



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

GESTIONES PEDAGÓGICAS: UNA MIRADA EN PROFUNDIDAD A DOS ESCUELAS EFECTIVAS DE LA COMUNA PEDRO AGUIRRE CERDA DE SANTIAGO DE CHILE

AUTORA: Marianela Ruiz Quezada

PROFESOR PATROCINANTE: Ph.D. Eduardo Cabezón C.

SANTIAGO DE CHILE, OCTUBRE, 2011

DEDICATORIA

Dedico mi esfuerzo, constancia, tenacidad y perseverancia a Dios, quien me fortalece cada día un poco más, para tener esperanzas de vivir en un mundo mejor, más igualitario, más humano, más equitativo, con más valores universales.

Dedico esta investigación a los docentes directivos, profesores, estudiantes y apoderados de las escuelas estudiadas. Por su disposición a contribuir a la investigación y el mundo del saber y a la posibilidad de conocerse mejor.

También dedico este trabajo a mi sobrino Rodrigo, para quien deseo ser un referente de trabajo permanente, arduo y de satisfacciones a largo plazo.

AGRADECIMIENTOS

Primero; agradecer a Dios por su infinito amor, a ésta su sierva.

Segundo; agradecer al Doctor Eduardo Cabezón por creer en mí, por su confianza, por su apoyo incondicional y cariño fraterno.

Tercero; agradecer a la Directora Patricia García y al Director Luis Gianelli, por otorgarme las facilidades de ingresar a sus Establecimientos Educativos y permitirme estudiar el funcionamiento pedagógico de sus templos sagrados.

Cuarto; agradecer a mi familia por su inconmensurable amor, apoyo y confianza con seguridad plena de que terminaría este gran desafío.

Quinto; agradecer a mis amistades que me acompañaron y dieron ánimo para seguir hasta el final sin desfallecer.

Sexto; agradecer a todos aquellos anónimos que me escucharon, aportaron, orientaron y apoyaron para hacer posible el término de este humilde e inacabado aporte a la comunidad investigadora, que sabrá tomar de él, las contribuciones a la línea investigativa de Escuelas Efectivas y podrá avanzar desde ahí con otras obras.

Séptimo; agradecer a MIDEPLAN por costearme los dos primeros años de estudios del post grado.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE	iv
INDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ix
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1. Problematización	7
1.1.1. Relevancia del problema de investigación.....	10
1.2. Justificación de la investigación	11
1.2.1. Aportes de la investigación.....	11
1.3. Pregunta que guiará la presente Investigación.....	12
1.3.2. Objetivos de la investigación	12
1.3.3. Supuestos de la investigación	13
CAPITULO II	14
MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Introducción marco teórico	15
2.2. Conceptualización de equidad educativa	15
2.2.1. Concepto de desigualdad	16
2.3. Concepto de vulnerabilidad.....	18
2.3.1. Vulnerabilidad e inseguridad.....	18
2.4. Concepto de calidad	19
2.4.1. Calidad educativa.....	20
2.4.1.1. Un currículum de calidad	21
2.5. Gestión para una educación de calidad	22
2.5.1. Concepto de “calidad” en escuelas efectivas	23
2.5.2. Concepto de “calidad” según los modelos de gestión de la calidad.....	24
2.6. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG).....	24
2.7. Lo que hoy entendemos por “eficacia escolar”	26
2.7.1. Evolución del concepto Eficacia Escolar.....	28
2.7.2. Factores que inciden en una educación efectiva	29
2.7.2.1. Efecto familia	29
2.7.2.2. Efecto comunidad	30
2.7.2.3. Efectividad escolar.....	31
2.7.3. Características claves de las Escuelas Efectivas.....	32
2.7.3.1. Estudios de eficacia escolar.....	33

CAPITULO III	37
MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. Metodología cualitativa.....	38
3.1.1. Criterios regulativos sobre rigor científico de la metodología cualitativa	38
3.1.1.1. Criterio de confiabilidad, credibilidad y transferibilidad	39
3.1.1.2. Muestreo teórico	41
3.1.1.3. Validez del diseño cualitativo con estudio de caso.....	41
3.2. Paradigma de Investigación	42
3.3. Determinación muestra de la investigación	43
3.3.1. Muestra intencional	43
3.3.2. Tamaño de la muestra.....	43
3.4. Técnicas de recogida de información cualitativa	44
3.4.1. Observación de clases	44
3.4.2. Consulta de documentación	45
3.4.3. Entrevistas semiestructuradas.....	46
3.5. Estudio de casos.....	50
3.5.1. Diseño de casos múltiples	51
3.6. Los datos cualitativos.....	52
3.6.1. Concepto de análisis de datos cualitativos.....	52
3.6.2. Descripción de tareas básicas del proceso de análisis de datos cualitativos de la investigación.....	53
3.6.3. Ordenamiento de las técnicas de análisis de la información.....	55
3.7. Tipo de investigación basado en el Enfoque de la Teoría Fundamentada. 57	
3.7.1. Características de la Teoría Fundamentada	58
3.8. Programa computacional de análisis cualitativo Atlas - ti	59
3.9. Caracterización de la comuna en estudio.....	60
3.9.1. Caracterización de los establecimientos en estudio	64
3.9.1.1. Historia del Establecimiento Educacional Municipalizado . 65	
3.9.1.2. Historia del Establecimiento Educacional Particular Subvencionado	75
 CAPITULO IV	 86
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	86
4.1. Codificación abierta de los datos recogidos	87
4.1.1. Contrastación de categorías emergentes con categorías deductivas	99
4.2. Elementos Intangibles.....	101
4.2.1. Definiciones del concepto de valor	102
4.2.1.1. Escuela y valores.....	103
4.2.1.2. Currículo y valores	106
4.2.1.3. Utilidad de los valores	107
4.2.1.4. Desafíos pendientes en la formación del profesorado chileno	109
4.3. ¿Qué se entiende por sentidos?	109
4.4. Codificación Axial de datos	111
4.4.1. Análisis Escuela Municipalizada: Categorías referidas al tipo de liderazgo.....	113

4.4.1.1. Categorías referidas a la gestión curricular	132
4.4.1.2. Categorías referidas a convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	157
4.4.1.3. Categorías referidas a recursos	162
4.4.2. Análisis Escuela Particular Subvencionada: Categorías referidas al tipo de liderazgo	168
4.4.2.1. Categorías referidas a la gestión curricular	208
4.4.2.2. Categorías referidas a convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	256
4.4.2.3. Categorías referidas a recursos	263
4.4.3. Relaciones de efectividad de ambas escuelas en estudio	267
4.5. Modelo Final Teoría Fundamentada	278
4.6. Discusión.....	282
CAPÍTULO V	287
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIÓN	287
5.1. Conclusiones	288
5.1.1. En relación con los hallazgos nuevos	299
5.2. Limitaciones de la presente Investigación	302
5.3. Proyección	303
BIBLIOGRAFÍA	305
ANEXOS	331

INDICE DE FIGURAS

Figura 2.1:	Modelo de Calidad de la Gestión Educativa.....	26
Figura 3.2:	Tareas implicadas en el análisis de datos.....	54
Figura 3.3:	Modelo de Calidad de la Gestión Escolar del MINEDUC (SACG)	56
Figura 4.4:	Liderazgo presente en el equipo directivo.....	268
Figura 4.5:	Percepción de la comunidad educativa.....	269
Figura 4.6:	Expectativas de estudiantes y apoderados.....	271
Figura 4.7:	Gestión curricular y gestión del clima organizacional.....	272
Figura 4.8:	Organización del trabajo cotidiano.....	273
Figura 4.9:	Profesores con claridad de su quehacer pedagógico.....	274
Figura 4.10:	Compromiso social de docentes y directivos por sus alumnos.....	275
Figura 4.11:	Gestión de recursos humanos a favor de logros académicos.....	276
Figura 4.12:	Gestión de recursos materiales y humanos.....	277
Figura 4.13:	Modelo Teórico de la Teoría Fundamentada (María Isabel Toledo)	280
Figura 4.14:	Resumen de la Investigación que incluye las categorías emergentes, denominadas “Elementos Intangibles”.....	281

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1:	Variables de entorno familiar y social que inciden en los logros de aprendizaje	29
Tabla 2.2:	Variables de comunidad que inciden en el rendimiento escolar.....	30
Tabla 2.3:	Efectividad Escolar.....	32
Tabla 2.4:	Once Factores para las Escuelas Efectivas.....	33
Tabla 2.5:	Edmonds, sobre escuelas efectivas/Ainscow y Muncey, sobre la atención a las NEE en escuelas regulares	35
Tabla 3.6:	Total Instrumentos Recogida de Datos Cualitativos	40
Tabla 3.7:	Características Generales de la Muestra del Estudio	43
Tabla 3.8:	Total Entrevistas por Estamentos de Ambos Establecimientos Educativos.....	50
Tabla 3.9:	Propósitos de Codificación	59
Tabla 3.10:	Población según años de estudio, por agrupación de personas. Comuna de PAC (2002)	62
Tabla 3.11:	Cobertura de Educación Básica y Media. Comuna de PAC y aledañas (2000).....	63
Tabla 3.12:	Índice de Vulnerabilidad Escolar – Comunal. Comuna P.A.C.....	64
Tabla 3.13:	Matrícula Escuela Municipalizada – 2005 al 2009	67
Tabla 3.14:	Número de docentes. Escuela Municipalizada – 2005 al 2009.....	69
Tabla 3.15:	Índice de Vulnerabilidad Escolar. Escuela Municipalizada -2007 al 2010	69
Tabla 3.16:	Indicadores de eficiencia interna. Escuela Municipalizada – 2005 al 2009	70
Tabla 3.17:	Resultado SIMCE (Lenguaje y Matemáticas). Escuela Municipalizada. 4to básico.....	72
Tabla 3.18:	Resultado SIMCE (Lenguaje y Matemáticas). Escuela Municipalizada, 8vo básico	73
Tabla 3.19:	Matrícula PS (2005 al 2009).....	77
Tabla 3.20:	Número de docentes Colegio PS (2005 al 2009).....	78
Tabla 3.21:	Índice de Vulnerabilidad Escolar. Colegio PS (2007 al 2010).....	79
Tabla 3.22:	Indicadores de Eficiencia Interna. Colegio PS - 2005 al 2009	79
Tabla 3.23:	Resultado SIMCE (Lenguaje y Matemáticas). Colegio PS. 4to básico.....	81
Tabla 3.24:	Resultado Colegio Particular Subvencionado. 8vo básico	82
Tabla 4.25:	Resumen de porcentajes de categorías por áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar	101
Tabla 4.26:	Valores que ha de dar la Educación, según Cooper (1978); mencionado en Quintana (1998)	104
Tabla 4.27:	David Isaacs (2010) elaboró una tabla de edades para educar en valores	105

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1:	Matrícula de alumnos 2005 – 2009 Escuela Municipalizada en Porcentaje.....	68
Gráfico 3.2:	Indicadores de eficiencia interna 2005 – 2009, en Porcentaje.....	70
Gráfico 3.3:	Promedio 4º básico SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009	72
Gráfico 3.4:	Promedio 8vo básico SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009.....	73
Gráfico 3.5:	Promedio 4º básico de Colegios Municipales SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009.....	74
Gráfico 3.6:	Promedio 8vo básico de Colegios Municipales SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009.....	75
Gráfico 3.7:	Matrícula de alumnos 2005 - 2009 Colegio Particular Subvencionado, en porcentaje	77
Gráfico 3.8:	Indicadores de Eficiencia interna 2005 – 2009, en porcentaje.....	80
Gráfico 3.9:	Promedio 4º básico SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009	82
Gráfico 3.10:	Promedio 8vo básico SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009.....	83
Gráfico 3.11:	Promedio 4º básico Colegio Particular Subvencionado SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009.....	84
Gráfico 3.12:	Promedio 8vo básico Colegio Particular Subvencionado SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009.....	85

RESUMEN

La presente investigación sigue un diseño metodológico de estudio de caso, cuya base paradigmática se fundamenta en lo fenomenológico, con una mirada metodológica cualitativa con análisis inductivo. Para su desarrollo, se buscó una muestra intencionada que incluye dos colegios de la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, ambos con alto índice de vulnerabilidad escolar y con excelencia académica y buenos resultados perdurables y consecutivos en el tiempo, condición que les permite estar dentro de la línea investigativa de las “Escuelas Efectivas”. Un colegio es municipalizado y el otro es particular subvencionado. Para tener acceso a la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas en cuatro estamentos de la organización: docentes directivos, profesores de aula, estudiantes y padres y/o apoderados; esto fue apoyado por observaciones de clases con registros escritos y análisis de documentos oficiales que posee cada una de las organizaciones educativas. Para el análisis de información, se utilizó un enfoque de la Teoría Fundamentada, complementado con el programa computacional Atlas Ti.

El estudio de campo se desarrolló de manera longitudinal durante un año lectivo, desde marzo a diciembre del 2009. Se priorizaron los cursos de enseñanza general básica, ya que les corresponde rendir la prueba SIMCE, indicador oficial de resultados el cual nos da información sobre el rendimiento académico, antecedente que permitió seleccionar la muestra. Por otro lado, las categorías teóricas deductivas fueron tomadas como sustento teórico de base a partir del modelo de gestión de calidad (SACG), emanado del Ministerio de Educación de Chile, que sirvió para contrastar la realidad con dicho modelo y con las características de las escuelas eficaces.

En este estudio se consideró el Modelo de Gestión Escolar de Calidad del Ministerio de Educación, porque es un instrumento que promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales. Del resultado de los diferentes análisis, se pudo constatar que de estas áreas las más desarrolladas en ambas escuelas coincidentemente serían la Gestión Curricular, el Liderazgo, Elementos Intangibles, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Recursos y, finalmente, Resultados.

El mayor hallazgo encontrado desde las categorías inductivas son lo que se ha denominado “elementos intangibles”, que tienen que ver con los “sentidos” y los “valores” que manifiestan los actores en su comportamiento cotidiano, como algo inherente a la sensibilidad humana y personal que, en general, posee la mayoría de los docentes de aula y directivos de estas dos escuelas y que son capaces de transmitir a los estudiantes mediante el compromiso intrínseco que profesan, junto con mantener valores inalienables. Esta gran categoría emergente permite enriquecer el modelo de calidad de la gestión escolar.

Palabras clave: Escuelas Efectivas, Modelo de Gestión de Calidad, Sentidos, Valores, Vulnerabilidad.

ABSTRACT

This research is based on an instrumental, global, multiple case study methodological design, both inclusive and intensive. Its paradigmatic basis was founded on phenomenology, having a qualitative methodological approach and an inductive analysis. A purposeful sample was selected to carry it out, which includes two schools located in the P.A.C. commune, both of them showing a high percentage of educational vulnerability; one is subsidized by the municipality and the other is private-subsidized, both have reached academic excellence and good long-term performance. Such a condition allows them to be considered within the Effective Schools research guidelines. Semi-structured interviews addressed to four levels of the school organization were used to obtain the information required: teachers in charge of the school management, practicing teachers, students, and parents or their representatives. This was supported by class observation with written notes, and analysis of the official documents belonging to both of the educational organizations. The Fundamented Theory was applied to analyze the information, using of the Atlas computer programme.

The field study consisted in a longitudinally one developed throughout a school year from March to December 2009. The study considered elementary education institutions since they are part of the ones which must take the SIMCE test, an official indicator that provides information about the academic performance of a school, information which allowed the selection of the sample. On the other hand, the theoretical deductive categories were taken as the basic theoretical foundation supported by the quality management model (former SACG), designed by the Chilean ministry of Education, which permitted the comparison between such a model and the real situation and with the characteristics of effective schools.

The School Management Model based on Quality developed by the Ministry of Education fosters the improvement of institutional practices. The results of the different analyses permitted to establish that from these areas the most developed ones were leadership, curricular management, and school life interaction in both schools.

The most important findings obtained from the inductive categories were the intangible elements concerned with “sense” and the “values” that the teachers have, on the one hand, and that the students and parents acknowledge as something underlying human and personal sensitivity that, usually most practicing teachers and school directives possess, and that they are able to pass over to the students by means of the intrinsic commitment they have together with the maintenance of the basic values. This great central category rising from the emerging categories enriches the school management model based on quality since the original one does not mention these aspects openly.

Keywords: Effective Schools, Quality Management Model, Senses, Values, Vulnerability.

INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo de investigación se profundiza en la línea investigativa de las “Escuelas Efectivas”, ubicadas en sectores de alta vulnerabilidad, pero agregando un componente contextualizado a la realidad chilena, que permitiría acoplarlo con el modelo de calidad de la gestión escolar (SACG), creado por el MINEDUC para aquellas escuelas adscritas a la Ley Escolar de Subvención Preferencial (SEP)¹. Este modelo de calidad tiene como uno de sus componentes “la guía de autoevaluación”, que permite a las escuelas realizar un diagnóstico riguroso, examinando su actual estado de situación, concerniente a recursos humanos, recursos financieros, familia y comunidad, gestión, administración, liderazgo y currículum.

Para darle originalidad a este trabajo investigativo, se optó por seguir la metodología cualitativa como abordaje del objeto de estudio, con un trabajo de campo mirado desde la fenomenología, es decir, desde los significados que dan los actores a su quehacer diario, para lo cual se eligió el estudio de caso múltiple que incluye dos establecimientos educacionales. En el análisis de los datos se trabajó con la teoría fundamentada, los que fueron obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases con registros escritos y análisis de documentos oficiales. La interpretación que se da a los datos recogidos en terreno por diez largos meses, intenta describir los discursos escritos, tanto del análisis de los documentos oficiales, como de las observaciones en terreno y, sobre todo, de las entrevistas a personas de los distintos estamentos. Para analizar la gran cantidad de información, se optó por utilizar un programa computacional denominado Atlas Ti, especialmente diseñado por sus creadores para trabajar teoría fundamentada.

En el marco teórico se desarrollan temáticas propias de las categorías apriorísticas del objeto de estudio en cuestión, es decir, sobre escuelas efectivas, el modelo de calidad de la gestión escolar, calidad escolar, equidad educativa, entre otros.

Cabe señalar que, a pesar de que se trabajó con la teoría fundamentada, esta investigación no intenta “generar teoría formal” en el estricto rigor que la teoría fundamentada está concebida. Para ello, habría que utilizar de manera rigurosa y paso a paso de este enfoque y la verdad es que este estudio solamente se quedará con el tipo de análisis abierto y axial, ello porque al basarse en el paradigma fenomenológico sólo se llega a una buena descripción del objeto de estudio. Esta tesis sólo pretende describir cuáles serían los aspectos relevantes y significativos que se propician en estas dos escuelas efectivas, ubicadas en sectores vulnerables de la Región Metropolitana, la cuales puedan conseguir buenos resultados

¹ Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Desde el 1° de febrero del año 2008 se publicó en el Diario Oficial la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) para los niños prioritarios de cada colegio municipalizado o particular subvencionado

académicos medidos por la prueba SIMCE. Simplemente se tomó de la teoría fundamentada como un método de análisis, el cual puede eventualmente permitir una derivación sistemática hacia el nacimiento de una teoría. Tal vez, ésta sea una primera etapa para ir trabajando en la teoría fundada formal y que nos hable de estos “elementos intangibles”, como son los valores que poseen las personas que conforman una organización y los sentidos que dan a su labor docente, que no tienen que ver con decálogos del buen hacer, sino que se trata más bien de elementos subjetivos que logran congraciarse el buen trabajo pedagógico, con el estar “contento” y hacer las cosas “bien”, con resultados “eficaces” y “medibles”. Este camino podría abrir una línea investigativa interesante.

Lo que se utilizó de la teoría fundamentada, en este caso en particular, más bien tiene relación con realizar una codificación teórica con categorías apriorísticas conocidas, tanto de las escuelas eficaces, como del modelo de calidad de la gestión educativa. De los datos analizados, se intenta construir a partir de una categoría central denominada “escuelas eficaces” y, desde ahí, establecer las diferentes relaciones entre las categorías emergentes, extraídas directamente desde los actores en estudio y en terreno, observando sus relaciones con las categorías apriorísticas.

Para dar cuenta del trabajo realizado se ha estructurado la presente investigación en varios capítulos de la siguiente manera:

En el **primer capítulo** se aborda el **planteamiento del problema**, en donde se presentan los antecedentes que justifican y que limitan el problema de investigación; se dan las razones por las cuales se quiere estudiar determinado objeto de estudio y se da a conocer la gran pregunta de esta investigación, los objetivos a desplegar y los supuestos investigativos.

El **segundo capítulo** aborda el **marco teórico**, que tiene relación con describir el enfoque teórico utilizado, el cual es tomado de la línea investigativa de las escuelas eficaces y con una revisión de aquellos aspectos más relevantes de la literatura, relacionada con los conceptos de eficacia, calidad, equidad, igualdad, modelo SACG, modelo de gestión de calidad educativa, gestión escolar y vulnerabilidad. Estos conceptos nos ayudan a describir mejor el objeto de estudio. Luego en el capítulo de resultados y de acuerdo a los datos encontrados en el análisis de los datos se incluyen categorías apriorísticas, como lo son los valores y los sentidos, profundizando en su conceptualización.

El **tercer capítulo** se refiere al **marco metodológico** y al diseño de la investigación desarrollado, el cual incluye el paradigma elegido, metodología de trabajo, método seleccionado, enfoque metodológico, técnicas de recogida de información, técnicas de análisis de datos, criterios de rigor metodológico, caracterización de la muestra.

En el **cuarto capítulo** se dan a conocer los **resultados y discusión** encontrados en la investigación, a partir de las entrevistas a los distintos estamentos elegidos como: docentes directivos, profesores, estudiantes y profesores, así como el resultado del análisis de los documentos oficiales de cada uno de los establecimientos educacionales en estudio, como lo son el PEI, reglamentos que los rigen como los registros de las clases observadas. Se realiza un análisis basado en la teoría fundamentada que incluye el análisis abierto y el análisis axial.

El **quinto capítulo** relata las **conclusiones, limitaciones y proyección** de la investigación de acuerdo a los objetivos planteados y la posible proyección que puede tener este estudio, el que puede servir por ejemplo de base para un estudio cuantitativo que ponga a prueba las categorías aquí encontradas.

Luego se expone la **bibliografía** consultada a través de todo el proceso investigativo y desarrollo de la investigación. Se hace referencia a la bibliografía directamente consultada, de la cual se extrajeron citas textuales, otras en que se tomaron las grandes ideas a desarrollar y elaborar y, por último, aquellas que tenían relación con la investigación, pero de manera indirecta.

Finalmente, se exponen los **anexos** que incluyen frecuencias de categorías, grafico de categorías y preguntas de las entrevistas realizadas por estamentos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“Este verde campo es tuyo. ¿De quién más podría ser? Las alfalfas
temblorosas para tí se han de mecer”
Gabriela Mistral*

1.1. Problematización

Para nadie es novedad reconocer y hablar sobre los malos resultados obtenidos por estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional. También hay estadísticas que señalan que el tema de la cobertura en educación, al menos en la enseñanza básica y media, es un tema resuelto. Lo que está lejos de mejorar es la calidad de la educación que reciben nuestros niños y niñas, en especial los más vulnerables. Lo peor es que también existe desigualdad en aquellos establecimientos particulares subvencionados, que a pesar de obtener malos resultados académicos, de igual forma cobran a las familias un porcentaje adicional a los recursos entregados por el Estado. Ello podría tener una explicación, por una parte, por la inequitativa cantidad de recursos económicos que se invierten en colegios que atienden a estudiantes en riesgo social, especialmente aquellos que son municipalizados y en donde no se pueden hacer aportes familiares para complementar su preparación. Tampoco es novedad señalar que la brecha social existente entre grupos humanos de altos ingresos económicos, versus bajos, escasos o nulos en este país son abismantes, haciéndolos desigual de manera casi perpetua. Cassasus (2003) al respecto nos señala que en los últimos cuarenta años se ha sostenido que el sistema educativo reproduce la estructura social y sus desigualdades. Esta afirmación ha sido mantenida por corrientes de investigación paralelas, simbolizadas por Coleman y otros (1966), en los Estados Unidos y Bourdieu (1999) en Europa.

Si tenemos una mirada crítica del fenómeno educativo actual en Chile, considerado altamente segregacionista, podríamos decir que puede deberse a una situación incluso intencionada por parte de los grupos hegemónicos y dominantes para mantener las diferencias sociales. De ese modo, se fomentan las diferencias de clases sociales, a fin de contar siempre con “servidos” y “servidores”. Ello, porque desde el Presidente Pedro Aguirre Cerda, cuyo lema era “gobernar, es educar”, no se ve con claridad que los gobiernos de la actualidad (últimos 35 años) quieran revertir estas brechas, las que pasan sin lugar a dudas por propiciar una educación pública de calidad y gratuita y que sea el Estado el que se haga responsable de la formación de los más necesitados desde la cuna y que quieran ir mucho más allá de proveer y promover políticas asistencialistas de parche. Se trata de elaborar políticas educativas permanentes de fondo, estructurales, que propicien una verdadera transformación del sistema educativo, lamentablemente no se ven atisbos de algo semejante, mucho menos ahora con el actual gobierno, que más bien privilegia bases curriculares que sustentan la nueva Ley General, desde el punto de vista de una educación basada en aquello que desarrolle destrezas más que habilidades, una educación mecanicista y reproductora que no contempla la educación cívica para instruir a los estudiantes como futuros gobernantes y dirigentes de este país.

Más bien, se propicia desde los poderes fácticos y medios de prensa escrita y visual, en general, rechazo por temas contingentes y políticos derechamente que puedan estimular a los niños/as y jóvenes desde su más tierna infancia a tener

claridad sobre el país que quieren construir en conjunto y que ello abarque una sociedad más integrada a América Latina y el resto del mundo, pero no sólo en temas económicos, sino también culturales y educativos. A tener un pensamiento crítico y reflexivo respecto del cuidado actual, de su rol, de la conciencia y actitud frente a las invasiones de nuestro medio ambiente, de su sexualidad, del respeto por las minorías existentes y por muchos otros temas que aquejan y preocupan a la gente de hoy.

Los temas que nos afectan a todos/as, no siempre son de interés para todos. Es el Estado el que debe controlar lo que sucede en las universidades que preparan profesionales de la educación y tal como lo señala Carnoy (2010)²³ es deber de *“las universidades controlar lo que se enseña a los futuros maestros. El objetivo final es formar buenos maestros que sepan enseñar el currículum nacional. En Chile, por el contrario, se rechaza la idea de que el Estado sea responsable de la Educación. La responsabilidad recae íntegramente en la familia, que debe seleccionar bien el colegio donde envía sus hijos. El Estado no quiere asumir esa responsabilidad, y si no lo hace, el sistema nunca mejorará, el Estado debe intervenir en Educación, no existe otra respuesta. Es el camino que han seguido países líderes en educación, como Corea, Finlandia, Taiwán y Cuba (...) el Estado es el que debe asumir la responsabilidad para brindar una buena educación a sus niños”*.

Por lo anteriormente señalado, llama enormemente la atención cuando aparecen jóvenes que piensan distinto, que sueñan con un mundo distinto y que quisieran cambiar el rumbo de nuestra educación, como pasó con el fenómeno de la “revolución de los pingüinos (2006)” o cuando aparece una María Música⁴ irreverente, tratando de atraer la atención de una ministra de educación. O cuando se realiza un congreso nacional de educación, sólo de voces disidentes. A esta sociedad chilena, en general, no le gustan las actitudes que “huelan” a problemas, a descontento, inconformismo, más bien estamos acostumbrándonos a que “otros” nos solucionen los problemas, a que “otros” nos digan lo que debemos hacer y “nosotros” no reaccionamos ante tales eventos que pasan casi inadvertidos ante los ojos de los diecisiete millones de habitantes de este país, que a veces, por instantes, estamos inmóviles, impávidos y desesperanzados.

Los gobiernos de la concertación hicieron buenos esfuerzos por mejorar el tema de la calidad, imitando a otros países. Como fuese, pero hubo intentos al crear el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar, por allá por los años 2003, 2004, 2005 en adelante, con el Marco para la Buena Enseñanza, luego

³ Martín Carnoy es actualmente profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Standford. Ha trabajado en los organismos internacionales más importantes, realizando estudios sobre la realidad educativa de diversos países. Actualmente, está trabajando en Sudáfrica, tratando de descubrir factores relevantes para diagnosticar su nivel educacional. El año 2003 fue jefe del equipo de la OCDE, que revisó y evaluó las políticas educativas en Chile. Ha escrito innumerables papers, algunos de ellos junto a Patrick Mc-Ewan, muy relevantes para comprender nuestra realidad educativa. <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2010/06/24/%E2%80%99Cla>

⁴ La estudiante del colegio Darío Salas; María Música Sepúlveda Cavieles, que el año 2008, lanzara un jarro de agua a la Ministra de Educación, de la época; Sra. Mónica Jiménez de la Jara.

con el Marco para la Buena Dirección, con sus guías de autoevaluación que propiciaban la autogestión. Más adelante se creó una Subvención de Educación Preferencial (SEP), sin embargo, no existió ninguna iniciativa sustantiva y de base que solucionara de raíz las grandes diferencias entre la educación que reciben quienes tienen dinero para acceder a muchas posibilidades, en contraposición con quienes no tienen ninguna posibilidad de acceder sino a colegios que tienen más cerca de sus casas, porque no pueden costear ni la locomoción ni los colegios que muchas veces quisieran asistir, extendiéndose la brecha, de manera exponencial cada vez más y más. Ello simplemente porque como bien lo relata Carnoy (2010) en entrevista con el diario *Universia* “(...) *en Chile existen “grados insensatos” de autonomía en las universidades que forman profesores, así como en las salas de clases, donde “existe una mal entendida autonomía y libertad” para que el profesor enseñe lo que quiera y adecue el programa según su criterio. En otros países (...) “existe gente que quiere enseñar y el sistema rechaza a las personas que no saben enseñar bien”.*

Actualmente, no existe una verdadera voluntad política ni social de estado que nos permita contar una educación de calidad, que sea más inclusiva, igualitaria, equitativa para todos los niños y niñas chilenos, que consienta realmente movilidad social para aquellas personas que se encuentran ubicadas en estratos sociales más desfavorecidos y que pertenecen a comunas vulnerables, menos aún para aquellos que viven en regiones alejadas a la metrópolis y alejadas geográficamente de grandes urbes, como lo son las ciudades capitales de las quince regiones que tiene actualmente este país. Por el contrario, los gobiernos de la dictadura y concertación agudizaron el problema, incrementando el mercado de servicios educativos, lo que ha traído consigo una enorme segmentación e inequidad en la calidad que reciben actualmente nuestros niños y jóvenes, con desarticulación territorial de la educación, debilitamiento de su unidad, coherencia y carácter nacional; segmentación cultural, empobrecimiento curricular y rendimiento escolar, carreras universitarias sin campo laboral o saturado, profesionales con grandes desniveles de formación. Bien lo explicita Carnoy (2010): “*Si Chile no hubiera cometido el error de crear el sistema de voucher en la época de la dictadura y en vez de ello se hubiese preocupado de la formación de buenos profesores, Chile hoy tendría la mejor educación del mundo*”

Muchos teóricos, intelectuales y políticos de este país, se sienten orgullosos porque dicen que somos un país “emergente”, sin embargo, somos uno de los más desiguales del mundo. Ello se demuestra porque el financiamiento es siempre insuficiente para cubrir las necesidades de una educación de calidad, para poder denominarla “integral” y “equitativa”. Lamentablemente, en este nuestro país la educación que reciben los estudiantes va a depender de su capacidad económica para poder invertir en ella (siempre te quedas debilitado, ya sea porque no manejas otros idiomas, el roce social, amistades que frecuentas, lugares en donde pasas tus vacaciones, y muchos otros). No existe voluntad política por mejorar de verdad el tema de la educación, puesto que hoy es el mejor momento económico para hacerlo, están los recursos económicos (alza en el precio del cobre, baja en el precio de dólar), se está legislando respecto de la nueva Ley General de Educación. Pero no sólo se trata de un problema económico, sino también un tema de Estado, quien es el responsable último de proveer mejor educación para todos. Se cree

erróneamente que los colegios particulares en Chile sí enseñan lo que deben saber los estudiantes en un curso determinado, sin embargo, Carnoy en su visita a Chile a fines de junio del año 2010, nos recuerda que en Chile: *“Todo el sistema escolar chileno es de baja calidad. Si tomamos las mejores escuelas chilenas y las comparamos con sus similares en el mundo, están simplemente en el promedio. El sistema privado no funciona para los más ricos tampoco, y las cifras lo demuestran claramente (...) la idea de crear competición es una locura de la derecha”*.

1.1.1. Relevancia del problema de investigación

En esta tesis se desea enaltecer dos escuelas vulnerables de la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, las que, a pesar de estar ubicadas en un sector pobre, obtienen rendimientos académicos significativos en sus estudiantes, logrando aprendizajes de calidad, distintos a los que obtienen la mayoría de los establecimientos educacionales del área.

Se optó, entonces, por estudiar escuelas efectivas, puesto que éstas inciden en las decisiones macro de algunos países, en lo relacionado con la política pública y en el funcionamiento de los centros educativos y las aulas. Ha dependido, en cierta forma, de la influencia que han tenido los resultados de un extenso número de investigaciones amparadas bajo el movimiento de la eficacia escolar, lo que ha influido en el comportamiento de las escuelas y sus procesos educativos (Murillo, 2003). Y, como se demuestra en los resultados de este estudio, la trascendencia del clima escolar, la gestión escolar y el liderazgo educativo son fundamentales para un buen funcionamiento escolar que obtiene buenos resultados, porque se logran mayores niveles en el rendimiento académico de los alumnos.

El movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar está conformado por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo (López, 2005).

Se denomina en este estudio escuela eficaz a aquella que *“consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”* (Murillo, 2005, pp. 25).

1.2. Justificación de la investigación

La justificación de este estudio se entrevé por la originalidad en la forma de abordar metodológicamente la temática de las escuelas efectivas en contextos de pobreza, que si bien es cierto, se ha escrito e investigado mucho y de muchas formas, sobre este tema tanto en Chile como en otros países, principalmente en España, quien posee una línea investigativa potente en las universidades que preparan profesionales de la educación, la metodología puede hacer la diferencia otorgando aciertos y hallazgos interesantes.

En este caso se trata de abordar los datos obtenidos desde el campo, en un trabajo longitudinal, con un análisis basado en algunas fases señaladas por la teoría fundamentada. Se trata de un trabajo descriptivo, el cual se enfrenta a través de un estudio de caso, por tanto, más que intentar crear teoría, se trata de contrastar la existente con la proveniente del trabajo de campo, lo que permite hacer un abordaje amplio de las categorías en una selección abierta de las citas y memos.

1.2.1. Aportes de la investigación

La mayor contribución que hace este estudio es aportar a la línea investigativa de las escuelas efectivas, dado que en Chile existen pocos estudios al respecto. Más allá de los principales hallazgos y conclusiones que nos ofrece este trabajo investigativo, es necesario hacer hincapié en aportes más específicos que pueden interesar a quienes se forman en este campo de la investigación, como por ejemplo reflexionar acerca de lo investigado ¿hacia dónde vamos?, ¿qué caminos han sido recorridos?, ¿cuáles permanecen sin explorar?, entre otras preguntas.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se puede observar que las decisiones tomadas nunca resultan neutras, ni están predefinidas o guiadas por reglas estrictas ni estáticas. Muy por el contrario, hay una amplia gama de condiciones que intervienen de distintas maneras en este proceso. Lo importante, es tener en consideración premisas ingenuas sobre la producción de conocimiento, en el sentido de creer que la investigación que hacemos puede realmente separarse de las influencias sociales, intelectuales, políticas o simplemente que responden a los intereses de la posición que ocupamos en el campo laboral y educativo. Sincerarlas es un deber moral.

Finalmente, esta investigación realiza interesantes aportes, por un lado, metodológicos, en la forma cómo se aborda el objeto de estudio utilizando el enfoque basado en la teoría fundamentada, la cual permite explicitar paso a paso la forma en que se puede realizar el movimiento de la codificación abierta a la codificación axial, en este caso, contrastada con teoría conocida. Por otro lado, se encuentra el aporte teórico, en el sentido que al descubrir factores que no están

contemplados en la literatura de las escuelas efectivas, ni tampoco en el modelo de calidad, los hallazgos vienen a enriquecer ambas teorías.

1.3. Pregunta que guiará la presente Investigación

¿De qué manera se relacionan las condiciones organizacionales de la gestión pedagógica que favorecen logros efectivos en dos escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) pertenecientes a la comuna Pedro Aguirre Cerda de la Región Metropolitana?

1.3.2. Objetivos de la investigación

a. Objetivo General

Describir las relaciones existentes entre las condiciones organizacionales y las dimensiones de la gestión pedagógica que favorecen logros efectivos en dos escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) pertenecientes a la comuna Pedro Aguirre Cerda de la Región Metropolitana.

b. Objetivos Específicos: Estos objetivos específicos derivan del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, emanado del MINEDUC (2005).

1. Identificar las condiciones de la gestión educativa que favorecen logros pedagógicos derivados del Liderazgo presente en la dirección de una escuela municipal y una particular subvencionada de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, ambas con alto índice de vulnerabilidad.
2. Identificar las condiciones de la gestión educativa que favorecen logros pedagógicos, a través del área de la Gestión Curricular en una escuela municipal y una particular subvencionada de la comuna Pedro Aguirre Cerda, ambas con alto índice de vulnerabilidad.
3. Identificar las condiciones de la gestión educativa que favorecen logros pedagógicos a través del área de la Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, en una escuela municipal y una particular subvencionada de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, ambas con alto índice de vulnerabilidad.

4. Identificar las condiciones de la gestión educativa que favorecen logros pedagógicos a través del área de los Recursos Humanos y Materiales disponibles en una escuela municipal y una particular subvencionada de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, ambas con alto índice de vulnerabilidad.
5. Identificar las condiciones de la gestión educativa que favorecen los buenos Resultados de una escuela municipal y una particular subvencionada de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, ambas con alto índice de vulnerabilidad.

1.3.3. Supuestos de la investigación

1. Las condiciones organizacionales presentes en los distintos discursos relacionados con actitudes y comportamientos de los cuatro estamentos; profesores, estudiantes, docentes directivos y apoderados, favorecen buenos logros pedagógicos en los estudiantes, a pesar de estar ubicados en una comuna con un alto índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).
2. Las condiciones organizacionales y dimensiones de la gestión educativa presentes en las dos escuelas efectivas en estudio, poseen características comunes al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, emanada del MINEDUC y éstos, favorecen logros pedagógicos en sus estudiantes.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

“La comunidad humana puede ser considerada como un establecimiento dedicado a la producción de la vida humana”
H.G. WELLS

2.1. Introducción marco teórico

El desafío que presenta este trabajo investigativo es poder desarrollar un relato coherente entre lo que la teoría nos indica y lo encontrado en el terreno relativo al tipo de escuela efectiva encontrada y sus categorías que las hacen similares y las que las hacen distintas. Se puede señalar que se contaba con categorías apriorísticas de base, tomadas del modelo de calidad de la gestión escolar y también aquellos que tienen relación con los factores y/o claves que caracterizan a las escuelas efectivas, las que vienen desarrollándose hace décadas en países anglosajones y de habla hispana. A las subcategorías tomadas de las cinco áreas del modelo de calidad de la gestión escolar, se suman las apriorísticas que nacen del análisis de los datos recogidos en terreno y que serían muy importantes, dado que favorecen características que permiten que estas escuelas sean denominadas efectivas dentro de su comuna. En Chile aún no contamos con muchos trabajos en esta línea, sin embargo, los existentes son de muy buen nivel y permiten comparar los hallazgos con los encontrados en países como España, donde existe gran variedad de investigaciones en esa dirección.

En este trabajo se ha querido profundizar en el tema, a partir de un estudio de caso, con trabajo de campo, longitudinal cualitativo, en el cual fuese posible observar aquellos aspectos que la teoría señala como concordantes entre los colegios que van por esa línea investigativa de las escuelas efectivas y contrastarlos con aquellos aspectos que se dan realmente a nivel local, pero a su vez, probados con el modelo de calidad de la gestión escolar existente y que los colegios chilenos no deberían soslayar, si es que de verdad quieren mejorar su educación, dada la coyuntura actual. Este estudio identifica claves que son necesarias para lograr efectividad en las escuelas estudiadas, a pesar de la condición geográfica, económica y cultural existente.

Se presentan también otros elementos que alimentan este modelo de calidad, como el Marco para la Buena Dirección y el Marco para la Buena Enseñanza, ambos emanados del Ministerio de Educación de Chile, los cuales son elementos, que al ser bien utilizados, mejoran de manera sustancial los rendimientos académicos de los estudiantes (Aylwin y otros, 2011), teniendo claro que de ningún modo los define.

2.2. Conceptualización de equidad educativa

Cuando se habla de falta de equidad en educación, a menudo se quiere decir que los resultados educativos de determinados grupos son menores que los de otros grupos o la población provincial o nacional. Así, frecuentemente se ha reportado que los estudiantes provenientes de familias con menores ingresos tienen

peores resultados educativos que los estudiantes de familias más ricas. Sin embargo, la equidad educativa no se relaciona exclusivamente con aspectos económicos, sino que también puede abarcar características raciales, de género, culturales, lingüísticas y de habilidades diferenciadas (discapacidades), por mencionar algunas. Se debe recordar aquí que el concepto de equidad educativa es cultural y, por tanto, su definición va cambiando en el tiempo. Los conceptos utilizados para definir la falta de equidad social, en general, y educativa, en particular, bien podrían cambiar en los próximos años como resultados de avances en concepciones científicas o cambios culturales (Cueto, 2005).

Las dimensiones que definen ahora qué comparaciones deben hacerse para definir equidad, se relacionan con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) por iniciativa de las Naciones Unidas. En el preámbulo de la Convención se dice que *“toda persona tiene todos los derechos y libertades, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”*. Cualquiera de las características humanas anteriores podría ser usada para definir grupos y comparar sus resultados, determinando así la existencia o ausencia de equidad educativa. En todo caso, queda claro que la determinación de equidad proviene de la comparación de resultados entre dos o más grupos. En Chile se denomina “Apartheid” a las diferencias entre escuelas y, por ende, entre clases sociales.

2.2.1. Concepto de desigualdad

En los últimos cuarenta años se ha sostenido que el sistema educativo reproduce la estructura social y sus desigualdades (Casassus, 2003). Esta afirmación ha sido amparada por autores como Coleman, J. (1966) en los Estados Unidos y Bourdieu (1999) en Europa. En América Latina, en cambio, los sistemas educativos son identidades que no necesariamente reproducen la estructura social y sus desigualdades. Por el contrario, aquí sostenemos que el sistema educativo puede tanto reproducir las desigualdades, como mantenerlas o idealmente reducirlas. Esto depende de lo que ocurra al interior de las escuelas, que independientemente de las fuerzas que se transmiten desde la estructura social, es al interior del sistema educativo donde se encuentran poderosos mecanismos de diferenciación social. El que ellos funcionen para una mayor o menor desigualdad, depende del conocimiento, comprensión y manejo de estos mecanismos (Casassus, 2003), el nivel de preparación pedagógica de sus docentes, el apoyo de sus padres y la visión de los docentes directivos. Esta postura puede tener adeptos y detractores; si nos basamos en la corriente de las escuelas efectivas, diremos que la escuela “hace la diferencia”, aunque existe una serie de factores estructurales del sistema educacional, social, político y económico en el país, que la escuela por sí misma, no puede soslayar.

Durante la década de los noventa, países de América Latina mostraron buenos indicadores macroeconómicos, pero al mismo tiempo, gran parte de la población permaneció en la pobreza (Casassus, 2003). Chile fue nombrado por la OCDE (abril 2011)⁵ como el país con mayor desigualdad social dentro de su grupo, obteniendo un coeficiente GINI del 0,50 en comparación con la media promedio de 0,31, obtenido por los demás países y alcanzando un 18,9% de pobreza nacional, contrastado con la media de la OCDE que llega a un 11,1%. El 40% de personas más ricas en Chile capta el 40% de las riquezas del país y el 60% capta sólo el 25% de la riqueza total. El 38% de la población chilena declara que es muy difícil vivir con sus actuales ingresos⁶ Las desigualdades en educación, a su vez, son consecuencia de la desigualdad del ingreso de las familias, pues hace que unos grupos que están en mejor posición económica tengan mejores oportunidades que los que están en los grupos menos favorecidos, generando un círculo vicioso negativo, que tiende a reproducir dichas diferencias.

Por otro lado, Gary Stahl, representante de UNICEF en nuestro país, señaló al diario La Tercera⁷ que *"Chile tiene uno de los sistemas educacionales más segmentados de América Latina y del mundo (...), eso quiere decir que si uno es pobre recibe una pobre educación y si uno es rico recibe una excelente educación en Chile. Creemos que Chile puede ser mejor con sus ciudadanos y dar una educación de calidad a todos los chilenos, para un mejor futuro"*.

Es muy difícil encontrar un solo país que no declare que sus sistemas educativos tienen como uno de sus objetivos asegurar la integración social y reducir las desigualdades que se producen en la estructura social. Así, la educación ha sido vista como un mecanismo de movilidad social importante. Esta perspectiva ha tenido alzas y bajas en el discurso público a favor del desarrollo de la educación, *"la escuela es un mecanismo importante, (...) que se ha transformado en el medio institucional de movilidad social ascendente y/o descendente"* (Casassus, 2003).

Continuando con la línea anterior, las corrientes de investigación hasta ahora han sido principalmente de carácter estructuralista. El énfasis ha estado en elementos tales como la estructura social o los insumos. Si bien este enfoque ha abierto expectativas acerca del papel que juega la educación en la diferenciación social de cómo operan las escuelas, no explica de manera adecuada las diferencias que se producen en ellas. Primero, porque el foco de su investigación ha sido la relación que se da entre estructura, sus condicionamientos y el rendimiento de los alumnos, poniendo el énfasis en los efectos del contexto económico social y cultural de los alumnos. Segundo, porque su interés ha sido el de diseñar políticas que compensen las diferencias observadas. Ninguna de ellas ha tenido como foco el comprender por qué se producen las diferencias (Casassus, 2003).

⁵ OCDE (2011); http://www.cooperativa.cl/the-huffington-post-destaco-a-chile-como-el-pais-mas-desigual-en-la-ocde/prontus_nots/2011-05-24/222749.html

⁶ Datos extraídos de la Fundación para la Superación de la Pobreza.

⁷ Diario La Tercera on line, del 17.08.2011

<http://diario.latercera.com/2011/08/17/01/contenido/pais/31-80424-9-toman-unicef-y-la-entidad-se-pronuncia-sobre-ayuno-de-alumnos.shtml>

El enfoque estructuralista sugiere que la conducta está determinada por la estructura y, debe ser reemplazado por un enfoque basado en las interacciones entre los sujetos, destacado por Touraine (1997), donde la interrelación es la que configura las características del sistema en el que operan las personas.

2.3. Concepto de vulnerabilidad

Según la Real Academia de la Lengua Española⁸, el concepto de vulnerabilidad es un término que implica riesgo, amenaza, prevención, mitigación y preparación, así como las interacciones de las cuales surgen los llamados "desastres". En esta investigación se entenderá por vulnerabilidad a la incapacidad de una comunidad para absorber, mediante el autoajuste, los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente, o sea su inflexibilidad o incapacidad para adaptarse a ese cambio.

Es necesario señalar que la vulnerabilidad en sí misma constituye un sistema dinámico, es decir, que surge como consecuencia de la interacción de una serie de factores y características (tanto internas como externas), que convergen en una comunidad particular. El resultado de esa interacción es el "bloqueo" o incapacidad de la comunidad para responder adecuadamente ante la presencia de un riesgo determinado, con el consecuente "desastre" (Herzer, 2002).

La comuna en estudio se distingue pues está catalogada por la JUNAEB por un significativo Índice de Vulnerabilidad Escolar, lo que significa que presenta carencias económicas, sociales y culturales para la gran mayoría de sus habitantes. Por este motivo, fue seleccionada para desarrollar el siguiente estudio.

2.3.1. Vulnerabilidad e inseguridad

Si acudimos al diccionario en busca del significado de "seguro", encontramos que hace referencia a aquello que está "libre y exento de todo peligro, daño o riesgo". Podemos afirmar, en consecuencia, que vulnerabilidad es un sinónimo de inseguridad, en el sentido más profundo del término, inseguridad para la existencia; incertidumbre frente a la historia cotidiana y frente al mundo circundante. Esto, en el caso en particular, se trata de una comuna que posee alto porcentaje de delincuencia, alta cesantía y posee barrios populares asociados a la violencia y el narcotráfico dentro de la comuna en que se ubican ambas escuelas en estudio. En el apartado de caracterización de la muestra se dan más antecedentes comunales.

⁸ Real Academia de la Lengua Española (2001); RAE, vigésimo segunda edición. Comisión delegada del pleno y para el diccionario.

2.4. Concepto de calidad

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se entiende por calidad a la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y es sinónimo de “buena calidad” y “superioridad o excelencia”.

El concepto de calidad, que ha sido consensuado en la nueva Ley General de Educación, señala “El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley General de Educación de Chile {LGE N° 20.370}, promulgada el 17.08.2009 y publicada el 12.09.2009). Interesante lo señalado en la actual Ley y que tiene que ver con lo referido a alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, por cuanto podríamos decir que con los resultados obtenidos en este estudio se denota una preocupación constante en el trabajo cotidiano por parte de ambas escuelas en estudio.

El concepto “calidad de educación para todos” es el consenso político-pedagógico de alcance internacional más importante adoptado por los gobiernos que se asocian a la OCDE y que sienten que van a pasos agigantados hacia el desarrollo del país. El compromiso con la universalización de una educación básica de calidad fue reasumido y paulatinamente incrementado en metas claramente ambiciosas en tres importantes foros internacionales en esta materia, el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (06 al 10 de Abril de 1981), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, Marzo, 1990)⁹ y Foro Mundial de Educación (Dakar, 28 de abril de 2000). Todos ellos apuntan a un mismo fin, que es el compartido por la mayoría de los países; desarrollar un plan decenal para la universalización de una educación básica de calidad.

En el ámbito de la educación, el concepto de calidad es también social e históricamente determinado y se constituye también en patrón de control de la eficiencia del servicio para orientar las decisiones y procesos (Aguerrondo, 2006).

⁹ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Declaración Mundial sobre Educación para Todos. "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

Duk y Narvarte (2008) nos señalan que existen algunos autores que defienden criterios de la lógica pedagógica frente a los criterios de la lógica económica para aproximarse al concepto de calidad en la educación. En este sentido, la mayoría de los autores de esa línea destacan que:

- El concepto de calidad en educación es histórico, es decir, varía según el momento y el espacio, así como de un colectivo a otro.
- El concepto de calidad es ideológico y político, impregnado de valores, que implica visiones ideológicas y no puede considerarse meramente una cuestión técnica.
- La construcción del término calidad es multidimensional y depende de muchos factores.

Bajo el concepto de calidad coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes. En el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo (UNESCO, 2005), cuyo énfasis es la calidad educativa, en que se mencionan diversas definiciones del concepto de calidad de la educación según diversas corrientes educativas. En este trabajo de tesis, se va a entender como eficiencia en los resultados académicos de los niños, lo que en Chile está representado por las notas obtenidas por los estudiantes como por los resultados alcanzados en las pruebas estandarizadas como los son el SIMCE¹⁰ y la PSU¹¹.

2.4.1. Calidad educativa

En Chile está superado el tema de la cobertura, al menos en la educación básica y media y ahora nos falta superar la extraordinaria brecha entre la educación de calidad, que nos permita estrechar la equidad entre los chilenos de los distintos grupos socio-económicos. Por estos días tenemos una gran muestra de descontento social con demandas ciudadanas, que se ven plasmadas en las sucesivas marchas de protestas no sólo estudiantiles, sino que también para dar a conocer su insatisfacción general por las desigualdades observadas entre las clases económicas más acomodadas y las más deprivadas del país.

Los expertos en educación, pertenecientes a los gobiernos de la Concertación por el Cambio, tenían la premisa de que la calidad se juega en la sala de clases; se pensaba sin dudas, en la enseñanza efectiva en las escuelas. La alianza por el cambio no deja muy claro aún su norte en temas de consolidar algún modelo de calidad educativa que beneficie a todos los estudiantes de este país y de todas las latitudes.

Por otro lado, el modelo de calidad de la gestión escolar existe y está vigente aún apunta a generar las capacidades institucionales, para que cada escuela pueda

¹⁰ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad Educativa

¹¹ PSU: Prueba de Selección Universitaria

transformarse en un centro de calidad o una escuela efectiva, a partir de su propia identidad. Propone ámbitos en los cuales cualquier institución escolar, que busque obtener resultados educativos de calidad y profesionalizar su gestión, debiera generar procesos y estructurar sistemas: plantea la mejora continua y permite a estas instituciones abordar en la organización, aquellos aspectos de la gestión escolar que, según la experiencia del MINEDUC y la investigación aplicada, inciden en la calidad de los resultados educativos. Este modelo posee cinco áreas que son: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Recursos y Resultados (Bitar, 2005)¹². Con la implementación de este modelo, se busca establecer marcos regulatorios para construir “aseguramiento a la calidad”. Para ello, se elaboró un instrumento de autoevaluación con indicadores cualitativos tanto para la educación básica y media, orientado a generar conocimiento sobre las prácticas de gestión institucional, que pretende entregar información sistemática sobre los focos fundamentales del quehacer escolar, enfatizando la mirada desde las prácticas institucionales necesarias de revisar a la hora de analizar los resultados educativos de los estudiantes (más adelante se detallan sus cinco áreas).

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo (UNESCO, 2005), se menciona que una educación de calidad debería abarcar tres dimensiones fundamentales; el respeto de los derechos, equidad y pertinencia. A estas dimensiones habría que añadir el concepto de relevancia, así como dos elementos de carácter operativo la eficacia y eficiencia.

2.4.1.1. Un currículum de calidad

Quienes se la juegan por una teoría tendiente a la eficacia escolar, van a considerar que el elemento que mejor define un aula eficaz es la metodología que utiliza el docente. Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencia de que son características globales las que parecen fomentar el desarrollo de los alumnos. Entre ellas, se encuentran las siguientes (Muñoz, 1996):

- Las clases se *preparan adecuadamente* y con tiempo. En efecto, esta investigación ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus alumnos.
- *Lecciones estructuradas y claras*, donde los objetivos de cada lección están claramente explícitos y son conocidos por los alumnos y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Es muy importante que en las lecciones se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que en el desarrollo de las clases se lleven a cabo actividades, para que los nuevos conceptos se integren con los ya adquiridos.
- Con *actividades variadas*, donde haya una *alta participación* de los alumnos y sean muy activas, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente.

¹² Sergio Bitar (2005); Ministro de Educación de Chile, discurso inaugural del año escolar.

- *Atención a la diversidad*, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquellas donde el docente se ocupa en especial de los alumnos que más lo necesitan.
- La *utilización de los recursos didácticos*, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos.

2.5. Gestión para una educación de calidad

Que la educación chilena tiene grandes desafíos, hoy no es un tema discutible, es evidente y altamente necesario, principalmente cuando ésta debe satisfacer las necesidades de la actual sociedad del conocimiento. El solo hecho de pensar en los avances de la tecnología, las comunicaciones y en la globalización y observar cómo éstos están provocando profundos cambios en los estudiantes y, por tanto, en sus familias, que cada vez esperan más y más de la educación entregada, se hace cada vez más difícil para la escuela y, por tanto, para el docente de aula cumplir a cabalidad con los requerimientos que le hace la sociedad actual, más aún cuando se trabaja en sectores vulnerables, en donde además de tener que considerar los desafíos laborales diarios, están los sociales y estructurales.

Por otra parte, la verdadera igualdad va de la mano con la equidad, que es un factor fundamental de una educación de calidad, para UNESCO/OREALC (2001), no hay calidad sin equidad. La educación de calidad implica asegurar la igualdad de oportunidades educativas en acceso, procesos y resultados, así como acceso a las tecnologías de información y comunicación.

Equidad no es lo mismo que igualdad, aunque estén estrechamente relacionadas. La asimilación entre ambos conceptos ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todos, lo que ha profundizado las desigualdades. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, porque tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (UNESCO, 2007).

La equidad aspira a que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades. En este momento en Chile, no se está garantizando tal premisa, por cuanto, es precisamente la escuela la que actualmente está perpetuando las desigualdades entre las personas. Para llegar a minimizar las diferencias se requiere de profundos cambios estructurales en el sistema educativo y por qué no decirlo también en el currículum, el que actualmente es reduccionista, sesgado, con un límite y techo muy estrecho para las clases menos acomodadas y con un modelo curricular que favorece en sus cimientos las desigualdades, favoreciendo el paradigma de los “servidos y los servidores”, que heredamos de lo

los tiempos de la colonia. Casassus (2003) nos diría que *“la verdadera equidad es más que garantizar el acceso y la permanencia en la educación; implica una democratización en el acceso y apropiación del conocimiento”*.

En el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, se dio un paso hacia adelante al señalar que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad, para lo cual se proponen cuatro pilares para el aprendizaje: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos (UNESCO, 1996). Estos pilares han sido considerados en las reformas curriculares de algunos países de la región, y en este país principalmente se adecuaron los programas y decretos para que se trabajara en ello.

Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad, aquello que debe ser común a todos los estudiantes, como el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias necesarias que le permitan desenvolverse en muchas áreas de la vida, no sólo en los desafíos que prepara la sala de clases y diferenciación, aquello que nos hace distintos a todos los seres humanos y que nos da un sello distintivo y que nos permite atraernos y admirarnos. Es un deber de los sistemas educativos el incorporar y ofrecer experiencias de aprendizajes que sean relevantes en función de los diferentes contextos y culturas y de los múltiples talentos, intereses y motivaciones de cada persona. El lema en todas las escuelas debiese ser: que todos los estudiantes deben aprender y desarrollar competencias para la vida que le permitan surgir, no importando su procedencia social, cultural, condiciones personales o el lugar donde habiten.

2.5.1. Concepto de “calidad” en escuelas efectivas

En relación al objetivo propuesto por las escuelas efectivas, éstas hacen el intento por conjugar dos conceptos esenciales que persigue toda reforma educativa: 1) Incorporar el concepto de Calidad, entendido como “coherencia entre los objetivos planteados, los procesos para alcanzarlos y los objetivos logrados”, y 2) Equidad, entendida como “igualar las condiciones de los que ingresan para que todos puedan alcanzar los objetivos en virtud de compensar las condiciones de origen, especialmente de los estudiantes” (Garay, 2004, Fundación Chile¹³).

Actualmente los factores que explican los buenos resultados son muy variados y tienen que ver con muchas áreas, dejando afuera el sistema estructural

¹³ Presentación en Universidad Católica del Norte Antofagasta. Chile. Liderazgo, gestión y logro académico por Sergio Garay Oñate: (1) Doctor, (C) en Ciencias de la Educación-Universidad Complutense de Madrid. Programa Gestión y Dirección Escolar de Calidad Fundación Chile. Secretario Técnico Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar. sgaray@fundacionchile.cl Claudio Thieme Jara: 2 Doctor en Economía de la Empresa – U. Autónoma de Barcelona. Académico de la Universidad Diego Portales. claudio.thieme@udp.cl

del sistema educacional, el cual no es manejable por los actores escolares. Tenemos por ejemplo: dependencia administrativa, localización urbana o rural, tamaño, número de alumnos por sala, disponibilidad de recursos y apoyos; características de los profesores en cuanto a edad, estudios, experiencia, características que no se alejan del promedio del país. Todas, al igual que el resto de las escuelas del país, han sido tocadas por las distintas líneas de acción de la reforma educacional en curso. Selección de los mejores alumnos y exclusión de los de más bajo rendimiento. Hay presencia de concatenación de factores que operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno y desde el aula hasta el nivel directivo (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004).

2.5.2. Concepto de “calidad” según los modelos de gestión de la calidad

Actualmente, en nuestro país se aplican dos modelos de calidad en educación: el Sistema Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar, desarrollado por la Fundación Chile y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, impulsados por el Ministerio de Educación. El diseño de ambos modelos se basa en los modelos de excelencia, como el de Deming y Juran (1994), donde la calidad es medida por el usuario, lo que implica un compromiso con la innovación y mejora continua, para lograr un elevado índice de calidad. El primordial objetivo, es confirmar que, a través del establecimiento del control de calidad, se haya alcanzado altos resultados. La visión básica es la satisfacción del cliente, donde residen los principios básicos de Calidad Total y de Excelencia. En la búsqueda de la calidad, se enfatiza la importancia del personal de la organización.

En ambos modelos el concepto de calidad no se encuentra definido claramente, pero nos invita a pensar en una escuela efectiva, es decir, una escuela que promueve el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos de forma duradera. Plantean la calidad referida a la excelencia de lo que el hombre es capaz de lograr. La gestión es trascendente y relevante frente a la obtención de resultados, la cual debe darse a nivel de recursos, liderazgo, normas, directrices, análisis, entre otros.

2.6. *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG)*

Parecido al modelo de Calidad de la Fundación Chile, nace el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, diseñado e implementado por el Ministerio de Educación de Chile, a partir del año 2005. Es un conjunto coordinado de dispositivos y recursos de apoyo, orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los

establecimientos, permitiendo su monitoreo y evaluación permanente. Está compuesto por los siguientes dispositivos: Autoevaluación, Panel de Evaluación Externa, Plan de Mejoramiento, su seguimiento y Cuenta Pública.

También posee una etapa de autoevaluación institucional, la cual consiste en realizar un proceso de revisión institucional, la que realizan los actores del establecimiento acerca de la calidad de los procesos internos y resultados, de acuerdo con el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, el cual considera cinco áreas relevantes: “Liderazgo”, “Gestión Curricular”, “Convivencia y Apoyo a los estudiantes”, “Personas y recursos” y “Resultados”.

La guía de Autoevaluación considerada en el SACG, presenta la siguiente estructura (MINEDUC, 2005):

- a) **Áreas:** Son cinco los ámbitos claves de la gestión de un establecimiento educacional, que agrupan procesos del área correspondiente, susceptibles de ser evaluados: Liderazgo, Procesos Pedagógicos, Convivencia y Apoyo a los Estudiantes, Personas y Recursos y Resultados.
- b) **Dimensiones:** Son criterios más específicos que caracterizan cada área. En este sentido, las dieciséis dimensiones expresan el contenido del área en forma desagregada. Se consideran dieciséis dimensiones.
- c) **Elemento de Gestión:** Describen y establecen un grado mayor de operacionalización de las dimensiones. En ellos, se señala una traducción operativa de cada dimensión, enunciando prácticas de gestión de la escuela o liceo, en total son cincuenta y seis.

La autoevaluación persigue un doble objetivo, por una lado, proveer un diagnóstico de la realidad institucional y por otro, iniciar un proceso de implementación de acciones, tendientes a mejorar la calidad de los procesos de gestión que se desarrollan en la escuela. Cada uno de los Elementos de Gestión señalados se compone de evidencias y medios de verificación. La Evidencia *“es una descripción escrita y explícita de la práctica del establecimiento educacional, que responde a la interrogante planteada por el elemento de gestión.”* (MINEDUC, 2005, pp. 21). Por otro lado, los Medios de Verificación *“son fuentes de información que permiten sustentar la evidencia que el establecimiento educacional presenta”* (MINEDUC, 2005, pp. 22).

Un elemento fundamental de este proceso es el Plan de Mejoramiento, que deben elaborar los establecimientos educacionales, a través del cual se articulan todas las acciones prioritarias que emprende el establecimiento educacional, para mejorar aquellos procesos institucionales que tendrán mayor impacto en las prácticas vinculadas con los resultados y con el logro de los objetivos del Proyecto

Educativo Institucional del establecimiento, detectados mediante la Guía de Autoevaluación (MINEDUC, 2005).

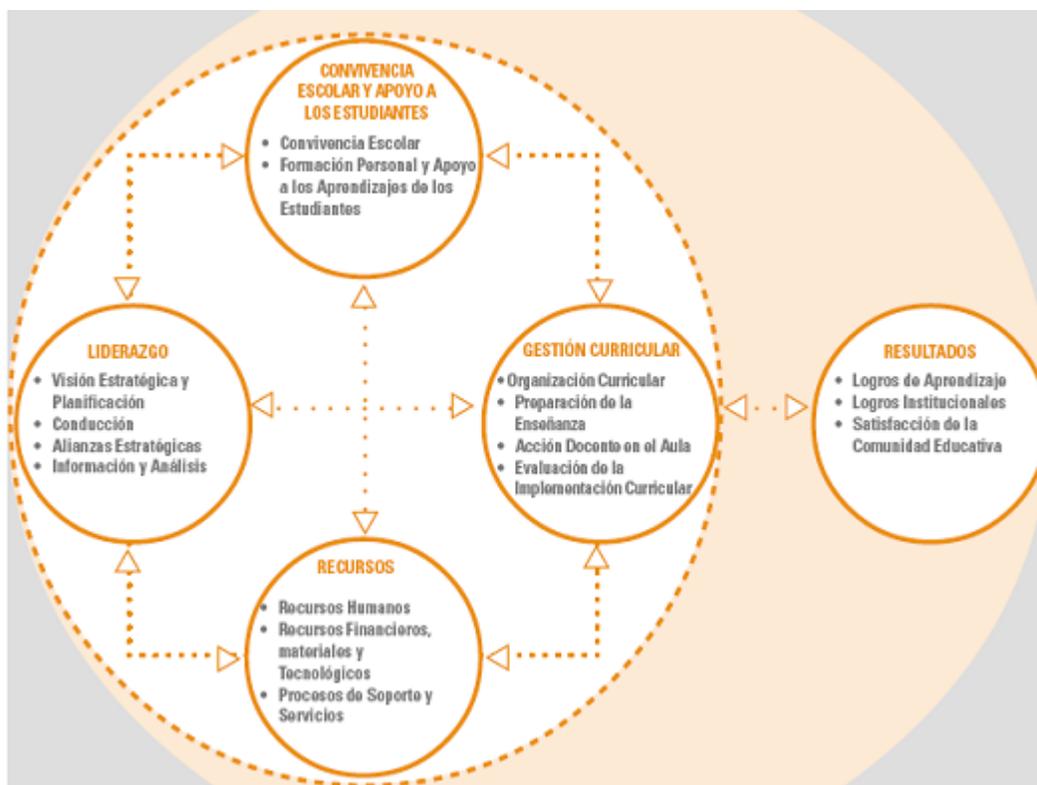


Figura 2.1: Modelo de Calidad de la Gestión Educativa

Fuente: Tomado del Manual Proceso de Autoevaluación (MINEDUC, 2005, pp.12)

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar del Ministerio de Educación se materializa a través de un conjunto de dispositivos y recursos de apoyo, orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos.

2.7. Lo que hoy entendemos por “eficacia escolar”

Hoy estamos insertos en una cultura globalizada e interconectada, donde prácticamente las políticas educativas públicas de Chile son consecuencia e influencia de lo que plantean o proponen los foros internacionales en el ámbito de la educación (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Jomtiem, Marzo

1990; Foro Mundial de Educación Dakar, abril 2000)¹⁴. Por tanto, el enfoque o concepción de “calidad de educación para todos” es en realidad el consenso político-pedagógico de alcance internacional más importante, adoptado por los gobiernos de Latinoamérica en el transcurso de este nuevo milenio.

A la luz del contexto anterior, el interés de este primer tópico se centra básicamente en lo que hoy ocurre en las instituciones escolares, que presentan un mayor índice de vulnerabilidad y cuyos rendimientos académicos del SIMCE en sectores de pobreza no hacen más que confirmar las desigualdades y oportunidades de acceso a una educación de calidad, que se pregona desde los inicios de la Reforma educativa en Chile (Brunner y Elacqua¹⁵, 2003). La idea fundamental de la política pública es promover y focalizar políticas educativas, que permitan aumentar el número de escuelas efectivas (Garay Oñate: 2004; Fundación Chile). De la manera en que el desafío está planteado, ¿es posible diferenciar entre centros escolares más eficaces y menos eficaces?

En Chile, la discusión acerca de las diferencias de rendimiento académico suele centrarse en la brecha existente entre distintas escuelas. Año a año, el SIMCE muestra las enormes diferencias entre las escuelas de distintos grupos socioeconómicos (MINEDUC, 2005, 2006¹⁶). Abundan los estudios que intentan explicar las diferencias de puntaje promedio entre las escuelas, en función de su dependencia administrativa pública o privada (McEwan y Carnoy, 2000; Mizala y Romaguera, 2000), régimen de incentivos (Contreras, 1997) o la presencia de algún programa de intervención (Aylwin¹⁷, 2003; García-Huidobro, 2004).

Ahora bien, la reflexión fundamental es reconocer que el movimiento de las escuelas llamadas “efectivas” intentan responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo hacer para que los niños pobres alcancen los altos logros escolares que podrían transformar sus vidas? Las respuestas existen y están en las escuelas que han sido capaces de vencer las adversidades del medio y lograr que sus alumnos y alumnas accedan a una educación que entrega aprendizajes de calidad. La primera aproximación para responder a esta gran interrogante es tomada del Informe de Coleman, Campbell y otros (1966), quien señalaba que era escasa la influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de

¹⁴ Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el foro mundial sobre la educación Dakar, Senegal, 26 - 28 de abril de 2000.

¹⁵ Seminario “Estudio del Capital Humano de la Política Pública.

¹⁶ “Tendencias y desafíos en la formación docente”. Ponencia presentada en un Simposio Internacional sobre Formación de maestros convocado por el componente Formación Docente del programa Escuela Viva de la Reforma Educacional en Paraguay. Francisco Álvarez Martín Director Escuela de Educación Universidad Alberto Hurtado Santiago de Chile
http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/archives/2006/12/tendencias_y_desafios_en_la_fo.html

¹⁷ Ministra de Educación Mariana Aylwin.

libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento. En otras palabras, esto significa que a mayor cantidad de insumos y recursos materiales, no hay garantías ni hay certeza que se produzca un aprendizaje de calidad. De allí que sea tan difícil ser una buena escuela en sectores vulnerables, porque no siempre tiene que ver con los recursos materiales. Es así como va emergiendo el concepto de Escuelas Efectivas.

Para Murillo (2005), de origen español, e investigador de la línea investigativa de las escuelas “efectivas”, en términos más sociológicos, son escuelas que “creen” casi ciegamente en lo que pueden lograr, haciendo un buen trabajo con sus alumnos. La motivación que domina es hacer las cosas bien. Esta motivación tiene directa relación con un fuerte sentido de identidad, que caracteriza a las escuelas efectivas. Prácticamente todas tienen algo que las distingue y los equipos reconocen que eso es un factor relevante para explicar el compromiso que todos sienten con la escuela (Mortimore y Sammons 1997; Scheerens, 2000; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

2.7.1. Evolución del concepto Eficacia Escolar

Hay que reconocer que la investigación sobre eficacia escolar ha sufrido una evolución impresionante a lo largo de estos 30 años de desarrollo (Murillo, 2004, 2005). De esta forma, poco tiene que ver la primera investigación de Weber (1971) o la de Reynolds y otros (2000) o incluso los trabajos canónicos de Rutter y otros (1979) o de Mortimore y otros (1988), con lo que se hace en estos momentos en las escuelas eficaces. Esa evolución también es fruto de las aportaciones críticas de muchos, fundamentalmente de las autocríticas de los propios investigadores en este campo. Un segundo elemento a considerar es que las críticas proceden desde multitud de puntos de vista distintos y desde diversos puntos de partida, con lo que en ocasiones llegan a críticas contradictorias entre sí. Resulta significativo el análisis “irónico” que realizan Teddlie y Reynolds (2001), respecto a las críticas políticas que ha recibido este movimiento. Estos autores destacan que, por un lado, los investigadores de ideología conservadora han tachado a la investigación sobre eficacia escolar como progresista, dado que se preocupan de cuestiones tales como la equidad en los resultados para alumnos desaventajados o para las minorías; prestan excesiva atención a las clases bajas y establecen perfectamente la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento para hablar de escuelas eficaces. Pero también se ha criticado a este movimiento por su carácter neo-liberal, por tener una visión “mecanicista” del proceso educativo o por no prestar la atención debida a la relación entre situación socioeconómica y rendimiento educativo. Murillo (2004) declara que existen variadas razones que justifican esas claras contradicciones, sin embargo, se debe tener en cuenta que la investigación sobre eficacia escolar no es, como algunos piensan, un campo homogéneo y bien definido, en él conviven investigadores de diferente formación y distinta perspectiva ideológica. Pero también es necesario recordar que la investigación sobre eficacia escolar siempre será políticamente controvertida, dado que aborda la naturaleza y los propósitos de la educación.

2.7.2. Factores que inciden en una educación efectiva

A continuación se dan a conocer dos factores relevantes a la hora de conversar y plantear el tema de la educación efectiva. Entre ellas tenemos a las familias, la comunidad y la efectividad escolar.

2.7.2.1. Efecto familia

Brunner y Elacqua (2003) aclaran que suele pensarse que este factor estaría determinado exclusiva o principalmente por el nivel de ingresos del hogar. En verdad, como muestran los estudios, este factor es mucho más complejo que eso; tiene que ver con el “mundo de vida” en que nace y se desarrolla el niño. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante, sin embargo, aún más decisivo parece ser en el caso de niños provenientes de hogares de escasos recursos, la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones, como muestra la siguiente tabla de Buchmann y otros (2003).

Tabla 2.1: Variables de entorno familiar y social que inciden en los logros de aprendizaje

Ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres.
Infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento.
Recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora). Organización familiar y clima afectivo del hogar.
Alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño.
Prácticas de socialización temprana.
Desarrollo lingüístico y tipo de conversaciones en el hogar.
Rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar Elección de escuela.
Armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela Estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos Involucramiento familiar en las tareas escolares.
Uso del tiempo en el hogar y durante las vacaciones.

Fuente: Buchmann (2003); Levin y Belfield (2002); Marzano (2000); Scheerens (2000)

2.7.2.2. Efecto comunidad

Por otra parte, y como lo muestra la siguiente tabla, los investigadores que elaboran dicha tabla utilizan indicadores de vecindario, de participación y confianza para medir el efecto de comunidad en el rendimiento escolar. Estos estudios muestran que la residencia en vecindarios socialmente más desorganizados, con un menor involucramiento en la escuela, menos actividades comunitarias y menos confianza en la escuela y en la gente en general, puede tener un impacto importante en el logro académico de los estudiantes. Incluso, algunos estudios sugieren que estas variables de comunidad pueden ser mejores predictores del rendimiento escolar que los insumos educacionales y las variables socioeconómicas (Putnam, 2001; Bryk y Schneider, 2002).

Tabla 2.2: Variables de comunidad que inciden en el rendimiento escolar

Pobreza en el vecindario.
Desempleo en el vecindario.
Crimen en el vecindario.
Presencia de pandillas y drogas en el vecindario.
Calidad de las viviendas.
Participación en organizaciones (iglesia, junta de vecinos, centro de madres).
Participación en actividades voluntarias.
Involucramiento en asuntos públicos.
Participación en organizaciones de la escuela (centro de padres).
Confianza en la gente.
Confianza en la escuela.
Crimen en el vecindario.

Fuente: Bryk y Schneider (2002); Putnam (2001); Ludwig y otros (2001); Leventhal y Brooks-Gunn (2000); McNeal y Ralph (1999); Ellen y Turner (1997); Brooks-Gunn y otros (1997); Jencks y Mayer (1990); Lareau (1989)

2.7.2.3. Efectividad escolar

Si se considera el conjunto de antecedentes presentados, cuyo desarrollo extenso se encuentra en el Informe: *Capital Humano en Chile* (2003¹⁸), emerge con nitidez la enorme complejidad del proceso educacional. En él influyen diversos factores y múltiples variables. Entre aquéllos, los más importantes son el entorno socio-familiar de los alumnos, la comunidad y la escuela. Entre las variables están aquellas que caracterizan el clima del hogar y las que inciden sobre la efectividad de los establecimientos escolares. Allí, donde los hogares y las comunidades son muy desiguales, la tarea educativa enfrenta también mayores problemas y desafíos. En estos casos, la cultura nacional es muy importante, como parece ocurrir en algunos países como Malasia, ya que puede contribuir a facilitar y reforzar la labor de la escuela o, por el contrario, ser neutral frente a ella u obstaculizarla.

En cuanto a la posibilidad de compensar educacionalmente las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos, esto sólo puede materializarse si la mayoría de las escuelas son efectivas. Sólo éstas ofrecen las condiciones necesarias para que los alumnos en desventaja logren mejores resultados. Bastaría con seguir al pie de la letra los factores conocidos por las escuelas efectivas o se trata también de factores asociados al estado, el cual no se quiere hacer cargo de la educación pública, que asegure un piso común para todos, de igualdad de trabajo, de oportunidades, de incentivos económicos y se preocupe por velar que las universidades, en forma responsable, aprendan el currículum nacional y lo transmitan a todos los estudiantes de pedagogía de todas las universidades del país, sin que exista libertad de cátedra desmesurada (Bryk y Schneider, 2002).

A modo de síntesis, se presenta la siguiente tabla que identifica aquellas variables que a nivel de escuela, de sala de clases y del sistema escolar tienen la mayor probabilidad de producir buenos resultados, según revela la evidencia empírica acumulada internacionalmente.

¹⁸ PNUD (2003). Informe Capital Humano en Chile.

Tabla 2.3: Efectividad Escolar

Nivel Escuela
Liderazgo y cooperación. Clima de aprendizaje focalizado en resultados. Monitoreo continuo del progreso de los alumnos. Evaluación frecuente del desempeño de los profesores. Profesores son reconocidos por su desempeño en un marco de incentivos. Gestión autónoma con real poder de decisión sobre el personal docente.
Nivel Sala de Clases
Focalización en aprendizaje de destrezas básicas. Altas expectativas respecto a todos los alumnos. Aprovechamiento óptimo del tiempo de enseñanza y aprendizaje. Profesores poseen sólida formación inicial. Profesores reciben capacitación orientada a la práctica. Profesores planifican sus actividades y tienen tiempo para prepararlas. Se asignan tareas para el hogar.
Nivel Sistema
Hay diversidad de escuelas, posibilidad de elegir e información para familias. Escuelas deciden qué métodos de enseñanza emplear. Currículum con prioridades y metas bien definidas. Evaluación externa de las escuelas mide valor agregado. Provee los insumos necesarios. Gasto por alumno contempla desigualdades de origen entre alumnos. Apoya la investigación educacional y basa las políticas en evidencia.

Fuente: Woessmann (2001), Scheerens (2000, 1992), Cotton (1991), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Levine y Lezotte (1990), Purkey y Smith (1983)

2.7.3. Características claves de las Escuelas Efectivas

A continuación se presentan 11 factores claves de efectividad según Sammons, Hillman y Mortimore (1998). Estos factores no deben considerarse como independientes uno de otro, dado que existen varios vínculos entre ellos, que pueden ayudar a comprender mejor los posibles mecanismos de efectividad, los cuales pueden servir como un antecedente útil para quienes están relacionando la promoción de la efectividad y el mejoramiento escolar, así como en los procesos de autoevaluación y revisión de escuelas.

Tabla 2.4: Once Factores para las Escuelas Efectivas

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

Fuente: Sammons, Hilman y Mortimore (1998)

2.7.3.1. Estudios de eficacia escolar

El movimiento de eficacia escolar es un movimiento teórico-práctico que nació en el mundo anglosajón. El movimiento de eficacia escolar pretende indagar en las causas que hacen que unas escuelas tengan mejores resultados que otras, poniendo énfasis en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros alcancen sus objetivos. Por ello, la eficacia escolar se vincula a procesos de cambio en las escuelas (Murillo, 2003).

Los estudios de eficacia escolar nacen en parte como la búsqueda de evidencias de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos, como reacción al determinismo aparente, reflejado por los informes de Coleman (1966) y

Jencks (1972) en los que llegaban a la conclusión de que la influencia de la escuela en los resultados de los alumnos era básicamente nula (Fernández, 1992).

Por ello, los estudios de eficacia escolar se han encargado de dos grandes temas: ¿Cuánto influye la escuela en el rendimiento de los alumnos? y ¿Qué es lo que genera las diferencias entre escuelas? o ¿qué es lo que hace que unas escuelas tengan mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes que otras? (Murillo, 2003). En este sentido, los estudios de eficacia escolar han aportado evidencias sobre la importancia y la diferencia entre centros en relación al rendimiento de los alumnos, es decir, las escuelas pueden mejorar (y a veces empeorar) el rendimiento predecible de los alumnos, a partir de sus condiciones socioculturales. La investigación sobre eficacia escolar es además especialmente relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros (Fernández, 1992).

Murillo (2003) afirma que, según las definiciones más recientes, una escuela eficaz es *“aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”*. Según esta definición, el concepto de eficacia escolar se alinea con tres conceptos claves:

- Principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos.
- La idea de **valor añadido**, es decir, lo que la escuela aporta al rendimiento de sus alumnos, más allá de su situación socioeconómica.
- El **desarrollo integral** de los alumnos.

En cuanto a los factores del centro y aula, asociados con el desempeño de los alumnos, se cuenta con una gran cantidad de trabajos y perspectivas a nivel internacional. Según Murillo (2003, pp. 75), de todos los estudios realizados, se puede afirmar que hay acuerdo en que serían diez los factores comunes:

- A. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo.
- B. Liderazgo educativo.
- C. Orientación hacia el aprendizaje.
- D. Clima escolar y de aula.
- E. Altas expectativas.
- F. Calidad del currículo.
- G. Organización del aula.
- H. Seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente.
- I. Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional.
- J. Participación e implicación de la comunidad educativa.

La línea educativa de las escuelas efectivas ha sido desprestigiada en ocasiones, porque, al menos en América Latina, ha sido difundida mediante la

utilización de resultados ajenos a su realidad, es decir, se ha hecho un uso indiscriminado de la eficiencia escolar. Como también, en ocasiones, se han utilizado aquellos datos que han servido para justificar cierto tipo de políticas e intervenciones, las que también se han mezclado con resultados provenientes de los estudios de productividad educativa, más ocupados de la “eficiencia escolar” (optimización de recursos) que de la “eficacia escolar” (como factores de la escuela, aula, y contexto que favorecen que la escuela consiga sus objetivos educativos). Esta confusión de utilidad y finalidad ha llevado a que algunos sectores del ámbito educativo de la región americana rechacen el término de eficacia escolar (Murillo, 2003), en este trabajo el sentido tiene que ver con la segunda definición, que involucra factores favorecedores de los aprendizajes en los estudiantes.

Siendo muy específicos en la conceptualización, podemos señalar que las escuelas son efectivas siempre que provoquen un impacto positivo en todos sus alumnos y con ello que se desarrolle el principio de equidad (Stoll, como se citó en Ainscow, 2001). En síntesis, una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. Resulta interesante destacar la coincidencia entre elementos enfatizados por los estudios de eficacia escolar y aquellos señalados por estudios para el desarrollo de escuelas inclusivas, características que también se presentan en las escuelas en estudio.

Ainscow, en un trabajo realizado el año 2001, antes incluso de que se realizara la Conferencia de Salamanca, la cual supuso un impulso importante a nivel internacional a favor de la inclusión, enfatiza que los estudios de eficacia escolar han servido para mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes. También destaca cómo el conocimiento adquirido a través de investigaciones de eficacia escolar, se puede utilizar para desarrollar formas de enseñanza beneficiosas para todo el alumnado.

Ainscow (2001) desarrolla un documento en el cual compara una serie de rasgos destacados por Edmonds en relación a las escuelas efectivas, con una serie de rasgos levantados por investigaciones suyas sobre proyectos a desarrollar en atención a las necesidades educativas en escuelas regulares, las coincidencias son interesantes y se presentan a continuación:

Tabla 2.5: Edmonds, sobre escuelas efectivas/Ainscow y Muncey, sobre la atención a las NEE en escuelas regulares

Edmonds, sobre escuelas efectivas	Ainscow y Muncey, sobre la atención a las NEE en escuelas regulares
1. Liderazgo y atención del director a la calidad de la instrucción	1. Liderazgo efectivo de un profesor jefe (headteacher) comprometido con responder a las necesidades de todos los estudiantes

2. Un foco profundo y ampliamente entendido en la instrucción	2. Confianza entre el staff de que pueden (deal with) con las necesidades individuales de los estudiantes
3. Un clima ordenado y seguro que conduce a la enseñanza y el aprendizaje	3. Optimismo en que todos los estudiantes pueden tener éxito (succeed)
4. Actitudes de los profesores que conlleva la expectativa de que todos los estudiantes pueden obtener un mínimo de dominio (mastery)	4. Medidas para el apoyo de miembros individuales del staff
5. El uso de medidas para el logro de los estudiantes sobre la base de evaluaciones programáticas	5. Compromiso para proveer experiencias curriculares amplias y equilibradas a todos los niños y niñas
	6. Procedimientos sistemáticos para monitorear y revisar el progreso.

Fuente: Ainscow (2001). David Fulton Publishers Ltda: London.

Para resumir la tabla anterior, se puede señalar que los estudios desde los años ochenta ya parecen indicar que los docentes, que responden a las necesidades educativas especiales de los alumnos, en gran medida, están usando estrategias que benefician a todos los alumnos. En definitiva, que los buenos docentes son aquellos que son capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2001).

Murillo (2005), en su libro Eficacia Escolar, nos entrega varias ideas que afirman que el movimiento teórico-práctico de la Eficacia Escolar esta en la línea de investigación de carácter educativo que más ha influido en la mejora de la educación en los últimos años. Es verdad que la influencia no siempre ha sido positiva, pero no cabe duda, tanto en las macro decisiones de carácter político, como en las pequeñas decisiones que se toman cotidianamente respecto a la organización y el funcionamiento de los centros docentes y las aulas, que la influencia de los resultados obtenidos a partir del ingente número de investigaciones, amparadas bajo este movimiento, es muy profunda. Las lecciones que de ellas hemos ido aprendiendo progresivamente en nuestro cúmulo de conocimiento conforman, de esta manera, una “cultura común” sin origen claro. Así, actualmente se asume que los logros de importancia del centro educativo se obtienen en la sala de clases, en donde cumple un rol trascendente el clima escolar, el liderazgo educativo y las relaciones humanas.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

“Considerad, muchachos, este gabán de fraile mendicante: Soy profesor de un liceo oscuro, he perdido la voz haciendo clases. (Después de todo o nada hago cuarenta horas semanales). ¿Qué les dice mi cara abofeteada? ¡Verdad que inspira lástima mirarme! ¿Y qué les sugieren estos zapatos de cura que envejecieron sin arte ni parte?”

Nicanor Parra

3.1. Metodología cualitativa

A lo largo de este capítulo se explicitan los principios que guiaron el diseño metodológico de esta tesis y se describirán las principales decisiones tanto conceptuales como operativas. Considerando la problemática y los objetivos determinados para el presente trabajo, junto con la complejidad de nuestro objeto de estudio, se estimó pertinente desarrollarlo desde un enfoque metodológico cualitativo, en consideración a que este tipo de investigaciones es óptimo para realizar detalladas y exhaustivas descripciones, lo cual nos permite comprender mejor el fenómeno, por cuanto ésta cumple con una serie de características que son redactadas a continuación:

- Le interesa más lo real, que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado (LeCompte, 1999).
- Permite extraer descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (LeCompte, 1999).
- Produce datos descriptivos, a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987).
- El proceso es fundamentalmente inductivo, en el sentido de que va de los datos a la teorización por medio de técnicas de codificación y categorización, empleando la lógica inclusiva, formal o dialéctica (Strauss y Corbin, 1997, 1990).
- El proceso es abierto y flexible porque se mueve en la complejidad, ambigüedad, en la incertidumbre (Strauss y Corbin, 2002).
- Implica comprensión mediante la experiencia, la interpretación como método prevaleciente, el trato holístico de los fenómenos, la construcción de conocimientos (Stake, 1983).
- El investigador cumple a la vez los roles de observador y participante (Rusque, 1999).

3.1.1. Criterios regulativos sobre rigor científico de la metodología cualitativa

Hacia la década de los ochenta, Goetz y LeCompte (1988) hacen un esfuerzo por dotar de rigor científico a la investigación cualitativa; para ello, utilizan la misma terminología que la metodología cuantitativa: validez interna, validez externa, fiabilidad interna, fiabilidad externa. En cada uno de los criterios de rigor, intentan analizar las fuentes de error posibles en que puede incurrir la investigación cualitativa y plantean posibles soluciones a los diferentes riesgos de error.

Luego, Lincoln y Guba (1985) van más allá al señalar las diferencias existentes entre los criterios científicos de los paradigmas positivista y naturalista; ellos señalan que los criterios de rigor son los mismos pero las estrategias difieren.

3.1.1.1. Criterio de confiabilidad, credibilidad y transferibilidad

Lincoln y Guba (1985) propagan la confiabilidad, la credibilidad y la transferibilidad como criterios para la investigación cualitativa. Los autores citan estrategias para incrementar la credibilidad de la investigación cualitativa como:

- Actividades para incrementar la probabilidad de que se produzcan resultados creíbles por un “compromiso prolongado” y una “observación persistente” en el campo y la triangulación de métodos, investigadores y datos diferentes.
- Conveniencia de los términos de referencia de las interpretaciones y su evaluación. Se contrastan permanentemente los hallazgos con los objetivos y la gran pregunta de investigación.

La credibilidad: La Confiabilidad es considerado criterio principal y se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado, ello se verifica con los informantes claves (Lincoln y Guba, 1985). En este caso en particular, se informó tanto a los docentes directivos de los objetivos de la investigación, como estableció reuniones informativas con todo el cuerpo docente, en donde ellos pudieron hacer preguntas y se aclararon dudas y aprehensiones propias de quien se somete a un estudio externo. En todo caso, para mayor tranquilidad, ambos colegios oficializaron sus permisos para investigar, a través de un documento escrito y firmado por ambos docentes directivos.

La confiabilidad de la investigación estará basada en la **transferibilidad** que se le pudiera dar al término de la investigación a los hallazgos encontrados. Ottenberger (2000, pp. 63) nos señala que este “...es un procedimiento de revisión analítica que consiste en estudiar si las conclusiones a las cuales se ha llegado, pueden explorarse o atribuirse a otras situaciones. Para lograrlo, una de las medidas es analizar otros estudios recientes o paralelos sobre un problema igual o similar al abordado en la investigación. Si hay similitudes, el investigador tendrá un apoyo para sus conclusiones y respecto de la construcción teórica, obtendrá evidencias para la elaboración de conocimientos sistemáticos sobre la realidad social”.

Con la observación persistente y longitudinal demostrada en una permanencia prolongada en el campo de indagación extendida por el lapso de un año lectivo, posibilitó un mayor grado de verosimilitud de los datos recogidos, permitiendo, a su vez, un enfoque más intenso de los aspectos más característicos de la situación.

También la recogida de material referencial, en este caso los documentos de registros de las clases, los documentos oficiales de ambas escuelas y las grabaciones en audio son conservados, los que pueden servir de insumos para futuros estudios.

Para poder cumplir a cabalidad con el criterio de transferibilidad, se utilizó la descripción densa, lo que significó realizar descripciones exhaustivas y minuciosas de ambos contextos escolares, con el fin de establecer correspondencias con otros contextos posibles y hacer más extensivas las caracterizaciones, Lincoln y Guba (1985). En este caso en particular, al utilizar el programa computacional Atlas ti, se pudo obtener un análisis tan extenso de cada uno de los datos obtenidos en el campo, que en promedio suman algo así como 900 páginas, las que por razones obvias no se colocan en el presente trabajo, pero que se anexan en un CD.

Tabla 3.6: Total Instrumentos Recogida de Datos Cualitativos

Escuelas	Entrevistas	Registros de Clases	Documentos Oficiales
Colegio Municipal	12	12	7
Colegio Particular Subvencionado	31	16	19
TOTAL	43	28	26

En síntesis, este criterio tiene como objetivo demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud. La indagación debe ser *“creíble para los constructores de realidades originales múltiples”* (Guba, 1993). En el caso particular de esta investigación, se cuenta con todos los elementos que permitieron la recolección de los datos, a fin de que un investigador pueda contrastar la información o continuar con otra. De ese modo, se garantiza la credibilidad a las siguientes estrategias utilizadas: observación persistente, triangulación permanente y observación longitudinal (marzo a diciembre de 2009).

3.1.1.2. Muestreo teórico

El muestreo intencional tiene las características de ser emergente y secuencial, es decir, en la medida que se obtiene información, el análisis indica qué participantes deben seleccionarse o a quiénes se debe entrevistar. Glaser y Strauss (1975) denominan a este enfoque muestreo teórico, porque permite al investigador construir amplias percepciones teóricas en un proceso continuo de recogida y análisis de datos. Goetz y Le Compte (1984) prefieren el término selección, basado en este criterio para referirse al muestreo.

En toda investigación, se busca obtener rica información de los informantes claves, grupos, escenarios o eventos para el estudio. Patton (1997) sugiere utilizar diferentes tipos de muestreo intencional para incrementar la comprensión. En este caso, se utiliza el Muestreo de Red, en que cada persona elegida propone a su vez a otra. Este tipo de muestreo se le conoce también con el nombre de muestreo de bola de nieve (McMillan y Schumacher, 2005).

3.1.1.3. Validez del diseño cualitativo con estudio de caso

En esta investigación, se utilizó la **triangulación** para dar validez al diseño, tal y como lo menciona Kemmis (1986), dado que se trata de "...un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos. En este caso particular, se utilizó, por un lado, triangulación de instrumentos, por cuanto se aplicó entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases con registro de ellas y análisis de documentación oficial de ambas escuelas. Elliott (1997) también define la triangulación como el principio básico subyacente al recoger información de las observaciones y apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella, obtenida desde una variedad de ángulos o perspectivas que permiten compararlas y contrastarlas. Por otro lado, se procedió a realizar también triangulación de fuentes, por cuanto se contrastaron las respuestas provenientes de las entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas a cuatro estamentos de ambos establecimientos educacionales, ellos son: los directores de ambos colegios, los jefes técnicos de ambos colegios, docentes de aula, apoderados y estudiantes de variados cursos.

La triangulación en la investigación social según Pérez (1998, pp. 82) presenta *"...muchas ventajas, porque al utilizar diferentes métodos en la investigación, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello, conviene recoger los datos de la realidad con métodos diferentes: si los métodos difieren el uno del otro proporcionarán al investigador un mayor grado de confianza"*.

3.2. Paradigma de Investigación

El presente estudio se sustenta en un paradigma fenomenológico, puesto que este enfoque solamente busca describir la realidad desde lo que para las personas implicadas en el estudio sienten respecto de sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características, no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Rodríguez y otros, 1996; Gil, 1994). En este caso, la idea es analizar las categorías teóricas como empíricas para poder establecer alguna relación entre éstas y el modelo de calidad de la gestión educativa, para saber finalmente si se presentan condiciones organizacionales de efectividad pedagógica que resultan significativas a los diferentes actores de dos Escuelas Efectivas, una municipal y otra particular subvencionada, ubicadas en Pedro Aguirre Cerda, una comuna vulnerable de Santiago.

Por su parte, Rodríguez y otros (1995) definen la fenomenología como: lo real, es decir, lo existencial, es decir, lo vivido individual e interactivamente con 'los otros'. En tal sentido, "...la investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, ya no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos". Agregan estos autores que "... la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando".

Por otro lado, Husserl (1993, pp. 140) afirma literalmente que la fenomenología es una ciencia, un tipo de conocimiento científico. Para Husserl (1993, pp. 138), la fenomenología es, en definitiva, una "...ciencia descriptiva esencial de las formas inmanentes de la conciencia...", es decir, de vivencias que se encuentran o se producen en el interior de la mente o, análogamente, se representan en los componentes simbólicos que dan identidad a un grupo. Esta es la definición con la cual se queda este trabajo de investigación.

3.3. Determinación muestra de la investigación

Para efectuar la **selección de los casos**, se utilizaron dos criterios generales que delimitaron la selección de la muestra: el **índice de vulnerabilidad de los alumnos**, obtenido desde la JUNAEB y los **buenos logros educacionales**, obtenidos en las pruebas SIMCE por los mismos colegios en un período sostenido, en este caso desde el año 1998 hasta el año 2009.

3.3.1. Muestra intencional

Se utilizó muestra intencional, dado que al tratarse de un estudio cualitativo, los participantes, en este caso son los distintos estamentos de dos escuelas, se seleccionaron cuidadosamente basándose en la posibilidad de que cada participante de los cuatro estamentos involucrados (docentes directivos, profesorado, estudiantes y apoderados), aumentara la variabilidad de la muestra. Las muestras intencionales aumentan la posibilidad de que la variabilidad común de cualquier fenómeno social se encuentre representada en los datos (Maykut y Garber, 1981).

Tabla 3.7: Características Generales de la Muestra del Estudio

Escuela Municipal	Escuela Subvencionada
Tiene Prebásica y Básica completa.	Tiene Prebásica, Básica, Educación Media Técnico Profesional.
Está en SEP.	Está en SEP.
Matricula de 420 alumnos.	Matricula de 2240 alumnos.
Laica.	De religión católica.
1 curso por nivel.	4 Cursos por nivel.
1 Directora.	1 Director.
1 Jefe Técnico.	1 Jefe Técnico.
No hay Coordinador por Nivel.	1 Coordinador por nivel educativo.
Sostenedor /Alcalde Comuna	Sostenedor /Sociedad Congregacional Católica Religiosa

3.3.2. Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra está vinculado al propósito del estudio, a la técnica de recogida de información y a la disponibilidad de casos de rica-información. Las

percepciones generadas dependen más de la rica información proporcionada por los casos y de las destrezas analíticas del investigador, que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacher, 2005). En este caso en particular, se utilizaron tres técnicas de recolección de información: observación de clases, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos con los cuales fue fácil darse cuenta que lo encontrado se fue saturando conforme avanzaba la investigación en terreno, puesto que las respuestas se iban repitiendo constantemente, sobre todo en las entrevistas semiestructuradas.

El muestreo finaliza cuando no se obtiene nueva información de las unidades de análisis. La redundancia o saturación de información se convierte en el criterio principal para dar por finalizado el muestreo. Sin embargo, acá se hicieron los diez meses de terreno por sugerencia de evaluadores, a fin de contar con una rica cantidad de información.

3.4. Técnicas de recogida de información cualitativa

Se utilizaron tres instrumentos de recopilación de antecedentes de ambos establecimientos educacionales en estudio.

3.4.1. Observación de clases

Se utilizó la **Observación Directa** para tomar los registros de clases, que de acuerdo a lo que nos señala Sierra (2000) *“engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales, no sólo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que facilite el conocimiento de la realidad”*. En razón de ello, luego de participar en clases, sin intervenir en nada, las notas de campo fueron transcritas en el computador, para poder ingresarlas al sistema computacional de análisis cualitativo del Atlas Ti.

Las **Notas de campo** son una forma de narrativa descriptiva, la que permite relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones, similares a los registros anecdóticos. Incluyen además impresiones e interpretaciones subjetivas que pueden utilizarse para una investigación posterior. El objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida y que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones. Ahora estas notas de campo fueron colocadas en el programa Atlas Ti como memos, los cuales sirvieron también para el final de la investigación, cuando se redactaron las conclusiones.

Los tipos de notas de campo son ayudas memoria, incluyendo análisis primarios, relaciones con la teoría, interpretaciones en base a experiencias u otros. De acuerdo a lo que nos dicen Bodgan y Biklen (1982, pp. 84), “aparecen dos tipos de contenidos: uno **descriptivo**, que intenta captar la imagen de la situación, personas, conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible y otro **reflexivo**, que incorpora el pensamiento, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador. Los memos constituyen un material que el investigador puede estudiar y discutir con el tutor en este caso particular. Estos memos, sin estructurar en un primer momento, Watson-Gegeo (1982) los denomina “notas crudas”; van aportando una gran riqueza de datos con los que se configura el estudio y las notas primitivas, crudas, se van convirtiendo en “notas cocidas” al ser elaboradas con más detalles al finalizar cada observación. A ellas, se pueden incorporar todo tipo de detalles y reflexiones, anotando los comentarios del investigador, así como también la autocrítica donde uno desecha sus propios prejuicios. Estos comentarios se escriben al margen o en una sección aparte de las propias descripciones.

Patton (1997) propone el siguiente esquema para los registros de hechos, por su claridad y cantidad de información que ofrece:

- Fecha.
- Dónde tiene lugar la observación.
- Quién estaba presente.
- Cómo era el ambiente físico.
- Qué interacciones sociales tienen lugar.
- Qué actividades se realizan.
- Descripción: con el lenguaje, si es posible, de los mismos participantes.
- Expresar: vivencias, percepciones y sentimientos.
- Incluir: separadamente de la descripción, Intuiciones, interpretaciones, principios.

3.4.2. Consulta de documentación

Se utilizó también como técnica de acopio de información la consulta a los documentos generados por cada uno de los establecimientos educacionales estudiados. En este caso particular, se consultó para el colegio municipal, los siguientes documentos:

1. El Reglamento Interno.
2. El Reglamento de Convivencia Escolar.
3. La Propuesta PADEM 2008.
4. El Proyecto Educativo Institucional.
5. El documento que contiene la historia de la escuela.
6. Características de la Comuna.
7. Antecedentes generales de la escuela.

En el caso de la escuela particular subvencionada, ésta le facilitó la siguiente documentación:

1. Características Ideales del colegio.
2. Uso del Libro de clases.
3. Reglamento Interno.
4. Plan de Estudios.
5. Perfil del Estudiante.
6. Perfil del Docente.
7. Proyecto Educativo Institucional.
8. Orientaciones para desarrollar el trabajo por departamentos.
9. Misión.
10. Metas.
11. Manual de Procedimiento Interno de Evaluación 2008.
12. Tabla de Documentos.
13. Ideario de la escuela.
14. Organización General año 2008.
15. Datos estructura organizacional.
16. Decretos y datos vigentes.
17. Datos colegio católico del establecimiento particular subvencionado.
18. Características de la Comuna.
19. Contexto Institucional.

3.4.3. Entrevistas semiestructuradas

Por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron a distintos actores de ambos establecimientos educacionales, es decir, a integrantes de los estamentos de docentes directivos, estudiantes, apoderados y profesores. Con esta técnica de recogida de información, se pretende obtener información desde los informantes, de manera profunda y desde la mirada única, presente en los distintos actores.

Este tipo de entrevista es definido por McMillan y Schumacher (2005, pp. 458) como el momento “...en donde se realizan preguntas con respuestas abiertas para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o “dan sentido” a los acontecimientos importantes de sus vidas. Las entrevistas pueden ser la principal estrategia de recogida de datos o una ampliación natural de estrategias de observación”. En el caso particular de esta investigación, siempre se tuvo a la vista las áreas del modelo de calidad de la gestión escolar como categorías teóricas, además de las características encontradas en la mayoría de los estudios relacionados con escuelas efectivas. Una vez que se elaboraron los grandes temas de abordaje en la entrevista semiestructurada, el tutor de la tesis los revisó variadas veces, dando sugerencias a la estudiante, las cuales fueron incorporadas en el apartado de anexos de este mismo estudio.

a) En el caso de los docentes directivos:

- ✓ Tipo de estudiantes que recibe el colegio, si discrimina o selecciona.
- ✓ Tipo de competencias y habilidades requeridas a los estudiantes nuevos.
- ✓ Clima escolar al interior de las salas de clases o en el colegio, tanto de los estudiantes, apoderados como profesores.
- ✓ Opinión que le merecen los apoderados que optan por este colegio.
- ✓ Metodologías de enseñanza adoptadas por los profesores.
- ✓ Creatividad en la apuesta educativa del profesorado y del colegio en general.
- ✓ Utilización de las Tic como herramienta permanente de trabajo.
- ✓ Liderazgo del equipo directivo.
- ✓ Promoción del trabajo colaborativo.
- ✓ Facilitadores de la función docente.
- ✓ Aporte de los padres y/o apoderados.
- ✓ Responsabilidad y compromiso de los padres y/o apoderados con la escuela y con sus hijos.
- ✓ Reglas claras para la conservación de matrícula en el establecimiento educacional.
- ✓ Equipo multidisciplinario.
- ✓ Selección del estudiantado.
- ✓ Situación de los estudiantes repitientes.
- ✓ Experiencia del profesorado.
- ✓ Presencia de talleres en Jornada Escolar Completa.
- ✓ Reforzamiento a estudiantes con dificultades.
- ✓ Relaciones entre la escuela y las organizaciones sociales.
- ✓ Aporte de externos a la escuela.
- ✓ Selección del personal.
- ✓ Cursos en que reciben a estudiantes.
- ✓ Factores pedagógicos que favorecen los buenos aprendizajes.
- ✓ Clima escolar.
- ✓ Acciones conjuntas que favorecen buenos rendimientos.
- ✓ Opinión sobre apoderados de la escuela, interés de los mismos por la educación entregada a sus hijos.
- ✓ Disciplina laboral.
- ✓ Compromiso por la función docente.
- ✓ Profesores con falencias educativas de base desde el pregrado.
- ✓ Responsabilidad de las universidades por la preparación de los docentes.

b) En el caso de los estudiantes:

- ✓ Gusto y opción del establecimiento educacional al que asiste.
- ✓ Conocimiento del PEI del colegio.
- ✓ Conocimiento de la Visión y Misión del Colegio.
- ✓ Preocupación y compromiso de los profesores con sus estudiantes.
- ✓ Monitoreo permanente sobre la conformidad de estar en el colegio.
- ✓ Preocupación por el lugar donde realizarán la educación secundaria.

- ✓ Preocupación por el tipo de liceo a elegir.
- ✓ Profesores preocupados del aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Profesores dan más tiempo para el aprendizaje a estudiantes que lo requieren.
- ✓ Presencia de profesionales de equipo multidisciplinario que ayudan a los estudiantes con mayores dificultades para el aprendizaje.
- ✓ Presencia de apoderados y/o padres que ayudan a los estudiantes con mayores dificultades para el aprendizaje.
- ✓ Valoración de la educación entregada por la escuela a los estudiantes.
- ✓ La educación entregada permite competir en el campo académico con otros establecimientos educacionales de la comuna u otras.
- ✓ Confianza en la preparación recibida por el colegio.
- ✓ Valoración y confianza por parte de los docentes directivos hacia los estudiantes.
- ✓ Preferencia de estudios posteriores a la enseñanza media.
- ✓ Interés por parte de la comunidad educativa en su desarrollo como persona integral.
- ✓ La comunicación es fluida y de confianza entre los distintos actores del establecimiento educacional.
- ✓ Confianza en la preparación de sus profesores.
- ✓ Gustan de las metodologías de enseñanza por parte de sus profesores.
- ✓ El tiempo anual es suficiente para pasar todo el plan de estudios.
- ✓ El currículo es pertinente a la realidad del estudiante.
- ✓ Promoción y vivencia de valores universales, en especial compañerismo y la disciplina.
- ✓ Promueven la investigación, indagación en los estudiantes.
- ✓ Se preocupan de la preparación del SIMCE.
- ✓ Promoción del debate como forma de crecimiento en habilidades para la vida y competencias académicas.
- ✓ Interés por alguna asignatura.

c) En el caso de los apoderados¹⁹:

- ✓ Conocimiento del PEI.
- ✓ Interés por el colegio o gusto por él o elección de éste.
- ✓ Aspiraciones académicas para sus hijos.
- ✓ Existencia de profesionales de apoyo al trabajo pedagógico cotidiano o normal.
- ✓ Apoyo por parte de los apoderados en el proceso enseñanza aprendizaje.
- ✓ Tipos de apoyo por parte de los apoderados al colegio o sala de clases.
- ✓ Confianza en que los potenciales de los estudiantes son reconocidos y promovidos por los docentes.
- ✓ Intereses de estudios futuros para los hijos.
- ✓ Comunicación fluida entre profesores y apoderados.
- ✓ Manejo de contenidos por parte de los docentes.

¹⁹ Ver instrumento completo en sección Anexos.

- ✓ Clases motivadoras por parte de los profesores.
- ✓ Los docentes promueven la colaboración entre estudiantes que más saben para que ayuden a los que les cuesta más.
- ✓ Preparación del SIMCE.
- ✓ Disciplina de los estudiantes.
- ✓ Interés por asistencia de estudiantes a clases.
- ✓ Motivos de inasistencias por parte de los estudiantes.
- ✓ Confianza en la educación y formación entregada por los docentes de la escuela y de ésta en su conjunto.
- ✓ Salidas del establecimiento educacional con un sentido educativo.

d) En el caso de los docentes:

- ✓ Objetivos perseguidos como escuela.
- ✓ Evaluación de logros de mejora.
- ✓ Supervisión, seguimiento de las evaluaciones.
- ✓ Claridad en el currículo.
- ✓ Nivel de logro en los objetivos de mejora.
- ✓ Ordenamiento y consecución de los objetivos a lograr con los estudiantes.
- ✓ Claridad en los contenidos.
- ✓ Los tiempos de enseñanza son los apropiados.
- ✓ Utilizan el reforzamiento.
- ✓ Utilizan la retroalimentación como producto de las evaluaciones.
- ✓ Permanentes evaluaciones de proceso.
- ✓ Preocupación por mejorar la práctica profesional de manera permanente.
- ✓ En el trabajo diario se basan en los textos del MINEDUC, tanto para la ejecución como planificación de las mismas.
- ✓ Elaboración de diagnósticos.
- ✓ Involucramiento de apoderados en el proceso Enseñanza Aprendizaje.
- ✓ Consideración de los compromisos por parte de los estudiantes en sus procesos de superación.
- ✓ Los resultados que persiguen como objetivos los profesores de sus estudiantes.
- ✓ Conocimiento y participación en la elaboración y evaluación permanente del PEI.
- ✓ Seguridad de estar entre los mejores resultados de los colegios de la comuna.
- ✓ Si existe conocimiento sobre los programas de estudios y los Mapas de progresos.
- ✓ Existe seguimiento y consecución de los resultados.
- ✓ Manejo de tasas de repetición, reprobación.
- ✓ Logro de objetivos por curso y por nivel.
- ✓ Preocupación permanente del proceso del SIMCE y sus resultados.
- ✓ Existencia de un director motivador.
- ✓ Preocupación de la persona humana y sus valores.
- ✓ Motivación por el trabajo con niños de sectores vulnerables.
- ✓ Presencia de la familia en el proceso Enseñanza Aprendizaje.
- ✓ Apoyo externo a propósito de ser beneficiarios de la Subvención Educativa Preferencial (SEP).

Cabe hacer notar que las preguntas incorporadas en las entrevistas fueron tomadas de la literatura relacionada con el tema que nos convoca las escuelas efectivas y el modelo de calidad de la gestión escolar, en una recopilación de los factores similares y recurrentes en las escuelas efectivas. Las preguntas se agrupan de acuerdo al modelo de aseguramiento de la calidad (SACG), que también utilizan las escuelas que adhieren a la Ley SEP y dicen relación con 5 áreas de mejoramiento de la escuela en su conjunto. Luego, ellas son revisadas y aprobadas por el tutor de la investigación, quien sugiere sacar algunas y dejar otras o incorporar aquellas que a faltaría agregar. Luego fueron presentadas a funcionarios del MINEDUC²⁰, que trabajaron el modelo de calidad de la gestión escolar, los cuales, de acuerdo a su juicio de experto, las observaron e hicieron las modificaciones pertinentes, que luego se recogieron y transformaron. Finalmente, las preguntas definitivas se pueden observar en el apartado sobre anexos de este estudio.

Tabla 3.8: Total Entrevistas por Estamentos de Ambos Establecimientos Educativos

Estamentos	Colegio Municipal	Colegio particular subvencionado	Total
Docentes Directivos	2	2	4
Profesores	4	9	13
Estudiantes	3	16	19
Apoderados	3	4	7
Total	12	31	43

3.5. Estudio de casos

Esta investigación sigue un diseño metodológico denominado “Estudio de Caso”. Se elige porque reúne información sobre uno o más casos, con la finalidad de interpretar o teorizar acerca de cada uno de ellos. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes (Pérez, 2001). El método de análisis es el inductivo y la unidad de análisis son ambos colegios efectivos de la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, de la Ciudad de Santiago de Chile en que realizó un estudio longitudinal que comenzó en marzo de 2009 y terminó en diciembre del mismo año. Este diseño se eligió principalmente porque la complejidad de un estudio cualitativo y de caso hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa, es preciso “planificar siendo flexible”

²⁰ Los expertos solicitaron no ser identificados en este estudio.

(Erlandson y otros, 1993, pp. 79), no perdiendo de vista los rasgos peculiares del diseño cualitativo señalados por Janesick (1994, pp.212).

El estudio de casos constituye uno de los modelos o tipos generales de investigación en las ciencias sociales (Goetz y LeCompte, 1988), siendo el enfoque tradicional de toda investigación clínica. Consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989), como lo es el análisis de la escuela municipal y de la escuela particular subvencionada.

Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque desvela su coincidencia en señalar que el estudio de casos implica un proceso de indagación, que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez y otros, 1996).

3.5.1. Diseño de casos múltiples

En el diseño de casos múltiples, se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Ha sido fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad: en este caso en particular, ambas escuelas son efectivas y están ubicadas en sectores de alta vulnerabilidad, pero cada una aporta distintas características que las hacen únicas (Pérez, 1994).

Se eligió este tipo de diseño por cuanto permite mayor diversidad de factores que permiten comprender el objeto de estudio. Además, Yin (1984) nos aconseja este diseño porque las evidencias presentadas a través de un diseño de casos múltiples son más convincentes que en el caso único y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto, al basarse en la replicación, la que se entiende como capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

Atendiendo a la selección de cada uno de los casos, éstos se realizaron para alcanzar unos resultados similares, estamos refiriéndonos, entonces, a lo que Yin (1984) denomina replicación literal. En cambio, si se producen resultados contrarios pero por razones predecibles, estaríamos considerando la replicación teórica. En este caso particular, más bien se trata de una combinación de replicaciones, tanto literal como teórica, puesto que en educación siempre es factible encontrar elementos comunes y comprobatorios, pero también siempre aparecen elementos nuevos que dan atisbos de una ampliación y complemento de las teorías existentes.

3.6. Los datos cualitativos

El análisis de datos constituye una de las actividades más complejas en la investigación cualitativa. Primeramente, nos centraremos en las tareas de análisis, intentaremos clarificar algunas cuestiones relativas a la naturaleza de los datos en particular de los datos cualitativos. Básicamente, en la idea de dato convergen diferentes elementos que definen su naturaleza (García, Gil y Rodríguez, 1994; Gil, 1994; Gil, García y Rodríguez, 1995; Rodríguez y otros, 1995). En primer lugar, el dato encierra un contenido informativo, soporta una información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, que será utilizada con propósitos indagativos. Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia, a requerimiento del investigador o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales).

La naturaleza de los datos manejados en la investigación vendrá condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos, filosóficos o metodológicos, según los cuales se desarrolla el proceso de investigación. En realidad, en los contextos sociales, las interacciones, las opiniones expresadas por los sujetos, la información que se transmite suele apoyarse en códigos verbales y, además, la información elaborada por el investigador se expresa a través del lenguaje. De ahí que la mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de investigaciones cualitativas, posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos (Rodríguez y otros, 1996).

3.6.1. Concepto de análisis de datos cualitativos

Rodríguez (1994), nos recuerda que los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. Rodríguez (1994) define el análisis de datos *“...como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos, con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”*.

Con este concepto aclarado, permanece dentro de la idea general de análisis como proceso aplicado a alguna realidad que nos permita discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Bunge, 1985). En efecto, como nos señala Rodríguez (1994), analizar datos supondrá

examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

A veces, el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos. En este tipo de enfoques, frecuentemente de tendencia intuitivo-artística, son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico (Rodríguez y otros, 1996). En este caso en particular, se utilizó la categorización en base al modelo SACG y luego se interpretó en base a las posibles relaciones existentes entre las mismas categorías.

Los momentos de análisis y momentos de recogida de datos suelen alternarse o van de manera simultánea en los diseños de investigación. El análisis no constituye una fase final posterior a la recogida, pues *“ello excluye la posibilidad de recoger nuevos datos para rellenar huecos o comprobar nuevas hipótesis que emergen durante el análisis”* (Miles y Huberman, 1994). Acá se llegó a establecer categorías que tuviesen relación con las cinco dimensiones que tienen que ver con el modelo de calidad de la educación, pero que a su vez son elementos comunes que se van dando en las escuelas efectivas de muchos países, al menos de habla hispana y anglosajona, a lo que algunos autores le podrían colocar el apellido de categorías “teóricas”, por cuanto detrás de ellas hay una base de conocimiento acumulado y paradigmático establecido.

3.6.2. Descripción de tareas básicas del proceso de análisis de datos cualitativos de la investigación

Este estudio grafica todo el proceso de recogida y análisis de datos en un esquema propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. A partir de este esquema, se diferencia una serie de actividades de análisis, enmarcadas en cada una de las tareas generales contempladas en el mismo. En el desarrollo del presente estudio cualitativo, se recogió abundante información acerca de la realidad sobre la que centra este trabajo. Un primer tipo de tareas que se deberá afrontar para el tratamiento de esa información, consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. En la figura siguiente se ejemplifica de modo claro el camino a recorrer por los datos obtenidos en terreno y cómo se deben disponer para que sean observados en plenitud y se pueda extraer aquello que es de utilidad para la finalidad del estudio.

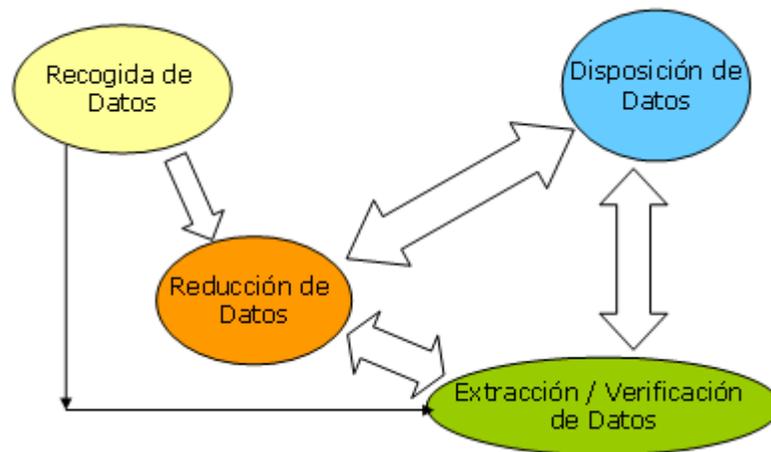


Figura 3.2: Tareas implicadas en el análisis de datos

Fuente: Rodríguez y otros (1996). (Tomado de Miles y Huberman, 1994)

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y, al mismo tiempo, las más habituales sean las de categorización y codificación.

No obstante, también se pueden advertir tareas reductoras incluso antes de contar con los datos. Miles y Huberman (1994) consideran que puede darse una reducción de datos anticipada cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos, aspectos constituyentes de una forma de pre análisis que comporta descartar determinadas variables y relaciones y atender a otras. De alguna manera, los datos recogidos suponen un conjunto conscientemente reducido del universo de datos que podrían haberse obtenido. Cuando el investigador decide recoger determinados datos y no otros, cuando anota en su diario de campo sólo determinados sucesos que considera relevantes sin prestar atención a otros que tal vez pasan inadvertidos, se está dando una reducción consciente o inconsciente de los datos. Es decir, las tareas de reducción de datos forman parte incluso de las formas más básicas de análisis que comporta la propia elaboración de los datos.

Debemos hacer notar que siempre estuvo presente el Modelo de Calidad como tarea de análisis y codificación primarios de antecedentes recabados en terreno. Por tanto, los memos y cualquier fenómeno a observar tenían como base tanto a las escuelas efectivas como al modelo de calidad SACG.

3.6.3. Ordenamiento de las técnicas de análisis de la información

Miles y Huberman (1984, pp. 21) “*diferencian al análisis de datos en tres tipos de actividad concurrente: reducción de datos, presentación de datos, conclusiones y verificaciones. La idea es además describir los datos y poder interpretarlos*”. En este caso, se ordenaron en incidentes o citas, categorías, códigos, familias y Networks.

- **Incidente:** Fragmento de entrevista o elemento de observación seleccionado para el análisis, se selecciona y se categoriza, luego se codificó de acuerdo al modelo de calidad.
- **Codificar:** Se le asignó a cada incidente un código o concepto interpretativo, con un número, que en este caso representa al modelo SACG, es decir, al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar del MINEDUC, en donde para la dimensión Liderazgo se le ha asignado el N° 1, la dimensión Gestión Curricular se le ha asignado el N° 2, la dimensión Convivencia escolar se le ha asignado el N° 3, la dimensión Recursos humanos y materiales se le ha asignado el N° 4 y a la dimensión Resultados se le ha asignado el N° 5 y para aquellas categorías que no se adecuan al modelo, se les asignó s/d, es decir, sin dimensión dentro del modelo SACG. Ellas fueron colocándose en un cuaderno, ideas que a la hora de realizar los análisis, cobraron relevancia.
- **Memos:** Son ayuda memoria para el investigador, incluyendo análisis primarios, relaciones con la teoría, interpretaciones en base a experiencias o ideas que sirven posteriormente para el análisis y conclusiones.

La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideraremos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada. En este caso particular, se categorizó de acuerdo al diagrama del modelo de aseguramiento de la calidad, el cual ya tenía una numeración propia, la que se respetó, asignando a las categorías encontradas un código equivalente a un número desde el 1 al 5, de acuerdo al modelo presentado a continuación:

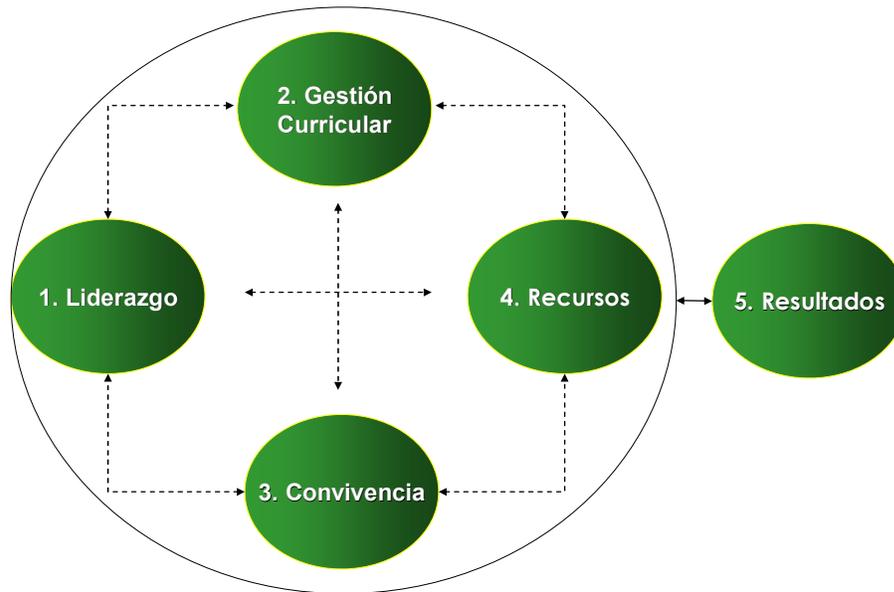


Figura 3.3: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar del MINEDUC (SACG)

Fuente: MINEDUC (2005)

Según Miles y Huberman (1994), la codificación puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la investigación, con la posibilidad de diferenciar códigos descriptivos (atribuyen una unidad a una clase de fenómenos), que son utilizados en un primer momento y códigos con un mayor contenido inferencial (interpretativos y explicativos), utilizados posteriormente. En este caso, se fue haciendo de manera inmediata.

Esta idea es recogida por Strauss (1987) cuando habla de “codificación abierta”, que es el proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que tratan de cubrir los datos. El analista examina línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento; qué conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos; qué categoría indica un determinado incidente, qué ideas o temas reflejan las palabras de entrevistados e informantes y asigna un nombre de código provisional a cada unidad de contenido. De este modo, emerge un conjunto de categorías que es constantemente ampliado, modificado, redefinido y readaptado en función de los nuevos pasajes que van siendo objeto de categorización.

El sistema de categorías constituye el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada; puede tomarse como un mapa de significados que refleja la estructura del conjunto. Para Spradley (1979, 1989), uno de los objetivos es precisamente llegar a determinar las categorías (dominios, en la

terminología de este autor) en que se clasifican los términos de una cultura y reducir de ese modo la complejidad de la experiencia humana. Su interés está en descubrir cómo las personas organizan su conocimiento, por lo que las categorías son un fin en sí mismas; no tiene sentido imponer categorías analíticas a los datos obtenidos durante el estudio. Más adelante se habla de la teoría fundamentada, que es donde se explica paso a paso la metodología de análisis de información y con ello la manera en que se va formando nuevo conociendo en base a los datos obtenidos desde las bases (actores de la escuela).

3.7. Tipo de investigación basado en el Enfoque de la Teoría Fundamentada

Este estudio tiene un desarrollo metodológico con un enfoque desde la Teoría Fundamentada Straussiana (Strauss & Corbin, 1998), sin embargo, es importante establecer que en la actualidad existen diferentes posturas sobre la teoría, pero que la perspectiva teórica de este estudio intenta acoger todas las premisas que propone Corbin y Strauss, quienes señalan que lo más importante es capturar la variedad de acciones humanas y respuestas emocionales que la gente tiene frente a los eventos y problemas que enfrentan (Corbin y Strauss, 2008). Esto se capta con mayor claridad en las entrevistas realizadas a los distintos estamentos de los colegios en estudio.

Existen actualmente varios desarrollos teóricos en discusión respecto de la teoría fundamentada, por ejemplo el mismo Glaser afirma que existen diferencias entre la metodología planteada por Strauss y la planteada por él. En este sentido, Glaser se considera el verdadero representante de la Teoría Fundamentada; es él quien dirige the Grounded Theory Institute en Mill Valley, California, EEUU. Para Glaser, la Teoría Fundamentada puede ser usada tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa, por tanto, cualquier elemento puede ser traducido a un dato. Por otro lado, resulta interesante el planteamiento de Glaser al afirmar que la teoría fundamentada es una forma sistemática de obtener información en la investigación cualitativa. La idea también fue iniciar sin hipótesis proyectadas, de modo de no crear sesgos al estudio. A lo más se planteó un probable supuesto a comienzos del estudio (Glaser, 1978).

Este estudio en particular, se toma de los hallazgos señalados en la segunda generación de la Teoría Fundamentada, desarrollada en la tercera edición del libro "Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory", en donde Corbin reconoce que muchas aproximaciones a esta teoría tratan de modernizar o extender la teoría original (Corbin y Strauss, 2008). En esta modernización han participado en el debate actual sobre la naturaleza de esta teoría Morse y Field (1995), Charmaz (2006) y Clarke (1990). Ellas son figuras fundamentales que representan la segunda generación de esta teoría, que toma el rumbo de constructivista encabezada por Charmaz. Esta nueva propuesta fue presentada en el año 2000 en el capítulo "Grounded Theory: Objectivist and

Constructivist Methods", de la segunda edición del libro "Handbook of Qualitative Research" editado por Denzin y Lincoln (1994). Allí Charmaz retoma los principios de la Teoría Fundamentada presentados en el libro original de Glaser (1992), dándole un giro que incluye explicaciones de los sentimientos de los individuos a medida que experimentan un fenómeno o proceso y para entender las creencias y valores del investigado. De esta manera, ella evita usar categorías predeterminadas. En este texto Morse señala que Charmaz logra conciliar tanto las teorías Glaseriana como la Straussiana (Morse y Field, 1995). También este estudio sigue el enfoque de Strauss y Corbin en aquel apartado que señala que la teoría emerge desde los datos (Morse y Field, 1995).

La aproximación correspondiente a la corriente Glaseriana fue la elegida para hacer el abordaje metodológico en la presente tesis; ella permitió buscar y conceptualizar qué era lo que estaba pasando con los logros académicos de estos dos establecimientos educacionales a partir de los datos empíricos, comprender el fenómeno de los elementos aquí denominados como "intangibles" que parecen ser los atributos que poseen las personas de ambos establecimientos educativos y que les estaría significando responder de manera efectiva a los requerimientos educacionales esperados por los apoderados y sociedad en general y, como lo afirma Corbin, retomando frases de Strauss poder desarrollar un Modelo Conceptual que permita conocer y mejorar el mundo. Estos intangibles no se verían reflejados en el modelo de calidad que elaboró el MINEDUC, por tanto representan elementos que vienen a enriquecer dicho modelo y, por tanto, es uno de los grandes hallazgos que aporta este trabajo investigativo.

3.7.1. Características de la Teoría Fundamentada

Enmarcados en una aproximación cualitativa, se adopta el enfoque de la teoría fundamentada porque se ajusta a las características y propósitos de esta investigación, aunque por su naturaleza le otorga flexibilidad a la misma. Ello, porque parafraseando a Corbin y Strauss, denominan al término "Teoría fundamentada" como una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. En este estudio, se comenzó a trabajar con el área de estudio de las "escuelas efectivas", permitiendo así que la teoría emergiera a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos, basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión del fenómeno y proporcionen una guía significativa para la acción.

Aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un

ingrediente esencial (Sandelowski, 1995). El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos; es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y el análisis se basa en los datos.

Tabla 3.9: Propósitos de Codificación

1	Construir teoría más que comprobarla.
2	Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.
3	Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
4	Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
5	Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría.

Fuente: Sandelowski, M. (1995).

3.8. Programa computacional de análisis cualitativo Atlas - ti

Para hacer el análisis de la extensa cantidad de datos obtenidos a través de entrevistas, documentos oficiales y observaciones de clases de los dos establecimientos educacionales, se utilizó el programa computacional Atlas – ti, el que pertenece a la familia de los programas para ser especialmente utilizado en la Investigación cualitativa o de análisis cualitativo de datos. Lo importante aquí es que se trata de algo más que el almacenaje de datos y el fácil acceso posterior a ellos. En el caso de Atlas - ti, la localización y recuperación de los datos tienen lugar sin problemas. Sin embargo, tiene la ventaja de que se nos facilita toda una serie de herramientas para establecer relaciones entre los más variados elementos de nuestros datos, para hacer explícitas nuestras interpretaciones y para poder, en determinado momento, "llamar" a todos los elementos que pueden apoyar tal o cual argumento o conclusión. Esto último puede ser de especial valor cuando llega el momento de redactar, de comunicar a otros nuestros resultados (Muñoz, 1996).

El programa Atlas Ti permite ir creando **Unidades Hermenéuticas** (UH), que se pueden comparar con un edificio en el que utilizamos distintas piezas con sus propias cualidades y funciones (Muñoz, 1996). Lo que quiere decir que todos los datos encontrados en el campo se superponen a una estructura de relaciones y de asociaciones, que en este caso se comparan con el modelo de calidad de la gestión escolar (ex SACG). Esto nos llevaría a construir teoría de base emanada de los mismos actores (profesores, docentes directivos, alumnos y padres y/o apoderados).

3.9. Caracterización de la comuna en estudio

La comuna de Pedro Aguirre Cerda (PAC) está enclavada en el centro de la Región Metropolitana, tiene una superficie aproximada²¹ de 9 km² y una población de 114.904 habitantes.

Se trata de una comuna administrativamente nueva, que fue creada en 1991, aun cuando su población ha tenido un proceso de asentamiento paulatino desde la década del 40 del siglo pasado. La comuna es el resultado de la fusión de sectores correspondientes a las comunas de San Miguel, La Cisterna y Santiago.

Inicialmente el asentamiento humano que se instala en el territorio de lo que hoy es la comuna de Pedro Aguirre Cerda es de origen rural, que por razones económicas emigra a la ciudad, compuesto también por un importante porcentaje de población indígena, pero que en la actualidad corresponde al 2,9% del total de los habitantes²². Esta población al principio ocupa una zona periférica en torno al centro de la ciudad, avanzando sobre territorios que estaban destinados al cultivo de viñedos u hortalizas. Sin embargo, en la actualidad, es parte del sector céntrico de la conurbación metropolitana. La comuna posee un importante componente de pobreza, pues aproximadamente 18.000 personas, o sea el 18% de la población comunal, viven en tales condiciones²³.

Las características urbanas, producto de la creación de la comuna que en rigor fusiona tres territorios periféricos, residenciales y carenciados de otras comunas, da lugar actualmente a un territorio que tiene un rol urbano predominantemente residencial, con ocupación en extensión. Posee bajos y segregados niveles de equipamiento e infraestructura a nivel local y regional.

En el año 1949, se inició en el país un proceso de urbanización creciente, a partir de la implementación de programas habitacionales impulsados por el Estado y destinado fundamentalmente a los trabajadores. De esta manera, se construyeron los primeros conjuntos habitacionales, varios de los cuales hoy forman parte de la comuna, como las poblaciones Alessandri, Balmaceda, San Joaquín, Villa Sur, Miguel Dávila Carson, José María Caro, Lo Valledor, Fraternal Ferroviaria, Santa Adriana y otras.

21 La Municipalidad indica que la comuna tiene 8,7 km², en tanto el INE le otorga una superficie de 9,8 km².

22 Instituto Nacional de Estadística Nacional de Chile (INE) y Censos (2002).

23 Ministerio de Planificación y Cooperación. División Social. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2000). Es interesante observar que dicha encuesta entrega una población comunal de 114.904, cantidad muy próxima a la que arrojó el Censo que se realizó el 2002. Hay que tener en consideración que durante el año 2000 el país no se empezaba a recuperar de la crisis de 1998, por lo que en la actualidad el nivel de pobreza debería estar en un nivel más bajo. A fines del 2003, aplicó la nueva encuesta CASEN, pero aún no se conocen los resultados.

<http://www.mideplan.gob.cl/images/stories/discapacidad/situacion%20de%20las%20personas%20con%20discapacidad%20en%20chile%202000.pdf>

Entre los años cincuenta y setenta, se construye el resto del territorio comunal, en un proceso mixto de conjuntos habitacionales planificados y urbanizados, como los ya indicados y otros productos de movilizaciones populares para resolver problemas habitacionales, como las "*tomas de terreno*", entre las que se destaca la Población La Victoria²⁴.

El nivel de pobreza no indigente indica que el asentamiento humano se encuentra consolidado, permaneciendo en márgenes equivalentes a las medias nacionales e, incluso, en niveles inferiores a otras comunas, especialmente rurales.

En la comuna de PAC, destaca la concentración de la pobreza en las Unidades Vecinales Villa Nueva Esperanza, Lo Valledor Norte, La Victoria, El Esfuerzo, Ñandú y Villa La Feria.

Se hace necesario matizar la visión que entrega el enfoque de pobreza con el desarrollo, que posibilita observar las potencialidades de un grupo humano, en este caso los habitantes de la comuna de PAC.

Durante el año 2000 el MIDEPLAN y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizaron un estudio para establecer el índice de desarrollo humano (IDH) del país²⁵. El objetivo del estudio fue entregar información detallada y completa acerca de los logros y desafíos del Desarrollo Humano en cada una de las comunas de Chile. Ahora bien, se entiende por desarrollo humano "*el proceso de ampliación de las capacidades de las personas. Este proceso implica asumir, entre otras cosas, que el centro de todos los esfuerzos de desarrollo debe ser siempre las personas y que éstas deben ser consideradas, no sólo como beneficiarios, sino como verdaderos sujetos sociales*". Constituye un enfoque "normativo" en el sentido de que más allá de constatar cómo son las cosas en una sociedad dada, se preocupa por señalar cómo éstas debieran ser a la luz de los principios fundamentales de los derechos humanos, considerados de manera amplia como derechos políticos, económicos y sociales.

Es importante destacar que el desarrollo humano enfatiza una visión más comprehensiva de la realidad, en que los valores expresados en la convivencia escolar y educación cívica proporcionarían mayores elementos de conocimiento de la vida, que les permitiría a los ciudadanos más vulnerables de nuestra sociedad contrarrestar, de alguna manera, el fenómeno de la pobreza. Entre las habilidades y destrezas que podemos señalar para entender lo anterior, podemos identificar las que a continuación se mencionan: i) intentar mostrar la acumulación de las capacidades humanas; ii) un enfoque que incluye múltiples dimensiones, diferenciándose del análisis de la pobreza que se limita a aspectos económicos; y iii) en una metodología que lleva a establecer cuán lejos o cerca se está de una meta ideal.

²⁴ Parte de los antecedentes históricos fueron obtenidos del sitio Web pedroaguirrecerda.cl

²⁵ MIDEPLAN – PNUD: Desarrollo Humano en las Comunas de Chile. 2000.

El Índice de Desarrollo Humano lo componen tres variables, que son:

- Salud: expresado en tasa de años de vida potencial perdidos.
- Educación: media de años de escolaridad.
- Ingresos: Ingreso per cápita por hogar (expresados en dólares).

A estas tres variables, se les otorga igual peso al momento de establecer el IDH. Para una adecuada apreciación del IDH de PAC, la tabla siguiente lo presenta de manera comparativa y su ranking correspondiente:

Situación Educativa

La siguiente tabla permite visualizar, de manera agrupada, los años de estudios formales aprobados por la población.

Tabla 3.10: Población según años de estudio, por agrupación de personas. Comuna de PAC (2002)

Nivel educativo	Años aprobados en enseñanza formal	Número de personas	%
Analfabeto	Ninguno	5.981	5,59
Básica incompleta	1 a 7 años	32.607	30,47
Básica completa	8 años	9.388	8,77
Media incompleta	9 – 11 años	21.313	19,91
Media completa	12 años	21.353	19,95
E. técnica o pregrado	13 a 16 años	14.294	13,35
Postgrado	17 y más años	2.101	1,96
	Total	107.037	100

Fuente: Censo 2002, INE

La mayor agrupación de población se ubica con estudios básicos incompletos (30,47% de la población mayor de 5 años). En tanto que el número de personas con estudios de media incompleta, con aquellos que sí logran finalizar esta etapa formativa, son casi idénticos. Ahora bien, si se agrupa en tres conjuntos, nuevamente nos encontramos que predominan las personas sin estudios y con estudios de básica incompleta y completa, quienes constituyen el 44,83%. En tanto, quienes tienen estudios de enseñanza media incompleta y completa son el 39,86%. Finalmente, aquellos que poseen estudios de post-media corresponden al 15,31%.

Se hace necesario enfatizar sobre la relación directa entre formación y producción, teniendo presente que la comuna no posee condiciones para el fomento

productivo. Por tanto, toda política de desarrollo deberá contemplar el fortalecimiento del capital humano como forma de crecimiento y desarrollo.

Cobertura

Se ha alcanzado la cobertura total en los niveles de educación básica. Pero ésta disminuye en los niveles de educación media y, como ya se observó, dejando el nivel superior sólo para cierto grupo excepcional en el ámbito de la población comunal. La tabla siguiente entrega la información sobre la cobertura en educación básica y media.

Tabla 3.11: Cobertura de Educación Básica y Media. Comuna de PAC y aledañas (2000)

Comunas	Cobertura de educación	
	Básica	Media
Pedro Aguirre Cerda	97,7	87,4
San Miguel	98,8	82,4
Lo Espejo	92,2	95,8
La Cisterna	100	96,9
Santiago	100	96,2

Fuente: MIDEPLAN, CASEN 2000

Como se señaló anteriormente, la cobertura educacional en PAC alcanza en los niveles básicos casi el 98%, cifra que, en sus alcances, parecería óptima. Sin embargo, lo característico en la enseñanza básica es que exista una población extra edad, por lo cual los porcentajes superan, en algunas comunas, el 110% o más. Pero en el caso de PAC hay niños que se desplazan a otras comunas a estudiar. Es por ello que se puede concluir que la cobertura en educación básica es universal.

En el caso de la enseñanza media, es necesario considerar que, si bien la cobertura alcanza el 87,4%, según la Encuesta CASEN 2000, la oferta educativa de la comuna es menor a la demanda potencial de cobertura. Este hecho es explicable al considerar las ofertas de las comunas aledañas, las que absorben la demanda. En este fenómeno, actúan conceptos asentados de prestigios institucionales, por una parte, así como la tendencia social a estudiar fuera de su ambiente residencial, por otra, elemento muy propio de las subculturas periféricas. Así, la Municipalidad plantea que *“existe una situación de adecuada cobertura en lo que se refiere a la educación básica y pre-básica. En el caso de la educación media, hay 4.300 jóvenes que estudian fuera la comuna, pese a que existe disponibilidad de aulas en el sistema municipal”*²⁶, situación que se le atribuye a la prueba SIMCE, (el principal indicador de calidad a nivel nacional), cuyos puntajes comunales están bajo la

²⁶ Municipalidad de PAC: Diagnóstico Pladeco (2004).

media nacional, lo que incentivaría el obtener educación fuera de la comuna. O sea, el efecto combinado de aspiraciones de ascenso social de sectores importantes de la comuna, unido a resultados deficientes de la educación comunal, determinan la decisión de estudiar fuera de PAC.

Indicador de vulnerabilidad

En base a la metodología que levanta la JUNAEB, genera la focalización de ayuda a los estudiantes más vulnerables del sistema escolar. El producto que se logra se denomina Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y, a partir del 2007, se conoce como IVE – SINAIE, porque pretende ser un Sistema Nacional de Asignación con Equidad; para que de ese modo la JUNAEB pueda focalizar de manera más precisa y personalizada los distintos programas que posee, como son becas alimenticias, de servicios médicos y dentales, becas de ayuda a la formación escolar, etc.

Aunque sea una metodología de construcción individual, a partir del 2007 la JUNAEB ha generado un IVE Comunal, para así situar el Índice de Vulnerabilidad por cada comuna del país. La comuna de Pedro Aguirre Cerda ha presentado los siguientes Índices de Vulnerabilidad Escolar – Comunal:

Tabla 3.12: Índice de Vulnerabilidad Escolar – Comunal. Comuna P.A.C.

Año	Total de alumnos vulnerables	IVE Comunal
2007	15.461	77,6%
2009	13.662	73,5%

Fuente: JUNAEB

La tabla anterior muestra que la comuna de Pedro Aguirre Cerda presenta un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar a nivel comunal, el cual se ha mantenido en las 2 mediciones realizadas por la JUNAEB.

3.9.1. Caracterización de los establecimientos en estudio

A continuación se desarrollará una descripción de cada uno de los dos establecimientos educativos en estudio. Uno de ellos es municipalizado, contando solamente con enseñanza básica y prebásica, con un curso por grado. El otro colegio en cambio, es particular subvencionado, posee enseñanza prebásica, básica y media técnico profesional con 4 cursos por grado. En ambas escuelas se analizan los indicadores de resultados, se dan a conocer características generales de cada

uno de ellos, se desglosa la matrícula estudiantil, se describe la cantidad de docentes, codocentes, otros funcionarios que prestan servicios de atención a los estudiantes, indicadores del índice de vulnerabilidad escolar, indicadores de eficiencia interna, sistema nacional de desempeño educativo, la Ley de Subvención Preferencial y puntajes del SIMCE.

3.9.1.1. Historia del Establecimiento Educacional Municipalizado

El 15 de mayo de 1968, por el Decreto N° 3818, se crea la Escuela N° 103 del Departamento de Pedro Aguirre Cerda, siendo catalogada como una Escuela Mixta de segunda clase rural, ubicada en Población Dávila, a la altura del paradero 16 de Gran Avenida.

En el año 1971, la reubican en la 2° jornada de la Escuela N° 62 P.A.C, perdiendo su ubicación original, la que recupera en el año 1973, con una matrícula de 774 alumnos.

En noviembre del 1974, se reubica el local en la calle Boroa con Petrohué que pertenecía a la Ex Escuela Consolidada Dávila. Como la nueva local cuenta solamente con 5 salas de clases, gran parte del alumnado y profesorado se tuvo que reubicar en otras escuelas del sector.

Posteriormente, se denomina Escuela F-485 y su primer Director fue don Samuel Baeza Grez y después la Sra. Juana Morales. En el año 2003 contaba con 5 sala de clases, con 10 cursos de kínder a Octavo año Básico, funcionando en jornada de mañana y tarde. En octubre del año pasado, fue trasladada a dependencias del Centro Educativo Ochagavía, en Petrohué con J.J. Prieto, con motivo del inicio de la construcción de la nueva Escuela. Su actual Directora es la Sra. Patricia García Pizarro, desde 1986.

El 10 de mayo del 2004, se inaugura oficialmente el nuevo edificio de la Escuela Municipalizada, ceremonia a la que asistió el Intendente de Santiago Sr. Marcelo Trivelli, autoridades del Ministerio de Educación y Comunales. Pero la Escuela efectivamente empezó su funcionamiento en su nueva casa el 1° de Junio del 2004.

Esta nueva Escuela Municipalizada cuenta con 9 aulas de clases, 2 talleres (con terrazas), 1 sala de computación, 1 biblioteca, cocina, comedor, multicancha techada, oficinas, aula diferencial, sala de primeros auxilios, oficina de centro de padres, etc.

La Escuela Municipalizada ha realizado numerosos proyectos, contando entre ellos "Iniciación a la vida del trabajo y creatividad", P.M.E., "Aula de Lenguaje, El

Diario en su Escuela”, “Prevención de Drogas y Alcoholismo”, “Manolo y Margarita”, “Enlaces a la Comunidad”, “Escuela Saludable” y Biblioteca CRA.

Entre sus logros académicos, ha destacado por Excelencia Académica, mejor puntaje SIMCE Comunal en los últimos años. Cuenta con cuatro profesoras que han obtenido la distinción de Excelencia Pedagógica en los años 2003, 2004, 2005 y 2006.

Desde el año 2004, se encuentra aplicando el Proyecto de Integración, existente en todas las escuelas municipalizadas de la comuna, para lo cual cuenta con el apoyo de profesionales especializados, como Fonoaudióloga, Asistente Social, Profesora especialista en Lenguaje y Psicóloga.

El 24 de Mayo del 2005 la Escuela inicia la Jornada Escolar Completa JEC, con clases de 08:00 a 15:25 hrs., talleres de 15:30 a 17:00 hrs. y formación de hábitos de 13.00 a 13.40 horas. También funcionan Talleres de Deportes como Baby Fútbol (femenino y masculino), Tenis de Mesa, Básquetbol, Ajedrez, Vóleibol, etc. Taller Coral, Brigada Escolar y Banda de Guerra (esta última en formación).

Los niños del establecimiento han participado en numerosos torneos a nivel comunal, en diferentes disciplinas deportivas obteniendo buenos resultados por su dedicación e interés, lo que se ha traducido en una considerable cantidad de copas y medallas, que dan cuenta de sus habilidades deportivas.

Como Recursos Humanos la Escuela cuenta con 1 Directora, 1 Inspector General, 1 Jefe Técnico, 1 Orientador, 1 Profesora de Diferencial, 2 Educadoras de Párvulos, 2 Técnicos en Párvulos, 8 Profesores de Aula, 4 Profesores especialistas (Inglés, Tecnología, Religión, Educación Física), 1 Secretaria, 2 Paradoctentes y 5 Auxiliares de Servicios Menores. Como personal de apoyo externo se cuenta con 4 manipuladoras, que atienden el Programa de Alimentación Escolar de JUNAEB.

Entre las redes de apoyo, se cuenta con la colaboración de Bomberos, Carabineros, Consultorios de Salud y Dental, además del Programa PAE de alimentación y salud escolar, entregado por la JUNAEB.

Junto con el nuevo edificio, se hace posible la interacción con la comunidad a través de diferentes ámbitos (culturales, deportivos, artísticos y de recreación), que desarrolla normalmente la Escuela, tales como:

- Presentación de Obras de Teatro (como en el Teatro de Chilevisión).
- Presentación de Orquesta Filarmónica.
- Función de Circo.
- Festival de la Voz.
- Escuela de Verano (Iván Zamorano).

- Cursos de Computación a la comunidad (Enlaces).
- Talleres de Peluquería y Bordados (2005-2006).
- Sede cursos capacitación PYMES.
- Escuela Abierta (días sábados).
- Sede Capacitación Cascada MINEDUC para Asistentes de Educación.

En la Escuela se encuentra constituido, desde la puesta en vigencia de la Ley, el Consejo Escolar, que está conformado por representantes de todos los estamentos de la Comunidad Escolar, Profesores, Asistentes de educación, apoderados y alumnos, además de Dirección y un representante del Departamento de Educación Municipal (DAEM).

Indicadores y resultados del establecimiento

Establecimiento, ubicado en la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, con tipo de dependencia Municipal, imparte educación parvularia y enseñanza básica.

Matrícula

La matrícula del establecimiento Municipalizado, en los últimos 5 años, es la siguiente:

Tabla 3.13: Matrícula Escuela Municipalizada – 2005 al 2009

Año	Educación pre –básica		Educación básica		Total
	Nº Cursos	Matrícula	Nº Cursos	Matrícula	
2005	2	40	8	335	375
2006	2	76	8	326	402
2007	2	85	8	326	411
2008	2	78	8	323	401
2009	2	75	8	333	408

Fuente: MINEDUC

A continuación, se muestra un gráfico de punto que muestra la proyección de la matrícula entre los años 2005 al año 2009 de la Escuela Municipalizada.

Del siguiente gráfico, se puede concluir que la matrícula de pre-básica tuvo un crecimiento significativo hasta el 2007, pero que actualmente muestra tendencia

decreciente, pero igual significativa del total de la matrícula. A nivel de la matrícula básica ésta presenta una baja entre los años 2006 al 2008, pero con una recuperación en el último año, porcentualmente sigue siendo significativo del total de matriculados.

En cuanto al número de cursos, éstos no han sufrido modificaciones en el último periodo.

Matrícula de Alumnos 2005 - 2009 Escuela Municipalizada, en porcentaje

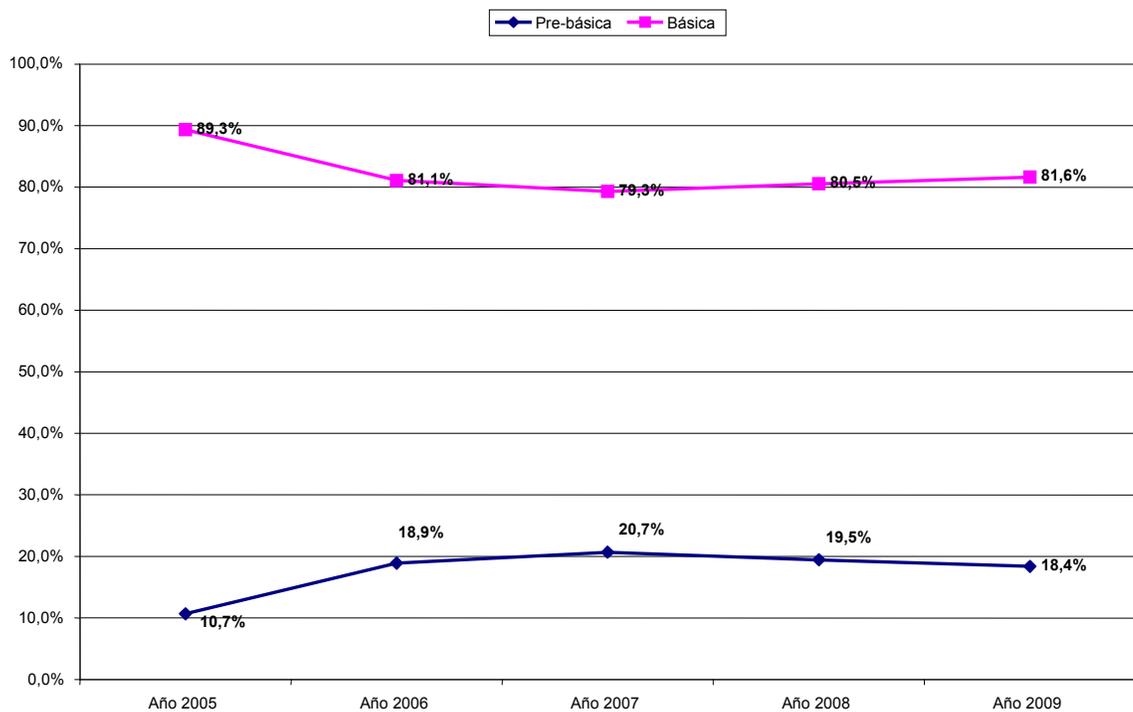


Gráfico 3.1: Matrícula de alumnos 2005 – 2009 Escuela Municipalizada en Porcentaje

Docentes

En cuanto a la dotación docente, el establecimiento ha presentado los siguientes datos entre los años 2005-2009.

De la siguiente tabla, se muestra que la Escuela Municipalizada ha mantenido la cantidad de docentes en estos últimos cinco años, lo que refleja una estabilidad para con sus docentes.

Tabla 3.14: Número de docentes. Escuela Municipalizada – 2005 al 2009

AÑO	Total docentes	Docentes de aula	Docentes de la Unidad Técnico Pedagógica	Docentes de la planta directiva
2005	17	14	2	1
2006	19	15	2	2
2007	19	15	2	2
2008	19	15	2	2
2009	19	15	2	2

Fuente: MINEDUC

Indicador de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

El IVE (Indicador de Vulnerabilidad Escolar) indicador que mide la condición de vulnerabilidad de los estudiantes de un establecimiento según las directrices y metodología de la JUNAEB²⁷ sufre un cambio a partir del año 2009, en donde se empieza a denominar al indicador de vulnerabilidad como IVE SINAIE, en donde hay un cambio de metodología que diferencia a la obtención del cálculo de los años anteriores. Para el presente estudio, se consideran los últimos cuatro años, siendo éstos los siguientes:

Tabla 3.15: Índice de Vulnerabilidad Escolar. Escuela Municipalizada -2007 al 2010

Año	Educación básica
2007	s/i
2008	89.4 %
2009	64.3 %
2010	59.8%

Fuente: JUNAEB

Aunque mantiene un IVE alto, éste ha decrecido, sin embargo, los niveles siguen sobrepasando el 50%, lo que refleja el alto número de niños y jóvenes de sectores vulnerables que son acogidos por este establecimiento municipal.

²⁷ JUNAEB, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Indicadores de eficiencia interna

Indicadores de eficiencia interna de la escuela municipalizada en los últimos 5 años.

Tabla 3.16: Indicadores de eficiencia interna. Escuela Municipalizada – 2005 al 2009

Año	Total Matricula	Aprobados	Reprobados	Retirados
2005	335	329	4	2
2006	321	316	4	1
2007	329	325	3	1
2008	318	309	5	4
2009	325	308	15	2

Fuente: MINEDUC

Indicadores de Eficiencia Interna 2005-2009, en porcentajes

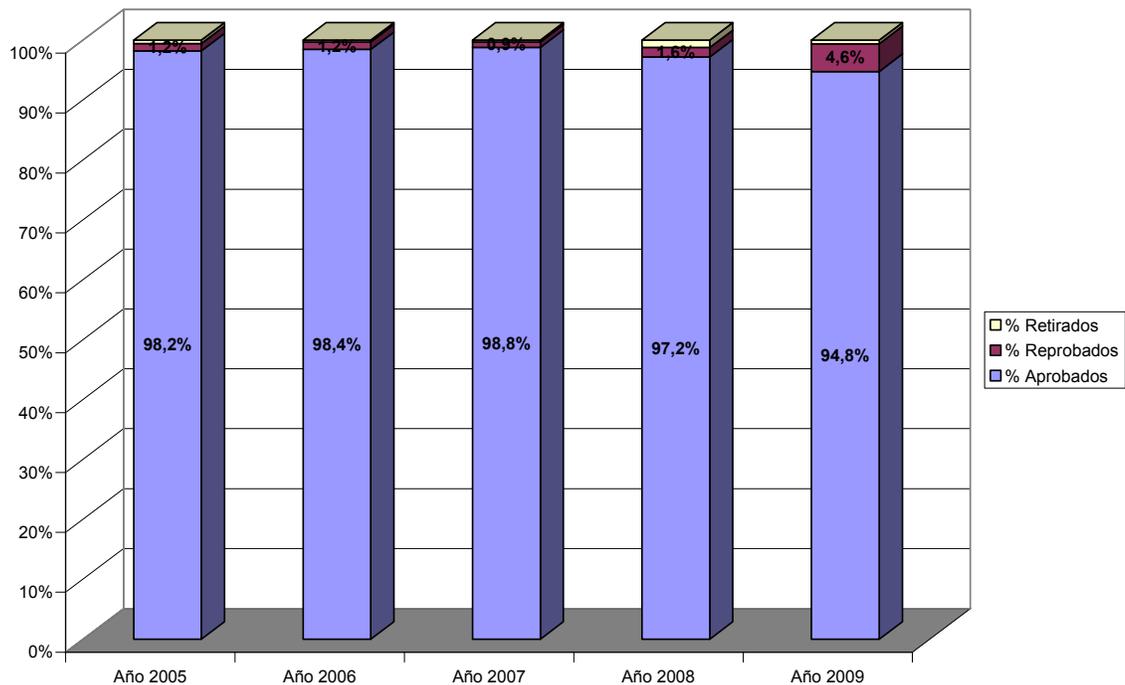


Gráfico 3.2: Indicadores de eficiencia interna 2005 – 2009, en Porcentaje

El gráfico anterior nos indica una alta aprobación de sus alumnos en estos últimos años, lo que genera que los niveles de reprobación como de retiro, sean escasos. Esta tendencia se mantiene, a pesar del cambio que se produjo en el año 2009.

Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)²⁸

A nivel de los resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño SNED, del 1996 a la fecha, La Escuela ha sido seleccionado en seis oportunidades, obteniendo siempre el 100% de la Subvención por Desempeño de Excelencia, lo que demuestra que da cumplimiento de manera eficiente a los indicadores técnico-pedagógicos que propone dicha evaluación, como son los indicadores del SIMCE de los subsectores de aprendizaje, cumplimiento con los procesos estadístico del MINEDUC, integración y participación de los padres y apoderados, incorporación de innovaciones educativas, entre otros elementos evaluados por este instrumento.

Clasificación Ley de Subvenciones Escolar Preferencial (SEP):

En la clasificación Ley de Subvenciones Escolar Preferencial (SEP), que realiza el MINEDUC, está ubicado en el grupo Autónomo, es decir “han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos en las pruebas SIMCE”.

SIMCE

A nivel de SIMCE, la Escuela Municipalizada se clasifica dentro del grupo socioeconómico C, es decir del grupo categorizado como “medio”. Sus resultados de las evaluaciones de Lenguaje y Matemáticas, desde el año 1999 al 2009 en 4to básico como en 8vo básico son los siguientes:

²⁸ Ministerio de Educación. Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

Tabla 3.17: Resultado SIMCE (Lenguaje y Matemáticas). Escuela Municipalizada. 4to básico

4to básico Año	Escuela Básica	
	Prom_Len	Prom_Mat
1999	233	241
2005	285	290
2006	288	284
2007	260	267
2008	269	260
2009	267	260

Fuente: MINEDUC

Promedio 4to básico SIMCE (Leng - Mat) 1999 - 2009

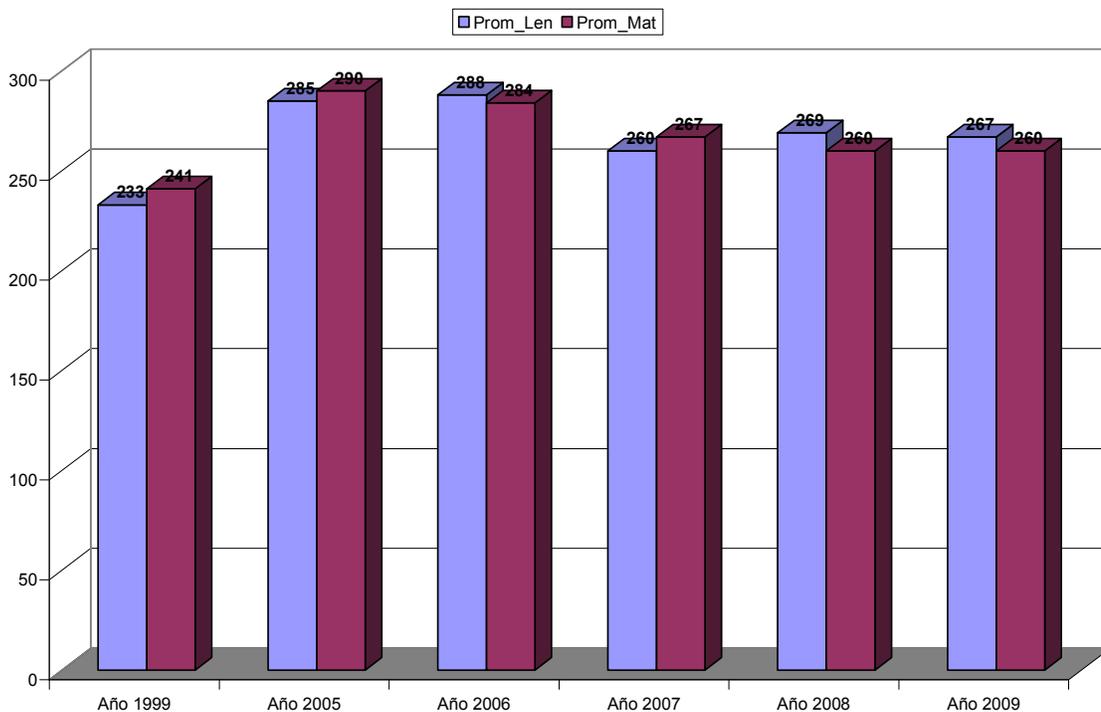


Gráfico 3.3: Promedio 4º básico SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009

Tabla 3.18: Resultado SIMCE (Lenguaje y Matemáticas). Escuela Municipalizada, 8vo básico

8vo año básico	Escuela Básica Municipalizada	
Año	Prom_Len	Prom_Mat
2000	244	248
2004	242	227
2007	256	249
2009	250	256

Fuente: MINEDUC

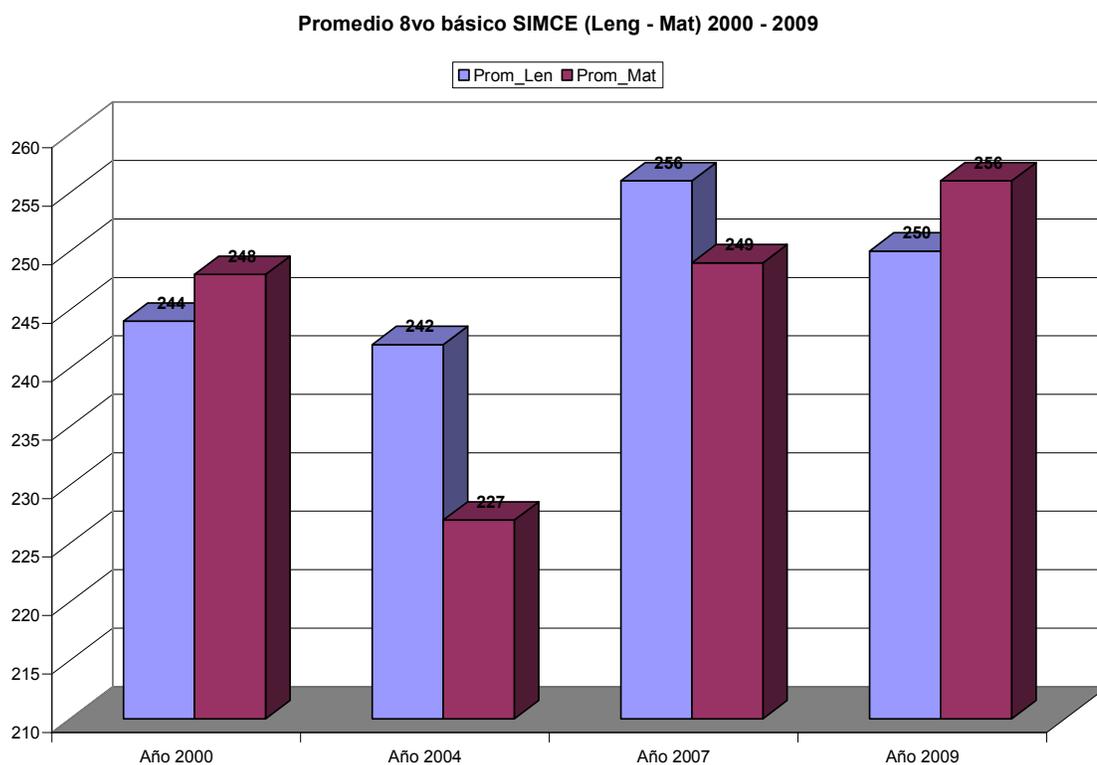


Gráfico 3.4: Promedio 8vo básico SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009

Los anteriores gráficos nos muestran que los rendimientos de los SIMCE de 4tos básicos son mejores que los de 8vos básicos y, a su vez, de mantención continua de dichos resultados, aunque se debe señalar que en las últimas evaluaciones de los 8vos básicos (2007 y 2009) hay una mejora constante de los resultados del establecimiento.

Lo anterior se muestra más significativo, al compararlo con otros establecimientos de la misma dependencia, es decir Municipal DAEM. El comportamiento es el siguiente:

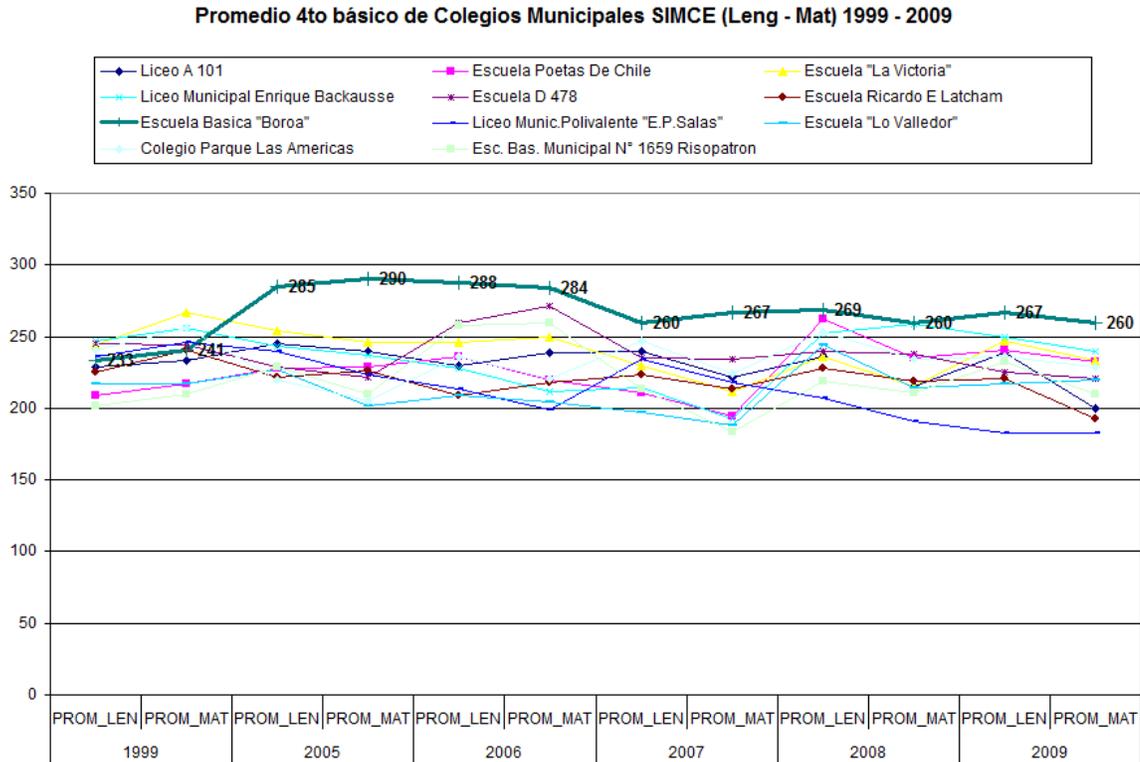


Gráfico 3.5: Promedio 4º básico de Colegios Municipales SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009

De los dos gráficos presentes (el de arriba y el que viene a continuación), se desprende que la Escuela Municipalizada es el establecimiento Municipal DAEM, que presenta mejores rendimientos en las distintas evaluaciones SIMCE, tanto de 4tos, como de 8vos básicos, en comparación con los otros establecimientos del mismo tipo de dependencia. Es significativo en los rendimientos de 4to básico, donde la Escuela Municipalizada es claramente predominante dentro de los establecimientos de la misma dependencia y, a la vez, es la que se mantiene constante en sus resultados en los distintos años de su redición, es decir, las distintas promociones que rindieron tanto SIMCE de Lenguaje como de Matemáticas, mantienen un rendimiento similar a la anterior.

Promedio 8vo básico de Colegios Municipales SIMCE (Leng - Mat) 2000 - 2009

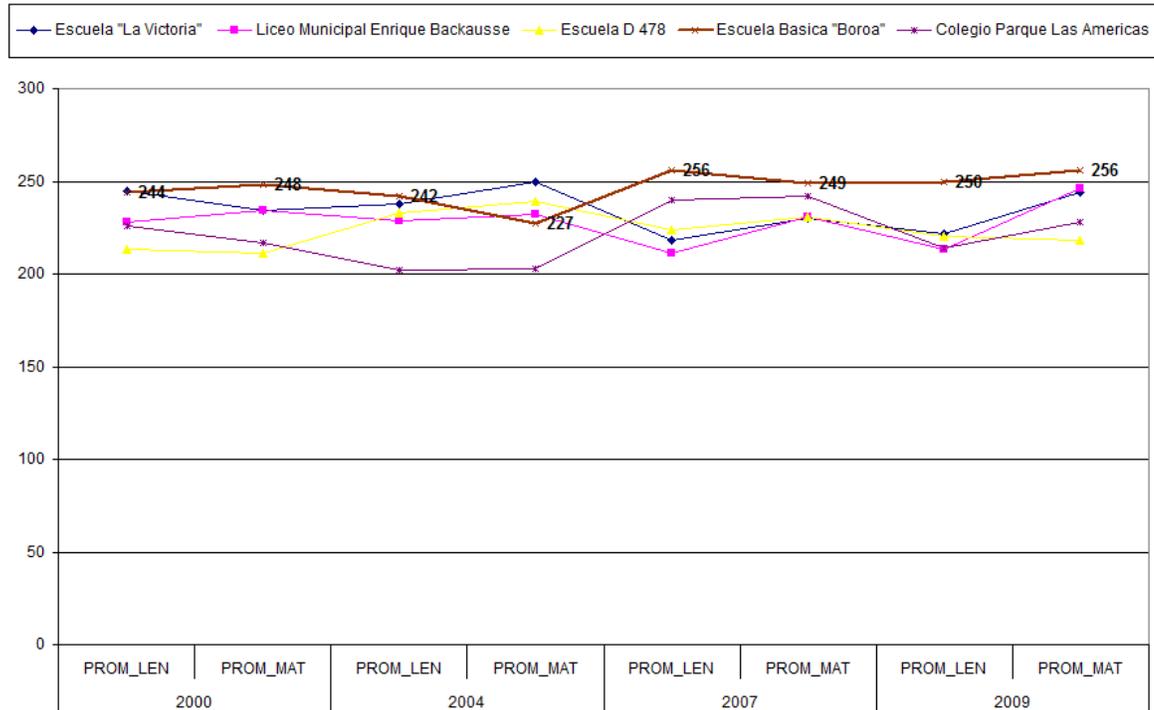


Gráfico 3.6: Promedio 8vo básico de Colegios Municipales SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009

3.9.1.2. Historia del Establecimiento Educacional Particular Subvencionado

El Establecimiento Educacional Particular Subvencionado es un colegio Católico, ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Depende de la Sociedad de Escuelas Católicas. Atiende a niños, niñas y jóvenes de Pre kínder a 4° medio, en formación Técnico Profesional.

El colegio tiene un total de 52 cursos, distribuidos de la siguiente manera:

- 4 Pre kínder.
- 4 Kínder.
- 32 cursos de Educación Básica (4 cursos por nivel).
- 12 cursos en Educación Media (3 cursos por nivel).
- Los terceros y cuartos medios corresponden a la modalidad Técnico Profesional, en la especialidad de Administración.

El establecimiento es particular subvencionado con financiamiento compartido. El 95% de los estudiantes proviene de las comunas de Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo. El 5% restante proviene de otras comunas aledañas de la Región Metropolitana. A fines de la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, comienza a gestarse la historia de este colegio. Surge la preocupación de los sostenedores del colegio particular subvencionado, quienes desean fundar una escuela católica en un sector de escasos recursos.

Se comienza con la búsqueda del terreno apropiado en los albores de la Población José María Caro y es aquí donde se contacta con los pobladores del sector denominado Unión Ferroviaria, quienes comparten la inquietud de los sostenedores de contar con un colegio en donde se imparta educación cristiana.

A los terrenos donados por la Junta de Vecinos, se une el financiamiento obtenido de una herencia de Monseñor y esta obra se hace realidad, iniciándose la construcción a fines de 1962. Se inaugura en 1963 y, como Colegio de formación cristiana, los sostenedores asignan su dirección a la Congregación de religiosas "Hermanas Franciscanas Misioneras de María".

El colegio comienza a funcionar como tal a comienzos de 1963, con primeros, segundos y terceros básicos, teniendo dos cursos por nivel y atendiendo durante la mañana a los hombres y por la tarde a las mujeres. Al año siguiente, se forman los cuartos básicos y así cada año se genera en forma natural el curso superior. Como colegio que imparte Educación en la Fe, requiere de una Capilla, tanto para la atención de los alumnos, como para las actividades de los apoderados y profesores; entonces, en forma provisoria, se adaptan cuatro salas de un pabellón, las que se comunican en su interior y dan origen a esa primera Capilla.

Durante aquella época, los cursos estaban compuestos por 106 a 120 alumnos y el colegio se caracterizaba por la gran actividad que mantenía con la comunidad; el establecimiento siempre estaba presente en diversas actividades comunitarias.

Indicadores y resultados

Establecimiento ubicado en la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, con tipo de dependencia Particular Subvencionado, cuyo sostenedor es la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino, imparte la Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Educación Media Humanista – Científica (niños y jóvenes) y Educación Media Técnico Profesional (niños y jóvenes).

Matrícula

La matrícula del establecimiento, en todos sus niveles de los últimos 5 años, es la siguiente:

Tabla 3.19: Matrícula PS (2005 al 2009)

Año	Educación pre - básica		Educación básica		Educación media		TOTAL
	N° Cursos	Matrícula	N° Cursos	Matrícula	N° Cursos	Matrícula	
2005	4	164	32	1401	12	504	2069
2006	4	181	32	1426	12	505	2112
2007	7	275	32	1377	12	513	2165
2008	8	295	32	1352	12	500	2147
2009	8	315	31	1325	12	484	2124

Fuente: MINEDUC

Matrícula de Alumnos 2005 – 2009 Colegio Particular Subvencionado, e n porcentaje

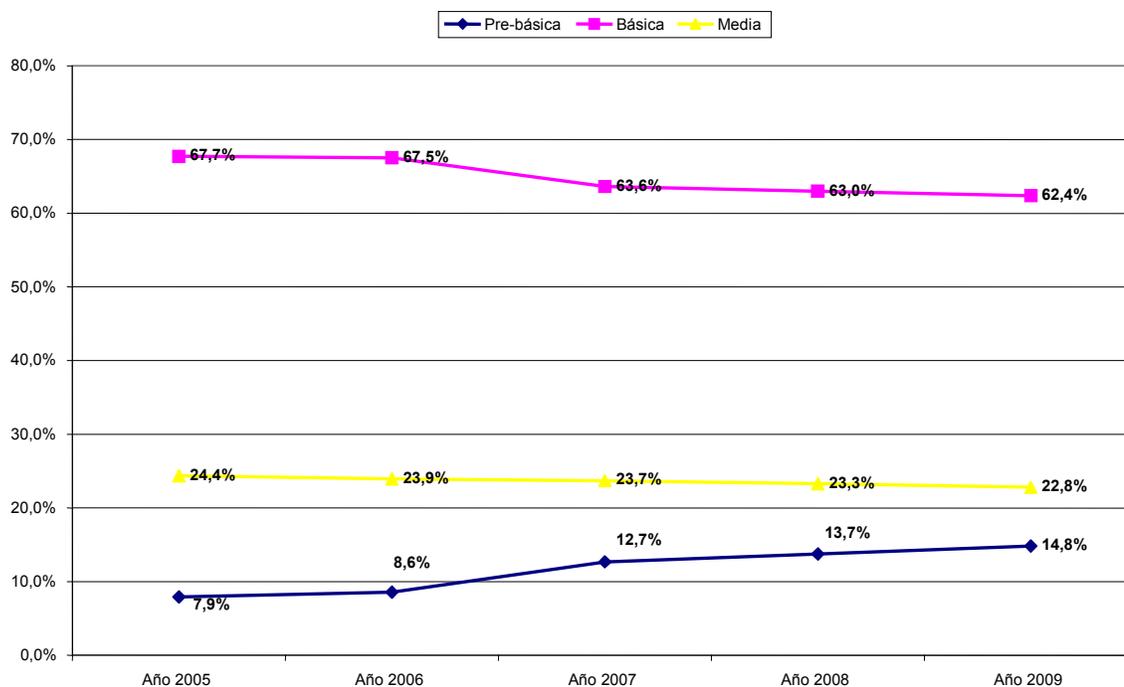


Gráfico 3.7: Matrícula de alumnos 2005 - 2009 Colegio Particular Subvencionado, en porcentaje

Del gráfico anterior se puede concluir que la matrícula de pre-básica es la que ha tenido un crecimiento constante en este periodo: en cambio, la educación básica y media muestran una tendencia decreciente, aunque el porcentaje mayoritario de la matrícula del establecimiento corresponde a la educación básica. En cuanto al número de cursos, éstos han sufrido modificaciones en su cantidad, creciendo a nivel de la educación pre-básica, disminuyendo en la básica y manteniéndose en la educación media.

Docentes

En cuanto a la dotación docente del establecimiento, ésta ha presentado los siguientes datos entre los años 2005 – 2009

Tabla 3.20: Número de docentes Colegio PS (2005 al 2009)

Año	Docentes de Aula	Docentes de la Unidad Técnico Pedagógica	Docentes de la Planta Directiva
2005	68	4	5
2006	65	4	5
2007	69	2	5
2008	73	2	5
2009	68	2	4

Fuente: MINEDUC

Del cuadro anterior, se puede deducir que el establecimiento muestra variaciones en su dotación de docente en estos últimos años, aunque no es significativa en relación a la disminución de la matrícula de la enseñanza básica y media del mismo periodo analizado.

Indicador de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

El IVE (Indicador de Vulnerabilidad Escolar) que presenta el establecimiento en los últimos cuatro años, ha sido el siguiente:

Tabla 3.21: Índice de Vulnerabilidad Escolar. Colegio PS (2007 al 2010)

Año	Educación básica	Educación media
2007	72,8%	s/i
2008	74,1 %	89,0%
2009	59,8 %	74,3%
2010	57,45%	68,18%

Fuente: JUNAEB

Aunque mantiene un IVE alto, éste ha decrecido de forma considerable en la enseñanza básica, más que en la enseñanza media; eso sí, en ambos niveles pasado el 50%, lo que refleja el alto número de niños y jóvenes de sectores vulnerables que son acogidos por dicho establecimiento.

Indicadores de eficiencia interna

En cuanto a los Indicadores de Eficiencia Interna del establecimiento de los últimos 5 años, estos son los siguientes:

Tabla 3.22: Indicadores de Eficiencia Interna. Colegio PS - 2005 al 2009

Año	Total Matrícula	Aprobados	Reprobados	Retirados
2005	1404	1370	29	5
2006	1411	1360	43	8
2007	1369	1309	55	5
2008	1333	1287	43	3
2009	1313	1256	53	4

Indicadores de Eficiencia Interna 2005-2009, en porcentajes

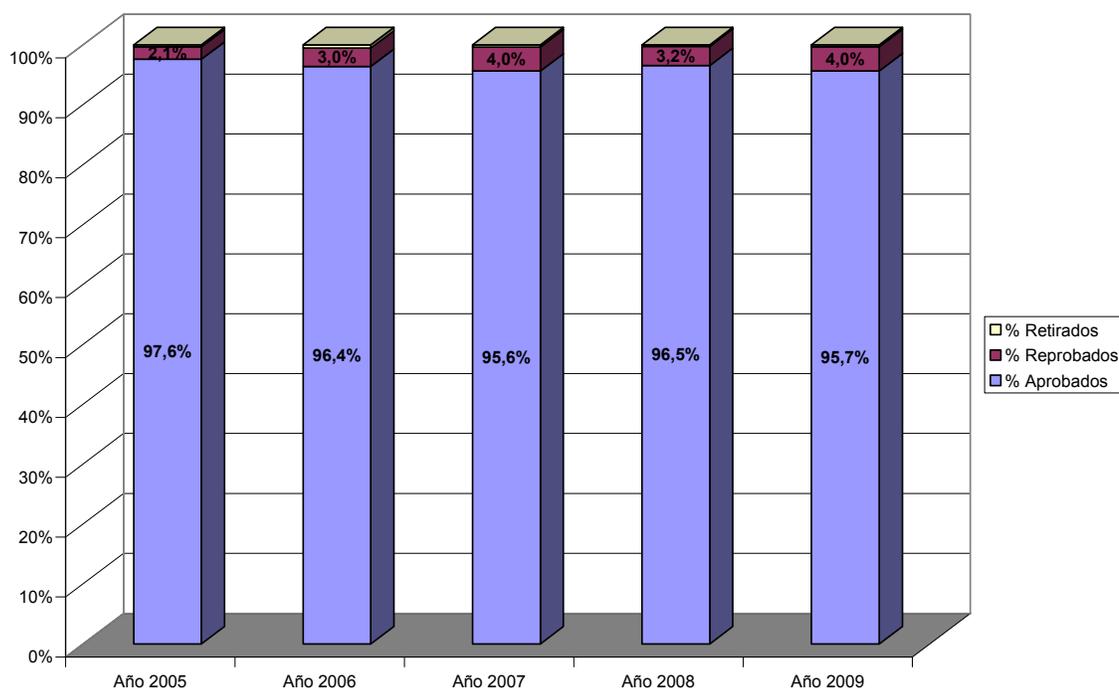


Gráfico 3.8: Indicadores de Eficiencia interna 2005 – 2009, en porcentaje

El gráfico anterior muestra que en los últimos cinco años, hay una alta aprobación de alumnos en sus cursos terminales, llegando a un promedio de un 96,4% del total, en tanto su nivel de reprobación llega a un promedio del 3,3% en el mismo período, siendo la tasa de retiro a 0,4% del total en dicho período.

Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)

A nivel de los resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño SNED, de 1996 a la fecha, el colegio ha sido seleccionado en seis oportunidades, obteniendo siempre el 100% de la Subvención por Desempeño de Excelencia, lo que demuestra que da cumplimiento de manera eficiente a los indicadores técnico pedagógicos que propone dicha evaluación, como son los indicadores del SIMCE de los subsectores de aprendizaje, cumplimiento con los procesos estadísticos del MINEDUC (2002), integración y participación de los padres y apoderados, incorporación de innovaciones educativas, entre otros elementos evaluados por este instrumento.

Participación del Proyecto Montegrande

Desde 1998 al 2004, participó en el Programa Montegrande, proyecto de innovaciones educativas en liceos de anticipación, participando un total de 51 liceos a nivel nacional. El resultado dentro del programa fue catalogado como “Innovación en Ámbitos Específicos”, con su proyecto “Gestión escolar multidimensional”, que tenía como apuesta un modelo de gestión escolar sistémico que considera todas las dimensiones del quehacer educativo. Además, el Colegio PS, elaboró e implementó las siguientes iniciativas educativas: “Implementación curricular mediante fichas de trabajos”, cuyo destinatario es la comunidad educativa en su conjunto y el “Sistema de evaluación de desempeño del personal”, cuyo destinatario son el personal docente y no docente del establecimiento.

Clasificación Ley de Subvenciones Escolar Preferencial (SEP)

En la clasificación Ley de Subvenciones Escolar Preferencial (SEP), que realiza el MINEDUC, está ubicado en el grupo Autónomo, es decir “han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos en las pruebas SIMCE”.

SIMCE

A nivel de SIMCE, el Colegio PS se clasifica dentro del grupo socioeconómico “C”, es decir del grupo categorizado como “medio”. Sus resultados de las evaluaciones de Lenguaje y Matemáticas, desde el año 1999 al 2009 en 4to básico como en 8vo básico, son los siguientes:

Tabla 3.23: Resultado SIMCE (Lenguaje y Matemáticas). Colegio PS. 4to básico

4to básico	Colegio Particular Subvencionado	
Año	Prom_Len	Prom_Mat
1999	264	266
2005	276	268
2006	258	255
2007	264	255
2008	268	247
2009	267	262

Fuente: MINEDUC

Promedio 4to básico SIMCE (Leng - Mat) 1999 - 2009

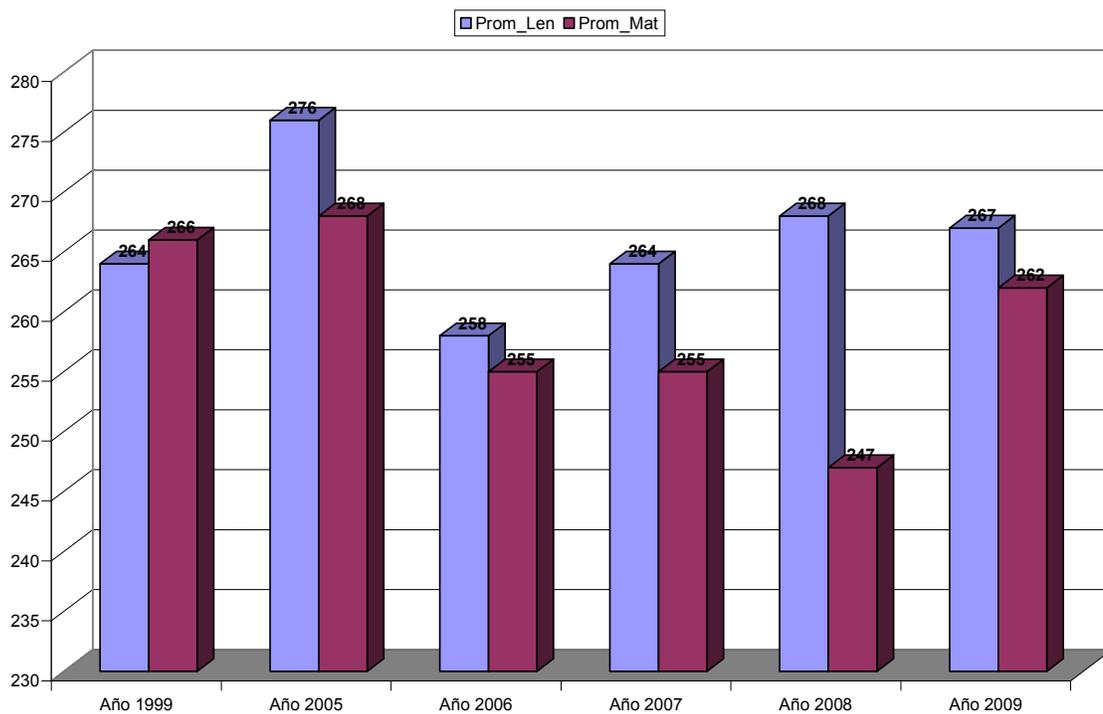


Gráfico 3.9: Promedio 4º básico SIMCE (Leng – Mat) 1999 - 2009

Tabla 3.24: Resultado Colegio Particular Subvencionado. 8vo básico

8vo básico	Colegio Particular Subvencionado	
Año	Prom_Len	Prom_Mat
2000	260	248
2004	267	265
2007	263	258
2009	268	266

Fuente: MINEDUC

Promedio 8vo básico SIMCE (Leng - Mat) 2000 - 2009

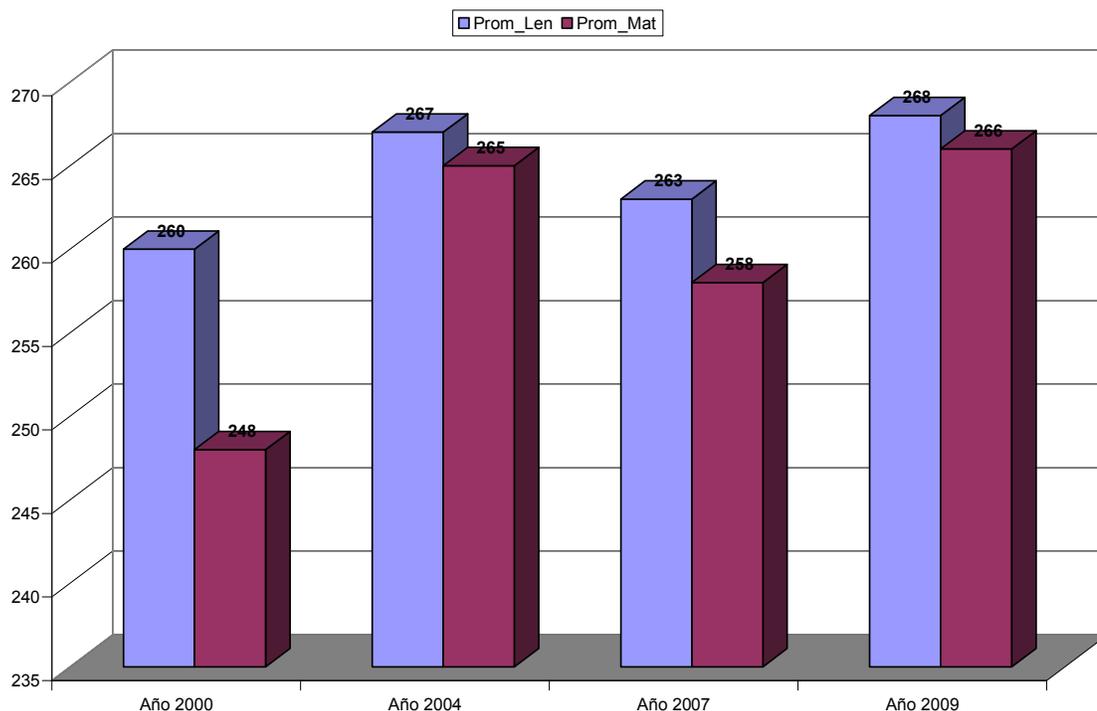


Gráfico 3.10: Promedio 8vo básico SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009

Los gráficos anteriores nos muestran los rendimientos de los SIMCE de 4tos básicos, siendo mejores que los de 8vos básicos y, a su vez, de mantención continua de dicho resultados, aunque se debe señalar que en las últimas evaluaciones de los 8vos básicos (2007 y 2009) hay una mejora constante de los resultados del establecimiento.

Además, muestran que es un establecimiento de resultados variables de una evaluación a otro, en ambas modalidades, no es de resultados constantes o que lo mantiene en el transcurso de las distintas evaluaciones. Sin embargo, a pesar de estas variaciones, sus puntajes son significativos, es decir, sobre el promedio nacional de los 250 puntos.

Al comparar con otros establecimientos de la misma dependencia, es decir, Particular Subvencionado, el comportamiento es el siguiente:

Promedio 4to básico de Colegios Part. Subvencionado SIMCE (Leng - Mat) 1999 - 2009

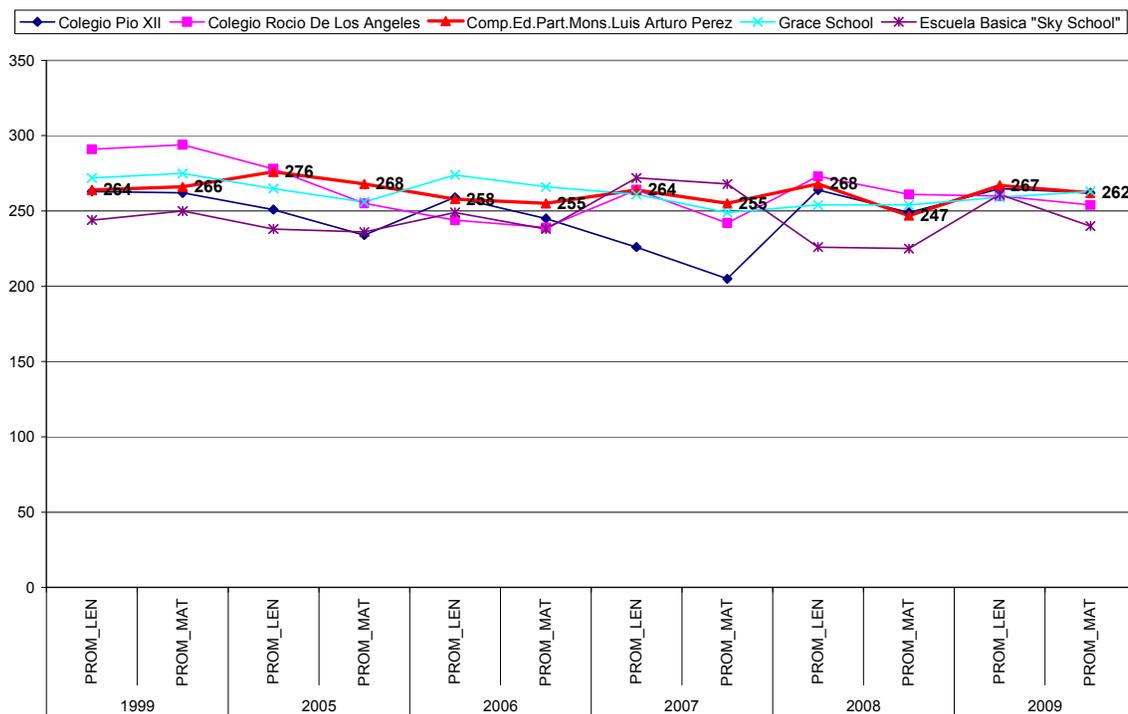


Gráfico 3.11: Promedio 4º básico Colegio Particular Subvencionado SIMCE (Leng - Mat) 1999 - 2009

Promedio 8vo básico de Colegios Part. Subvencionado SIMCE (Leng - Mat) 2000 - 2009

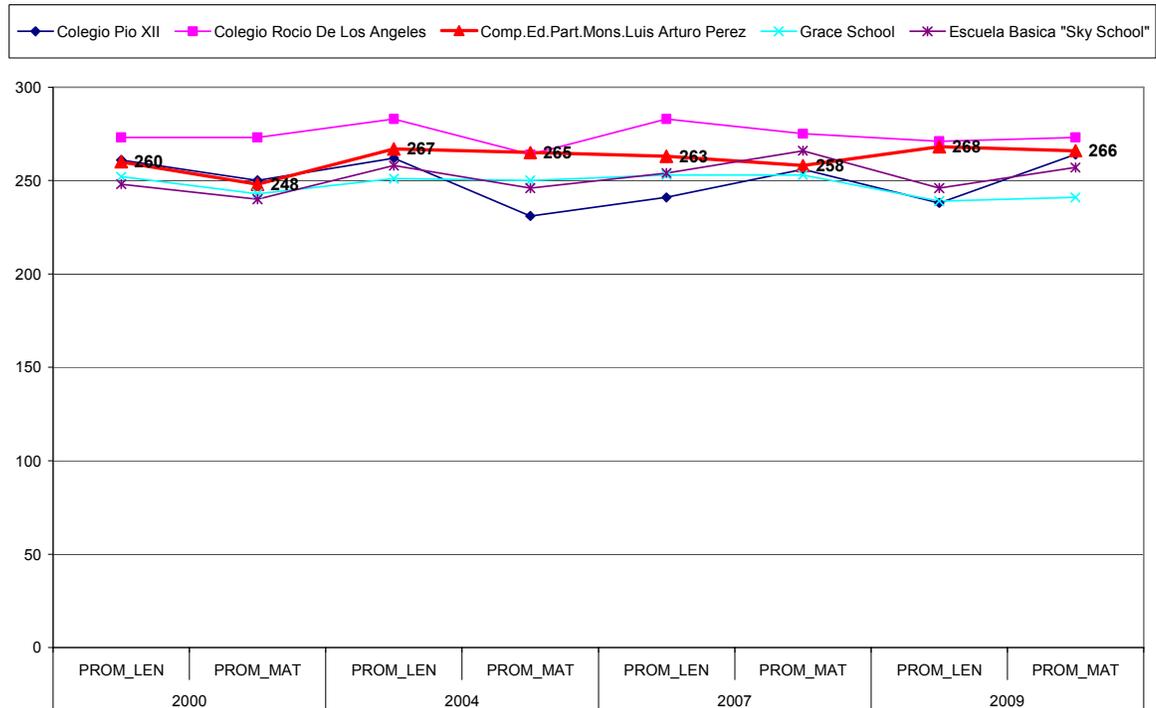


Gráfico 3.12: Promedio 8vo básico Colegio Particular Subvencionado SIMCE (Leng – Mat) 2000 - 2009

De los dos gráficos precedentes, se desprende que el Colegio Particular Subvencionado en estudio, es uno de los establecimientos que presenta mejores rendimientos en las distintas evaluaciones SIMCE tanto de 4tos, como de 8vos años básicos, en comparación con los otros establecimientos del mismo tipo de dependencia. Se muestra como uno de los establecimientos con menos variabilidad en el conjunto de los particulares subvencionados e incluso a nivel de 8vo, como uno de los que mantiene su rendimiento en las evaluaciones recientes.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*“La comunidad humana puede ser considerada como un
establecimiento dedicado a la producción de la vida humana”*
H.G. WELLS

4.1. Codificación abierta de los datos recogidos

A continuación se procederá a realizar, de acuerdo al enfoque de la Teoría Fundamentada, lo que se llama la codificación abierta. Se elige esta mirada porque nos permite explorar el fenómeno en estudio desde los propios datos. Ésta se realiza en la primera etapa del proceso de análisis de los datos, realizada mediante lecturas de las entrevistas, documentos oficiales, observaciones de clases y transcripciones en general, sometiéndolas al proceso de codificación, línea por línea, en la cual son manifestadas palabras o frases que expresan la esencia del discurso de los actores de ambas escuelas en estudio. El proceso es largo, por cuanto se va examinando las categorías apriorísticas del modelo de calidad de la gestión escolar, del marco para la buena dirección y del marco para la buena enseñanza, con aquellas categorías rescatables de la teoría de las escuelas efectivas que emergen de los relatos escritos. Para ello, se siguieron varios pasos consistentes en la examinación exhaustiva, la reflexión, la comparación y conceptualización de las categorías finalmente definidas, una por la cantidad de veces que se presentaron en los distintos instrumentos y otras que resultaron distintas a todo lo conocido.

Hablando en términos generales, durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados “categorías” (Strauss & Corbin, 2002). A continuación, se detalla la nómina completa de categorías obtenidas desde los instrumentos de recogida de datos. De las cuales se hace una codificación abierta, para posteriormente llegar a un barrido conceptual para seleccionar aquellas que conformarán finalmente el análisis axial por establecimiento educacional.

Lista de Categorías con sus definiciones utilizadas en el análisis cualitativo de primer nivel

- 1. Alto nivel de expectativas de los alumnos:** Los distintos estamentos educacionales tienen el convencimiento de la capacidad evolutiva de los alumnos, al punto de conseguir resultados óptimos en materia académica.
- 2. Alumnos con un alto poder de expectativas en sus profesores:** Existe una motivación constante de los docentes hacia los alumnos, lo que conlleva a un **convencimiento** entre los alumnos de que los docentes del establecimiento les enseñan de manera óptima los aprendizajes necesarios y los ayuda a generar mayores expectativas de ellos mismos como personas.
- 3. Alumnos participativos e involucrados con el establecimiento:** Actuaciones por parte de los alumnos, que evidencian su compromiso con el establecimiento a través de la participación constante en diversas actividades,

además de tener una disposición positiva frente a los cambios, innovaciones, proyectos o reestructuración propuesta por el establecimiento.

4. **Ambiente didáctico y manejo grupal:** Son todas aquellas actuaciones de los docentes dentro del aula que buscan fortalecer el aprendizaje de los alumnos, aquí se encuentra la supervisión y atención a las necesidades de ayuda de los niños, preocupación del docente para que todos los niños accedan a la igualdad de condiciones de los contenidos impartidos, estrategias donde se mantenga al curso involucrado en las tareas, adaptación de la sala de actividades, si se requiere, permite el murmullo, entre otras.
5. **Apoyo al desarrollo afectivo y social:** Son todas aquellas actuaciones de los docentes dentro del aula, que buscan fortalecer el aprendizaje desde un clima de afecto del profesor hacia sus alumnos, como lo es referirse a los alumnos por su nombre de pila, utiliza un tono de voz afectivo, favorece el respeto mutuo no permitiendo las burlas, no etiquetando a los niños, no sancionando públicamente por cuestiones de presentación personal o higiene.
6. **Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal:** Son todas aquellas actuaciones de los docentes dentro del aula que buscan fortalecer tanto el aprendizaje de los alumnos como la comunicación entre profesor y alumno. Aquí se intenta dar respuestas a las preguntas o peticiones de los niños, dar a los niños el tiempo que requieren para comunicarse, escuchar activamente a los niños, favorecer a que los niños infieran, comparen, describan, asocien y hacer un buen uso del lenguaje.
7. **Atención de apoderados:** Implica las maneras de relacionarse y comunicarse entre los docentes y directivos con los apoderados.
8. **Atracción de alumnos en la escuela:** Se refiere a la captación de alumnos por parte del establecimiento, donde se especifican las razones por las que los estudiantes se matriculan en éste. Algunas de las razones suelen ser las buenas referencias, familias que ya habían tenido generaciones anteriores en el colegio y/o los resultados académicos positivos.
9. **Ausencia de apoyo familiar en la labor educativa:** La categoría apela a situaciones donde el apoderado no está involucrado de manera óptima en el proceso de aprendizaje.

10. **Capacidad de adaptarse al entorno:** Se refiere a la capacidad de la institución y de toda la comunidad educativa, en general, para combinar los factores internos (capital simbólico, O.F.T., expectativas, misión, visión) con los factores externos (programas del ministerio, cambios de directiva, realidad local y nacional), a beneficio del propio establecimiento, en busca de resultados favorables en los aprendizajes.
11. **Capacidad de autoevaluación:** Capacidad de alumnos, docentes y directivos de evaluarse a sí mismos, considerando distintos aspectos de su persona y su rol para un mejor desarrollo de sus competencias y reforzamiento de sus debilidades.
12. **Capacidad de influir en mejores decisiones para el desarrollo del trabajo:** Cómo los docentes son capaces de influir en el desempeño de áreas que pertenecen a otras unidades educativas, en pro de realizar aportes.
13. **Capital Simbólico:** Está asociado al orgullo y la identidad institucional (cultura de la escuela) y a las buenas relaciones personales, que generen un sentido de equipo dentro del establecimiento (clima de la escuela), ambos elementos necesarios, que se muestran como condicionantes favorables en la obtención de los buenos aprendizajes.
14. **Características de las salas de clases:** Descripción física general de las aulas de clases.
15. **Características generales del establecimiento Municipalizado:** Principales elementos que describen y dan una visión amplia del establecimiento.
16. **Características generales del establecimiento Particular Subvencionado:** Principales elementos que describen y dan una visión amplia del establecimiento.
17. **Claridad de objetivos:** Los docentes tienen objetivos educacionales precisos, tanto a nivel curricular como formativo.
18. **Clima organizacional:** Son todas las disposiciones y actuaciones que apelan a las buenas relaciones personales que generan un sentido de equipo dentro del establecimiento.
19. **Colegio Católico:** Agrupa a todas aquellas actividades y actuaciones, disposiciones bajo una doctrina católica. (Comparar con escuela municipalizada).

20. **Comportamiento disciplinar:** Elemento de orden presente en el alumnado. Toda acción que refleje una preocupación por parte de los docentes y directivos para el resguardar orden y disciplina dentro del establecimiento.
21. **Concordancia entre diferentes metas:** Los objetivos del establecimiento son de carácter transversal, concordante entre las metas, la programación de las clases y la visión de la institución.
22. **Construcción del Proyecto Educativo:** Formas en las que se construyen los objetivos de enseñanza, las planificaciones educacionales y los objetivos del establecimiento.
23. **Creatividad de técnicas de enseñanza:** Facilidad para diseñar estrategias metodológicas emergentes.
24. **Cultura Escolar Positiva:** Son todas aquellas características que se asocian al orgullo y la identidad institucional.
25. **Desarrollo de estrategias básicas:** Son todas aquellas actuaciones de los docentes dentro del aula, que buscan fortalecer el desarrollo de los alumnos con estrategias básicas de aprendizaje, como lectura, comunicación escrita y oral, estrategias de cálculo, resolución de problemas, estrategias de pensamiento de orden superior y estrategias sociales.
26. **Desconocimiento del PEI por parte de los alumnos:** Cuando los alumnos manifiestan desconocer el PEI del establecimiento, Misión y visión.
27. **Desconocimiento del PEI por parte de los apoderados:** Cuando los apoderados manifiestan desconocer el PEI del establecimiento, Misión y visión.
28. **Dinamismo de enseñanza:** Sugiere la capacidad de los docentes para enseñar de diversas formas, de acuerdo a las capacidades heterogéneas de los alumnos. Por ejemplo, todos los alumnos tienen desiguales ritmos de aprendizajes. A algunos alumnos les puede parecer más fácil ciertas materias que al resto de sus compañeros y tanto el docente como el alumno deben considerar estos ritmos para el logro de los objetivos.
29. **Discrepancia Metodológica:** La categoría se establece de acuerdo a las diferencias en la forma de emprender la labor educativa entre la praxis y lo determinado por planificaciones escolares.

30. **Disposición positiva frente a recursos pedagógicos:** Se alude a la utilización veraz como a la disposición normada a través de los documentos institucionales de los recursos existentes en la escuela, los cuales ayudan a ejercer las labores pedagógicas a los docentes. Se alude a una buena utilización de los recursos.
31. **Diversidad de actividades extraprogramáticas:** La categoría establece la existencia de una gama amplia de actividades recreativas que motivan a los alumnos fuera del horario de clases.
32. **Docente involucrado con sus alumnos:** Docente que conoce en profundidad las características individuales de sus alumnos y su entorno familiar. El docente conoce la historia del alumno, sus principales fortalezas y problemas.
33. **Docentes directivos con capacidad de dirección y liderazgo:** El cuerpo directivo está muy implicado en los procesos de aprendizaje que desarrolla el establecimiento y no sólo de la administración de éste, por lo tanto ofrece apoyo a los profesores en lo que sea necesario y está en constante monitoreo de la enseñanza (por ejemplo, observación de clases). Sugiere que el cuerpo directivo del establecimiento tenga la capacidad de ser el ejemplo a seguir de los distintos estamentos, con un alto poder de persuasión.
34. **Docentes actualizados en su disciplina:** Se señala como la capacidad de los educadores de estar al tanto de las actualizaciones de la materia en que educan.
35. **Dominio de programas de estudios:** Docentes con la preparación y el manejo suficientes en los instrumentos o documentos que presentan los objetivos y contenidos de los sectores de aprendizaje fundamentales para el desarrollo y la práctica docente.
36. **El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas:** Son capaces de escuchar y estar abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias. Practican un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa. Son capaces de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores, tanto en forma oral como escrita.
37. **Empleo de diversas perspectivas evaluativas:** Los docentes utilizan diferentes técnicas para efectos de evaluación de sus alumnos, con el fin de alcanzar la eficacia y utilidad que precisen.

38. **Énfasis educacional en el primer ciclo:** Medidas por parte de la dirección del establecimiento para entregar instrumentos y metodologías que refuercen los aprendizajes del primer ciclo básico.
39. **Equidad:** La categoría se refiere a los datos o estrategias del establecimiento que reflejen la consecución de un estándar de equidad, lo que significa que el alto rendimiento no varíe a través de los subconjuntos de la población de estudiantes de las escuelas en función del sexo, raza, nivel socioeconómico u otras variables.
40. **Escaso dominio tecnológico:** Escaso manejo computacional y de otras tecnologías por parte de los docentes.
41. **Establecimiento abierto a la comunidad:** Instancias que dan cuenta sobre actividades realizadas para o con personas ajenas al establecimiento.
42. **Estándares de calidad:** Todos aquellos resultados, datos y/o mediciones que reflejan una enseñanza de calidad.
43. **Estrategias que permiten aprendizajes autónomos:** Alude al aprendizaje significativo que debiese incorporar el docente para con los alumnos, en donde a través de diversas metodologías los contenidos se contextualizan, llevándolos a la realidad del educando. Esto es un elemento importante en el desarrollo de una escuela efectiva.
44. **Ética del Trabajo:** Sugiere capacidades intrínsecas del personal por tener una visión optimista para enfrentar los desafíos y labores docentes. Son capacidades de las personas para abordar el trabajo con optimismo y entusiasmo, existiendo una constante motivación de parte de ellos hacia los alumnos. El alumnado también puede presentar deseos de aprender y aumentar sus conocimientos; se alude a las buenas disposiciones respecto al proceso educativo en cuanto a todos los estamentos.
45. **Evaluación diferenciada de los alumnos:** Se refiere a considerar las distintas realidades y características que presentan los alumnos en casos llamados excepcionales. Se considera, por lo tanto, la realidad de los alumnos (embarazos, recargo de actividades, problemas de salud), como también a aquellos alumnos con un ritmo de aprendizaje más lento y que están a cargo de un equipo multidisciplinar (orientadores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.).
46. **Evaluación diferenciada del marco curricular:** Prácticas del establecimiento para evaluar de manera diferenciada los logros de aprendizaje en los distintos ciclos, subciclos y áreas del marco curricular.

47. **Evaluación permanente:** Los docentes evalúan con métodos propios, tales como la observación, el desempeño del alumnado con una frecuencia alta a través del tiempo, además de las evaluaciones programadas.
48. **Expectativas de ingresar a la Enseñanza Superior:** Proyección del alumnado de ingresar a la Universidad o instituciones educacionales, que le permitan ejercer una carrera profesional. Algunas veces también se presenta claridad en la carrera en la cual se desea ejercer.
49. **Expectativas de los directivos hacia los docentes:** Se confía en las capacidades de los docentes para realizar un aporte significativo, tanto en los aprendizajes de los alumnos como en el PEI y marco curricular del establecimiento, generando un aporte a un nivel institucional.
50. **Expectativas hacia el personal administrativo y de servicio:** Se confía en las capacidades de los funcionarios administrativos y de servicio para realizar un aporte significativo en el PEI del establecimiento, generando un aporte a un nivel institucional.
51. **Expectativas positivas hacia la labor educativa del establecimiento por parte de los alumnos:** Visión positiva de los alumnos hacia el establecimiento refiriéndose al él como un lugar grato donde estar y que les permite logros altos de aprendizaje.
52. **Expectativas positivas hacia la labor educativa del establecimiento por parte de los apoderados:** Visión positiva de los apoderados hacia el establecimiento refiriéndose al él como un lugar grato donde estar y que les permite logros altos de aprendizaje.
53. **Familia como apoyo a la labor educativa:** Noción o actos donde se cuente como necesario al actor familiar para el proceso educativo. Preocupación por la construcción de relaciones con las familias del educando, centradas en los objetivos de aprendizajes de los alumnos y definidas por las propias características del establecimiento. Por lo tanto, se busca involucrar a las familias, con el fin de que propicien condiciones favorables para el desarrollo del proyecto educativo.
54. **Fomento del trabajo de investigación como modo de aprendizaje:** Metodología que busca la generación de una capacidad investigadora en los alumnos, como parte de las estrategias que fomentan un aprendizaje autónomo.
55. **Formación bajo normas sociales:** Cuando las directrices de formación educacional son concordantes con la normativa social, en base a valores y la moral.

56. **Generación de alianzas estratégicas:** Prácticas que genera el establecimiento con el fin de establecer redes de colaboración con organismos de la comunidad local, académicas, servicios públicos, servicios empresariales, para reforzar y poder cumplir los objetivos y metas institucionales.
57. **Influencia de los apoderados:** Instancias donde se le permite al apoderado expresarse, ejerciendo cierto grado de autoridad.
58. **Información y análisis:** Prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.
59. **Infraestructura apropiada:** Ésta atañe a las condiciones físicas de la escuela, las cuales permitirían un buen desempeño de las actividades educacionales, como recreativas. También engloba a los diversos recursos de esta índole, que ayudan al desempeño educacional y que se encuentran dentro de establecimientos, tales como gimnasios, canchas, patios, etc.
60. **Logros de aprendizaje:** Datos del establecimiento educacional que muestran el nivel de logros de los alumnos en los distintos ciclos y subciclos establecidos en el marco curricular. También implica los datos de las mediciones a nivel nacional.
61. **Los directivos confían en los profesores con relación a su tarea docente:** Donde los directivos, a pesar de ejercer una supervisión y evaluación permanente sobre los docentes, les entrega a los mismos una autonomía para llevar a cabo su programa de estudios.
62. **Medidas de prevención de riesgos:** Se consideran todas las normativas legales y del establecimiento, dirigidas a toda la comunidad educativa que apuntan a prevenir accidentes al interior del establecimiento.
63. **Mención sobre acato de la normativa educacional:** Acciones que consideran las normativas educacionales vigentes.
64. **Mención sobre acato de la normativa laboral:** Acciones que consideran las normativas laborales vigentes.
65. **Mención sobre acato de la normativa penal:** Acciones que consideran las normativas penales vigentes.
66. **Metodología de trabajo en equipo:** Se aduce a una buena disposición del trabajo en equipo, las personas pertenecientes a la institución no dudan de éste como parte de las realizaciones básicas de sus funciones dentro de ella.

67. **Metodología y estrategias de enseñanza:** Categoría referida a todos los recursos, formas de enseñanza e instrumentos utilizados para el desarrollo y la práctica de la labor docente.
68. **Metodologías y estrategias para rendir el SIMCE:** se refiere a todas las prácticas (ensayos, reforzamientos, charlas), que realiza el establecimiento, con el fin de obtener buenos resultados en la prueba SIMCE.
69. **Monitoreo sistemático de las responsabilidades asignadas:** Instancias reiteradas a lo largo del tiempo donde se evalué el desempeño de los distintos estamentos de acuerdo a la normativa institucional.
70. **Motivación:** Los docentes constantemente generan estrategias de motivación en el aula, con el fin de involucrar y entusiasmar mayormente a sus alumnos en su propio aprendizaje.
71. **Motivación de desempeño:** Esta categoría sugiere todas las prácticas de reconocimiento, valoración de las labores y diversas acciones, que son alicientes para seguir con los desempeños positivos cómo a las aspiraciones de mejoras.
72. **Optimización de los Recursos:** Prácticas del establecimiento educacional para asegurar la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de los docentes y paradocentes.
73. **PEI trascendente a toda la comunidad escolar:** Disposición del establecimiento para involucrar a toda la comunidad educativa en el logro del PEI y marco curricular.
74. **Percepción transversal de la labor educativa:** Certeza entre los docentes y no docentes de las escuelas de que el proceso formativo es tan importante como el cognitivo.
75. **Pertinencia material de apoyo:** Apunta a la utilización de todos los libros y recursos en general, que ayuden o dificulten el desempeño del proceso educativo (Ej.: desactualizados).
76. **Planes y programas específicos del establecimiento:** Éste se refiere a las especialidades técnicas y/o talleres o cursos que imparte el establecimiento, independientemente de los contenidos mínimos obligatorios entregados por el MINEDUC.

77. **Planificación eficaz:** Responde a la manera en que la planificación realizada es eficiente, de acuerdo al contexto del aula y las posibilidades reales de alcanzar los objetivos. Para esto, se debería considerar el buen uso del tiempo, planificación de las clases, conocimiento de las diferentes etapas de desarrollo de una clase, relación de respeto entre los alumnos y manejo de la disciplina, entre otros.
78. **Planificación Organizada:** Responde a la manera en que la planificación es ordenada y secuenciadas por sector, sub-sector y nivel y, por ende, los objetivos y aprendizajes esperados.
79. **Precariedades sociales:** Circunstancias que den cuenta de situaciones de vulnerabilidad de las personas ligadas al establecimiento educacional.
80. **Preocupación por la presentación personal:** Prácticas que demuestran una apariencia física adecuada, destacando el orden y la higiene personal.
81. **Preocupación por resultados académicos:** Instancias donde se denote una preocupación por los logros de aprendizaje.
82. **Preocupación por una futura inserción laboral:** Instancias que denoten una planificación de los aprendizajes (curriculares y formativos) hacia una futura inserción de los alumnos en el ámbito laboral.
83. **Preparación de la enseñanza:** Son todas las prácticas que aseguren la organización, análisis y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se encuentra la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza, diseñadas por los docentes, la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los programas de estudio y PEI, entre otras.
84. **Prevalencia de la dimensión afectiva para superar los obstáculos:** Prácticas de los docentes y directivos que denoten lazos afectivos con el educando, en función de mejorar las relaciones interpersonales, generar confianza y respeto en función de superar los obstáculos y un mayor logro en los aprendizajes.
85. **Procesos de resolución de conflictos:** Formas particulares de cómo se resuelven las diferentes desavenencias dentro de la institución; ya sea en lo estipulado en el reglamento, como lo visto en la práctica.
86. **Promoción de Valores:** Instancias donde son promovidos los valores en los distintos estamentos del establecimiento educacional.

87. **Recursos financieros, materiales y tecnológicos:** Prácticas que aseguran una utilización eficiente por parte de los distintos estamentos, de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura, a fin de implementar el PEI.
88. **Recursos humanos:** Prácticas que aseguran la formación continua de los docentes y directivos, de acuerdo a sus funciones y metas establecidas considerando el PEI.
89. **Recursos insuficientes:** Se refiere a los recursos humanos y/o materiales que se perciben escasos dentro del establecimiento.
90. **Recursos que facilitan el aprendizaje:** Se refiere a los recursos y/o herramientas necesarias, utilizadas por los alumnos para favorecer su propio aprendizaje.
91. **Redes sociales con otros establecimientos educacionales:** Instancias donde la escuela comparte con otros establecimientos educacionales.
92. **Reforzamiento de contenidos mínimos:** Los docentes realizan clases especiales a los alumnos para apoyar el aprendizaje de los contenidos mínimos (lenguaje y matemáticas) con el objetivo de nivelar a los más atrasados, obtener mejores resultados en el SIMCE, entre otros.
93. **Relaciones de poder explícitas y respetadas:** Cada funcionario debe cumplir con su rol y función asignada por el establecimiento y respetar las funciones, cargos y monitoreos de los demás funcionarios del establecimiento o funcionarios externos.
94. **Retroalimentación:** Hay una evaluación responsable y una inclinación por aprender sobre las tareas realizadas, destacando aciertos y buena disposición para aprender de los errores.
95. **Rotación de docentes:** Cambio constante de profesionales en la planta educacional.
96. **Sinergia entre los distintos estamentos:** Esta categoría se traduce en la competencia del equipo de trabajo, en cuanto a coordinación y apoyo entre las partes de toda la comunidad educativa.
97. **Sistema de evaluación:** Instrumentos utilizados para evaluar a los estamentos educacionales.

- 98. Sistema de soporte y servicios:** Son los procesos que aseguran sistemas de soporte y servicios que requiere la implementación del PEI. Entre éstos se encuentra asegurar un sistema de registros y actualización que permitan ser útil a los distintos estamentos a favor de los aprendizajes y cumplimiento del PEI.
- 99. Supervisión constante del programa de estudios que imparten los docentes:** Los directivos monitorean y están al tanto permanentemente de cómo los docentes ejercen los planes y programas y de los recursos que utilizan para llevar a la práctica el programa de estudio.
- 100. Trabajo colaborativo entre alumnos:** Maneras de compartir entre los alumnos de la institución escolar.
- 101. Trabajo colaborativo entre apoderados:** Maneras de compartir entre los apoderados de la institución escolar.
- 103. Trabajo colaborativo entre docentes:** Maneras de compartir entre los empleados de la institución escolar.
- 103. Trabajo con equipo multidisciplinario:** El establecimiento cuenta con atención diferenciada para los alumnos que así lo requieran. Esto se ve como necesario en cada escuela para la completa integración de los alumnos y para la mejora del trabajo docente. Se apela al trabajo en equipo: un cuerpo docente que trabaje con el grupo multidisciplinario y redes de apoyo.
- 104. Utilización de recursos didácticos:** Se refiere a la capacidad del docente en la utilización de recursos que involucren un método de enseñanza, relacionado con la práctica de los mismos aprendizajes.
- 105. Valor de la limpieza:** Instancias en donde se explica la importancia de la consecución de hábitos acordes a este valor.
- 106. Valor de la nacionalidad:** Instancias en donde se explica la importancia de la consecución de hábitos, acordes a este valor.
- 107. Valor de la responsabilidad:** Instancias donde se establece la necesidad o se enseña explícitamente el valor de la responsabilidad.
- 108. Valor de la verdad:** Instancias en donde se explica la importancia de la consecución de hábitos, acordes a este valor.
- 109. Valor de verdad y justicia:** Acciones en donde se presente el valor de la verdad y la justicia.

- 110. **Valor del orden:** Actitudes o normas referentes al valor del orden.
- 111. **Valor del respeto:** Comportamientos acordes al valor del respeto.
- 112. **Valoración de la autoridad:** Respeto latente de los alumnos a las diversas autoridades del sistema escolar: profesores, inspectores, director, etc.
- 113. **Valoración del apoyo externo:** Disposición hacia las ayudas de carácter externa del establecimiento, tales como cooperación de apoderados, recursos municipales, etc.
- 114. **Valores de compañerismo:** Una fuerte valoración del trabajo de carácter colectivo.
- 115. **Valores normados de comportamiento para los estamentos:** Toda normativa presente en los documentos del establecimiento, los cuales hagan referencia a comportamientos bajo algún valor.
- 116. **Visión estratégica y planificación:** Prácticas de planificación del establecimiento que favorecen el logro de objetivos institucionales, misión y visión.
- 117. **Contingencia nacional:** La categoría se refiere a todos los eventuales sucesos que se producen a nivel nacional, que puedan afectar de diversas formas a los distintos estamentos del establecimiento.
- 118. **Precariedades sociales:** Circunstancias que den cuenta de situaciones de vulnerabilidad de las personas ligadas al establecimiento educacional.
- 119. **Vocación de servicio:** El servicio es una actitud de vida; es dar para facilitar el cumplimiento de un proceso, resolver una necesidad, demanda o solicitud, o satisfacer una expectativa de alguien, de modo que tanto quien da como quien recibe, puedan sentirse agradados. Servir supone una franca actitud de colaboración hacia los demás. Para la realización de este valor, debemos tener rectitud de intención, respetar la dignidad de la vida humana y ser solidarios con nuestro prójimo. La probidad, el respeto, la equidad y la solidaridad, son la base para la realización de este valor.

4.1.1. Contratación de categorías emergentes con categorías deductivas

A continuación se codifican las categorías emergentes provenientes del trabajo empírico con las categorías apriorísticas, tomadas del modelo SACG. *“El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar, surge como un marco referencial apropiado para identificar y mejorar la calidad de aspectos*

fundamentales de la gestión escolar” (SACG, 2005, pp. 22). Para ello, se respeta la codificación realizada por dicho modelo, lo que significa que las categorías enunciadas van a clasificarse con el N°1 para todas aquellas citas que enuncien atisbos de información referente al Liderazgo, con el N° 2 las relacionadas con Gestión curricular, con el N° 3 las relacionadas con el Área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, con el N°4 las relacionadas con el Área de Recursos y finalmente con el N°5 las relacionadas con el Área Resultados.

El área de **Liderazgo** surge como ámbito fundamental para la gestión del establecimiento, ya que incorpora habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia al proyecto educativo institucional del mismo. Las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad de director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento. Cabe señalar que el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol del director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio. En este sentido, los criterios contenidos en este ámbito, son también aplicables al conjunto de profesionales de la educación que cumple funciones docente directiva y técnica pedagógica (MPBD²⁹, 2005, pp. 11).

El área **Gestión Curricular** es el sentido que el objetivo último de todo establecimiento educacional es el aprendizaje de sus alumnos y por ende de la implementación y evaluación del currículum. En ese sentido, las competencias contenidas en esa área dan cuenta de la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo (MPBD, 2005, pp. 11).

La gestión de **recursos** se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En particular, los criterios relativos a la gestión de personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo. Respecto a los criterios que dan cuenta de la gestión de recursos materiales y financieros, este dominio hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes (MPBD, 2005, pp. 11).

En el área de la **convivencia escolar**, es uno de los factores en los que el director y equipo directivo pueden influir más directamente. Un buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. En este sentido, el dominio de gestión del clima organizacional y convivencia persigue relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de

²⁹ MPBD (2005): Marco para la Buena Dirección: Criterios para el desarrollo profesional y Evaluación del Desempeño. Edición limitada del MINEDUC, elaborada por la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. República de Chile

aprendizaje de los estudiantes. Los criterios considerados en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno (MPBD, 2005, pp. 11).

Para continuar con la codificación por categorías se puede mencionar que la cuantificación en investigación cualitativa es un aspecto considerado por muchos de los autores que se enmarcan en líneas de investigación cualitativas. Para Miles y Huberman (1994), cuando identificamos un tema o modelo, estamos aislando algo que ocurre un número de veces y que ocurre consistentemente de un modo específico. Tanto el número de veces como los juicios acerca de la consistencia se basan en un recuento. Los números, según estos autores, son útiles para tener una noción de qué tenemos ante nosotros cuando trabajamos con un amplio cuerpo de datos, para verificar una sospecha o hipótesis y para ser honestos en el análisis tratando de evitar sesgos. Goetz y LeCompte (1988, 178-179) afirman que *“una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones”*, en este caso, conforme lo establece el modelo SACG.

Tabla 4.25: Resumen de porcentajes de categorías por áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar

Nº	Área Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (ex SACG)	Porcentajes de Categorías
1	Gestión Curricular	45.70%
2	Liderazgo	22.54%
3	Convivencia Escolar y apoyo a los Estudiantes	9.90 %
4	Recursos	9.81 %
5	Resultados	0.84 %
6	“Elementos Intangibles”	11.21%
TOTAL		100 %

4.2. Elementos Intangibles

En este trabajo investigativo se entenderá por “Elementos Intangibles”, aquellas manifestaciones actitudinales, corporales y gesticulares expresivas que presentan los distintos actores de los colegios investigados y que están referidas en

manifestaciones que se dan a diario en las escuelas y que hacen la diferencia con otros establecimientos de la comuna como; los valores y sentidos. Elementos Intangibles no tienen una presencia corpórea o física que pueda tocarse pero que se sabe que existen, son imperceptibles a la vista humana, pero que hablan por sí mismas en las diferentes formas de expresarse que tienen las personas.

A continuación, se explicitan aquellos aspectos que emergen desde la práctica diaria de ambas escuelas y que tiene que ver con aquellos aspectos de la cotidianidad que no se ven a simple vista y es difícil medir, pero que se puede visualizar su importancia y trascendencia en los resultados académicos de niños vulnerables en contextos de pobreza. De esa manera, se demuestran los "valores" que se viven habitualmente en la escuela entre las personas que interactúan, al igual que los "sentidos", que se expresarían en las motivaciones y compromisos que poseen y manifiestan los diferentes estamentos de cada organización, como también se expresa en los sentimientos positivos que sienten por trabajar y/o estudiar en estos dos establecimientos educacionales efectivos de la Comuna de Pedro Aguirre Cerda de Santiago de Chile. Estos elementos denominados intangibles, enriquecen el modelo de calidad de la gestión escolar en el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.

4.2.1. Definiciones del concepto de valor

Aquellas categorías que no fue posible ubicar dentro del modelo de calidad de la gestión escolar actual, ni de las múltiples claves, factores y variantes de las escuelas efectivas, se las agrupó en una gran categoría denominada "Elementos Intangibles", la cual incluye los "valores", por cuanto, la mayoría de ellos dice relación con aspectos subjetivos, que tienen que ver con comportamientos, actitudes y sentimientos y que no es posible medirlas, sino apreciarlas simplemente viéndolas cómo se comportan en terreno.

A propósito de los hallazgos encontrados en el presente trabajo surge la siguiente interrogante: ¿Qué significa el término valor? Según el diccionario sociológico de Pratt, (1949), valor es, en estricto sentido, una realidad psicológica y no es mensurable por ninguno de los medios inventados. Debe distinguirse de modo preciso de 'utilidad', porque su realidad se encuentra en la mente humana, no en el objeto externo mismo. Es una cuestión de opinión; un objeto cuya utilidad es por completo falsa tendrá el mismo valor que si tal utilidad fuera verdadera, hasta que se descubra el engaño. Los valores últimos son axiomáticos e inherentes a la naturaleza humana. Su existencia puede descubrirse por la investigación social o psicológica, pero no puede demostrarse ni su validez ni su justificación. Los valores son, al mismo tiempo, las fuentes últimas de la motivación de toda conducta consciente, racional y ética.

Ahora, definiremos el concepto Valor según Mora (2004, pp. 364) *"los valores son cualidades irreales, porque carecen de corporalidad, pero su estructura difiere*

de la de los objetos ideales, asimismo irreales, pues mientras estos últimos pertenecen propiamente a la esfera del ser, sólo de cierto modo puede admitirse que los valores “son”. Además el valor no puede confundirse con el objeto ideal, porque mientras este es concebido por la inteligencia, el valor es percibido de un modo no intelectual, aun cuando lo intelectual no pueda tampoco excluirse completamente de la esfera de los valores”.

4.2.1.1. Escuela y valores

Grass (2005, pp. 82) nos aclara que en un cuarto de los países de Europa no hay ningún plan de enseñanza de valores para los docentes, ya sea a nivel pregrado como de postgrado o entendimiento laboral. En un tercio de los países, hay alguna provisión para que temas relativos a la enseñanza de valores se incluyan dentro del currículo de formación de profesores, aunque esto se hace en forma tangencial, en ramos tales como teoría educacional, psicología del niño, objetivos curriculares, etcétera. *“En un cuarto de los países de Europa, hay cursos especializados de educación de valores, ya sea obligatorio u optativo”.* (Grass, 2005, pp. 81-82).

Los valores a enseñar por organismos educacionales o de responsabilidad política y social

El valor tiene múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos. Desde una visión metafísica, los valores son importantes por sí mismos; desde una visión psicológica, son subjetivos y valen si el sujeto lo establece así. Pero también son circunstanciales y dependen del momento histórico, cultural y la situación física donde surgen (Buxarrais 2000, pp. 83). *“Valor es lo bueno, real o ideal, deseado o deseable para una persona o colectividad. Lo opuesto o contrario al valor se le llama contravalor”.*

Los valores tienen tres dimensiones: una objetiva, de ser y valen en sí mismos; otra subjetiva, se valoran en cuanto representan un interés para el sujeto; y un carácter social en cuanto aspiración de un colectivo humano determinado.

La escuela

Es el reflejo de la sociedad, es el lugar donde los alumnos permanecen más tiempo, después del hogar. El aporte positivo de la escuela en la formación de los alumnos es incuestionable (Grass, 2005, pp. 26).

Nuestro sistema educativo, incluyendo no sólo la escuela, sino toda estructura que eduque, se enfrenta a una necesidad fundamental: formar a personas para su

integración en la sociedad. Esto pasa por cambiar nuestra idea de una escuela que básicamente forma conocimientos por una que eduque integralmente. Debe trabajar todos los aspectos de la persona, desde el equilibrio personal hasta sus conductas y actitudes ante las grandes realidades sociales (Paniego, 1999, pp. 15)

Tabla 4.26: Valores que ha de dar la Educación, según Cooper (1978); mencionado en Quintana (1998)

Valor	Actitud Valiosa
Vida	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la Vida.
Dignidad Humana	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las demás personas. • Trato digno con todo individuo sin excepción. • Sentimiento de la Propia Dignidad.
Libertad y las Libertades Concretadas en los derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las libertades de los demás.
Verdad	<ul style="list-style-type: none"> • Veracidad, honor, tolerancia.
Justicia	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento justo. • Velar por los derechos de los demás.
Amor	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar a las personas tal como son. • Ayudarlas, consolarlas, apoyarlas.
Fidelidad	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración, solidaridad, lealtad.
Paz	<ul style="list-style-type: none"> • Animo conciliador. • Saber soportar. • Saber perdonar.

Valores apropiados de socializar en niños y niñas de acuerdo al libro La Educación de las Virtudes Humanas

Si bien es cierto que las virtudes están enlazadas unas con otras, no lo es menos que conviene centrarse en aquellas cuyo desarrollo es más propio de la edad del hijo. En niños menores de siete años, lo propio es el desarrollo del orden, la sinceridad y la obediencia (Isaacs, 2010), valores que pueden ser perfectamente desarrollados desde en jardín infantil con actividades lúdicas y variadas.

En este sentido, una educación en valores debe promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una

sociedad pluralista en la que pueda, de una manera crítica, practicar como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia.

Tabla 4.27: David Isaacs (2010) elaboró una tabla de edades para educar en valores

Edades	Valores
0 – 7 años	Obediencia, Sinceridad, Orden
8 – 12 años	Fortaleza, Perseverancia, Laboriosidad, Paciencia, Responsabilidad, Justicia, Generosidad
13 – 15 años	Pudor, Sobriedad, Sociabilidad, Amistad, Respeto, Sencillez, Patriotismo
16 – 18 años	Prudencia, Flexibilidad, Comprensión, Lealtad, Audacia, Humildad, Optimismo.

Valores a formar en el educando según José Quintana. Él señala que la escuela debe proponer dos tipos de valores:

- a) **Los Valores Comunes:** Por ser básicos o democráticos, deben ser objeto de formación en todos los educandos.

Propone los siguientes valores; Confianza, conocimiento interior, cordialidad, creatividad, criterio, dar, decisión-actuación, diálogo, delicadeza, dignidad, diligencia, diversión sana, disciplina, disponibilidad, sufrimiento y educación (Tierno, 1992, mencionado en Quintana, 1998).

- b) **Los Valores Diferenciales:** son los que pertenecen a cada educando, es decir, ideales, por tanto, preferenciales y responden a necesidades, conveniencias, gustos o deseos propios de cada cual; se fomentarán solamente en aquellos sujetos que corresponda.

Profesorado

Los profesores no tienen una formación académica en moral, mucho menos en metodologías de educación de valores. Ésta es una limitación de casi todas las universidades, puesto que estas materias no forman parte del currículo obligatorio de un profesor. Este diagnóstico está agravado por el hecho de que el profesor, al igual que cualquier persona, puede estar confuso con respecto a su propia escala de valores y/o no saber expresarla o articularla con claridad. En este caso, se encontraría limitado para orientar a sus alumnos y para ejercer autoridad en un tema tan delicado (Grass, 2005, pp. 26).

El movimiento de “clarificación de valores del subjetivismo”, que tuvo su máximo apogeo en la década de 1970, sostiene que los profesores no pueden tener la certeza de qué valores son apropiados para cada persona, por lo que la enseñanza se limita a entregar elementos para que el alumno decida qué valores se

acomodan más a su persona. En la década de 1980, en general, este movimiento fue rechazado por carecer de sustento en alguna teoría de la moralidad (Grass, 2005, pp. 44).

Características que debería contar todo profesor

Marín Ibáñez (mencionado en Buxarrais 2000, pp. 15), nos señala que el profesor debe contar con una dimensión moral relevante “...*al profesor se le deberá exigir una buena formación, una actitud de generosidad y de diálogo, ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscitar*”. La formación moral debe ir dirigida a todo profesor de prebásica, básica y media y en cualquiera de las especialidades que haya realizado.

Para Buxarrais (2000), la formación del profesorado ha de ser integral; debe saber exactamente qué contenidos y actividades requiere cada momento o etapa de desarrollo moral, por lo que deberá informarse puntualmente del conjunto de teorías del desarrollo moral en forma permanente. De esta forma, señala Buxarrais, le permitirá comportarse o mostrar sus capacidades de trato según la edad de los niños a los que eduque moralmente.

Ambos colegios en estudio otorgan gran importancia al fomento de valores desde la educación prebásica. Ello concuerda con lo señalado por Buxarrais (2000, pp. 26), que agrega que los primeros años de enseñanza son un período en el que debe favorecerse un tipo de educación para la convivencia, facilitando la intervención de los niños y las niñas en las decisiones escolares, hacer que éstos se responsabilicen de pequeños cargos o tareas.

4.2.1.2. Currículo y valores

El currículo siempre va a estar impregnado de valores. Parafraseando a Gervilla (1989) podemos decir que resulta imposible llevar a término el más mínimo acto educativo sin alguna referencia a un cuadro de valores. Todo el currículo se ve permeado por fundamentos o criterios axiológicos, lo percibamos o no, como también a intereses políticos y filosóficos. Gervilla (1989) dice que el ser humano “...*es un creador y portador de valores, se encuentra a diario con múltiples momentos de decisión, más o menos trascendentales, que van dando sentido a la vida y configurando su propio ser personal. De este modo, el hombre se forma o educa incorporando a su vida los valores, fruto de sus decisiones.*”

El poder político permeado en el currículum educativo

En Chile no es diferente de otros países en que se permea el currículo con ideologías más conservadoras de otras más inclusivas y orientadoras. En atención

al bien común de todas y todos los ciudadanos de un país, el poder político no puede estar ajeno a las decisiones del currículo según nos recalca Gervilla, cuestión distinta es decidir cómo debe realizar esta intervención, pues la realidad nos muestra múltiples maneras al respecto, tantas como formas de gobierno existen (Gervilla, 1991, pp. 744). Esto debiera responder a una forma de proceder como estado y no de acuerdo al gobierno de turno. Ello confunde y no es objetivo.

A todo cambio político, deviene un cambio en el modelo educativo, de una u otra manera nos dice Fullat (1988) *“...serán los políticos quiénes en cada momento determinen lo que es bueno y mejor para la escuela; en última instancia ellos decidirán, a golpe de ley, los valores del currículo, somos monigotes de lo político, recalca”*.

Otra pregunta que cabe hacerse es ¿sobre qué aspectos en específico va a decidir el poder político sobre el currículo? Lamentablemente el gobierno de turno da un tinte paradigmático y epistemológico, acorde a sus principios axiomáticos, los que pueden, por un lado, otorgar apertura al currículum, libertad de cátedra a los docentes, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, junto con desplegar la mayor cantidad de destrezas, habilidades y competencias en los educandos y, por otro lado, se puede sesgar, limitar, deprivar, estructurar y segmentar la acción educativa y formativa de los estudiantes. Castillejo al respecto (1998, pp. 37) nos señala que *“son principalmente los objetivos los elementos de mayor trascendencia y, por tanto, de mayor influencia, ya que ellos son los que condicionan el resto de los elementos curriculares, puesto que los objetivos que configuran el final último de la educación, se traduce en la síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo”*.

Por otra parte, si bien todos los valores “valen”, no todos valen lo mismo, ni valen para todos los seres humanos, pues los valores se presentan jerarquizados, y ciertos valores lo son sólo de algunas personas o grupos, siendo esos mismos valores, antivalores para otros colectivos. Esta pluralidad axiológica, nos señala Gervilla (1991, pp. 746), fundamenta la pluralidad antropológica de ideales y fines y, en consecuencia, de modelos educativos.

4.2.1.3. Utilidad de los valores

Los valores ‘sirven’ para guiar las conductas de las personas; son el fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento. Los valores son creencias prescriptivas o, si se prefiere, principios normativos y duraderos que nos sugieren que una determinada conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otros que consideramos opuestos o contradictorios (Carreras y otros, 1998, pp. 13).

Los mismos autores también agregan que los valores son considerados en el mismo nivel de importancia que otras áreas del currículo, por lo que se deben usar todos los recursos metodológicos necesarios para su formación. Sugiere, por ejemplo, la utilización del cuento y el juego como medio para llegar a los valores en los niños en edad pre-escolar.

Así mismo, Carrera y otros (1998, pp. 56) señalan, por ejemplo, que el cuento tiene funciones psicológicas que son básicas para incidir en la asimilación de los valores, ya que tienen implicación directa en la conciencia del alumno. Y dentro de ésta, la función axiológica, en todo lo que se hace, especialmente en el juego, el niño busca puntos de referencia sin los cuales se encuentra como perdido, indicándonos a su vez que el juego nos puede servir para fomentar el apoyo mutuo y la cooperación, para proveer una actividad que suscite responsabilidades y fomente la confianza en uno mismo, la autoestima y el respeto a los demás. Nos pueden ser útiles juegos que ayuden a los niños a resolver de una forma constructiva sus conflictos; el conflicto no debe ser visto como una cosa negativa y peligrosa, donde ganar o perder es la única solución, sino como una situación necesaria para la madurez, para el crecimiento.

Valores que deberían añadirse al currículo escolar obligatorio según Quintana, J. (1998, p. XXI)

- **Valores personales:** la felicidad, una sana ambición (que será fuente de motivaciones); la “competencia personal” para salir airoso ante las tareas y los problemas.
- **Valores morales** tales como la fidelidad, la capacidad de esfuerzo, la veracidad, la templanza, la responsabilidad, la autodisciplina, la obediencia a la autoridad justa y el cumplimiento del deber.
- **Valores sociales** como el hábito de trabajo, la amistad, el amor y el espíritu de familia.
- **Valores transcendentales:** el cultivo de las creencias y la actitud de respetuoso asombro ante enigmas del universo y de la vida humana.

En Chile y en otros países como por ejemplo España, se produce confusión con el tema valórico en el currículum. Brezinka (1992, pp. 123) lo describe de la siguiente manera: *“Los fines de la educación propuestos por la Ley no bastan por sí solos para orientar la educación en la escuela. En muchos casos son demasiado vacíos de contenido, abstractos e inconcretos como para que, sin una ulterior interpretación y precisión, resulten deseados positivamente por los alumnos como ideales de personalidad, que puedan servir a los maestros para dirigir su labor pedagógica cotidiana. Algunos de esos objetivos constituyen fórmulas de compromiso correspondientes al deseo del legislador de lograr el mayor consenso posible en las divergencias sobre cuestiones morales, prefiriendo prescindir de ciertos fines esenciales, más bien que el exponerse a que por causa de ellos se produzcan roces con algún tipo de poder. Y eso no es culpa del legislador, sino una mera consecuencia del pluralismo moral propio de la población”.*

A causa de este pluralismo, el ámbito de las características de personalidad susceptibles de ser legalmente formuladas, con objetivos educacionales, es tan amplio y contradictorio que resulta compatible con él casi todo aquello que no va contra la Constitución³⁰ ni el Código Penal³¹ “(...)”. Lo que sobre todo determina la labor cotidiana de la escuela son los *finés educacionales no oficiales* que proponen los maestros, los padres y los grupos sociales a los que ellos pertenecen. Esos fines o ideales no oficiales van ajenos al ethos individual de las personas, sus actitudes y modos de pensar y sentir. En ese aspecto, son algo personal, pero no meramente privado, ya que vienen compartidos por otros miembros de la comunidad entre los que se encuentra el individuo. Corresponden al menos en parte a normas vigentes en esos grupos, de modo que su observancia constituye un deber para los miembros de los mismos”.

4.2.1.4. Desafíos pendientes en la formación del profesorado chileno

Se hace necesario comenzar el proceso inductivo a la formación valórica desde el pregrado, para aquellas personas que deseen estudiar pedagogía, otorgándoles herramientas didácticas, curriculares y evaluativas, que faciliten su posterior quehacer pedagógico. Ésta sería una manera de contribuir sustantivamente en el desarrollo de habilidades formativas, que nos lleven a construir una sociedad mejor. No puede existir una sociedad sin valores o con valores que al menos gocen de un mínimo de consenso.

En nuestro país, otro aspecto a reforzar es instalar las comunidades de aprendizajes y la capacidad de trabajo con los colegas, con los padres y con otros agentes del territorio. Esta cualidad de las buenas instituciones formativas que funcionan como auténticas comunidades y desarrollan conjuntamente un proyecto de formación, es un aspecto clave para conseguir una educación infantil de calidad. Para mejorar en parte la calidad de la escuela, es preciso reforzar tanto desde el punto de vista institucional, como en lo que se refiere a los valores educativos y sociales que asume y se trasmite a los niños.

4.3. ¿Qué se entiende por sentidos?

Sentidos son aquellos aspectos subjetivos que nos permite vivir y seguir a pesar de las vicisitudes de la vida. Lo contrario sería vivir sólo por vivir sin contar con desafíos para ello. En relación a los hallazgos encontrados, podríamos decir que la mayoría de los profesionales observados en las salas de clases como los

³⁰ Constitución política de la República de Chile de 1980.

³¹ Código Penal Chileno, pertenece al Ministerio de Justicia. Tipo de norma: código 18742/12.11.1874. Vigencia actualizada al 18.03.2010, <http://www.leychile.cl/>

entrevistados otorgan “sentido” a su quehacer pedagógico diario. Vattimo (2007) denomina “los vacíos de **sentido**”, que se encuentran en el fondo de nuestra así llamada cultura “light”, que es cultura sólo de “formas” más o menos entretenidas o aburridas. Tal como lo indicaba el postmoderno Savater (2006), en *Ética como amor propio*: “*El problema para hoy y para mañana de la ética, una vez abandonado su refugio en la transcendencia, es cómo evitar caer en la intranscendencia, esto es en la banalidad, que es la resaca destructiva de la transcendencia*”.

Así, pues, más allá de los grandes discursos premodernos o de las utopías modernas, lo que el ser humano parece necesitar es una fundamentación convincente del **sentido** de la existencia, que permita a la conciencia descubrir caminos de felicidad, superando la angustia del riesgo de absurdos. Puesto que, así como la conciencia de absurdo es la angustia, la conciencia de sentido constituye la felicidad. De esta manera, el impacto cultural, moderno y postmoderno, “*el porvenir de la humanidad, está en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y razones para esperar*” (Bentué, 1998).

Educación valórica

Según el teólogo chileno Antonio Bentué (1998), los sistemas educacionales modernos pueden garantizar, cada vez mejor, la cantidad y exactitud de todo tipo de información sobre la realidad, así como sobre los mecanismos para acceder a ella o también para incidir en sus procesos, tanto naturales, como históricos (tecnología). El problema que presenta actualmente la sociedad, en general, y más particularmente las familias y la escuela, se sitúa en la limitación preocupante de que los educandos o incluso los mismos educadores han basado la satisfacción de sus vidas en mecanismos informáticos y tecnológicos, dejando de lado las motivaciones valóricas y éticas en su forma de relacionarse con la naturaleza, consigo mismo o con los demás seres humanos.

Esta preocupación es particularmente acuciante en el contexto cultural de nuestra actualidad “postmoderna”. Los intereses han ido evolucionando, no se sabe si para bien o para mal, lo que sí es cierto es que se han exacerbado sentimientos individualistas y como nos replica Bentué (1998) “*...la modernidad aportaba utopías capaces de motivar a los jóvenes educandos, aunque fuera con el riesgo de ideologización de los sistemas educativos*”. Prosigue Bentué así, “*las tres principales utopías modernas progreso, nacionalismo y socialismo, vigentes hasta fines de los años ochenta, en nuestro país y en muchos otros, determinaron el surgimiento de sistemas de valores por los cuales la juventud podía aun sentirse poderosamente atraída. Pero el creciente proceso en nuestra cultura latinoamericana y chilena, de la decepción postmoderna, como resultado precisamente de los fracasos atribuidos a esas tres utopías, ha ido minando por su base la motivación valórica de las mayorías juveniles*”.

Se supone, pues, que es altamente deseable que los jóvenes y también los adultos, redescubran las razones para vivir y para esperar en la vida y, de acuerdo

con ello, luchar para su transformación. La conciencia de este problema se expresa en la misma inserción que la “Reforma Educativa” emprendida en Chile ha hecho de los llamados “objetivos transversales”, para intentar que la educación chilena pueda “*tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionales compartidos*” (MINEDUC, 2002), es necesario que se les de la importancia que se merecen, no mirándola como un desarrollo de segunda categoría.

Ahora bien, no por el simple hecho de vivir en un mismo territorio, sus habitantes comparten los mismos valores e ideales. El pluralismo cultural, surgido de la modernidad y acentuado en forma peculiar en la así llamada “postmodernidad”, puede asignar significados muy distintos al mismo concepto de “valor” o de “ideal”.

Lo significativo que se ha encontrado al analizar los datos es que tanto apoderados como estudiantes eligen estos dos colegios en estudio porque los consideran “especiales”, “distintos” y de alguna manera les otorgan “oportunidades” para dar un salto social y tener la posibilidad de continuar estudios medios y superiores a sus hijos.

4.4. Codificación Axial de datos

A continuación, se procederá a realizar, de acuerdo al enfoque de la Teoría Fundamentada, lo que se llama la codificación axial, que es la segunda etapa del análisis general. Una vez realizada la codificación abierta, los códigos provenientes de esa etapa son reagrupados de nuevas formas, originándose los códigos conceptuales. El objetivo es reorganizar los códigos, en niveles de menor y mayor abstracción. Así, se producen nuevas combinaciones, de las que subyacen nuevas subcategorías, las que serán organizadas, componiendo categorías de tal manera que se inicia la formación de conexiones. En ese proceso, en especial en lo que concierne al movimiento circular de los datos, un código preliminar puede transformarse en código conceptual, categorías y subcategorías, de acuerdo con la representatividad y ocurrencia en la muestra. Cabe destacar que inclusive una categoría, mediante sucesivas lecturas y análisis, puede retroceder a código conceptual o preliminar, de acuerdo con la reflexión realizada.

En este caso en particular se utiliza la Matriz de Relaciones condicionales donde surgieron cuatro conceptos; Liderazgo, Gestión Escolar, Convivencia Escolar y Recursos, cada uno de los cuales fue descrito en términos básicos del paradigma fenomenológico para la codificación axial: contextos, condiciones antecedentes, condiciones intervinientes, acciones, interacciones y consecuencias. Posteriormente, se utiliza la Matriz de codificación axial donde se organizan estas cuatro áreas en torno a un eje central –las escuelas efectivas- lo que da cuenta de todo el fenómeno (Strauss & Corbin, 2002).

El modelo de Gestión Escolar no define un tipo ideal de establecimiento o un tipo de escuela, sino más bien identifica los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión debería generar prácticas sistemáticas que pueden ser evaluadas y mejoradas continuamente según los niveles de excelencia que el contexto establezca (SACG, 2005, pp. 35), las cuales deben ser monitoreadas permanentemente para poder ir mejorando aquellos aspectos deficitarios.

La organización de las áreas plantea que el dinamizador y generador del mejoramiento de la gestión de un establecimiento, son los procesos de Liderazgo, cuyos responsables principales son los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento, pero no desconoce el rol de los docentes y otros actores de la comunidad educativa en la generación de los mismos. En directa relación con liderazgo, se encuentran los procesos centrales del establecimiento, su razón de ser: Gestión curricular, dicho de otra forma, los procesos directamente vinculados con la generación de enseñanza y aprendizaje, articulados con todas las áreas, impactando y retroalimentándolas se encuentran las áreas de Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes y la de recursos, aspectos enormemente relevantes para que se produzcan los procesos centrales en buenas condiciones organizacionales, políticas, sociales, emocionales y materiales (SACG, 2005, pp. 38).

El problema central que ha impulsado el desarrollo de esta investigación se basa en la búsqueda de aquellas condiciones organizacionales de la gestión pedagógica efectiva que favorecen los logros pedagógicos que resulten significativos a los diferentes estamentos presentes en dos establecimientos educacionales, uno municipal y otro particular subvencionado, pertenecientes a la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

Dichas condiciones se insertan en un contexto de vulnerabilidad social, lo que conlleva a que estos establecimientos se enmarquen de inmediato en las llamadas Escuelas Efectivas, escuelas que a pesar de sobrellevar condiciones sociales y económicas adversas obtienen altos logros de aprendizaje, destacándose entre las instituciones con la misma realidad social pero que, sin embargo, no presentan resultados positivos.

Estas importantes condiciones de efectividad están sujetas en las prácticas institucionales que presentan estas escuelas, prácticas que se desprenden de cada uno de los estamentos que integran la comunidad escolar y, por otro lado, también de los lineamientos formales en los que se sustentan estos establecimientos educacionales.

Por lo mismo, y con el fin de integrar y analizar cada una de las prácticas que se presentan en la escuela, se realizaron entrevistas a los docentes directivos, docentes de aula, alumnos y apoderados. Se realizaron además permanentes observaciones de clases. Por otro lado, se consideró también la revisión de todos los posibles documentos formales que sustentan los lineamientos generales del

establecimiento y que regulan, de una u otra forma, las prácticas de cada uno de los estamentos que conforman la comunidad escolar.

Se utilizó como referente para construir las categorías de investigación las dimensiones y categorías presentadas por el Ministerio de Educación en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, modelo SACG.

La presente investigación pretende dar cuenta sobre las prácticas de los diferentes estamentos que conforman la comunidad escolar, junto con evidenciar las condiciones reales de efectividad que presentan las denominadas Escuelas Efectivas en estudio.

En este apartado se aborda el análisis de las categorías estándar presentadas por el modelo SACG que se visualizan en los datos recogidos desde el campo, es decir, de ambas escuelas en estudio, primero se presenta el análisis de la escuela municipal y luego de la escuela particular subvencionada.

4.4.1. Análisis Escuela Municipalizada: Categorías referidas al tipo de liderazgo

Aquí, se encuentran todas aquellas categorías referidas a las prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo o de gestión, para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa, hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Características generales del establecimiento municipalizado

De acuerdo con lo que nos plantean los docentes directivos a través de las entrevistas, sobre algunas características generales del establecimiento, éste imparte enseñanza básica con una jornada escolar completa diurna de 38 horas semanales. Tiene a su haber 10 cursos, los cuales cuentan cada uno con un profesor jefe, además de los docentes que imparten asignaturas específicas. La edad promedio del profesorado es de 47 años en damas y de 55 años en varones aproximadamente, mientras que la edad promedio de los directivos (Director, inspector general, jefe técnico y orientador) es de 50 años. El porcentaje total de docentes mujeres es aproximadamente de 78% y de docentes hombres un 22%.

Algunos antecedentes de la escuela, planteados por los directivos son verificables en la información recabada a través de documentos formales del establecimiento.

Personal Docente

Docentes de Aula	:	10 (9 mujeres y 1 hombre. 8 Profesores Básicos y 2 Educadoras Párvulos)
Docentes Especialidad	:	03 (2 mujeres y 1 hombre, Inglés, Religión, Educación Física)
Docente Ed. Diferencial	:	01 (1 mujer)
Docentes Directivos y Técnicos	:	04 (2 mujeres y 2 hombres) (1 Directora, 1 Inspector General, 1 Jefe U.T.P., 1 Orientador)

Por otra parte, el establecimiento cuenta con jornada escolar completa y los directivos, considerando el desarrollo de ésta, realizan una planificación eficaz al momento de la realización de talleres, donde se destaca que la definición de los talleres a realizar, además de ser concebidos bajo los intereses curriculares del establecimiento, se definen bajo las posibilidades reales de alcanzar los objetivos considerando las características personales de sus docentes referidas a la experiencia y habilidades en la asignatura que impartirá el taller. Esto conlleva también a concebir los talleres, evaluando las habilidades artísticas de los docentes en el caso de talleres artísticos. Por ejemplo, si el establecimiento cuenta con un docente con habilidades para el baile, se considera la posibilidad de crear talleres que apunten a desarrollar esta habilidad.

“...Llegó este año gente nueva entonces ya, ‘para que tiene más condiciones, taller de pintura, a mí me gusta la pintura, canto, yo canto, o folklor, bailo folklor’, entonces ya en el taller de folklor, siempre quedan como fijo, los que ayudan en matemáticas y lenguaje...hemos tratado de encasillarnos” (Entrevista Directora Escuela Municipal).

Estos talleres también se desprenden de una planificación organizada que considera sector, sub-sector y nivel y, por ende, los objetivos y aprendizajes esperados específicos para cada uno de ellos. Los talleres JEC impartidos por el establecimiento son:

- 3º año Básico: Taller Literario, Taller de Ingenio Matemático, Taller de Estudio Dirigido, Taller de Arte y Pintura.
- 4º año Básico: Taller Activación Pensamiento Matemático, Taller Literario, Taller Artístico, Taller Activación de la Inteligencia.
- 5º año Básico: Taller Aprendamos Jugando, Taller Activación de la inteligencia, Taller Expresión Plástica, Taller Manualidades.

- 6º año Básico: Taller Desarrollo del Pensamiento, Taller de Computación, Taller de Lectura y Comprensión, Taller Figuras Geométricas.
- 7º año Básico: Taller Forma y Color, Taller Activemos nuestra inteligencia, Taller Arte, Taller de Estudio Dirigido.
- 8º año Básico: Taller de Literatura, Taller de Pensamiento Matemático, Taller de Manualidades.

La modalidad que los directivos tratan de mantener para el desarrollo de las asignaturas, es que éstas sean impartidas por profesores que tengan ya capacidades y experiencia en las mismas.

“Tratamos de mantener a los profesores siempre en su misma asignatura y en la medida en que se pueda, por lo menos, en los antiguos lo hacemos así y a los nuevos decirles, bueno en que te sientes más preparado” (Entrevista Directora Escuela Municipal).

Así los talleres y asignaturas se organizan estratégicamente, considerando variables cualitativas que aporten en el desarrollo de una clase efectiva.

B. Cultura escolar positiva

A nivel de escuela y en vista de los logros obtenidos por la misma, se refleja en los docentes una manifestación fuerte de una cultura escolar positiva a nivel general, donde existe un orgullo e identidad institucional, lo que permite estimular aun más la labor pedagógica al sentirse reconocidos a nivel comunal, a nivel de apoderados y alumnos. Esto hace también proponerse metas altas para docentes, ya que a pesar de las limitaciones en recursos para ellos la labor educativa está asociada a la calidad docente y de sus alumnos.

“Me gusta este colegio, encuentro que éste tiene alumnos excepcionales, buenísimos alumnos, buenísimos alumnos, apoderados buenísimos, no tiene nada que envidiarle a un colegio particular o particular subvencionado” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico Escuela Municipal).

“Los que estamos en esta escuela sí, por eso que esta escuela tiene buen rendimiento, es la que tiene mejores resultados en la comuna, de los municipales me refiero, eh, sobresale del resto de las demás escuelas” (Entrevista Docente 3º Básico A, Escuela Municipal).

“Si una tradición de aprendizaje, bueno los apoderados saben que esta escuela tiene la tradición de ser considerada como buena, y los apoderados también, y también la tradición es que conocen a los profesores y saben cuáles son los profesores buenos y

cuáles son los que rinden, entonces hay mamás que tienen a sus hijos acá y que estudiaron aquí, entonces conocen el trabajo de la escuela” (Entrevista Profesora 3° Básico A, Escuela Municipal).

Se demuestra una tradición de aprendizaje efectivo, lo que conlleva a que los docentes se definan como buenos profesionales, obteniendo logros positivos que son valorados tanto por los alumnos como por los apoderados, generando un reconocimiento a nivel comunal de los logros positivos de la escuela.

“Yo nunca he trabajado en otras comunas, he trabajado en San Miguel en Lo Espejo y acá, o sea siempre en comunas del sector sur, debe ser porque yo estudié, yo nací y viví en estas comunas, en La Cisterna, entonces es el ambiente que yo conozco y es mi mejor aporte yo pienso. Si me gusta trabajar aquí, es que yo llevo veintitantos años aquí en esta escuela, es la escuela que yo conocí, que yo vi de pequeña que creció y todo, entonces me gusta, considero que es una buena escuela” (Entrevista Profesora de 1° y 2° básico, Escuela Municipalizada).

Al respecto, en el discurso de los apoderados del establecimiento se percibe este orgullo institucional e identidad con la escuela, reflejando en sus opiniones una cultura escolar positiva, generalmente, por tener la confianza de que el establecimiento entrega una buena enseñanza a sus hijos, porque consideran que los docentes entregan educación de calidad porque en algunos existe una historia ligada de años con la escuela, por ejemplo, ellos han estudiado ahí o han tenido a sus hijos y luego a sus nietos, generando una tradición de aprendizaje a través de la escuela.

“Bueno, lo elegí porque es municipalizado y por lo que tenía entendido yo, que tenía buena calidad educativa, más que nada por eso lo elegí” (Entrevista Apoderado Alumno 3° Básico, Escuela Municipal).

“Tengo antecedentes de que este colegio es bueno, claro, sobre todo en kínder, porque yo tuve a mis hijos aquí, él es nieto (e indica a su nieto), pero yo soy mamá también, soy abuela mamá, pero yo tuve a mis hijos aquí... y las tías del kínder, súper buenas, aprendió harto, incluso salió casi leyendo, le fue súper bien, después en primero segundo y tercero” (Entrevista Apoderado de Estudiante de 6° Básico, Escuela Municipal).

“La verdad es que el colegio lo elegí porque yo estudiaba antes acá” (Entrevista Apoderado Alumna 5° Básico, Escuela Municipal).

Esta cultura escolar positiva de la escuela se genera, por lo visto, por tener experiencias ligadas a la escuela, pero también los apoderados que antes eran ajenos a la escuela afirman haber recibido recomendaciones de la buena calidad de la educación que imparte la escuela, siendo éste un factor para haber inscrito a sus hijos en la misma escuela en que ellos estudiaron alguna vez. Por lo tanto, se podría decir que existe reconocimiento a nivel comunal de la escuela por los rendimientos académicos positivos alcanzados consecutivamente. Ello porque los resultados son

ampliamente difundidos por el DAEM y comentados por autoridades, profesores y apoderados.

Según Duk y Narvarte (2008) ...“señalan que buenos resultados de las escuelas efectivas se deberían entre otros factores claves a una cultura positiva al interior de la institución educativa, a escuelas que creen en la capacidad de sus estudiantes, a un buen trabajo en el aula, a una alianza entre familia y escuela, orientándose a una gestión centrada en lo pedagógico).

C. Docentes directivos con capacidad de dirección y liderazgo

Con respecto al tipo de liderazgo que los directivos ejercen en el establecimiento hacia toda la comunidad educativa, es caracterizado por los propios docentes directivos, como cercano y amable. Este liderazgo, que si bien está fuertemente presente en la supervisión de los programas de estudios de los docentes y en todas las actividades en general desarrolladas por el establecimiento, se hace con respeto, lejos de prepotencias al momento de ejercer órdenes, cambios, sugerencias, peticiones. La misma directora define su liderazgo como:

“Participativo, no censuradora y democrático como dicen algunos una persona para dar confianza y que participa en todas sus cosas” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

“A ver, hay anécdotas con ella -refiriéndose a la directora-. El año pasado en un acto con apoderados y profesores y estudiantes y ella se sienta en cualquier lado, y habla desde cualquier lado y un colega dio la vuelta completa para ir donde ella y le puso un micrófono para que diera un aviso y se le escuchara lo que decía, porque además habla bajito, pero ella es así, es de bajo perfil, ella va empujando el carro de atrás, no le gusta ser mirada como que todo lo hace, eso es valorado por los profesores” (Entrevista Jefa Técnico, Escuela Municipal).

Este liderazgo también está caracterizado por la constante supervisión de los programas de estudios que tienen los docentes, conocer cómo los docentes se desenvuelven dentro del aula, con la finalidad de apuntar a la mejora de los logros de aprendizaje y apoyar al docente en su labor educativa.

“Estuvo -refiriéndose a la directora- casi cuatro meses en las salas, supervisando el trabajo de aula. La idea era ayudar en algo y yo también voy a las salas de clases y para que no noten mi presencia, me pongo a marcar cuadernos, “¿cómo te ayudo?” les decía a los colegas para que se sientan apoyadas” (Entrevista Jefa Técnico, Escuela Municipal).

Es tan fuerte la presencia de la directora que cuando se le pregunta al jefe técnico por la gestión que haría que esta escuela fuese efectiva, la mayor

responsabilidad recae en el tipo de liderazgo de la directora y de su manejo de la labor docente.

“Yo creo que lo hace la buena administración por parte de la directora, sobre todo ella se ocupa mucho de que las clases cumplan con sus fases de inicio, desarrollo y cierre y eso yo creo que es lo que hace la diferencia, parecen detalles obvios, pero el preocuparse de ello todos los días hace la diferencia” (Entrevista Jefa Técnico, Escuela Municipal).

Al respecto, los docentes sienten que no están solos en esta labor de obtener buenos resultados, ya que notan una fuerte presencia de los directivos docentes a favor de su labor como profesor y a favor de ellos como personas. Los directivos están constantemente monitoreando el trabajo docente a través de observaciones de clases, supervisión del programa de estudio y de las planificaciones que ejecutan los docentes: sin embargo, al contrario de sentirse presionados por los directivos, éstos se sienten apoyados, guiados en su trabajo como profesor y sienten que esta presencia de los directivos aporta, por un lado, a la obtención de mejores resultados académicos y, por otro, ayuda a una mejor convivencia escolar; son directivos con una capacidad de liderazgo carismático, que los invita e integra de manera efectiva a esta búsqueda de eficacia escolar.

“Si, eventualmente ellos -refiriéndose a los directivos- están encima de nosotros, de repente nos visitan, nos observan; ellos están regularmente al lado nuestro o aportando” (Entrevista Docente 8° Básico Escuela Municipal).

“En este caso hay una buena convivencia en el colegio y ayuda mucho, ella -refiriéndose a la directora- siempre está trabajando, ayudándonos incentivándonos el amor a la disciplina, el trabajar y a que estudiemos, nos perfeccionemos” (Entrevista Docente 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

Se demuestra, entonces, un trabajo en conjunto por parte de los docentes y directivos en la búsqueda de la mejora de los resultados obtenidos por el establecimiento, donde los docentes no se sienten fiscalizados por las exigencias que éste establece, sino que, al contrario, se sienten apoyados, integrados y orientados por el equipo de gestión.

De acuerdo al texto del modelo de calidad *“en general los docentes directivos y docentes señalan que estas políticas (mejoramiento de la calidad educativa) han contribuido a una mejor gestión educativa en aspectos internos de la escuelas, tales como conocer sus fortalezas y debilidades, una mayor coordinación del trabajo interno y la adopción incipiente de criterios de evaluación y seguimiento de la gestión escolar”* (SACG, 2005, pp. 18).

D. Expectativas de los directivos hacia los docentes

Los directivos docentes señalan que el cuerpo docente del establecimiento cuenta con la mitad de profesores jóvenes con menos años trabajando en él, como también hay docentes que tienen mayor cantidad de años trabajando o más antigüedad para el establecimiento. Así, a pesar de que tal vez al comienzo lleve tiempo la adaptación de los más jóvenes a las formas de trabajo del establecimiento, finalmente el intercambio estrategias de enseñanza es un aporte para los alumnos, según lo que opinan los directivos.

“Los jóvenes pueden tener más actividades, o sea ser más activos, pero en cuanto a efectividad...eh, bueno se contrarresta con la actividad, yo creo que ahí uno ve que los jóvenes tienen mucho entusiasmo por hacer cosas, pero generalmente a lo mejor no ha puesto el énfasis en el aprendizaje, sino más bien en la enseñanza o en la motivación del alumno. En cambio, los más antiguos no son tan activos, pero a veces logran mejores aprendizajes, pero tampoco es la regla general. Ellos mismos se van dando cuenta de a poquito, sí hice muchas cosas, pero a lo mejor no resultaron, en algunos cursos sí, en otros no y además no es regla general, o sea no todos los antiguos son mejores y no todos los nuevos son mejores, yo creo que la mezcla de ambos es lo ideal” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

Los directivos manifiestan expectativas positivas de los logros del cuerpo docente, combinando las distintas visiones y metodologías de enseñanza de cada docente y más allá de la diferencia de edades o tiempo en el establecimiento, tienen en general una buena apreciación de su labor.

“Yo creo que los profesores se sienten bien acá en esta escuela y quieren hacer un buen trabajo. Tengo un equipo bastante nuevo por ahora, tengo hartos profesores nuevos este año 2009 hasta el momento, o sea les gusta lo que están haciendo, son dedicados en su trabajo, preparan bien sus clases, hacen hartas actividades para reforzar materias y los niños generalmente están contentos también con sus profesores y entusiasmados por aprender” (Entrevista Directora Escuela Municipal).

Se demuestra una confianza por parte de los directivos y un grado de satisfacción por el quehacer pedagógico que desarrollan sus docentes, manifestando ver preocupación en ellos con respecto a la preparación de la enseñanza, refuerzo de materias generando también en el alumno una motivación por su proceso de aprendizaje al tener profesores que se muestran preocupados por los rendimientos.

De acuerdo al modelo de calidad de la gestión *“(...) las acciones de administrar y planificar obligan, a realizar (acciones de acuerdo al contexto y condiciones particulares) que permitan dar viabilidad a las prácticas de gestión que se efectúan o que se llevarán a cabo. En este sentido, el rol del líder educativo se torna central, pues en él recae la responsabilidad de dar viabilidad a las acciones de gestión planificadas”* (SACG, 2005, tomado de Casassus, 2003).

E. Familia como apoyo a la labor educativa

Por un lado, el papel de la familia se ve siempre como importante al momento de obtener mejores resultados en los logros de aprendizaje, destacando que los apoderados implicados con la educación de sus hijos ayudan positivamente en este proceso, sin embargo, como éstos son los casos menores, la idea del apoyo de la familia más bien se presenta como un ideal o como un factor deseable, porque en la realidad los directivos perciben una baja en la asistencia en reuniones y en el compromiso en general de los apoderados hacia la tarea educativa, especialmente a medida que el educando va pasando a cursos mayores.

“Cuando son las madres, son bastante preocupadas y, sobre todo, las madres que no trabajan se entretienen con este asunto de traer a los niños al colegio, que hay que tenerle sus cuadernos, interiorizarse de lo que pasa en la escuela, de los contenidos que están pasando, incluso se ponen afuera a revisar los cuadernos, qué tarea tienen que hacer, les preguntan a los demás compañeros de curso, a las otras mamás y por ahí se van interesando más por la escuela y por ayudar a sus hijos...pero ya de quinto a octavo para arriba ya no vienen a las reuniones, hay una baja considerable. Entonces las mamás también lo van dejando de lado un poco, de los dos lados, del niño y de la mamá, hay poco interés por la escuela y por asistir a las reuniones” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

Por otro lado, los docentes reafirman la idea de los directivos con respecto al apoyo familiar en la labor educativa, que a pesar de que se busca integrar a las familias para su compromiso con la mejora de resultados de la escuela y cumplimiento de los objetivos propuestos, para que aporten y guíen a hijos o pupilos en su propio aprendizaje, resulta un tanto dificultoso, ya que perciben a nivel general a los apoderados un tanto distantes de su responsabilidad y un desprendimiento por parte de ellos en su labor educativa, delegando toda responsabilidad a los docentes.

“Bueno, nosotros tratamos que todo esto sea una sola entidad, de hecho se trata de integrar, hay una guerra constante, por ejemplo de integrar a los padres, cosa que aquí los papás están muy ausentes....Con todo el problema de la familia que está presente en estos tiempos, muy poco apoyo del apoderado, con los problemas ya sea violencia familiar, problemas socioeconómicos y con todo, está ausente, nos entregan todo a nosotros, la responsabilidad está totalmente ausente, no sé o por último son extremos, se fundamentan en lo que ellos creen y piensan cuesta que nos escuchen, que se acerquen, que estén con nosotros, nos acompañen en el proceso educativo. Es pesado, los tenemos aquí siempre que les demos algo, una fiesta, los actos, fechas especiales, día de la madre, pero si le decimos de una reunión, en esta reunión voy a tomar un tema, por ejemplo de la convivencia intrafamiliar, entre padre e hijo, no les interesa o una charla a la psicóloga, se inscriben 20 y van 3, le hemos buscado cualquier forma de trabajo, para que puedan trabajar con los chicos, con herramientas atractivas y tampoco, no, es terrible” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

Los docentes reconocen que, a pesar de la preocupación y de la construcción de relaciones con la familia del educando, centradas en los objetivos de aprendizajes de los alumnos, ésta no se da en la práctica, por lo tanto, estas estrategias terminan siendo poco efectivas y que si existiese mayor apoyo por parte de la familia y apoderados, los resultados del rendimiento del alumno serían mucho más positivos.

F. Generación de alianzas estratégicas

Los docentes directivos también se han encargado de establecer buenas relaciones con la comunidad, para así generar alianzas estratégicas que vayan en ayuda del establecimiento y del cumplimiento del PEI. Sin embargo, estas relaciones se presentan más aisladas de lo que los directivos desearían, ya que si bien existen buenas relaciones con agentes externos está presente, éstas no son frecuentes y, por lo mismo, no se han aprovechado todas las oportunidades de alianzas que se le han presentado al establecimiento.

“Tenemos buenas relaciones, pero a lo mejor no frecuentes, está cerca la tenencia y el consultorio también, bueno el consultorio igual ha hecho hartos proyectos, pero no nos ha alcanzado el tiempo para terminarlos o tomarlos todos” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

Así, si bien es importante la generación de alianzas estratégicas o su práctica es idealmente deseable para un mejor funcionamiento del PEI, ésta no estaría siendo una condicionante en los logros académicos positivos que ha obtenido el establecimiento, ya que no se presenta como un carácter de peso frente a las otras condiciones favorables para los resultados positivos del establecimiento.

G. Capacidad de adaptarse al entorno

Lo que sí se aprecia como una condición que ha favorecido estos logros positivos es la capacidad de adaptarse al entorno que ha tenido la comunidad educativa para combinar sus objetivos educacionales, trazados con la cantidad de recursos y la difícil realidad comunal en la que están insertos.

“Trabajamos con lo que hay, ya, es decir nosotros mira, si este niño no, o sea por ejemplo tenemos 20 textos de un ejemplar como Papelucho historiador ya, y otro Papelucho detective y les damos a leer la mitad a un curso y la otra mitad al otro. Hemos tenido que volver con las bibliotecas de aula, claro, las que ya no estaban funcionando o lo hacían sólo en un 10% y se habían perdido muchos textos. Hemos hecho campañas para recuperar textos o que nos donen textos para sus bibliotecas de aulas de cada curso y además de los útiles escolares no hay gran problema, porque al inicio del año escolar la JUNAEB regala útiles para los niños más

vulnerables, lo que se pide acá no es tanto, no es tanto, acá se pide lo mínimo” (Entrevista Jefa Técnico, Escuela Municipal).

Por un lado, la creatividad de estrategias de enseñanza de los docentes y la capacidad de los directivos en administrar los recursos, han facilitado condiciones de efectividad escolar. Por otro lado, ha ayudado el desarrollo de habilidades sociales de los docentes y directivos en el manejo de relaciones con alumnos y apoderados, provenientes de realidades sociales vulnerables. La comprensión de esa realidad ayuda positivamente en la disposición positiva de los docentes y directivos hacia su labor educativa.

“Uno también entiende acá que el alumnado pertenece a una parte de la sociedad muy vulnerable con muchas carencias de todo tipo: sociales, económicas y culturales. El trato de los apoderados no es muy bueno, la manera que tienen para reclamar y hacer sus exigencias, un poco violentos a veces. Pero hemos logrado acostumbrarnos a ese trato, a lo mejor, en ese tono un tanto agresivo, pero no nos hace mayor problema, no tenemos grandes problemas en, general, con ellos” (Entrevista Directora Escuela Municipal).

Así, se destaca una comprensión por parte de los directivos de la realidad en la cual están insertos y de las posibles dificultades en la cual se pueden ver envueltos, complejizando su labor educativa, por lo que los directivos despliegan toda su disposición en superar tales dificultades.

H. Información y análisis

Los docentes y directivos tienen prácticas a nivel de grupo escolar para generar, analizar y sistematizar la información necesaria para el seguimiento y cumplimiento de los objetivos propuestos, evaluación institucional, rendición de la cuenta pública y, posteriormente, toma de decisiones que se presentan como necesarias para la obtención de mayores resultados de rendimiento.

“El SIMCE se analiza en Consejo, se ven las falencias, las debilidades que tenemos y, en base a ellas, nosotros generamos nuevos planes de trabajo con nuevas indicaciones, nuevas formas de realizarlo mejor” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

Se analizan los resultados de las pruebas de medición nacional en función de detectar aquellas estrategias que están dando mejores resultados y desechar, por su parte, aquellas que presentan un débil aporte en rendimientos positivos del alumnado.

“Diagnóstico, sí pues, a principio de año, se hacen todos los diagnósticos de las cosas que tienen que mejorar como trabajar, por ejemplo, ya las cosas de las materias, si los niños no lo aprenden a través de la clase usar la pizarra interactiva, el

computador, en general esas cosas así, lo que está funcionando bien y lo que está funcionando mal, eso lo hace la directora....Todas las semanas tenemos reuniones técnicas pedagógicas, donde ahí se analizan los diferentes problemas o dificultades que hay en los diferentes cursos, con los niños, se dan a conocer los proyectos, se evalúan los proyectos que tenemos de lectura, por ejemplo y todo lo demás que existe...en los consejos técnicos damos a conocer nuestro plan de acción como trabajamos, y con los alumnos también” (Entrevista Profesora 3° Básico Escuela, Municipal).

Se realizan diagnósticos, a nivel general, en torno a las prácticas docentes, recursos utilizados y rendimiento de los alumnos, con el fin de obtener una evaluación de cómo se están llevando a cabo los procesos de mejora escolar en los distintos estamentos.

Los docentes también participan en jornadas de reflexión, en donde se proponen metas y estrategias a seguir para el mayor logro de los objetivos. Afirman que además de estas jornadas, siempre se está comentando en los consejos técnicos los resultados que tienen a nivel de aula referidos a las distintas evaluaciones y a las características específicas de los alumnos que puedan afectar los rendimientos. Por esto además se hace una reunión general cada semestre, donde se ven los niños con dificultades de aprendizaje u otros tipos de problemas, con el fin de buscar soluciones y elevar los rendimientos.

I. Claridad de objetivos

El segundo estamento importante a considerar son los docentes y su labor dentro del establecimiento. Los docentes afirman tener una claridad de objetivos a nivel de escuela, ya que participan activamente de la construcción del Proyecto Educativo Interno, es decir los docentes directivos tienen una percepción transversal del proyecto educativo donde se busca, involucrar a todos los estamentos en el conocimiento y elaboración y práctica del mismo. Así, los docentes plantean que los programas de estudio, metas del establecimiento y proyecto de mejoramiento interno que desarrolla la escuela son cercanos y claros para ellos.

“Bueno, la mayor meta de cumplimiento es la de promoción de los alumnos, lo otro es los resultados obtenidos en las pruebas que toma la jefe técnico y las otras son las pruebas del SIMCE, ahí se ve si se está cumpliendo o no” (Entrevista Profesora 3° Básico, Escuela Municipal).

Con respecto a la búsqueda de los resultados de mejora de los aprendizajes en general y, específicamente, en la prueba SIMCE, también se especifican en conjunto las debilidades a través de pruebas de diagnóstico que se realizan a los alumnos cada cierto tiempo y un diálogo en conjunto con directivos de las falencias, que pudiere ir teniendo la implementación de los programas de estudio en función

de obtener mejores resultados y crear nuevas estrategias en conjunto para la eficacia de los mismos.

Todos los objetivos están planteados en función de obtener siempre los mejores resultados académicos y los docentes, al tener claridad de los objetivos propuestos por el establecimiento, definen aún mejor su plan de acción dentro del aula y así los objetivos propuestos son transmitidos tanto a los alumnos como a los apoderados con mayor eficacia y claridad, en función del proceso de mejora de resultados.

“Sí, hay una obligación de arriba abajo, de dirección abajo, trabajamos en un equipo de trabajo haciendo los objetivos que se formulan en consejo y todos están involucrados en el proceso, inclusive ahora yo voy a recibir el apoyo de inspección general y también canalizado por la dirección para mejorar la parte por ejemplo de cálculo, matemáticas, entonces siempre en el proceso de una u otra manera está incidiendo la dirección” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

Así, teniendo claridad de los objetivos trazados desde la dirección, los docentes tienen un mejor desempeño en los objetivos planteados, por ejemplo, en el ámbito curricular, permitiéndoles planificar sus clases en función del logro de esos objetivos.

“En los consejos, normalmente cuando hay oportunidad de diagnóstico tú dices tal cosa es, a los alumnos también, cuando tú comienzas las clases tú das objetivos claros, lo que tú esperas. Si se logró tú ves a término, refuerzas, a los apoderados también en reuniones, tú les informa lo que se va a pasar durante el mes, cómo se va a pasar, las estrategias que se van a utilizar” (Entrevista Docente 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

Para un mayor logro de los objetivos curriculares, los docentes son cuidadosos en plantearles a los alumnos en cada clase el objetivo que deberían alcanzar en las actividades desarrolladas, marcando el inicio, desarrollo y final de la clase para verificar si se lograron los objetivos propuestos. Esto se puede ver reflejado en los registros de las observaciones de clases que se realizaron a los docentes.

“Profesora: ‘Hoy vamos a trabajar para terminar esto, se debe pintar con témpera, pero debe estar completo con fideo’ (hablándoles con un tono de voz bajo).

Alumnos: (Escuchan atentos)” (Observación 2° Básico, Escuela Municipal)

“Profesor: (comienza a escribir el Título de la guía entregando el objetivo)” (Observación profesora de 3° Básico).

“Profesora: (Con el Objetivo escrito en la pizarra de la clase que comenzará) “Vamos a trabajar en ilustrar una escena del flautista de Hamelin, pero primero van a responder a unas preguntas, van a responder si es verdadero o falso”.

Alumnos: (Escuchan). (Observación profesora de 3° Básico).

También se involucra al apoderado en el proceso de aprendizaje de los alumnos, dándoles a conocer los objetivos curriculares propuestos y las metodologías y estrategias de enseñanza a utilizar, ello con la finalidad de que el apoderado esté por un lado, informado de los contenidos que se están pasando y por otro lado, lo refuerce en aquellas áreas que se encuentre más débil y si él no tiene las competencias para hacerlo, para que lo incentive a tomar talleres asociados, lo motive a leer y solicitar textos escolares de la biblioteca. Estos temas son conversados en las reuniones de apoderados y son reforzados para cada padre en particular en las entrevistas personales a las cuales son citados cualquier día de la semana y considerando la disponibilidad de horario y tiempo de los padres y/o apoderados. Esto de acuerdo a lo señalado por los padres como profesores entrevistados.

J. Construcción del proyecto educativo

El establecimiento trabaja junto con los docentes en la construcción del PEI, integrando los aportes que éstos puedan entregar al momento de construir los objetivos de enseñanza, las planificaciones educacionales y los objetivos del establecimiento. De esa manera, el establecimiento se ve favorecido al recibir las distintas perspectivas de sus docentes y, por otro lado, los docentes también se favorecen al tener una mayor comprensión y conocimiento del proyecto interno del establecimiento.

Así, al preguntarle a los docentes por su participación en la elaboración del proyecto educativo, éstos manifiestan participar activamente de diversas formas, algunas son a través de propuestas, modificaciones y aportando ideas, generalmente en los GPT que se realizan constantemente.

“Participamos en general porque el proyecto educativo se da a conocer en consejo de profesores, se actualiza todos los años y todos aportamos con ideas...El PEI lo conozco, lo conocemos, lo hicimos entre todos, está acertado, es lo que se espera, la visión y misión está clarito” (Entrevista Docente 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

“Sí, conozco el proyecto de mejoramiento educativo, que acá en la escuela lo planifica muy bien, tiene metas claras” (Entrevista Profesora 3° Básico, Escuela Municipal).

Los docentes demuestran estar de acuerdo con lo planteado en el PEI, ya que está acorde con el trabajo que ellos como docentes realizan y porque además a ellos les ha correspondido trabajar todos los años en las modificaciones que se producen para su actualización.

Al respecto, del discurso de los alumnos se desprende una participación indirecta en la construcción del proyecto educativo, ya que los docentes constantemente instalan una conversación con la intención de generar aportes de parte de los alumnos, considerando las opiniones sobre la manera de trabajo desarrollada por los docentes. Es así como los alumnos afirman a comienzos de cada año que los docentes les preguntan sobre las metodologías que prefieren que utilicen en su proceso de aprendizaje, cuáles son sus expectativas para el año escolar y qué proponen para mejorar las clases.

“Eh sí, que queremos aprender más de lo que sabemos y después preguntan cómo nos gustaría aprender y los alumnos les decían en forma divertida” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

“Nos preguntan, eh, ¿han aprendido mucho? ¿Se han divertido? Por ejemplo, ¿Qué han aprendido? A principio de año y al final” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

Aquí se valora que la misma práctica de retroalimentación se utiliza al final de cada año. Esta práctica se enmarca dentro del desarrollo de un PEI inclusivo, referido a considerar e integrar las opiniones de los alumnos.

De acuerdo al texto del modelo de calidad *“en relación a las evaluaciones realizadas a los PEI (por algunas consultoras), muestran que una mayoría de los establecimientos educacionales cuentan con un proyecto educativo, especialmente aquellos que han sido parte de los programas de mejoramiento, lo que ha ayudado a dar inicio a una gestión escolar más integrada, sistémica y orientada al aprendizaje (...) su efectividad como instrumento de que orienta las decisiones de escuelas y liceos ha sido limitada (...), (SACG, 2005, pp. 17)*

K. Planificación eficaz

Existe una planificación eficaz por parte de los docentes, esto apunta a que la planificación que se realiza es adaptada y reorganizada, a medida que se van considerando las condiciones de aula, los logros de aprendizaje, manejos del tiempo e imprevistos transcurridos al interior del establecimiento o por factores a nivel de contingencia nacional. Toda la acción curricular está sujeta a cambios sólo y únicamente en función del logro de los objetivos planteados, en un principio para la mejora de los resultados académicos.

“Uno a otros, al abordar algún problema, por ejemplo, al decir hemos descubierto que aquí hay una deficiencia, una falencia en los cabros, falta esto o esto no se ha completado o estamos débiles, entonces ahí nosotros retroalimentamos esto, volvemos a reformulamos, volvemos a planificarlo y ahí insertamos eso, lo que ya está planificado y comienza nuevamente el trabajo” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

“Claro, por supuesto, los niños van cambiando, son distintos, entonces uno no siempre eh, o sea uno hace su diagnóstico y de acuerdo al tipo de niño, es la planificación que uno tiene y el tipo de actuar y qué sé yo, siempre uno tiene que estar abierta a los cambios” (Entrevista Profesora 3º Básico A Escuela Municipal).

Esta planificación eficaz, en algunas ocasiones, no atañe únicamente una reformulación a nivel de aula, sino que también a nivel del Proyecto Educativo Interno del establecimiento, como parte de una visión estratégica del mismo para favorecer el logro de los objetivos institucionales, misión y visión.

“Sí, a principio de año, nos muestran el PEI y lo comentamos entre todos los colegas para ver si es necesario realizar cambios, claro que generalmente se tiene que estar reformulando en realidad siempre, siempre” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

Los docentes demuestran la capacidad de realizar planificaciones eficientes donde consideran las posibilidades reales de alcanzar los objetivos, considerando el uso del tiempo, el comportamiento de los alumnos y todo factor que pueda incidir en los resultados que se buscan y esta capacidad también se da a nivel institucional en las reformulaciones constantes del PEI.

De acuerdo a lo señalado por el modelo de calidad *“la gestión escolar alude al conjunto de procesos institucionales que es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de aprendizajes significativos”* (SACG, 2005, pp. 27).

L. Monitoreo sistemático de las responsabilidades asignadas

El equipo monitorea constantemente a los profesores, con el fin de obtener información útil de cómo éstos llevan a cabo su labor pedagógica. La idea es contribuir y fortalecer aquellas debilidades, tomando las remediales necesarias para lograr una efectiva práctica pedagógica.

“A la jefa de UTP todas las evaluaciones que hacemos, tenemos que mostrarlas. Los únicos plazos que fijan para entregar toda planificación, evaluación, es al final del semestre, en julio en tal época debemos tener las notas, igual nos están revisando el libro o sea ella va viendo si hay notas, en mi curso ella ha ido a pasar pruebas de ensayo de SIMCE para ver cómo están los niños. También ellos dividen al curso, en los niños que tienen mayores dificultades, entonces igual hay como un apoyo más directo” (Entrevista Docente 4º Básico, Escuela Municipal).

“Con respecto a las supervisiones de UTP, sí, se realiza seguidamente, las evaluaciones diagnóstico, las pruebas que están en nuestra planificación. Hay fechas tope para entregar nuestras planificaciones y evaluaciones. Se informa a UTP sobre

aquello, de hecho se hace la prueba y después pones abajito una notita los objetivos que no se lograron y qué vas hacer para lograrlos” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

Los docentes tienen que cumplir con rendir cuenta al equipo de gestión sobre las planificaciones utilizadas, los instrumentos que se aplicarán a los alumnos para medir los logros, rendir efectivamente con el cumplimiento de las fechas estipuladas con anterioridad para las evaluaciones de los alumnos y especificar el nivel de avance de rendimiento alcanzados por los alumnos con las actividades desarrolladas por el profesor. Sin embargo, esto no se aprecia como una fiscalización por parte del equipo docente, al contrario, se valora como un aporte significativo en los rendimientos de los alumnos a través de lo que los docentes llaman ‘un apoyo directo’ de parte del equipo de gestión.

A su vez, existe una evaluación formal de los profesores, pero a nivel externo como lo es la evaluación DEM y la evaluación docente proveniente del Ministerio de Educación. A nivel interno, existen las supervisiones de clases pero de una índole más informal, donde la UTP o la directora no utilizan puntajes sino que hacen presencia en el aula, observando las distintas dinámicas del profesor en la enseñanza de los conocimientos y manejo de grupo, con el fin aportar a un mejor desempeño docente.

M. Retroalimentación

A nivel de equipo docente, se comparten voluntariamente las distintas metodologías y estrategias como una manera de retroalimentación, en donde todos se disponen para aprender de los errores y aciertos en la forma de enseñar.

“Los profesores nos evaluamos unos a otros, eh, si hay una co-evaluación, nosotros acá sabemos que todos los profesores, a ver cómo te dijera yo, o sea, por ejemplo yo evalúo el trabajo de mi colega a través de trabajos que veo que hace, eso pero no existe un papel escrito no sé poh, todos sabemos cuáles son las buenas profesoras y cuáles son las que no cumplen” (Entrevista Profesora 3º Básico, Escuela Municipal).

Esta práctica de retroalimentación se ve como una manera de mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes; es aplicar, tanto a nivel de profesional como a nivel de aula, con el fin de compartir experiencias pedagógicas y verificar si los objetivos propuestos se están logrando y definir cuáles son las metodologías que los docentes consideran más eficaces para obtener un buen rendimiento de los alumnos.

También la estrategia de retroalimentación se utiliza no sólo entre docentes sino que a nivel de aula, donde los profesores utilizan los resultados de las distintas evaluaciones e instrumentos de evaluación, aplicados a los alumnos como técnica de retroalimentación para establecer los objetivos logrados y no logrados respecto a

los alumnos, donde están dispuestos de aplicar otras metodologías de enseñanza si es que las aplicadas con anterioridad no dan resultados.

“yo personalmente uso mucho la retroalimentación para darme cuenta de qué actividades tengo que realizar, para que los niños realmente me rindan bien, claro la uso mucho” (Entrevista Profesora 3º Básico, Escuela Municipal).

“Es que hay que hacerlo, si no, no puedes, se debe hacer o sea en la educación, no puedes seguir avanzando si tú ves que los niños no van aprendiendo” (Entrevista Docente 4º Básico, Escuela Municipal).

Por lo tanto, la técnica de retroalimentación dentro del aula implicaría detectar a través de un diálogo con los alumnos o de las evaluaciones aplicadas a los alumnos, aquellas debilidades que se encuentran tanto en el desempeño docente como del alumno, para mejorarlas en función de la obtención de los buenos rendimientos.

Esto se pudo comprobar en las observaciones de clases de los alumnos, en donde los profesores se encargan de demarcar bien el cierre de la clase, especificando el objetivo de las actividades realizadas, evaluando el desempeño de los alumnos, detectando y especificando los puntos a mejorar.

Profesora: ‘En el trabajo en grupo, se puede ver la solidaridad, y algunos niños se dedicaron a mirar lo que los otros hacían y eso no debe ser’ (parada adelante, hablando calmadamente).

Alumnos: (La escuchan).

Profesora: “Vamos a hablar de las fallas del trabajo, había que traer piedrecillas y no arena como algunos trajeron” (con calma les habla).

Alumnos: (escuchan).

Profesora: ‘Lo que ustedes están haciendo no es una obra de arte, es un trabajo para aprender de la vida de los? (mirando a los alumnos en incógnita).

Alumnos: “Sedentarios” (bien fuerte).

Profesora: ‘El viernes terminaremos en hora de arte, vamos a colocar el cultivo, las plantas para terminarlo’ (con entusiasmo). “Alguien se portó mal” (mirando a los alumnos)

Alumnos: “Sí, el Alejandro” (rápidamente lo acusa). (Los alumnos le informan de que molestó constantemente a algunos compañeros).

Profesora: 'Eso no lo debes hacer, los trabajos son para trabajar en equipo, sin molestar' (con suavidad pero con autoridad).

Alumnos: (escuchan a la profesora).

(Observación 4 Básico, Escuela Municipal).

En este caso, la profesora detecta debilidades en la manera de trabajar en grupo de los alumnos, en función de mejorar la estrategia para las próximas clases en donde se utilice la misma técnica grupal.

N. Expectativas positivas hacia la labor educativa del establecimiento por parte de los apoderados

Los apoderados destacan tener la confianza de que los docentes de la escuela son profesionales capacitados para entregarles a sus hijos una buena educación, mencionando que tienen expectativas positivas hacia ellos y su labor educativa, ya que los docentes se esfuerzan por utilizar las mejores estrategias para desarrollar motivación en el alumno e incentivarlo en su proceso de aprendizaje.

"Porque los profesores se la ingenian como para hacer una clase más, más, donde los niños puedan estar más atentos y que participen" (Entrevista Apoderado 12 de agosto Alumno 3° Básico Escuela Municipal).

"La meta es que sean mejores que, o sea que sean iguales o mejores que los colegios privados de acá, dentro de la comuna" (Entrevista Apoderado de Alumno 3° Básico, Escuela Municipal).

"Elegí este colegio porque es municipalizado y por lo que tenía entendido yo, que tenía buena calidad educativa, más que nada por eso lo elegí" (Apoderada de estudiante de 3° básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, los apoderados afirman que el colegio tiene altas expectativas hacia sus alumnos, exigiéndoles igual o mejor de lo que se les exige a los colegios privados de la comuna.

A su vez los profesores dan más tiempo a sus materias o peticiones de trabajos, lo que les importa es que puedan aprender todos, no importando que unos demoren más o menos, más que ser estricto con el tema de las fechas de entrega.

"La Srta. ella la Señorita de Lenguaje o inglés, ah es que me confundo un poco, la Señorita, ya ella, ella sí, porque le aceptó un trabajo atrasado que él no había hecho, o sea, como que les da otra segunda oportunidad" (Apoderada de estudiante 8° básico, Escuela Municipal).

O. Desconocimiento del PEI por parte de los alumnos y apoderados

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los alumnos, éstos tienen claridad de que el colegio tiene como meta obtener mejores resultados de aprendizaje, ya que esto le permitiría también obtener resultados óptimos en la prueba SIMCE. Esta meta que tiene el establecimiento, es una noción que han recibido desde sus profesores y directivos dentro del quehacer diario. No es que conozcan en profundidad proyectos del establecimiento, ni tampoco metas específicas que se destaquen dentro del Proyecto Educativo Interno, al contrario, por lo se desprendió de las entrevistas, los alumnos desconocen el PEI, no teniendo claridad sobre lo que éste realmente es y a qué apunta.

(En relación al PEI)...”Tampoco, no conozco eso, nunca he oído hablar de eso”
(Entrevista Apoderado de estudiante 5° Básico, Escuela Municipal).

Sucede lo mismo al preguntarle por la misión y visión del establecimiento, éstos dicen desconocerla, aunque tienen una idea general de que la escuela se plantea dos objetivos importantes con los alumnos, uno es el educarlos en conocimientos para obtener buenos resultados de aprendizaje y, por otro lado, que ellos como alumnos lleguen a ser unas buenas personas. Es por esto que ellos se explican que los docentes les estén enseñando constantemente la importancia de los valores dentro de su proceso de aprendizaje. Por eso cuando se les pregunta sobre la misión que tiene la escuela éstos responden lo siguiente:

“Que los niños aprendan harto y en el futuro sean grandes personas” (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

También se aprecia una situación similar en las entrevistas a los apoderados, con respecto al desconocimiento del PEI y de la misión y visión de la escuela. Gran parte de los apoderados dicen desconocer el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, en términos formales y lo mismo sucede al preguntarles por la misión y visión del establecimiento; ellos responden no recordar "todos los puntos". Sin embargo, sí se refleja una noción por parte de los apoderados de que el colegio se centra en dos ejes principales: Uno es la preocupación por el aprendizaje de los alumnos en término de contenidos mínimos y, por otro lado, el aprendizaje de valores, ya sea por las conversaciones que establecen con los profesores en las reuniones de apoderados o cuando habla la directora en algún acto público, en donde concurren también apoderados y personas de la comunidad.

Por ende, el conocimiento acabado y específico, del PEI por parte de los alumnos y apoderados, no se muestra como una condición de efectividad, ya que estos estamentos, por el contrario, demuestran no tener claridad sobre lo que es realmente el PEI. Sin embargo, instauran un sello al establecimiento asociado a una percepción transversal de la labor educativa, en donde el establecimiento les muestra que la enseñanza del currículo es tan importante como la enseñanza de

valores, pero ello desde lo que escuchan en los discursos de la cotidianidad, no porque lo hayan visto escrito.

4.4.1.1. Categorías referidas a la gestión curricular

Aquí se encuentran todas las categorías referidas a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Metodología de trabajo en equipo

Una condición de efectividad para la consecución de los buenos rendimientos del establecimiento que destacan los directivos, es la modalidad de trabajo en equipo, esto aplicada a distintos ámbitos, no sólo a un nivel formal de trabajo en consejos pedagógicos o en apoyo del programa de estudios entre docentes, sino que, por ejemplo, cuando falta un profesor, el orientador o el inspector tiene que cubrir la clase del profesor ausente, cuando llegan profesores nuevos que desconocen el funcionamiento del establecimiento y éstos le facilitan apoyo a los profesores nuevos para que se adapten al ritmo del trabajo. El trabajo en equipo se percibe como una disposición de los docentes y directivos, más allá de las formalidades, en todo momento, se nota un equipo más que grupo de docentes.

“El inspector general es hombre y a él lo mando a llamar frente a cualquier situación que se me escapa de control y también hay apoderados que nos ayudan bastante” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

La directora se refiere aquí a aquellos casos donde se puedan presentar algunos conflictos de envergadura mayor, referidos a un comportamiento violento por parte de apoderados o estudiantes.

“Los nuevos se han ido adaptando y nosotros también a ellos, claro que los profesores antiguos han dado harto apoyo a los profesores nuevos y éstos se han adaptado al ritmo de trabajo” (Entrevista Jefa Técnico Escuela Municipal).

Se valora la disposición de los docentes en integrar a los nuevos profesores que llegan desconociendo las modalidades de trabajo del establecimiento, ayudándolos para alcanzar el ritmo de trabajo característico de la escuela.

Al respecto, los docentes de la escuela municipalizada destacan el trabajo en equipo como un factor importante en el logro de los aprendizajes de los alumnos, ya que al compartir entre docentes y directivos sus experiencias en el aula, sinceran los objetivos logrados y no logrados, comparten metodologías y estrategias de enseñanza, el trabajo docente se enriquece y se ve favorecido a nivel de aula.

“El trabajo en conjunto, yo pienso que si las cosas se planifican y se compromete a todos los participantes, nos sentimos partícipes. Se trabaja a la par cuando hay proyectos. Aquí puedes decir todo lo que tú quieras, pero todo se dice escuchando al otro, conversándolo, comentándolo y llegando a un consenso, no hay divisiones en el sentido que alguien dijera ah, no me gusta no participo, si alguien dijera eso se acepta, porque todos tenemos diferencias” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

Ellos perciben que cuando el trabajo en equipo es eficaz y cada vez mayor, han podido alcanzar mayores logros de rendimiento que en ocasiones donde el trabajo en equipo se ha visto debilitado.

“Bueno, nosotros de acuerdo a lo que podemos en los mismos consejos, intercambiamos cuando conversamos, no sé yo pienso que hay un 70%, 60% mínimo de logro de objetivos, mínimo a diferencia, por ejemplo, que de repente las mismas planificaciones estrategias curriculares utilizadas nos han permitido poder llegar a algo más alto, el año pasado se hizo mucho más el trabajo en equipo, mucho más efectivo y las estrategias que se buscaron dieron mucho mejor resultado, de hecho nosotros, a nivel de segundo ciclo básico tuvimos una superación bastante alta, cosa que es bien compleja a nivel de segundo ciclo, porque en el caso de primero hay un solo colega prácticamente que maneja todo el aspecto curricular y el aprendizaje y todo, pero a nivel de segundo ciclo son distintas metodologías distintas formas de trabajo, entonces todo eso como que conlleva a generar esas debilidades o falencias o a veces no se llegan bien a los objetivos, pero esta vez lo hicimos el año pasado y salimos muy conforme” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

Se aprovechan positivamente las instancias de GPT para compartir entre docentes, ideas, metodologías y estrategias que se perciben como más eficaces dentro del aula.

A pesar de que existe un fuerte trabajo en equipo entre docentes, esto no significa una homologación de las prácticas y estrategias aplicadas por los docentes en el aula, al contrario, lo que busca es compartir las distintas experiencias en el aula, con el fin de que el docente rescate las más eficaces y que cada docente, de acuerdo a su realidad de aula, las adapte de acuerdo a su forma de trabajo.

“Sí, ella -refiriéndose a la directora- nos apoya mucho en eso, nos permite que seamos bien objetivos, que nuestras estrategias o nuestras pruebas de trabajo muchas veces de acuerdo a nuestras capacidades se llevan a la práctica esa manera, se pudiera decir una libertad que es importante para mí, porque yo no puedo ser igual a mi colega, no puedo trabajar igual que mi colega ni hacer un cálculo igual que mi colega. Entonces, lo que sí puedo cuando conversamos nosotros, uno va aprovechando las experiencias, las vivencias o los logros que el otro tiene y si yo los puedo insertar en mi trabajo lo hago, lo planifico, lo trabajo de acuerdo a mi forma” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

Se destaca, entonces, que la metodología de trabajo en equipo entre docentes y directivos es esencial para cumplir con los objetivos trazados a nivel de institución y mejorar a la vez el trabajo del docente en aula, ya que integra nuevas metodologías resguardado por las experiencias de sus colegas y desecha o reformula lo que no ha dado resultados positivos. Esto muestra la disposición de los docentes por la búsqueda constante de metodologías creativas y técnicas de enseñanza, que motiven al alumno y los hagan responsable de su propio aprendizaje.

Por su parte, los apoderados destacan la metodología de trabajo en equipo que utilizan los docentes con sus alumnos, incentivando al trabajo colaborativo entre alumnos, ya sea tanto en actividades grupales de trabajo como en darle la responsabilidad a los alumnos más avanzados, que ayuden o guíen al resto de sus compañeros que tienen mayor dificultad.

“Sí, claro porque mi hijo es uno de los mejores alumnos, a él siempre la profesora siempre le dice que ayude a otro niño y él lo hace” (Entrevista Apoderada de Alumna 5° Básico, Escuela Municipal).

Esta modalidad de trabajo en equipo además de reforzar los conocimientos de los alumnos entre ellos mismos, incentiva la convivencia entre compañeros y además le otorga una responsabilidad importante al alumno que tiene más habilidad en ciertas materias, motivándolo y elevando su nivel de confianza en ellos mismos. Esta modalidad de trabajo se pudo ver en las reiteradas observaciones de clases realizadas a los alumnos.

“Profesora: (Se para de su escritorio). “¿A quién le va bien en matemáticas?” (Mirando a los alumnos).

Varios Alumnos: (Levantando su mano).

Profesora: “Tú, Jocelyn, ayuda a la compañera”. (Con voz suave).

Alumnas: (Se para de inmediato y se sienta al lado de la compañera). (Observación 6° Básico, Escuela Municipal).

Se puede decir que se valora la metodología de trabajo en equipo tanto en el trabajo en aula entre alumnos, como el trabajo en equipo entre docentes como una manera de afiatar conocimientos, intercambiar estrategias y metodologías en la búsqueda de mayores logros de aprendizaje.

Como nos señala el texto del modelo de calidad, *“(…) para la generación sostenida de capacidades de generación autónoma de decisiones pedagógicas en los docentes y en los establecimientos, se organizan instancias de actualización y estudio del currículum tanto en cada establecimiento como a nivel local: grupos*

profesionales de trabajo en liceos (GPT), talleres de profesores o instancias de reflexión pedagógica en escuelas básicas (...), los equipos de gestión de aquellos establecimientos con mayor desarrollo han tenido la posibilidad de transferir sus buenas prácticas en distintos ámbitos a otros establecimientos” (SACG, 2005).

B. Diversidad de actividades extra programáticas

La mayoría de los alumnos al preguntarles por lo que más les gusta de su escuela, afirman que es la diversidad de actividades extra programáticas que ésta ofrece, ya que las encuentran entretenidas y tienen una gama amplia de talleres a elegir.

“Sí, la recreación que tienen, las mesas de ping pong, los talleres que tienen guitarra, talleres tienen de deportes, todos los talleres son buenos y entretenidos” (Entrevista Alumno 8º, Escuela Municipal).

“Sí, que tiene hartas cosas para deportes, para entretenerse” (Entrevista Alumno 4º Básico, Escuela Municipal).

Se observa entonces la variedad de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos como una fortaleza que presenta el establecimiento, ya que son evaluadas positivamente entre los alumnos, además de valorarla a tal punto que es una de las características que más destacan de su colegio.

C. Estrategias que permiten aprendizajes autónomos

Los docentes utilizan estrategias de enseñanza que permiten aprendizajes significativos en los niños, en donde los contenidos son contextualizados a su realidad. Los docentes utilizan variados ejemplos cotidianos para que los alumnos puedan relacionar la materia expuesta en el aula.

Al respecto, los alumnos mencionan que sus profesores les explican lo expuesto en las asignaturas, utilizando ejemplos de la vida cotidiana para que ellos logren una mayor comprensión de las materias.

“Sí, si dice por ejemplo, esta planta tiene ciertos, ciertas partes por las que pasa, pasa por el nacimiento, como una guagua, hacen comparaciones” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

“Nos dicen que digamos algo, por ejemplo, la evaporación cuando nos bañamos porque el agua se evapora pero no se evapora entera como en la ebullición” (Entrevista Alumno 4º Básico, Escuela Municipal).

Por su parte, los apoderados creen que los docentes tienen un buen manejo del programa de estudios impartido y valoran el hecho de que utilicen estrategias de aprendizajes autónomos con los alumnos, donde se contextualice los conocimientos a su realidad y les otorguen variados ejemplos para la mejor comprensión de la materia.

“Los profesores hacen ejemplos de la vida diaria, no se van tanto a los extremos, no son difíciles, los hacen con ejemplos normales” (Entrevista Alumno 3º Básico Escuela Municipal).

Así, los conocimientos impartidos por los docentes, se presentan más fáciles de comprender para el alumno al relacionarlos con ejemplos concretos.

D. Metodología y estrategias de enseñanza

Dentro de las metodologías y estrategias de enseñanza que los directivos destacan como fortaleza en función de alcanzar mayores logros de aprendizaje, ha sido el desarrollo y la implementación de la biblioteca CRA, la cual permite entregar las estrategias básicas de lectura y escritura a sus alumnos, especialmente a aquellos que están desde pequeños en el establecimiento.

“Tenemos bibliotecas CRA, así que los alumnos que han sido nuestros desde pre-kínder hacia arriba o de chiquititos, vienen ya con toda una formación en lecto escritura, vienen ya nivelados con respecto a sus compañeros” (Entrevista Directora Escuela Municipal).

Por otra parte, los docentes, respecto a las metodologías y estrategias implantadas en el aula, utilizan además de las distintas evaluaciones formales que les aplican a los alumnos, programadas con anterioridad y que son parte de los requisitos mínimos de la asignatura específica, las cuales sirven como referencia para verificar los logros de aprendizaje y el rendimiento del alumnado, una evaluación permanente que se refiere a que cada vez que se relacionan con sus alumnos, están evaluando indirectamente su rendimiento. Para esto, los docentes se apoyan en la observación de su participación en clases, en la revisión de cuadernos, conversaciones que tienen con los alumnos, entre otras técnicas que le permiten tener una visión más precisa de la realidad de sus alumnos.

“Lo llevamos registrado, en un cuaderno, un cuaderno y ahí voy manejando esto, las marcas que hago en el libro y más la observación propiamente directo en el caso mío tengo buena memoria de masa, para observar directamente y enfocarme a quien tiene más dificultad al que fue avanzando, el que fue mejorando” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

“Son muchos, (observación directa), por ejemplo tú ves que un niño que sabe bastante participa en clases, que él sabe, está en las pruebas en los trabajos que ellos hacen, entonces hay distintas maneras que tú te vas dando cuenta que el niño va aprendiendo o va teniendo dificultades o qué dificultades tiene” (Entrevista Docente 4º Básico, Escuela Municipal).

Los docentes están atentos de ir evaluando el proceso de aprendizaje de los alumnos, más allá de la aplicación de los instrumentos formales, para tener una completa visión de qué tan efectivo está siendo este proceso.

Para ampliar aún más su visión de cómo se ha ido desarrollando el desempeño del alumno, crea instancias donde se comenten estos avances del desempeño de los alumnos con otros docentes.

“En general, se tienen cuadros de avance, carpetas con los trabajos de alumnos que se va viendo el progreso, conversando también con los diferentes profesores si se han visto avances o retrocesos, si se ha notado o no ha notado cambios, en general siempre se comenta” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

El docente, además de aplicar una evaluación permanente, donde se consideren distintos indicadores del desempeño de los alumnos, en un nivel cualitativo y cuantitativo, utiliza otras estrategias para fortalecer el proceso educativo como: mantener una retroalimentación constante con el alumno, en donde se verifica el nivel de logro de los objetivos propuestos en clases, utilizar la estrategia del repaso de los contenidos si es que éstos no han sido comprendidos por la mayoría de sus alumnos y utilizar la estrategia de metodología grupal para que así los alumnos puedan compartir conocimientos y refuercen lo aprendido, por ejemplo, otorgando cierta responsabilidad a los alumnos más avanzados, con el fin de que asesoren a los que tienen mayor dificultad.

Con respecto a los recursos o material de apoyo para desarrollar sus clases, la mayoría de los docentes utilizan los textos del Ministerio de Educación en la ejecución de éstas, sin embargo, éstos son complementados con varios tipos de recursos, que apuntan a una mejor entrega del conocimiento por parte de los docentes, una enseñanza más íntegra que necesariamente tiene que ser complementada con recursos que faciliten aún más la labor docente y, por ende, el aprendizaje de los alumnos.

“El texto que uso yo es del Ministerio pero también yo tomo otros textos, que son más amplios, que son por ejemplo veo cuando hay niños con más dificultades, veo las actividades que están relacionadas, que son más fáciles para niños que tienen dificultades y para los que van más avanzados. También tomo otro tipo de guías de trabajo, pero no solamente me baso con el texto que me llega del Ministerio, sino que tomo otros textos y también guías de Internet, de la página web también sacamos otro tipo de actividades, sí” (Entrevista Profesora 3º Básico, Escuela Municipal).

Esto demuestra también la responsabilidad de la labor docente en conocer e ir en búsqueda de otras estrategias y recursos, que no son necesariamente las dadas por el Ministerio o la escuela.

Se destaca también la capacidad de los docentes para adaptar sus métodos de enseñanza, considerando los pocos recursos y materiales con los que cuentan para trabajar y realizar un trabajo más pedagógico con los estudiantes, a pesar de ser una escuela municipalizada, a la cual les llega restringida cantidad y variedad de material didáctico, los profesores logran los objetivos con mucha creatividad.

E. Metodologías y estrategias para rendir el SIMCE

Con el fin de lograr mayores avances en aprendizajes y especialmente obtener mejores resultados en las pruebas SIMCE, se realizan talleres de reforzamientos de contenidos mínimos en el horario de la tarde como parte de la Jornada Escolar Completa. También se da el caso de que si un grupo de alumnos pertenece a un taller específico y ese grupo no se encuentra en el mismo nivel que el resto de sus compañeros se trabaja con ellos de manera particular hasta lograr una nivelación, realizándoles un reforzamiento especial.

“Reforzamientos a los terceros y cuartos y en los séptimos y octavos años, reforzando con el estilo de prueba SIMCE, con el formato de preguntas y respuestas, tiempos y se le da la formalidad que amerita y se cumplen en el mes los ensayos previstos para eso. Las preguntas que se les hacen están basadas en los programas de estudios de primero a cuarto básico o de primero a octavo básico y luego refuerzo, refuerzo, refuerzo, prueba, prueba, prueba, claro pero hay una nivelación de los alumnos, una nivelación. Ahora aprovechamos los recursos que nos han llegado de la SEP, tenemos varios grupos de refuerzo” (Entrevista Jefa Técnico, Escuela Municipal).

Así también, los directivos valoran el apoyo externo entregado por el Ministerio de Educación a través de la Subvención Escolar Preferencial, lo cual permite aumentar en cierto grado los recursos monetarios del establecimiento para inversiones que él mismo estime conveniente.

Por otro lado, los docentes aseguran que si bien se preocupan por los resultados del SIMCE, éste no es el motor de su trabajo cotidiano. Claro que ellos realizan reforzamientos y definen logros para mejorar los resultados de éste. El establecimiento centra su labor docente en desarrollar competencia, habilidades y destrezas intelectuales y cognitivas que les permitan desenvolverse con independencia en las demás asignaturas y resolver problemáticas de su vida cotidiana, por cierto que con ello también obtienen buenos resultados en el SIMCE y en los niveles de rendimiento académico en general.

“Lo que yo busco como profesora de básica, dar una buena base para que ellos construyan sus nuevos aprendizajes, no tanto mirando el SIMCE, que aprendan a leer bien, a razonar” (Entrevista Docente 4º Básico, Escuela Municipal).

“Bueno la escuela no sé como lo hace pero la escuela tiene exitosos SIMCE, ha tenido buenos resultados, pero no se trabaja específicamente para eso, se trabaja bien no más” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

Los docentes de la escuela municipalizada afirman entregar un mayor tiempo y dedicación a las materias referidas a matemática y lenguaje, incluso realizando reforzamientos de estas materias (comprensión lectora, lectura silenciosa, razonamiento matemático), pero esta práctica está dentro de los objetivos y tareas habituales del establecimiento; no la realizan necesariamente en función de obtener un mejor puntaje en el SIMCE, a pesar de que sí les ha ayudado a obtener mejores resultados en la medición nacional.

“El SIMCE se analiza en consejo, se ven las falencias las debilidades que tenemos y en base a ellas nosotros generamos nuevos planes de trabajo con nuevas indicaciones nuevas formas de realizarlo mejor” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

Sin embargo, sí existe una preparación para el SIMCE (aunque no se trabaja pensando en éste como fin último), pero ésta no se realiza en horarios fuera de clases, sino que al contrario, se refuerza dentro de las mismas clases y también se refuerza en los talleres dentro de la Jornada Escolar Completa.

F. Preparación de la enseñanza

Los docentes realizan una preparación de la enseñanza, que agrupa a todas las prácticas que aseguren la organización, análisis y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que velan por la coherencia entre las estrategias de enseñanza y las maneras en que son evaluados los aprendizajes que imparten, la coherencia de sus estrategias de enseñanza con el programa de estudio entregado por la escuela y el PEI de la misma; todo esto con el único fin de alcanzar los objetivos que se proponen en el logro de cierto niveles de rendimiento a nivel escolar.

“Todos los profesores están comprometidos porque ahora somos pocos los que vamos quedando, son muchos los que han jubilado y han llegado nuevos profesores, pero habían buenos profesores en la escuela porque eran normalistas y esos profesores normalistas eran comprometidos con la educación entiende porque fueron formados con otra convicción, con vocación, en mi caso yo salí de una escuela normalista y yo soy profesora normalista licenciada en educación, después me he ido perfeccionando, a través del perfeccionamiento he ido logrando una mística como para enseñar bien y que los niños me aprendan, hay vocación, si estamos comprometidos acá en la escuela, estamos comprometidos en el sentido de que el niño, como profesor, pero las cosas que se han pasado afuera esto de que no valoran mucho el trabajo del profesor, que lo han desprestigiado mucho a veces como

que esas cosas frustran al profesor, lo desmotivan, lo han desprestigiado mucho, entonces eso como que, hay mal concepto del profesor de la escuela” (Profesora 3º, Escuela Municipal).

Uno de los aspectos que implica esta preparación de la enseñanza es la planificación de las evaluaciones formales, que deben ser planificadas con anterioridad, considerando las perspectivas evaluativas más efectivas y la cantidad de evaluaciones que serán aplicadas a los alumnos, de acuerdo a lo exigido a nivel institucional.

Los docentes dicen aplicar diversas perspectivas evaluativas como lo son lista de cotejo, cuadros de avance, revisión de cuadernos, guías de trabajo y las pruebas con notas formales, en donde se le exige al docente aplicar una cantidad de cuatro notas en primero y segundo básico y a los niveles más alto seis notas y a los talleres de la JEC se les exige ocho notas; no hay límites en el máximo de notas pero sí se exige un mínimo de éstas.

Además, los docentes utilizan organizadores del avance en lo que respecta a las evaluaciones de procesos, como mapas de progreso. Definen los aprendizajes esperados, cuadros de avance evaluativos del rendimiento de los alumnos, en definitiva, los docentes utilizan recursos que les genere una información sistematizada de lo logrado y no logrado, en qué nivel se encuentran los alumnos (básico, medio, avanzado) y que mantengan una coherencia entre lo planificado, enseñado y los resultados.

“Sí, los objetivos o sí está referido a ciertos niveles, nosotros tenemos una exigencia de un 60%, por lo menos en nuestras pruebas tenemos una exigencia. Los mapas de progreso los tenemos claro, sabemos esto, tenemos los indicadores, los aprendizajes esperados, lo encuentro interesante porque además te deja bien claro lo que debe lograr al término de cada ciclo, de cada año, es bueno, interesante, se hace más claro, te deja el panorama muy claro” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

“Cuadros de avance, sí, relacionados con la evaluación, en el fondo cuanto ha ido avanzando y las notas van teniendo los niños, si éstas van mejorando o bajando, eso. Tengo el cuadro de avance mío que son las notas y tengo cuadro de los avances de los alumnos, que ellos van viendo si lograron objetivos o no” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

La información emana de las evaluaciones de procesos y se discute en los consejos técnicos, con el fin de detectar fortalezas y debilidades en el proceso educativo.

“Se lleva a los consejos, permanentemente hay consejo en donde nosotros vertimos todo lo que nosotros hemos trabajado a partir de las unidades tratadas cómo fueron tratadas, cómo fueron realizadas y cómo van a ser retroalimentadas, etc. Cómo se evaluaron, todo el proceso completo. Surgen lo que son las falencias o aquellas cosas

que hemos detectado, en qué fallamos, por ejemplo, este año se va a ver de vuelta de vacaciones nuevamente el proceso lector, se va a incentivar más, porque hemos descubierto que hay un bajón y una de las razones es que los cabros son flojos para la lectura, no les gusta mucho, no se interesan, por eso vamos a tratar de incentivar mucho más, trabajar más en el proceso lector, comprensivo es lo más importante porque también estamos conscientes de eso, que si no hay una comprensión de un texto no sacamos nada con tener máquinas lectoras y de ahí para arriba volver a reformularse objetivos” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

Los docentes, por tanto, apelan a un trabajo en equipo y a una retroalimentación constante entre sus colegas, realizando en conjunto una preparación de la enseñanza de manera responsable y estratégica que apunta a una mayor eficacia, considerando además el contexto del aula en la cual se implementa la planificación y los objetivos a lograr.

De acuerdo a lo señalado por el modelo de calidad “en la corriente de las escuelas eficaces se considera fundamental el diagnóstico de las condiciones de entrada de los estudiantes, ya que se requiere para identificar luego, los medios y recursos con los que se cuenta para alcanzar resultados educativos. La investigación para la medición de estos factores se realiza comparando los resultados de distintas instituciones escolares homogéneas, respecto de los recursos y medios invertidos” (SACG, 2005, pp. 30).

G. Reforzamiento de contenidos mínimos

El establecimiento realiza reforzamientos de aquellas asignaturas que son medidas por el SIMCE a aquellos alumnos que se encuentren en un nivel menos avanzado que el resto de sus compañeros, con el fin de mejorar los rendimientos de aprendizaje a nivel escolar.

Los alumnos mencionan que el establecimiento imparte reforzamientos de aquellos contenidos que no han sido aprendidos por los alumnos que están en un nivel menos avanzado. Estos reforzamientos son obligatorios y son dentro del horario de clase, por lo que ellos asisten tres veces a la semana. Estos reforzamientos son aplicados, con el fin de nivelar a los alumnos en los aprendizajes impartidos por los docentes, sin embargo, éstos también son realizados pensando en mejorar los resultados del SIMCE.

“Ahora, cuando vaya a reforzamiento de matemáticas, ahí nos dicen que nos va a servir para el SIMCE...También parece que tenemos reforzamiento de sociedad parece, porque vienen dos personas que se llaman profesor Diego y la profesora Tamara y nos llevan a computación a hacer ensayos de SIMCE, de naturaleza y todo eso” (Entrevista Alumno 8°, Escuela Municipal).

Los apoderados también manifiestan agradecimiento por parte de la escuela en el sentido que privilegia las horas de talleres de la JECD para reforzar los contenidos mínimos obligatorios, los que se traducen en la obtención de mayores resultados en las pruebas SIMCE y valoran la preocupación de parte del establecimiento en la obtención de resultados positivos, dado que siempre existen comparaciones con otros establecimientos educacionales de la comuna, los que en su mayoría obtienen bajos puntajes, asociados a indisciplina.

H. Trabajo con equipo multidisciplinario

Los docentes de la escuela municipalizada valoran el apoyo de los profesionales del equipo multidisciplinario para un mejor desarrollo en el aprendizaje de los alumnos. Consideran que al atender a cursos que tienen 40 alumnos y más, se les dificulta entregar una atención más personalizada a los alumnos que van más retrasados, es por esto que acuden a los demás profesionales para apoyar la nivelación del curso, entre otras circunstancias.

Sin embargo, los docentes dentro del aula realizan su mayor esfuerzo utilizando un dinamismo de enseñanza, para poder de cierta forma entregarles una atención y retomar contenidos para que la mayoría entienda, pero aún así se ve como necesario y valioso el trabajo con el equipo multidisciplinario.

“La situación especial de los chicos que tienen dificultad de aprendizaje, yo por lo menos estoy encima de ellos, les doy un tratamiento más personal en la medida que me lo permite el grupo curso porque generalmente de repente uno se aboca a esto, uno los tiene pendiente, uno está encima de ellos, está constantemente para que no se salga del nivel regular de aprendizaje del curso y su avance” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

“Claro, retrocedo dentro de lo posible, porque yo normalmente aplico la regla de que se nivela por lo alto porque resulta que hoy viendo la evaluación hago todas las estrategias, todas las cosas, bueno no puedo esperar a un niño que va demasiado atrasado en ese sentido porque si no me atraso con todo el curso y yo tengo mis objetivos, las planificaciones todo lo demás, entonces trato de que todos lo logren con tareas, todos los objetivos. No puedo atrasarme porque si no me quedaría esperando a los niños demasiado atrasados, la profesora del grupo de diferencial se encarga de los niños que van más atrasados trabaja con ellos, si se necesita a la mamá se llama a la mamá, se le enseña cómo trabajar se le enseña las estrategias, en las reuniones, se dan las pautas de cómo trabajar. Hay que trabajar con los apoderados y la profesora y se le va exigiendo trabajo en casa a los apoderados, que traigan, que se demuestre que se vea el trabajo hecho en casa” (Entrevista Docente 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

Además, los docentes y el equipo multidisciplinario realizan reforzamientos de las materias de lenguaje y matemáticas, para obtener mayores logros de rendimiento, Estos reforzamientos se realizan dentro del horario de clases; consisten en trabajar con grupos específicos de alumnos, que generalmente

quienes se hacen cargo son la profesora jefe de curso, la profesora de diferencial, la jefa técnico e inclusive los inspectores.

Por su parte, los alumnos están al tanto del trabajo en equipo que realizan sus profesores, junto al equipo multidisciplinario. Afirman que los profesores de diferencial participan ciertos días de las clases que realiza su profesora atendiendo a los alumnos que tienen dudas y reforzándolos en sus materias. También tienen charlas con el orientador donde además de reforzar contenidos se conversa sobre su futura educación, por ejemplo, las expectativas que tienen después de salir de la escuela.

“La tía María José (educadora diferencial) ella ayuda a la profesora jefe con los alumnos que no entienden lo del lenguaje. Eh, por ejemplo, puede ir a mi sala el martes y si estamos haciendo lenguaje, en una prueba de lenguaje nos ayuda en eso, si alguien no entiende le dice a la tía María José o si quieren que se lo revise está ella” (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

“El profesor Luis que me ofreció ayudarme en matemáticas, dijo que él no catcha mucho matemáticas, pero me podía ayudar igual, él es orientador entonces si nos saca de la sala, nos conversa, nos pregunta a qué colegio nos vamos a ir” (Entrevista Alumno 8°, Escuela Municipal).

Al respecto, los apoderados también conocen el trabajo que realizan los docentes del equipo multidisciplinario para nivelar aquellos alumnos que lo necesitan.

“Incluso mi hijo, el papá de él (indicando al nieto) venía a diferencial, como, no sé, todas las semanas o tres veces a la semana, entonces si antes había, con mayor razón ahora” (Entrevista Apoderado de estudiante 6° Básico, Escuela Municipal).

“Los profesores diferenciales, si los hay, les ayudan bastante, la profesora que es de orientación y la otra niña profesora de diferencial” (Entrevista Apoderado de Alumna 5 Básico, Escuela Municipal).

Los apoderados valoran que los profesores apliquen un dinamismo de enseñanza con los alumnos, considerando los diversos ritmos de aprendizajes dándoles la atención necesaria y considerando al niño que necesite un tipo de atención especial.

I. Discrepancia metodológica

A nivel de aula, existe una discrepancia metodológica entre lo propuesto y exigido a nivel nacional por el Ministerio de Educación y lo logrado por el establecimiento. Los docentes apelan a que, si bien comparten las exigencias

generales a nivel educativo propuestas por el MINEDUC, la realidad de la escuela y el contexto comunal son factores a considerar, que afectan en la consecución de tales exigencias. Sin embargo, utilizan la capacidad de adaptación al entorno, considerando las características propias del establecimiento y sus alumnos, con el fin de cumplir de mejor manera las metas propuestas.

Uno de los factores que no consideran los programas de estudio emanados del Ministerio, es la realidad social compleja en la que puedan estar insertos los docentes, la que en gran medida hace aun más arduo el quehacer pedagógico.

“Más que nada lo que nosotros nos motiva es la baja en la educación, a ver, quiero aclarar algo, en sí el sistema de trabajo imperante, de acuerdo al estado, las directrices y políticas de Estado no son malas; o sea no es algo malo, lo que pasa que yo creo que está muy alto para el nivel social nuestro, o sea esto está trazado a nivel nacional, pero las realidades nacionales son muy diferentes y las necesidades son muy diferentes y el medio en que se desenvuelve o desarrollado el individuo es totalmente diferente, solo que nosotros nos vamos a adaptar a cada una de nuestras realidades. Lamentablemente, valga la redundancia, estas mismas realidades a veces no nos permiten alcanzar muchos niveles o simplemente estamos muy condicionados, el medio es muy fuerte, el medio que envuelve a los chicos es muy fuerte” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

Otro de los factores que ayuda a esta discrepancia metodológica entre lo exigido y lo realmente logrado, es que el tiempo con el que cuentan los docentes para pasar todos los contenidos se percibe como acotado, principalmente debido a la cantidad de alumnos que el docente tiene que atender en un solo curso. Son muchas necesidades de aprendizajes en un solo grupo, lo que no le permite realizar una atención más personalizada cuando es necesario, debiendo aspirar a que no todos, pero al menos un porcentaje mayor, entiendan los contenidos para avanzar a la unidad siguiente, por lo tanto, el logro de los objetivos no se logra a cabalidad.

“Es que el tiempo falta pero no tanto en eso, a mí me falta más tiempo para apoyar más al niño con necesidades, al que tiene más dificultades, porque son demasiados alumnos, con cuarenta y dos, es imposible que tú atiendas esa cantidad” (Entrevista Docente 4° Básico, Escuela Municipal).

“Yo creo que los objetivos de la escuela se alcanzan en un 80, 90% se alcanza todo, dependiendo de los cursos porque por ejemplo en esta época nosotros tenemos 47 alumnos y eso me dificulta bastante el trabajo y estoy sin ayudante imagínate y ahí yo creo que, no sé si le lograrán la totalidad de los objetivos porque eso va a alterar, no es lo mismo trabajar con 41 que era lo normal que trabajamos a 47 que hay este año y antes teníamos ayudante, ahora no tenemos” (Entrevista Docente 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

En consecuencia, si bien los docentes tratan de cumplir con los planes y programas del Ministerio y son evaluados bajo esta misma lógica de logro que se aplica a nivel nacional, apelan a que se debería considerar en cierto nivel las realidades más específicas de los establecimientos.

De acuerdo a lo señalado por el modelo de calidad *“la eficacia del establecimiento podrá ser medida respecto del logro de sus metas institucionales, y la calidad se determinará respecto del logro educativo de sus estudiantes, de acuerdo a los indicadores nacionales”* (SACG, 2005, pp. 30).

J. Alto nivel de expectativas de los alumnos

Los alumnos sienten que sus profesores creen en ellos y que son capaces de cumplir con los objetivos propuestos logrando cualquier meta que se propongan. Los alumnos perciben altas expectativas de sus profesores hacia ellos y eso los motiva aun más a cumplir con un buen rendimiento y plantearse metas.

“Yo creo que salgan todos de aquí, que salgan todos y no repitan ningún año, yo creo que ése es el sueño de los profesores, que todos salgan con la misma promoción que entraron, con la misma educación, ninguno que sepa más, ninguno que sepa menos, eso yo creo” (Entrevista Alumno 8° A Básico, Escuela Municipal).

“Eh, el sueño del colegio, que siempre lleguemos... que siempre lleguemos a la meta o sea lo que logramos lo hagamos, una meta que busquemos o sea, por ejemplo en estudio, que nos aprendamos todo, de lenguaje, matemáticas, todo y que por lo menos eh... que aprendamos más y que logremos superarnos de lo que tenemos y pedir más de lo que ya tenemos” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

Sumada a la confianza que los alumnos perciben de sus profesores, los alumnos mencionan sentir una seguridad respecto al tipo de educación que imparte el establecimiento; creen que pueden llegar a obtener buenos logros como alumnos porque sienten que sus profesores son buenos profesionales.

“Sí es súper buena la educación, sí, sí, porque he aprendido mucho y todo lo que hemos aprendido yo creo que me va a servir más adelante. Me gusta este colegio porque hay buenos profesores y me enseñan mucho” (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

Los alumnos comparten la idea de que los profesores tienen un buen manejo de los programas de estudio, por lo mismo, transmiten con seguridad los conocimientos de una manera clara y con una buena disposición.

“Sí, estamos bien preparados, sí eh, por ejemplo, ahora que nos toca la prueba SIMCE nosotros sí, ella siempre dice, si ustedes no entienden esto pregunten y nosotros le preguntamos y ella nos dice súper bien las cosas y nos aclara” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

Esta percepción positiva que tienen los alumnos sobre el tipo de educación que les presenta la escuela, en parte proviene al ver una preocupación constante

de sus profesores de que todos los alumnos aprendan las materias impartidas. Los alumnos destacan que sus profesores se preocupan de que los contenidos estén aprehendidos antes de pasar a una nueva unidad o actividad. Si los alumnos llegaran a presentar alguna duda, los docentes vuelven a repasar la materia.

“Sí porque nos hace pregunta de lo que aprendimos, y todos levantamos la mano así que nos deja responder y cuando sabe que todos entendemos ahí empezamos a ver otra materia” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

“Siempre, después que termina la unidad, el profesor o la profesora hace un repaso, un recuento de toda la materia que pasamos, hace un repaso general, hace preguntas y si todos contestan, después continúa con otras materias” (Entrevista Alumno 8° Básico, Escuela Municipal).

Además, los alumnos afirman que esta visión positiva surge también al sentirse valorados como alumnos por los directivos y docentes, recibiendo una motivación constante desde sus profesores para que aprendan mayores conocimientos y no se rindan en el camino, los incentivan a preguntar si tienen dudas y a confiar en ellos.

“Ellos dicen que si nosotros nos proponemos eso, vamos a llegar más arriba” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

“Si las tareas difíciles a la tía le decimos está difícil tía, ella nos dice sí pero entre más difíciles cuando ustedes lo encuentren van a dar un paso a una meta” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

“Porque siempre cuando nos equivocamos en algo la profesora nos dice que estudiemos eso y después vamos a ser los mejores, si estudiamos” (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

“Nos dicen que si nosotros estudiamos mucho vamos a ser grandes personas en la vida, vamos a tener como, por ejemplo, vamos a saber inglés y vamos a tener una gran carrera en eso” (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

Lo que comentan los alumnos se puede ver reflejado en los registros de las reiteradas observaciones de clases que se les realizaron a los profesores.

“Profesora: ‘La idea es que los profesores vengamos a hacer clase contentos y no estar de malas ganas, porque ve el curso que no se porta bien’ (con calma les habla).

(La profesora los incentiva a portarse bien, alegrarse de las cosas buenas, de las buenas notas que se puedan sacar, además de que pregunten a los profesores de cualquier asignatura algún contenido que no se entienda, atreverse a hacer preguntas).

(Suena la campana y los alumnos se paran rápidamente interrumpen a la profesora).

Profesora: 'A ver, espérense'.

Alumnos: (paran esperando que la profesora les hable).

Profesora: "Hasta el lunes".

*Alumnos: "Hasta el lunes Srta." (Salen todos casi corriendo).
(Alumnas se acercan a la profesora y se despiden de ella)" (Observación de clase 5° Básico, Escuela Municipal).*

Además, los apoderados también perciben que existe por parte de los docentes un alto nivel de expectativas en los alumnos y que esta es transmitida a los mismos, motivándolos aun más en su aprendizaje.

"Lo que yo he escuchado es que sí, ellos (los profesores) están seguros de que los niños van a salir súper bien preparados" (Entrevista Apoderado Alumna 5 Básico, Escuela Municipal).

"A mi hijo le gusta venir a clases porque sabe que va aprender y va a ser alguien en la vida, eso es lo que uno siempre le inculca todos los días que sea mejor que uno" (Entrevista Apoderado de estudiante 3° básico, Escuela Municipal).

Se percibe entonces un compromiso por parte de docentes en motivar a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje y les refuerzan el hecho de que son capaces y que pueden lograr lo que se proponen, ya que esto es un concepto reiterativo en el discurso de los estudiantes.

K. Dinamismo de enseñanza

Los alumnos destacan en su discurso un notorio dinamismo de enseñanza por parte de los docentes dentro del aula; los docentes consideran los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, deteniéndose si es necesario en las materias, repasando las materias, incentivando a hacer las consultas necesarias, con el objetivo de que el curso en general vaya al nivel más homogéneo posible.

"Sí, porque hay alumnos que tienen casos especiales, para ellos, ese alumno tiene distinta atención que los otros, se dedican más a él" (Entrevista Alumno 8° Básico, Escuela Municipal).

"Sí, me cuesta algo, me dice que ella me puede ayudar después y nos da tiempo para estudiar más" (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

“Sí, y si uno no entiende eh, le vuelven a enseñar y hasta que quede claro. Sí y nos pregunta qué aprendimos y después ahí los que no se acuerdan les dice de nuevo lo que es” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

La preocupación por utilizar estrategias de enseñanza que sean efectivas para todos los alumnos, se puede demostrar en los registros de clases de los docentes, donde se manifiesta que los docentes consideran el manejo de las estrategias pertinentes de enseñanza para el desarrollo de las clases. Realizan una evaluación permanente, generalmente paseándose por los puestos de los alumnos, monitoreando cómo estos van desarrollando las actividades a realizar y revisando cuadernos constantemente. Al percatarse que parte del curso no entendió la actividad a realizar o les resulta muy difícil, vuelven a evaluar la tarea asignada, la vuelven a explicar y en algunos casos cambian la actividad que se estaba desarrollando, variando (disminuyendo) el grado de dificultad, con el fin que sea aplicable para todos.

“Profesora: ‘Niños, vamos a cambiar la actividad porque hay niños que no entienden, algunos sí, otros no’ (parada frente a los alumnos, con un tono de voz suave)” (Observación 4º Básico, Escuela Municipal).

Por todo lo anteriormente mencionado, los alumnos perciben en sus profesores un esfuerzo y compromiso con el aprendizaje de todos sus compañeros, ven reflejado el deseo de que "todos aprendan y pasen de curso", promoviendo la equidad en la educación y reforzando, por otro lado, a aquellos alumnos que demanden más tiempo y dedicación.

L. Prevalencia de la dimensión afectiva para superar los obstáculos

Una de las condiciones que se destacan para una mejor relación entre docentes y alumnos, es la prevalencia afectiva de parte de los docentes, para superar los obstáculos que presenten los alumnos y que afectan su aprendizaje. Los docentes destacan que más aun en la realidad que viven los alumnos, éstos tienen precariedades sociales que afectan en alguna forma su aprendizaje y que su rol como docentes es apoyarlos y entregarles afecto para superar las dificultades que se puedan presentar.

“Nosotros muchas veces tenemos que estar dándoles apoyo en la parte emocional, de casa, porque vienen con unos problemas vivitos y coleando, vienen participando, están insertos en el problema que no les corresponden, tienen vivencias que no les corresponden, entonces aquí uno tiene que estarles diciendo tú estás aquí en la escuela, entonces por esta instancia por lo menos quiero que tú disfrutes, quiero que sepas que vas a recibir un aprendizaje que va a ser provechoso para tu crecimiento y formación y puedes divertirte, sonreírte, tienes un amigo, es como un minuto que le entregamos, una instancia que nos aislamos” (Entrevista Docente 8º Básico, Escuela Municipal).

Los alumnos, por su parte, perciben la existencia de una confianza con su profesor, especialmente con su profesor jefe, para hablar sobre sus problemas.

“Yo siento que ella nos apoya siempre, cuando uno le dice eh, que mi papá está enfermo, ella te apoya, te apoya, tú como que recibes ese apoyo y querí salir adelante” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

“Si, todo se planifica, sumamente para mejorar la calidad de los alumnos, ojalá para mis alumnos. Yo siempre les inculco que se viene al colegio no solo por venir, sino que para estudiar a conciencia para ser otra cosa, ojalá tener un futuro bueno, ir a la universidad, ser mejores personas, si eso yo les digo” (Profesora 3º básico, Escuela Municipal).

“O sea, el compromiso de los alumnos, si, eh... o sea, yo me doy cuenta en las actividades que les hago y que ellos desarrollan de que los niños están aprendiendo, que hacen las tareas con agrado, claro, la hacen con agrado, porque les gusta” (Profesora 3º básico, Escuela Municipal).

“Bueno hay que motivarlos, porque son chiquititos y siempre hay que estarlos motivando, porque aprenden y para que aprendan claro, entonces a medida que uno les va estimulando, los va apoyando, ellos van comprendiendo porque ellos son niños chicos, hay que enseñarles” (Profesora 3º básico, Escuela Municipal).

Los docentes desarrollan una prevalencia de la dimensión afectiva para superar los obstáculos que se le presentan al alumnado, haciendo que tengan una imagen del docente cercana, amable y cariñosa. Esto se valora como importante especialmente en la realidad que viven los alumnos, ya que genera en éstos una motivación a superar los obstáculos y seguir adelante en su proceso educativo.

“Si me agrada mucho (esta escuela) y yo ya estoy para terminar, finalizando ya la función docente, me preparo para jubilar” (Profesora 3º, Escuela Municipal).

“A través de todo, con lo que yo trabajo con mis chicos, los hago tomar conciencia, pero para mí, de forma personal, yo lo siento logrado pero lo veo aparentemente logrado, porque uno los deja, salen de acá, cumple el ciclo de octavo, entran a media y como ahí a lo mejor no tienen ese acercamiento, esa constante se pierden, acá no, porque están siempre, uno a otros como estamos todos hacia el mismo objetivo, no hay problema, no se escapan tan fácil, de repente como todo ser humano, se quedan un poquito, pero nunca tanto que se nos escapen. Con todo el problema de la familia que está presente en estos tiempos, muy poco apoyo del apoderado, con los problemas ya sea violencia familiar, problemas socioeconómicos y con todo, está ausente, no entregan todo a nosotros, la responsabilidad está totalmente ausente, no sé o por último son extremos, se fundamentan en lo que ellos creen y piensan cuesta que nos escuchen, que se acerquen, que estén con nosotros, nos acompañen en el proceso educativo. Es pesado, los tenemos aquí siempre que les demos algo una fiesta, los actos, fechas especiales, día de la madre, pero si le decimos de una reunión, en esta reunión voy a tomar un tema, por ejemplo, de la convivencia intrafamiliar, ente padre e hijo, no les interesa, o una charla a la psicóloga, se inscriben 20 y van 3, le hemos buscado cualquier formas de trabajo, para que puedan trabajar con los chicos, con herramientas atractivas y tampoco, es terrible” (Entrevista profesor 8º, Escuela Municipal).

M. Expectativas de ingresar a la enseñanza superior

Los alumnos demuestran un interés por continuar su educación en la universidad y son motivados tanto por sus docentes como por su familia, ya que explican que un estudio universitario sería un logro que a sus familias los haría sentir orgullosos.

“Yo quiero tener una profesión con tal que mi mamá esté orgullosa de mí, eh, contar de tener un futuro, que todos o sea que con al que después me sirva para poder trabajar” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

“Quiero estudiar eh, quiero ser doctora y aprender todas las cosas de medicina” (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

Estas aspiraciones de llegar a ser profesionales que manifiestan los alumnos lo disponen de una manera positiva a lograr un mayor rendimiento en su proceso de aprendizaje.

Hay profesores que motivan a los estudiantes para que salgan adelante, porque todos tienen capacidades por igual.

“(Los profesores) nos dicen que nadie, nadie es más inteligente, somos todos iguales, solamente que algunos le ponen más empeño que otros no más y que todos podemos alcanzar las metas” (Entrevista Estudiante 8° año, Escuela Municipalizada).

N. Percepción transversal de la labor educativa

Para las escuelas, el proceso cognitivo es tan importante como el desarrollo formativo de los alumnos, por tanto existe una preocupación por parte de los docentes y directivos por una formación integral del alumnado. Se presenta, entonces, una percepción transversal de la labor educativa, la que se basa en la enseñanza y práctica de disciplina y valores como pilares fundamentales para que sus alumnos se desarrollen como persona. Por otro lado, esta preocupación también va dirigida a que sus alumnos tengan una buena recepción en la sociedad, preocupación que nace al verlo inserto en un contexto desfavorable o de riesgo social, que amenazaría constantemente el desarrollo personal y académico de sus alumnos.

“Mis objetivos es darle la mayor posibilidad de aprendizaje o sea que lean bien, que entiendan bien lo que leen, que aprendan a sumar, mentalmente, que aprendan todos los números y darles las bases para construir nuevos aprendizajes, y también la parte, uno trata de formar la parte valórica, que sean buenos compañeros, la parte ecológica también, que sean limpios en su trabajo, en su quehacer. Mejorar las metodologías,

que todos aprendan en la clase, que los alumnos lo pasen bien y los profesores también. Siempre se trata de buscar nuevas estrategias” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

“Todos somos importantes mientras estemos en la sala de clases y nos portemos bien y no hagamos desórdenes y pongamos atención” (Entrevista estudiante de 8°, Escuela Municipal).

Aquí enseñan todo, todo, todo y si falta una cosa, la enseñan y así como que, aunque el que no aprende le volvemos a enseñar y de todas maneras se nos queda (Entrevista estudiante de 8°, Escuela Municipal).

Esta preocupación por parte del docente de entregarle al alumno afecto, valores, hábitos, nace también porque percibe una ausencia de apoyo familiar en la labor educativa; siente que la familia se está desligando cada vez más de su labor educativa y esa irresponsabilidad la atribuye a varias causas.

“No todos los alumnos cuentan con apoyo, a varios que no cuentan con apoyo del hogar, se nota la diferencia, depende de la cantidad del curso, deben ser sus 6 ó 7 alumnos de cada curso que no tienen apoyo, en el sentido de que el apoderado no está capacitado, no entiende o no tiene interés o porque trabaja también, se está dando mucho que los apoderados trabajan todo el día, entonces los niños quedan solos, llegan solos a cargo del hermano y eso significa que no hacen sus tareas, ese niño va ir en desmedro de otro; ahora qué se puede hacer ahí, buscar a alguien algún apoderado que se haga cargo del niño o buscar una amiga, o los mismos auxiliares, que lo tomen ayuden al niño a hacer sus tareas” (Entrevista Profesora 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

“La familia está en crisis, la familia, son muy pocos los apoderados que se preocupan de que realmente los niños aprendan, en el mundo que estamos insertas porque se están despreocupando realmente de los niños, dando toda la responsabilidad a la escuela, al profesor y por la verdad de las cosas por el sistema socioeconómico que estamos viviendo, la mayoría trabaja y se entiende, entonces todo el compromiso es del profesor de que sus niños aprendan, entonces son muy pocos los que son realmente comprometidos, como la señora que vino hace un rato, o sea ellos se responsabilizan pero no todos los apoderados del curso, de los más chiquititos de primero a cuarto son más comprometidos, pero de quinto a octavo ya como que se despreocupan un poquito” (Entrevista Profesora 3° Básico, Escuela Municipal).

Por lo tanto, los docentes sienten una responsabilidad mayor con este tipo de alumnos, ya que sus padres están despreocupados de apoyarlos en su proceso de aprendizaje; esto reafirma el compromiso docente para con los alumnos.

Con respecto a lo que mencionan los alumnos, éstos reafirman la idea de recibir de parte de la escuela una percepción transversal de la labor educativa potente en donde se establece que el proceso cognitivo del alumnado es tan importante como lo es el proceso formativo de los mismos.

“Si porque si nosotros logramos los valores, vamos a entender todo mejor, pero sin valores no. Los valores son como reglas para no pasarse de la raya, eh, no decir por ejemplo no, no me gusta esta materia y no lo voy a hacer, o sea como yo digo otra cosa y que pueda insultar a la persona. Respetar a las personas, siempre andar apoyando” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal)

“Yo más que nada la prioridad que doy es eso, la prioridad valórica a veces, no la considero tanto, sino que yo lo veo una forma de evaluarlo de forma permanente para poder retroalimentarlo reforzar o retomar materia o volver a reiniciarme o simplemente continuar” (Entrevista Profesor 8º Básico, Escuela Municipal).

La promoción de valores, a su vez, aporta a generar una conciencia en el alumnado de su responsabilidad como estudiante y proponerse metas a seguir.

En cuanto a la disciplina, reconocen los estudiantes que no se portan todo lo bien que se requiere para poner atención y aclarar dudas en las clases.

“Nos portamos regular (en clases del profesor jefe) y mal en casi todas las demás clases, no hay bien, algunos abusan, sólo cuando estamos con el profesor Iván, el profesor jefe, a él le tienen un poquito más de respeto. Si porque él es el profesor jefe nos doctrina así y con los demás profesores no. Porque se podría decir que los profesores les dan mucha confianza a los alumnos porque se suben por el chorro, le van a hablar al profesor como que lo entretienen para hablar mientras los otros hacen desorden (Entrevista Estudiante 8º Básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, se manifiesta en el discurso de los alumnos que el sueño de los docentes sería que los alumnos fueran mejores personas, ya que en realidad que ello afecta también al colegio, por el comportamiento destructivo y violento que tienen algunos niños dentro del establecimiento.

“Como sueño de los profesores eh si, mejorar el comportamiento de los estudiantes para que así, no se roben nada, porque igual hay algunos que se roban los mouse, se roban de repente los mouse, hacen tira las pantallas, rayan las mesas, yo creo que, según mi opinión yo creo que esa es su meta, que no sean tan “robones” algunos, incluso yo creo que eh, mejorar la estructura del colegio porque hay algunos que sacan palos, tiran piedras, rompen vidrios y otras cosas, entonces para que se comporten distinto y no hagan tantas maldades” (Entrevista Alumno 8º Básico, Escuela Municipal).

“El profesor igual nos cuenta de su vida y todo eso, él nos habla de eso, nos habla de lo que vamos a ser cuando seamos grandes, que tenemos que tener un solo rumbo, que es llegar a ser mejores personas, no andar haciendo cosas malas” (Entrevista Alumno 8º Básico, Escuela Municipal).

Por su parte, los apoderados destacan la fuerte promoción de valores que entrega la escuela. Existe una preocupación de parte de los docentes en inculcar los valores a los alumnos, con el fin de formarlos como personas, no sólo preocupándose de los aprendizajes curriculares o contenidos mínimos.

“Sí, sí, en ese sentido el profesor es bien tajante, siempre está preocupado del tema valórico” (Entrevista Apoderado 12 de agosto Alumno 3º Básico, Escuela Municipal).

“Lo bueno es la buena educación que les da la preocupación que tiene la profesora con los niños de siempre inculcarle los valores de que sean mejores, que sean alguien en la vida que no anden por las calles, siempre en las reuniones la profesora nos decía eso que les inculcaba a cada niño, eso podría decir lo bueno del colegio” (Entrevista Apoderado 12 de agosto, Alumno 3º Básico, Escuela Municipal).

Se manifiesta, entonces, de parte de todos los estamentos el compromiso y preocupación del docente en el proceso de enseñanza, no sólo relevando la condición académica, sino el carácter formativo que desarrollará el alumno dentro y fuera del establecimiento.

Es importante destacar que en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos de Jomtien (1990), se llegó a cierto consenso al establecer que las necesidades básicas comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (alfabetización, expresión oral, aritmética y resolución de problemas), como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes), que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.

O. Ética del trabajo

Los docentes directivos destacan lo profesional y responsables que son sus docentes, reflejándose este compromiso con la escuela a través del alto porcentaje de asistencia. De hecho, durante el año 2009 la asistencia promedio de los docentes a su trabajo fue de 90.6%, evitando así la pérdida de clases de los alumnos, las desorganizaciones horarias y modificaciones en el programa de estudio.

“(me gusta este colegio) sí, porque se nota que aquí los profesores no son como en otros colegios. En los otros colegios a los profesores les da lo mismo si los alumnos estudian o no, si aprenden o no. En este colegio se nota que los profesores como que se comprometen con los alumnos, hay más preocupación pero sólo lo que falta es el aporte de algunos alumnos, porque hay algunos profesores que intentan hacer clases pero hay alumnos que no, no, no les permiten que se efectúe bien la clase, se ponen muy desordenados, y no ponen nada de su parte para aprender y además molestan a los otros compañeros” (Estudiante 8º, Escuela Municipal).

Además, los docentes directivos destacan que las relaciones de poder son respetadas entre directivos y docentes, ya que estos últimos se apegan a los conductos regulares al momento de tener una falta en su trabajo, avisando en los momentos oportunos para así no generar mayores conflictos a la hora de buscar reemplazantes o generar actividades para el curso correspondiente.

“Los profesores comunican cuando van a llegar tarde, si tienen algún problema entonces uno ya sabe y alcanza a programar algo, al menos hemos instalado la cultura de avisar siempre que se presentan dificultades. Me llaman y me dicen estoy enferma voy al médico y seguramente me van a dar licencia médica, porque la licencia también a veces no se producen al tiro, me llaman si amanecieron mal y no van a venir, entonces, voy al médico y te comunico si tengo licencia o no tengo licencia y la licencia se va al departamento de educación al DAEM” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

Los directivos también destacan la disposición positiva y optimista de los profesores para enfrentar el quehacer educativo, abordando su trabajo con entusiasmo, existiendo una constante motivación de parte de ellos hacia los alumnos.

(el sueño de los profesores es)...”Yo creo que salgan todos de aquí, que salgan todos y no repitan ningún año, yo creo que ese es el sueño de los profesores, que todos salgan con la misma promoción que entraron, con la misma educación, ninguno que sepa más ninguno que sepa menos, eso yo creo” (Estudiante 8° básico, Escuela Municipal).

Lo anterior se puede ver reflejado en el discurso de los docentes, en donde sus opiniones reflejan un alto grado de compromiso en su labor educativa, demostrando profesionalismo, pro actividad y la constante búsqueda de ir perfeccionando sus metodologías en función de la obtención de buenos resultados.

“Yo creo que algo no escrito necesariamente porque nosotros por muchos años hemos trabajado buscando información, perfeccionándonos, cosa que logremos los objetivos, todos somos profesionales, entonces a nosotros no nos tienen que obligar a trabajar, cada cual sabe su labor, lograr al máximo de lo que podemos sacar de nuestros cursos” (Entrevista Docente 1° y 2° Básico, Escuela Municipal).

“A nivel general sí, o sea todos los profesores están comprometidos porque ahora somos pocos los que vamos quedando, son muchos los que han jubilado y han llegado nuevos profesores, pero habían buenos profesores en la escuela porque eran normalistas y esos profesores normalistas eran comprometidos con la educación, entiende porque fueron formados con otra convicción, con vocación, en mi caso yo salí de una escuela normalista y yo soy profesora normalista licenciada en educación, después me he ido perfeccionando, a través del perfeccionamiento he ido logrando una mística como para enseñar bien y que los niños me aprendan, hay vocación, si estamos comprometidos acá en la escuela” (Entrevista Profesora 3° Básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, este compromiso no sólo apunta a la buena disposición o vocación de los docentes en su labor educativa, también apunta a un compromiso que demuestran los docentes hacia los alumnos que se encuentran insertos en una comuna vulnerable, deseando con ansias aportar para que los alumnos tengan las herramientas necesarias para ir cambiando su realidad y forjarse un futuro más prospero.

“Para mejorar la calidad de los alumnos, ojalá para mis alumnos, yo siempre les inculco que se viene al colegio no sólo por venir, sino que para estudiar a conciencia, para ser otra cosa, ojalá tener un futuro bueno, ir a la universidad, ser mejores personas, sí eso yo les digo” (Entrevista Profesora 3º Básico, Escuela Municipal).

“Yo nunca he trabajado en otras comunas, he trabajado en San Miguel en Lo Espejo y acá, o sea siempre en comunas del sector sur, debe ser porque yo estudié, yo nací y viví en estas comunas, en La Cisterna, entonces es el ambiente que yo conozco y es mi mejor aporte yo pienso” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

“Bueno, con todos los alumnos que yo he trabajado siempre, me he propuesto que sean mejores en todos los ámbitos, yo pienso que la educación es una forma de superar la pobreza, una forma de superar muchos conflictos, de privaciones que tienen los alumnos te ayuda para que seas mejor para que salgas adelante, te ayuda para seas alguien en la vida entonces los alumnos míos siempre les digo, ustedes pueden ser mejores de hecho en sexto, séptimo, sexto sobre todo tenemos muchos alumnos en colegios emblemáticos, a lo mejor no llegan a octavo pero sí están en colegios emblemáticos, en el Nacional, tenemos alumnos en el Aplicación, tenemos alumnos en buenos colegios, entonces nuestros alumnos son mejores si se la creen” (Entrevista Docente 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

Algunos docentes ven este compromiso en la educación originado por un sentido de responsabilidad al haber estudiado en la comuna, antes en su tiempo de escolar y, a pesar de que hoy viven en otras comunas, ven que es una manera de aportar en algo a la realidad de sus alumnos.

“Bueno, uno, tratar de rescatar al chico del medio ambiente que lo rodea, tratar de crear en lo posible las mejores expectativas o sea, no tanto expectativas, sino desarrollarle las habilidades, las capacidades y todo eso, para que se desenvuelva mejor en la sociedad que a futuro va a tener que vivir e insertarse pero se inserte con algunos valores, eso es una lucha constante y eso nosotros lo demostramos en el aspecto disciplinario aquí uno por último puede haber mucha bulla o una instancia o un minuto pero no es tanto esa parte de agresividad, la parte esa más conflictiva, la parte enfrentamiento, nosotros lo tenemos bastante alejado al chico cuando está dentro del establecimiento educacional ya, hacemos mucho, yo por lo menos trabajo mucho la parte reflexión. Es decir desde mi interior me proyecto hacia fuera, por lo tanto, si yo descubro mis debilidades personales, uno va estar mejorando o modificando y poder convertirme el día de mañana en una persona que desarrolle todas mis capacidades en el beneficio mío, yo voy a lograr mis objetivos y metas y me pueda convertir en un ciudadano, un individuo de provecho y no perdido en la sociedad y eso es una batalla constantemente aquí” (Entrevista Profesor 8º Básico, Escuela Municipal).

Como se puede apreciar, la promoción de valores está fuertemente arraigada desde una percepción transversal de la labor educativa propuesta en el PEI y, por otro lado, esta característica especial que tienen los profesores de otorgarle un compromiso especial a su rol como docente.

Este compromiso característico en la forma de enseñar de los profesores, también lo perciben los alumnos, más allá de percibir una ética del trabajo donde se denota la preocupación de realizar de manera óptima su labor como docente, los alumnos perciben un gran compromiso hacia ellos, una preocupación constante de que aprendan los conocimientos impartidos pensando en el bienestar del alumno y que esto mismo le permitirá desarrollarse mejor como persona.

“Sí, porque se nota que aquí los profesores no son como en otros colegios. En los otros colegios a los profesores les da lo mismo si los alumnos estudian o no, si aprenden o no. En este colegio, se nota que los profesores como que se comprometen con los alumnos, hay más preocupación” (Entrevista Alumno 8º Básico, A Escuela Municipal).

Al respecto, los apoderados también perciben características como el compromiso de los profesores como un aspecto especial y responsable en el desarrollo de la labor educativa. Les parece adecuado ver que los profesores se proponen objetivos altos de aprendizajes y que desean cumplir con los alumnos, para lograr una mayor exigencia, dar más de lo que formalmente se les exige a los docentes, ello tiene que ver con vocación y actitud.

“Sí, siento que los profesores se preocupan, porque en la exigencia que ellos le aplican a los alumnos, ellos se dan cuenta cuando el alumno sabe y le exigen más para que aprendan más” (Entrevista Apoderado estudiante de 3º Básico, Escuela Municipal).

“Lo bueno de esta escuela, es la buena educación que les da la preocupación que tiene la profesora con los niños de siempre inculcarle los valores de que sean mejores que sean alguien en la vida que no anden por las calles siempre en las reuniones la profesora nos decía eso que les inculcaba a cada niño eso podría decir lo bueno del colegio (Entrevista apoderado, estudiante 3º básico de Escuela Municipal).

Se puede apreciar en los discursos de todos los estamentos un compromiso especial, que se podría definir como un compromiso social de los docentes hacia su quehacer educativo, donde denota una preocupación por el alumno, no sólo en el ámbito académico, sino que en el desarrollo del alumno a nivel personal y también en lo valórico, aporte que es reconocido por los apoderados.

En el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, se dio un paso hacia adelante al señalar que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad, para lo cual se proponen cuatro pilares para el aprendizaje: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos (UNESCO, 1996). Estos pilares han sido considerados en las reformas curriculares de algunos países de la región y en este país principalmente se adecuaron los programas y decretos para que se trabajara en ello.

4.4.1.2. Categorías referidas a convivencia escolar y apoyo a los estudiantes

A continuación se encuentran todas las categorías referidas a las prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional, para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Clima organizacional

De acuerdo a lo que manifiestan los docentes, existe en la escuela un clima organizacional positivo, esto quiere decir que existen disposiciones y actuaciones que apelan a las buenas relaciones personales, que generan un sentido de equipo dentro del establecimiento por parte de la comunidad escolar.

“Lo que veo es que aquí hay una buena, a ver es grato llegar, ese clima de armonía que hay en esta escuela y yo pienso que eso es muy importante y eso viene de parte de la directora, la directora tampoco es una persona que está presionándote que hacer esto y esto otro, porque nosotros somos profesionales no necesitamos que nos estén mandando, es grato el ambiente que se vive, no hay presiones, hay como un clima de solidaridad de apoyo y no de críticas por lo menos yo no lo veo así en los demás colegas” (Entrevista Docente 4° Básico, Escuela Municipal).

“Tenemos diferencias entre los profesores, pero lo más importante es que llegamos a una conclusión: somos bastante unidos, compartimos y bueno tratamos de hacer bien grata las instancias” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

Un clima organizacional positivo es una condición que favorece de gran manera la consecución de las metas propuestas por el establecimiento en el logro de los objetivos de aprendizajes de los alumnos, esto hace más agradable y motivadora la labor docente y las instancias que tienen los alumnos en la escuela, favoreciendo directamente el aprendizaje y el cumplimiento de logros. Propicia aun más el trabajo en equipo y la comunicación entre los distintos estamentos.

Al respecto, los alumnos manifiestan que la escuela les presenta un clima organizacional propicio para el desarrollo de su aprendizaje, favoreciendo un clima positivo, de compañerismo y agradable para el alumno. Los alumnos valorizan que sea una escuela tranquila, donde no hay peleas, robos, donde se inculquen valores. En general, podríamos decir que la escuela presenta un grato clima organizacional, donde se favorecen las buenas relaciones interpersonales entre todos los estamentos.

“Me gusta este colegio para estudiar es que aquí este...eh como que ... hay muchas personas que son muy amigables, es como que es muy incentivador para venir, porque como que aquí casi no pasa nada de cosas malas, peleas, robos, es tranquilo” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

“Algo que más me agrada de la escuela es eh, la forma que actuamos nosotros, o sea como nos realizamos, que nos apoyamos tanto, el compañerismo” (Entrevista Alumna 4º Básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, los alumnos manifiestan las buenas relaciones que mantienen con sus profesores, basada en una comunicación cercana y fluida. De cierta manera esto se puede entender por la conducta de los profesores al momento de desarrollar su clase, donde crean instancias para que el alumno pueda comunicar sus distintos puntos de vista y también los problemas que le puedan estar afectando. Estas instancias de comunicación con el curso que genera el docente, se pueden apreciar en los registros de las observaciones de clases de los docentes.

Profesora: “Chiquillos, tengo que decirles algo. Pero quédense en silencio. Antes de todo quiero pedirles que se pongan de pie algunas personas (Comienza a nombrar algunas alumnas)”.

Todo el curso tiene que darles un aplauso a todos ellos, porque tuvieron los mejores promedios. Me hubiera gustado que algunos varones también” (continúa felicitando a las alumnas por sus notas).

Alumnas: (Se sonríen).

Profesora: (Felicitando a un alumno por su esfuerzo y dedicación, más que por las notas).

Alumno: “¿Yo?” (Sorprendido, se pone a llorar, luego de escuchar las palabras de la profesora).

Profesora: (Felicitando a otros alumnos igualmente por sus notas).

Alumnos: (Se alegran y escuchan atentos a la profesora).

Profesora: “Hay un dicho, el que abarca mucho poco aprieta, algo así, el chapulín los dice al revés” (hablando con mucha calma).

Alumnos: (Se ríen de inmediato).

Profesora: (Le conversa a los alumnos por mucho tiempo). “La obligación es estudiar, pero no pueden cumplir bien cuando hacen muchas cosas, no pueden cumplir en todo” (hablándoles y al mismo tiempo aconsejando)

Alumnos: (Escuchan a la profesora).

Profesora: (Comenta a los alumnos sobre los promedios bajos en matemáticas. Los insta a estudiar y mejorar las notas, atreverse a preguntar cuando no entienden las materias).

Alumnos: (Escuchan con atención).

Profesora: (Pregunta por los apoderados que no asistieron a la reunión, pide las explicaciones a los mismos alumnos).

Alumnos: (Escuchan a la profesora, ordenados).

Profesora: (Insta a los alumnos a decir la verdad, no suplantar la firma de las mamás o no informales sobre los días en que se realizan reuniones, diciéndoles que el profesor es como una madera, ya que conoce y se da cuenta de lo que ellos hacen).

Alumnos: (Pregunta por las notas de matemáticas).

Profesora: "En la casa".

Alumnos: "Ah no, no" (casi gritando).

Profesora: (Recrea una representación de una madre con un hijo (utilizando a un alumno), cuando recibe las notas buenas, lo felicita, después con otro alumno suponiendo tener malas notas, dando énfasis a las reacciones de los apoderados al enterarse de las notas de sus hijos).

Alumnos: (Se ríen y disfrutan mucho de las escenas).

Profesora: ¿"A cuántos les pegan?" (Con mucha calma pregunta).

Alumnos: (Levantán su mano).

Profesora: (Comenta a los alumnos sobre la labor de las madres, la preocupación ellas por los hijos que no estudian, que andan en la calle, etc. Los incentiva a ser mejores alumnos para no sólo agradar a sus padres sino que por su propia gratificación).

Alumnos: (Escuchan a la profesora).

Profesora: "Chiquillas, aprendan a respetarse y a quererse, yo también tengo diferencias con otros profesores, pero yo debo respetarlos igualmente".

Alumnos: (Escuchan sentados y tranquilos)

Profesora: "Chiquillos, vamos a escribir una meta que ustedes se propongan con ustedes mismo." (Con voz suave parada adelante).

Alumnos: (Escuchan).
(Observación 6° Básico, Escuela Municipal).

Se puede destacar aquí cómo el docente dentro de una conversación fluida y de confianza con sus alumnos, los insta a motivarse en su proceso educativo para obtener logros personales que le servirán en su futuro y promueve los valores del respeto y la tolerancia para tener una mejor convivencia entre sus compañeros. Para esto último, el docente se toma como ejemplo a sí mismo y sus colegas, donde afirma tener una sana convivencia con ellos fundado en el respeto.

Al respecto, los apoderados manifiestan su agrado total con la convivencia escolar que se desarrolla en el establecimiento; ésta responde a un clima organizacional positivo que se desarrolla a nivel de todos los estamentos.

“No, no tengo nada que decir en contra, son todos amables, dijés, no andan envueltos en problemas. No tengo nada que decir de ningún profesor, ni de las personas que atienden la puerta tampoco y cuando él se ha portado mal, la inspectora me dice las cosas” (Entrevista Apoderado estudiante de 5° Básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, los apoderados destacan la buena comunicación que tienen con los docentes, percibiéndolos como cercanos y que los atienden cuando así lo necesitan, destacan también la buena comunicación con el orientador del establecimiento.

Tal vez por estos motivos es que los apoderados manifiestan su compromiso a la asistencia permanente de sus hijos o pupilos a clases, ya que afirman que les agrada bastante la escuela y que ésta les permite cuándo es necesario realizar debates públicos de ideas, manifestando su opinión o exigencias.

Se puede desprender de los discursos que el buen clima laboral es una característica valorada por todos los estamentos de la escuela. Este clima aporta a una sana convivencia y a una comunicación cercana entre docentes, apoderados y alumnos.

B. Comportamiento disciplinar

Existe una preocupación por mantener un clima de convivencia escolar positivo desde el manejo del comportamiento disciplinar de los alumnos, ya que una buena convivencia permitiría resultados positivos de aprendizaje y, por otro lado, aporta a un clima organizacional positivo el cual de cierta manera evitaría que los alumnos abandonaran el establecimiento por razones de convivencia, como por ejemplo, la amenaza del matonaje escolar.

“Lo que incide aquí en la calidad obtenida en los resultados es el orden y la disciplina, teniendo un buen orden eso es primordial porque, bueno por lo del bullying que estamos viendo día a día en los estudiantes y por la agresión de los apoderados entre sí y hacia los docentes, agresión de los alumnos, imparables y bueno por ese motivo se van los alumnos buenos entre paréntesis, porque yo diría que a la escuela llega de todo, alumnos buenos y malos, pero los malos se encargan de hacer la selección y quedarse ellos, claro se hace la selección al revés porque a los mejorcitos no les gusta el ambiente y se van luego” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

Para mantener un correcto comportamiento disciplinario, los directivos y docentes tienen fuerte presencia en el patio en las instancias de recreos, ya que son en estas instancias donde los alumnos se encuentran con mayor libertad y se pueden llegar a dar instancias de desorden y matonaje escolar.

“El patio es precisamente un lugar propicio para hacer desorden, por eso nosotros siempre estamos presentes en un espacio de tiempo en donde se pueda producir estas agresiones, a veces se producen en los baños, en los baños también se pone el control también y en todos los recreos por el control, entonces están permanentemente controlados, porque el baño es uno de los lugares donde muchas veces comienza el conflicto entre los estudiantes” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

“Harta presencia en el patio, presencia en la entrada de la escuela, presencia en los baños, o sea yo estoy en todos los lugares, claro, presencia a la hora de ingreso, estar todos los días, no salir a tanto trámite. Se trata de estar en el establecimiento, claro, la presencia es importante porque uno no puede dirigir una escuela a control remoto ni con puros mail, tiene que estar la persona presente, entonces yo llego temprano y todos los profesores reciben a sus niños y los saludan “¡hola cómo están!” Y todos llegan y todo anda bien, porque ven que la cosa está funcionando, porque cuando se está trabajando en una escuela y ve que nadie ha llegado y hay como tres cursos solos y que a uno le toca hacer el trabajo del otro, no es nada grato y eso pasa en muchas partes” (Entrevista Directora, Escuela Municipal).

“Ella (refiriéndose a la directora) trata de arreglar los problemas, ella les baja el perfil a los problemas, o sea todos estamos en un recreo por ejemplo en el patio y los profesores ahí todos mirando a sus niños, hay compromiso de todos en cuidar la disciplina y la directora está siempre presente” (Entrevista Jefa Técnico, Escuela Municipal).

Los directivos docentes trabajan la disciplina y el orden como factores primordiales para desarrollar un buen trabajo con sus alumnos. La diversidad de alumnos que llegan al establecimiento implica constantemente estar atento a los distintos tipos de conducta de sus alumnos, como por ejemplo conductas agresivas que traen algunas desde otros colegios, sus propios hogares o las desarrollan en la misma escuela, es por esto que el *bullying* es una constante amenaza entre sus alumnos o de sus alumnos hacia sus docentes.

Por lo mismo, trabajar la disciplina y el orden, junto a los valores del respeto, justicia y verdad los definen como fundamental y así mantener un buen clima dentro del establecimiento que permita, por un lado, desarrollar de mejor manera la labor educativa y, por otro, como se dijo anteriormente, mantener a los alumnos en el establecimiento, evitando deserción de aquellos alumnos que se ven afectados por este tipo de amenazas.

Al respecto, los alumnos destacan el trabajo que realizan los docentes para mejorar el comportamiento disciplinar; los alumnos dicen que los profesores promueven el orden, el buen comportamiento, por un lado, para tener un clima propicio donde desarrollar sus aprendizajes y, por otro lado, para evitar todo posible accidente o imprevisto que pueda afectar de diversas maneras al alumno.

“Que hay que comportarnos bien, que tenemos que escuchar porque si no, no vamos aprender. Y si uno está hablando, nos separan de la persona con la que está hablando. Pero eso sí, si tiene más de cinco veces que lo reten” (Entrevista estudiante 4° Básico, Escuela Municipal).

“Que cuando, que no podemos jugar, que algunas veces cuando queremos jugar a algo, por ejemplo Star Wars, eso no nos dejan porque nos podemos lastimar” (Entrevista Alumno 4° Básico, Escuela Municipal).

Es importante destacar que, por lo tanto, el trabajo disciplinar de los alumnos por parte de los directivos y docentes no sólo apunta al orden del establecimiento, sino que al promover un clima de respeto mutuo y compañerismo que propicie las mejores condiciones para la convivencia escolar, va en directa relación con un mayor logro de aprendizaje de los alumnos y facilita en gran medida la labor docente.

4.4.1.3. Categorías referidas a recursos

Aquí se encuentran todas las categorías relacionadas con las prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Recursos humanos

Respecto a los recursos humanos invertidos hacia los docentes, éstos afirman que la dirección está constantemente motivándolos para que participen en perfeccionamientos, cursos o talleres que ayuden a la actualización de los

conocimientos en búsqueda de un mejor dominio de contenidos, nuevas metodologías y estrategias de enseñanza en función de desarrollar el PEI.

“Bueno la directora siempre nos insta a estar perfeccionándonos a realizar cursos, a participar en todas las actividades dentro de la comuna, cursos o talleres de perfeccionamiento de primero y segundo, estamos haciendo un curso de gestión también, siempre a mejorar” (Entrevista Profesora 1º y 2º Básico, Escuela Municipal).

Esta inversión va directamente a mejorar las prácticas docentes, en función de obtener resultados positivos de rendimiento. Por otra parte, los profesores hacen esfuerzos de todo tipo para lograr que sus estudiantes tengan oportunidades de salir y de conocer, más allá de las fronteras del colegio, porque están seguros que esas experiencias educativas les servirán para su vida posterior, lo que es valorado por apoderados.

“Salen hartos a paseos culturales, educativos y recreativos al menos una vez al año” (Entrevista Apoderado de estudiante de 5º año Básico, Escuela Municipal).

B. Recursos financieros, materiales y tecnológicos

Los recursos materiales como lo son recursos didácticos, infraestructura apropiada, equipamiento tecnológico y textos son considerados como recursos insuficientes para el desarrollo del PEI.

La Municipalidad, según los docentes, no aporta lo suficiente con recursos económicos.

“Sí, conozco el proyecto de mejoramiento educativo, que acá en la escuela lo planifica muy bien, tiene metas claras pero es que no, la Municipalidad no tiene los recursos a veces como para llevar a cabo todo este proyecto que la escuela se propone. Claro, porque ahí dice que el profesor tiene que tener más horas, el profesor tiene que tener el tiempo suficiente como para revisar, preparar material didáctico, todas esas cosas pero no tiene recursos para hacerlo, la Municipalidad no apoya mucho eso con recursos económicos” (Entrevista Profesora 3º Básico, Escuela Municipal).

“El problema es que normalmente las respuestas o lo que nosotros verdaderamente necesitamos no lo obtenemos. No lo obtenemos, por ejemplo hace dos años atrás veníamos peleando por la cuestión del laboratorio de computación, un elemento excelente para el trabajo investigativo y todo, esos computadores con toda la mantención que hace la municipalidad, han venido acá y todo lo demás, el colega que el año pasado estuvo acá, hacia funcionar solamente 3 computadores que es totalmente absurdo para cuarenta alumnos, yo soy honrado y lo digo, me alejé hace un año más menos, me alejé de aquí no iba a trabajar al laboratorio, no a que iba si yo tenía diez niños metidos en un computador, absurdo, como buena observación, descubrí dos alumnos que tenían una capacidad de reformatear el computador, con la buena observación que tengo, estos chicos lo hicieron con mi apoyo, me la jugué y

en este momento hemos recuperado 15 computadores, que están en funcionamiento, entonces recién vamos a poder retomar esto y vamos a poder nuevamente accionar este elemento necesario para nuestro trabajo, entonces eso es lo que yo digo, sacar el máximo de provecho a lo que tenemos, entonces a nosotros nos exigen, nos piden que mejoremos, que lleguemos, a lo mejor nosotros creamos instancias, tenemos buenas ideas, buenas planificaciones o están bien formulados los objetivos pero los recursos nos limitan” (Entrevista Profesor 8° básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, se valora el apoyo externo de la SEP, porque se sabe a nivel docente que aporta económicamente, pero aún así los docentes afirman no ver los resultados concretos de ese aporte.

“Se hizo un diagnóstico cuando se presentó este proyecto SEP, pero de ahí se vieron las necesidades que tenía la escuela, los recursos que requería pero después por cosa de dinero no se ha podido llevar a cabo nada más, por lo tanto, no hemos recibido nada, ninguna cosa se ha cumplido hasta este momento” (Entrevista Profesora 3° Básico, Escuela Municipal).

Se han elaborado proyectos para la mejora de los rendimientos, pero éstos no se han podido ejecutar de la manera óptima, ya que no se cuenta con los recursos necesarios para su implementación.

“Sí, hay algunos proyectos que han resultado y otros que no, porque no se dan las condiciones, por ejemplo lo del proyecto de biblioteca de aula, pero si no hay bibliotecario, no resulta, o sea fuera de nuestras posibilidades, pero lo que está dentro de nuestras posibilidades, se hace” (Entrevista Docente 4° Básico, Escuela Municipal).

Por otro lado, existe también una precaria cantidad de recursos tecnológicos lo que dificulta a los docentes, por ejemplo, desarrollar de manera óptima clases en el laboratorio de computación, lo que limitaría en parte a los docentes utilizar estrategias didácticas y actuales necesarias.

“Sí, eso se hace, pero el problema es que normalmente las respuestas o lo que nosotros verdaderamente necesitamos no lo obtenemos. No lo obtenemos. Por ejemplo, hace dos años atrás veníamos peleando por la cuestión del laboratorio de computación, un elemento excelente para el trabajo investigativo y todo, esos computadores con toda la mantención que hace la Municipalidad, han venido acá y todo lo demás, el colega que el año pasado estuvo acá, hacia funcionar solamente 3 computadores que es totalmente absurdo para cuarenta alumnos, yo soy honrado y lo digo, me alejé hace un año más menos, me alejé de aquí no iba a trabajar al laboratorio, no a qué iba si yo tenía diez niños metidos en un computador, absurdo, como buena observación, descubrí dos alumnos que tenían una capacidad de reformatear el computador, con la buena observación que tengo, estos chicos lo hicieron con mi apoyo, me la jugué y en este momento hemos recuperado 15 computadores, que están en funcionamiento, entonces recién vamos a poder retomar esto y vamos a poder nuevamente accionar este elemento, necesario para nuestro trabajo, entonces eso es lo que yo digo, sacar el máximo de provecho a lo que tenemos, entonces a nosotros nos exigen, nos piden que mejoremos, que lleguemos,

a lo mejor nosotros creamos instancias, tenemos buenas ideas, buenas planificaciones o están bien formulados los objetivos pero los recursos nos limitan” (Entrevista Docente 8° Básico, Escuela Municipal).

C. Infraestructura apropiada

Para obtener una visión general sobre la infraestructura de la escuela, se extraen datos del proyecto interno de la escuela.

“Actualmente la escuela es un moderno edificio de tres niveles, con cómodas e iluminadas aulas. Cuenta con casino y su correspondiente sala de manipulación de alimentos, biblioteca, sala de computadoras, talleres de tecnología y de reuniones multiuso, ambos con amplias terrazas. Oficinas de administración, de Centros de Padres, sala de primeros auxilios y gran patio techado provisto de luminarias para eventos culturales y deportivos” (PEI, Escuela Municipal)³²

Se presenta, entonces, una infraestructura adecuada específicamente en lo que se refiere a la construcción del edificio de la escuela.

D. Utilización de recursos didácticos

Los docentes utilizan recursos didácticos para llevar a la práctica los conocimientos impartidos y también como una forma de hacerlos más atractivos para los alumnos, es así como durante el transcurso del año los alumnos participan en diversos paseos culturales, educativos y recreativos, acudiendo a museos, zoológicos, exposiciones, parques, entre otros.

“Lo hacemos por mes parece, si incluso ahora en octubre teníamos un paseo, teníamos que ir al zoológico, esta otra semana también tenemos uno, vamos a ir a la Quinta Normal también” (Entrevista Alumno 8° Básico, Escuela Municipal).

“Vamos, este año unas cinco veces, hemos ido al MIM, al zoológico, al bosque de Santiago, al museo (Entrevista Alumna 4° Básico, Escuela Municipal).

Al respecto, los apoderados afirman que los alumnos acuden varias veces al año a diversos paseos culturales, recreativos y educativos. Generalmente, algunos apoderados acompañan a los docentes en estas actividades y destacan que los alumnos se ven motivados en su aprendizaje con este tipo de actividades.

³² Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Municipal de la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, incluida en la investigación.

Como en toda escuela municipalizada, se observan cuestiones que son inapropiadas para la realidad educativa, sin embargo, se dan y si tenemos la oportunidad de que los actores se sinceren al respecto mucho mejor, e aquí un ejemplo claro de hastío hacia injusticias que tienen que ver con la toma de decisiones.

“La única pregunta que nosotros nos hacemos es el hecho de que porque nosotros con todos los logros que alcanzamos a veces en vez de mantenernos en el trabajo, en las condiciones, en los materiales, en todo lo que es recurso que vamos recibiendo para continuar con nuestro trabajo por último se nos mantiene, a veces nos sacan, en base a que, eh, yo lo veo así, mi opinión muy personal, nos dicen, están bien, no necesitan, nosotros tenemos que darles mayor atención a los que están más abajo, pero en el momento, porque si a nosotros nos sacan de esto, nos privan de cosas, nos venimos también abajo, si eso va ser natural, pasaríamos abajo, esto mismo de los computadores que son años que nosotros, eh, no sé cómo trabajamos porque las colegas iban y yo veía el choclón, y no es lo lógico, no hay un aprendizaje, hay un desorden, y pensamos en arreglarlos cuando nos mandaron 5 millones de pesos, los vamos a arreglar, nos alegramos porque dijimos vamos a arreglar los computadores, la biblioteca, vamos a hacer otro arreglito, vamos a mejora una cancha para hacer deporte y todo eso, y no los 5 millones no son para eso, y ahora se detiene todo, y donde está la plata? Y una respuesta de una persona con autoridad y como respuesta pedagógica, se puede utilizar este dinero también para tomar café y galletitas, y yo digo perdón, yo para comprarme un café y una galletita yo voy a la esquina y lo compro con mi dinero con el dinero de mis alumnos, eso es una falta de respeto, si el dinero se está entregando para otra cosa, para mejorar esta calidad, para entregar los mejores aprendizajes, para contar con mejores recursos, etc., etc., etc.” (Entrevista profesor de 8° básico, Escuela Municipal).

E. Valoración del apoyo externo

Si bien los docentes valoran el apoyo externo que recibe el colegio, hay un cierto descontento con la SEP en el sentido que no hay suficiente personal para dedicarse a todo lo que conlleva trabajar mantener y/o obtener la SEP y los diagnósticos requeridos, por lo tanto, los directivos han tenido que asignar a profesionales, por ejemplo el mismo jefe de UTP y la orientadora en labores administrativas, por lo que los docentes se ven afectados, ya que por ejemplo en el caso de la orientadora, le resta tiempo para trabajar con los docentes en las nivelaciones de cursos.

“Eh por ejemplo, los organismos externos como sería el DEM, el departamento de educación del ministerio de educación, todos esos están despreocupados de la educación” (Entrevista Profesora 3° Básico, Escuela Municipal).

También nos encontramos con personas que sienten a los organismos administradores de la educación muy alejados de lo que ellos esperan de esos roles, por tanto, se sienten solos en sus labores cotidianas.

“Tenemos buenas relaciones pero a lo mejor no frecuentes, está cerca la tenencia y el consultorio también, bueno el consultorio igual ha hecho hartos proyectos pero no nos ha alcanzado el tiempo para terminarlos o tomarlos todos” (Directora, Escuela Municipal).

Entre las redes de apoyo se cuenta con la colaboración de Bomberos, Carabineros, Consultorios de Salud y Dental, además del Programa PAE de alimentación y salud escolar entregado por la JUNAEB.

“En los cursos se ve a nivel de directiva como digo es capaz que no lo puedan hacer bien, pero en los cursos si los apoderados son comprometidos, los apoderados hay algunos que cuesta un poco mas traerlos pero, claro porque de repente queremos por ejemplo instaurar un taller de cómo ellos pueden ayudar a los niños en el desarrollo de ciertas materias, ciertos contenidos y, con psicólogos, fonoaudiólogos, a lo mejor vienen a los talleres justo los apoderados de aquellos niños que no necesitan ayuda, también claro porque hay algunas mamás que les gusta participar en todo y las mamás de los alumnos con problemas, no vienen porque les da vergüenza y no quieren venir nomás a las charlas y/o los talleres que puedan dar los carabineros, o las enfermeras u otros especialistas” (Directora, Escuela Municipal).

Un dato de la contingencia que es necesario tener en consideración es el hecho de que esta escuela estuvo aproximadamente dos meses en huelga de profesores por demandas laborales. Ese acontecimiento no permitió recabar información a través de los registros de clases, porque no había clases, solamente asistía la directora para cautelar que el proceso de alimentación de los estudiantes (almuerzo principalmente), se diera de la manera más normal posible. Cabe señalar también que ambos colegios tienen mucha diferencia de matrícula; la municipalizada sólo tiene pre-básica y enseñanza básica y un solo curso por nivel, en cambio la particular subvencionada además de contar con educación pre-básica y básica, posee educación técnico profesional en la enseñanza media, agregándole a ello que cuenta con cuatro cursos por nivel.

De acuerdo al texto del modelo de calidad, *“las presiones y apoyos de la política educativa desde arriba y las energías de abajo se necesitan mutuamente. Un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna”* (SACG, 2005, pp. 20).

A modo de síntesis, respecto del análisis de categorías empíricas rescatadas de los discursos representados por los distintos actores de la escuela municipalizada, se puede decir lo siguiente:

Junto con interactuar con la realidad, se hace una elaboración de lo que se observa a través de memos y vivencia a lo cual se otorgan significados. Junto con recoger datos, se interaccionaba con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla. *“Es frecuente que el investigador sobrepase la elaboración que supone el mero dato descriptivo y añada a éste un componente interpretativo, reflexivo, que ha dado pie a afirmaciones en el*

sentido de que los datos son sustancialmente interpretaciones” (Angulo, 1990, pp. 41).

El análisis estuvo siempre presente en la recogida de datos, porque de inmediato se iban categorizando las narraciones, atenta a aquello que se ajustaba al modelo de calidad SACG elaborado por el MINEDUC. Por ejemplo, en el caso de las entrevistas y observaciones de clases en el campo de estudio, van apareciendo una serie de actitudes, respuestas no sólo con palabras, sino que también corporales, expresiones, comportamientos que van dejando más claro el sentir de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Taylor y Bogdan (1987) “se incluyen en las notas de campo, no sólo los datos descriptivos sobre palabras y conductas de las personas, sino también sentimientos, interpretaciones emergentes, intuiciones, hipótesis de trabajo y preceptos del investigador, áreas futuras de indagación u otros, los cuales aparecen como comentarios del observador o que forman parte de memorandos y diarios”.

4.4.2. Análisis Escuela Particular Subvencionada: Categorías referidas al tipo de liderazgo

Aquí se encuentran todas aquellas categorías referidas a las prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo o de gestión, para orientar, planificar, articular los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa, hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Características generales del establecimiento Particular Subvencionado

De acuerdo a lo que nos plantean a través de las entrevistas los docentes directivos, sobre algunas características generales del establecimiento, éste imparte enseñanza básica y enseña media, esta última con especialidad técnica en administración a cursos de tercero y cuarto año medio. Tiene un total de 52 cursos y la edad promedio de sus docentes es de 40 años. Mientras que la edad promedio de los directivos es de 50 años.

La matrícula que más reciben cada año es de pre kínder, kínder, primero básico y primero medio. Sin embargo, existe también una movilidad en todos los demás cursos, pero ésta se percibe de menor forma.

No se realizan a los alumnos pruebas de admisión para entrar al colegio, pero sí existe la excepcionalidad de la prueba de admisión si es que el establecimiento estuviese con una sobre demanda de matrículas, cosa que en la actualidad no sucede con regularidad. Sin embargo, lo que sí se aplica siempre al alumno al momento de matricularse es una prueba de diagnóstico, con el fin de generar información útil sobre el nivel de aprendizaje en que se encuentran los alumnos

recientemente matriculados. Por ende, dependiendo del curso en donde se matricule el alumno, realiza un diagnóstico para hacerse una idea general de los niveles de aprendizajes en lo que se encuentran los cursos, que es complementado luego por los docentes en el transcurso del año.

En el caso de los alumnos que repiten en el establecimiento, éstos cada año son reubicados de una forma proporcional en los niveles correspondientes, generalmente los repitentes, siendo absorbidos por el colegio sin problemas. Sin embargo, los estudiantes conflictivos y los que han repetido tres veces seguidas, a ellos no se les renueva la matrícula, ya que significa que estos alumnos, a pesar de ser asistidos con el psicopedagogo, psicólogo y haber asistido a los reforzamientos que proporciona el colegio, estos recursos ya no se ven como efectivos para que el alumno repunte y es necesario que el apoderado busque otras alternativas (Director, Colegio Particular Subvencionado).

B. Cultura escolar positiva

Existe una cultura escolar positiva de parte de los docentes directivos hacia el colegio, este orgullo institucional e identidad con el establecimiento surge al sentirse satisfecho como directivos por los logros obtenidos a nivel escolar y al ver reconocidos estos logros por los demás estamentos educativos y la comunidad en general.

“Aquí la verdad de las cosas que yo me siento orgulloso del colegio que tengo... Los apoderados nos hablan del prestigio del colegio que no perdemos clase, nos dicen ‘no si nosotros averiguamos que cuando hay profesores con licencia ustedes tienen profesores reemplazantes’ y es verdad” (Entrevista Director, Escuela Particular Subvencionada).

Los directivos valoran la visión que tienen los padres y apoderados del equipo de gestión, por considerar al establecimiento como efectivo en la realización de clases a los alumnos, considerando que es mucho mejor que otros colegios en donde la inasistencia de los profesores es reiterada lo que trae consecuencias en el desarrollo normal de clases y el programa de estudios de los alumnos.

Con respecto a los docentes, en ellos también se ve reflejado un orgullo e identidad hacia la institución sustentada básicamente por tres elementos, siendo el primero la trayectoria que han ido forjando dentro del colegio como profesionales, en la cual sienten que el colegio ha sido un aporte en su carrera como profesional, en donde también ellos al manejar ya las formas de trabajo del colegio pueden aportar a que siga siendo, como ellos mismos dicen, una “buena escuela”.

“Yo empecé aquí, yo empecé hace 36 años aquí, yo me formé aquí, entre a la educación sin tener mi título, y gracias a las religiosas que habían antes que no son las mismas yo estudié y me formé en todo, estudié mi carrera, he hecho post títulos,

tengo post grado, todo lo he hecho aquí, además es parte del sector donde yo vivía, yo viví acá en la comuna” (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo estoy acostumbrada aquí en esta escuela, yo se la forma de trabajo, el nivel es cada vez más exigente y hay que irse adecuando, perfeccionando para tratar de ir mejorando, yo pienso que es una buena escuela” (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

El segundo elemento que sustenta este orgullo institucional se encuentra en los logros positivos que el colegio ha obtenido a nivel comunal, lo que ha conllevado a que se le otorgue la excelencia académica y otros tipos de reconocimiento que sirven como motivación para sustentar las metas propuestas, ya que tienen una base en la cual se proponen siempre mejorar, no parten desde cero sino que desde los logros positivos obtenidos, siendo éstos cada vez más exigentes.

“Se entiende que se trabaja en el colegio que tiene el mejor puntaje en la comuna. Ya eso es gratificante y por otro lado, bueno para los niños, además te sirve para decir mira tenemos esto y no lo queremos perder o sea, es como ya tenemos una meta que no podemos bajar, el ideal es que no se nos escape de las manos, igual que frente a los apoderados tú tienes argumentos para decir mire porque aquí en este colegio y no en otro” (Entrevista Docente 7° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Estábamos acostumbrados a ser los mejores de hecho siempre hemos tenido excelencia académica, bueno yo leí el diario y vi que era promedio nacional, o sea, teníamos el promedio nacional así que el punto lo sacamos nosotros” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Un tercer elemento que aporta a esta cultura escolar positiva es que los docentes sienten que el colegio al cual pertenecen es reconocido y valorado por los apoderados y la comunidad en general, creándose una visión positiva del colegio por los logros alcanzados y por el trabajo que realizan con el alumno a nivel formativo.

“Tengo entendido, antes de que yo llegara aquí una escuela con harta experiencia con, una escuela que viene con muchos frutos ya, que antiguamente contaban que aquí era un colegio muy difícil de entrar, que era como con hartas exigencias, la gente quería mucho venir acá, ahora igual o sea igual nosotros tenemos harta asistencia tenemos niños que quieren entrar acá porque aquí le dicen que es lo mejor de la José María Caro ya, es la universidad de la Caro, le dicen acá en la población ya, entonces sí, uno ve que la gente tiene ganas de estar aquí” (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Bueno de todas maneras es una satisfacción bastante grande trabajar en un colegio como este, y uno se los hace notar a los apoderados o sea, se sienten orgullosos y se le hace notar a ellos que ellos eligieron bien colegio para sus hijos, de que acá realmente hay una dedicación y preocupación por el estudiante, no solamente a nivel académico sino también a nivel de persona” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Este discurso se ve aún más sustentado por la visión que tienen los alumnos del establecimiento, demostrando también una cultura escolar positiva hacia el colegio al momento de preguntarles si les gusta el colegio y porqué lo eligió al momento de matricularse.

“Sí, Porque queda cerca de mi casa y porque es el mejor de la comuna” (Entrevista Alumno 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“La otra vez yo leí un diario que decía que era la Universidad de la población” (Entrevista Alumno 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los apoderados también reflejan en su discurso su agrado hacia el colegio y la satisfacción que sienten al tener a sus hijos inscritos en él, valoran los logros académicos obtenidos por el establecimiento, pero también valoran el trabajo formativo sustentado en la transmisión de valores.

“Yo he visto varios logros, y si hay hartas diferencias con niños de otros colegios de la comuna” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sí es uno de los mejores de la comuna, le dicen la universidad de la Caro” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Es así como al momento de preguntarle cómo llegó al colegio, si fue recomendada o no, responden lo siguiente:

“No, por la formación porque el colegio me dio buena, buena impresión y yo fui a ver el colegio primero, de que se trataba porque uno, como la Jenny es la primera hija, quería un colegio, el mejor” (Entrevista Apoderado 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“O sea, igual por recomendación de otras personas porque escuchaba comentarios de que era bueno, le dicen la universidad de la Caro, pero me gustaba más por el hecho de ser religioso, por la educación por la formación en valores y como personas” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Un elemento reiterativo en las respuestas de los apoderados al momento de preguntarle el por qué de la elección del colegio para sus alumnos, es la preocupación por la formación valórica, la cual el colegio se encarga de trabajar a cabalidad con el alumno.

“Si por algo lo elegí, me gusta mucho, por los valores, son los valores que le enseñan a las niñas: el respeto, ser tolerante con los demás compañeros y consigo mismo. Si por eso lo elegí y porque es el mejor de la comuna” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Porque es un colegio católico, tiene valores y es el mejor del sector” (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así se refleja que no sólo los apoderados consideran como positivo los logros que ha tenido el colegio a nivel académico, sino que juntamente con eso, agradecen la formación en valores que el establecimiento trabaja con los alumnos.

Lo anterior está completamente acorde con lo que está estipulado en el PEI (Proyecto Educativo Interno) del establecimiento en el apartado del marco teórico doctrinal, donde está establecido las directrices en que la educación debe ser impartida: *“Nuestro Colegio imparte una Educación evangelizadora, dirigida a todas las personas. Su objetivo principal es el desarrollo integral de los educandos, tanto de sus potencialidades humanas como académicas. Pretende entregar a la sociedad hombres y mujeres creativos, innovadores, que pongan sus conocimientos al servicio de los demás”*.

Se refleja en el discurso en general de los cuatro estamentos un orgullo e identidad hacia el colegio, todos manifestándose gratos al ser parte de él, ya sea por el tiempo que pertenecen al colegio, los logros que ha obtenido a nivel académico, lo cual lleva al colegio a tener una imagen externa positiva al ser considerado como un buen colegio y por ser un establecimiento que se preocupa de sus alumnos como personas íntegras, promoviendo la formación en valores.

Esto favorece sin duda el nivel de compromiso que pueda tener la comunidad escolar en general para con el establecimiento, ya que a mayor identidad y orgullo institucional, mayores son las disposiciones de trabajar en él y para él en función de los logros y objetivos propuestos como colegio.

C. Docentes directivos con capacidad de dirección y liderazgo

Existe en los directivos una efectiva capacidad de dirección y liderazgo dentro de la comunidad educativa donde se muestran muy implicados en los procesos de aprendizaje que desarrolla el establecimiento y no sólo de la administración del mismo. Este liderazgo se ejerce con cercanía, brindando confianza y apoyo a sus docentes. No se catalogan ni por los docentes ni por los propios directivos como directores controladores sino que apoyadores de la labor docente, entregándoles a los docentes autonomía para ejercer su labor.

A pesar de la autonomía entregada, el director siente la seguridad de que todos los directivos son respetados por la comunidad escolar como líderes, lo que conlleva a una mayor seguridad y eficacia en el desarrollo de su labor.

“Aquí en la escuela yo te puedo decir con absoluta confianza, con absoluta confianza que la idoneidad y la competencia de los líderes formales es probada, o sea la jefe de

UTP y sus dos ayudantes lideran en eso no sólo en el cuidado de los niños sino en lo pedagógico” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos inclusive se cuestionan a veces de ser tan poco controladores, pero es esta misma receta de otorgarle al docente la autonomía y valor a la responsabilidad de su rol dentro del establecimiento, es la que ha traído buenos resultados y un clima laboral de respeto.

“Hemos sido tan apoyadores, tan guías, hemos dado tanta autonomía que a veces hemos dejado de lado el control, entonces a lo mejor nos falta controlar más en algunos casos, ser más controladores yo creo porque no tendría ,yo lo veo como sanción, o sea no el controlador como sanción, sino como el controlador que tiene que ir apoyando para que las cosas vayan mejorando, porque nosotros vamos a observar clases, pero no nos da el tiempo para observar clase todas las semanas a todos los profesores, imposible, somos pocas personas que observamos entonces es complicado pero si somos apoyadores, facilitadores, el mismo hecho de que los profesores piden siempre, tratamos de conseguirlo, lo gestionamos, sino lo logramos aquí adentro e invitamos a la sociedad para que nos priorice lo que estamos pidiendo en ese sentido, si hemos sido apoyadores, absolutamente, cien por ciento” (Entrevista Jefa técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos plantean un liderazgo cercano en base al apoyo docente, lejos de ser un liderazgo autoritario, al contrario, es un liderazgo que entrega a los docentes autonomía para desarrollar su tarea profesional, en donde los directivos orientan la acción pedagógica del profesor entendiendo las características personales de cada uno.

“Mira a mí me gusta la definición de maestro y discípulo griega pero yo soy maestro en la medida que tú decidas ser discípula mía, entonces en este concepto griego uno no es líder porque lo nombren director, o porque lo nombre jefe de UTP por eso muchas veces el gran problema de la educación es que los líderes informales son más fuertes que los líderes formales me explico, el director nombrado a veces no tiene el liderazgo que tiene un colega común y corriente que influye más en su colega, bueno yo creo que tengo una ventaja eso sí como yo aquí trabajé de profe inspector general, entonces yo fui líder informal y me transformé en líder formal y yo creo que también va en tus competencias, tu puedes ser un muy buen líder pero si empiezas a fallar, la gente va a dejar de creer en ti” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

El director ve como una ventaja el haberse desarrollado como profesional en otros cargos inferiores en el mismo establecimiento antes de ser nombrado director, ya que esto le permitió generar cercanía con la comunidad escolar favoreciendo el ejercicio de su labor como director actualmente.

Además el director destaca lo importante que es hacerse cargo de un liderazgo desde la humildad, considerando sus orígenes, la cercanía a la gente, todo lo contrario a lo que nos pueda generar un liderazgo basado en la arrogancia.

“Por eso yo nunca he entendido a muchos gobernantes de este país y de ningún país cierto, el gobernante que más me gusta es Jesús que siendo Dios nos lavó las patitas y murió por todos nosotros cierto, entonces yo trato de vivir eso incluso yo creo que tú me has visto y creo que no estoy hablando por hablar cierto yo creo que tú me has visto yo nunca he llegado ‘Aquí viene el director’ no, no, yo nunca me he olvidado que soy hijo de un obrero que soy profesor, incluso te lo voy a decir, yo soy más feliz haciendo clases que dirigiendo (risas) o más bien yo diría que soy más feliz con los niños que en una oficina por eso salgo mucho, por eso tú te das cuenta hay dos chiquillas que quieren hablar conmigo de un problema personal, o sea eso habla muy bien de mi, te lo digo derechamente tu viste dos lindas lolas de tercero cuarto medio, ‘director queremos hablar con usted pero algo más en privado’, o sea que una niña confíe en ti como director habla de una calidad de influencia de parte de la realidad de ayuda” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Es así como el director además de preocuparse por mantener una relación de cercanía con los docentes, también gestiona una comunicación con los alumnos, generando lazos de confianza que aportan indudablemente a su capacidad de liderazgo y a un clima escolar positivo.

Lo que plantea el director se condice directamente con lo estipulado en el PEI (Proyecto Educativo Interno) del establecimiento en el apartado del marco teórico doctrinal donde se especifica que la labor del director *“Da testimonio de su fe en Jesús, el Maestro, en las tareas de su competencia y en el encuentro con la Comunidad Educativa”*.

Con respecto a los docentes, estos además del apoyo que reciben por parte del director, dicen tener una motivación constante de parte de los directivos en las distintas labores a desempeñar como profesor.

“El director siempre está motivando, siempre está atento a las necesidades que tengamos, inclusive nosotros siempre tenemos prioridades en varias cosas, por ejemplo en la preparación de material, los cuartos y los cursos que dan SIMCE son los que tienen la prioridad en usar la fotocopidora, en algunos estímulos para los chiquillos, el director está presente para que esos estímulos estén, el curso con algún estímulo al curso que saque mejor SIMCE, también está presente en eso” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Aquí se refleja que además de la fuerte presencia del director otorgándoles apoyo a los profesores, existen prácticas del establecimiento que son alicientes para el desempeño de sus docentes, reconociendo los logros y cumplimiento de metas de sus docentes en el trabajo que día a día entregan a los alumnos.

Esta motivación del director hacia sus docentes es sumamente valorada por la comunidad educativa para lograr los objetivos que se plantean, ya que éstos se sienten apoyados en el trabajo con los alumnos, en las metas propuestas, en el trabajo específico que realizan para obtener buenos resultados en el SIMCE, en definitiva sienten apoyo y motivación en un nivel general que fortalece su labor como docente.

“Si, o sea siempre está (el director) en los consejos, en los GPT, siempre nos está motivando, siempre está dando su charla que esto y esto pasa con el otro, por el

alumno y bueno, siempre de verdad nos está motivando, siempre apuntando a los alumnos” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si, es un agente muy importante, de hecho él (director) es quien nos motiva, porque los profesores, sobre todo los de cuarto se vuelven así tristes porque es demasiada la presión, es que es demasiada para ellos, por más que digan que es un proceso, y que lo que hace el profesor de primero de kínder de pre-kínder tiene repercusión en el SIMCE, el peso está en ellos y la competitividad se vuelve un factor quizás negativo porque la presión que ejerce sobre los profesores, el stress se repercute en los niños, los niños están nerviosos, ansiosos, no si es igual, para ellos los de tercero y cuarto que están más arriba de nosotros igual es terrible, yo los veo y como nosotros el proceso de lectoescritura a los niños de segundo básico que también los tienen como así, como bien estresados es para el SIMCE, mucha exigencia, nos exigen bastante pero en un ámbito de respeto, bien importante es eso” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si, si bueno este director en específico si o sea el está muy preocupado de eso, y el está muy metido en todo lo que es la educación en nosotros, de los niños, el proyecto educativo, él siempre está motivándonos con las mismas metas él siempre está en eso, o sea tu lo ves como muy marcado en él (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

También se reconoce en el director una personalidad especial, agradable, cercana, que si bien otorga confianza a sus docentes, cumple con el rol de asignar tareas, recalcar las metodologías que deben utilizar sus docentes, recordar las metas por las cuales está trabajando el colegio, en definitiva, la cercanía con los docentes no es un factor de riesgo a su rol como director, sino que al contrario es respetado y valorado como jefe y persona.

“Mira, yo no sé si se da a nivel general, pero Don Luis (Director) es un ente, él es más que motivador diría yo porque por ejemplo, la semana pasada con los resultados él fue el primero que estaba parado ahí, independiente a lo mejor de que nos dijera o no nos dijera algo, pero él siempre está, él siempre tiene un abrazo para nosotros en las mañanas, siempre nos está dando ánimo, siempre está parado en el portón del colegio, es una persona, muy humano con nosotros, también con los chiquillos, es muy de piel, a mí personalmente me pasa, pero creo que esto de la semana pasada lo del GPT, verlo a él como cabeza y ver al grupo de personas que trabaja con él como constantemente decidido, recalcando que debemos ser un equipo, recalcando que no depende sólo de los cursos que están rindiendo SIMCE, sino que del resto, es importante, él está presente” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado)

Por otro lado, no es sólo el director el que cumple una labor efectiva en vista de la opinión de los docentes, sino que es todo el equipo directivo en general quien cumple un rol de gestión efectivo, entregando apoyo a los docentes y supervisando los procesos de preparación de la enseñanza.

“Sí, bueno también eso está todo planificado también, todo lo que sea mejora eh, UTP, bueno aquí UTP trabaja marcha pero súper bien, UTP aquí dirige todo, ya están muy al tanto de todo; de planificaciones, de problemas con los alumnos o sea aquí hay unión para poder trabajar” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Se nos hace un asesoramiento, si se nos hace un seguimiento, si, en mi caso es casi personal, pero efectivamente si se nos hace, acá el departamento técnico a mi gusto es de maravilla, yo por primera vez en un colegio, de verdad o sea en los otros lados, como que el departamento técnico no existía, no existía, no y las jefas técnicas eran de terror, eran unas señoras soberbias, dueñas de la verdad, tremendas, y acá, acá no es así, acá, si bien la Sra. Norma sabe muchísimo, siempre está dispuesta a escucharte y tú te sientes en la confianza de decir pucha esto no lo entiendo, o esto por qué me dice que está mal, entonces es diferente. Por ejemplo acá, hay muchas personas que llevan acá como mil años trabajando, yo llevo poco tiempo trabajando acá, entonces vengo con la visión desde otros lados, entonces sé lo que hay acá, lo positivo que tiene este colegio y la parte técnica acá es para mi gusto es maravilloso, porque tú no te sientes atemorizado por la unidad técnica, no es una amenaza ni una imposición, o sea tu sabes que tení que cumplir con tu pega porque es tu pega y tenís que hacerlo bien, y en ese hacerlo bien, discúlpenme pero no nos enseñaron todo en la universidad, y la práctica es la que te va haciendo ser maestro” (Entrevista Docente 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esto da cuenta de las buenas relaciones propiciadas de parte del equipo de gestión para favorecer la labor de sus docentes y crear un clima de confianza, donde la supervisión y el trabajo en conjunto no se aprecie como una forma de presión autoritaria por parte de los docentes, al contrario todo esto se observa como una manera de apoyo al docente y a todas las responsabilidades que conlleva su rol.

D. Expectativas de los directivos hacia los docentes

El director y equipo directivo además de hacer hincapié en comunicar lo mejor posible sus puntos de vista con claridad y entender las diversas perspectivas que le presenta la comunidad educativa, tienen altas expectativas de los docentes con los que trabaja, cree que juegan un importantísimo rol al momento de los resultados positivos que han obtenido, ya que es el docente él que tiene más cercanía con los alumnos, el que les da el uso correcto a los recursos disponibles por la escuela y se esfuerza por implementar las estrategias más eficaces en el aprendizaje de los alumnos.

“En definitiva yo creo que el maestro siempre va a ser el secreto, siempre, porque hay profes que pasan películas a los niños todos los días, pero más que una estrategia es un capeo, te das cuenta porque un buen maestro a veces agarra una película y a los niños dos imágenes y en base a dos imágenes, desarrolla una clase extraordinaria y más encima deja motivados a los cabros para que vean el resto de la película” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se desprende del discurso del director que más allá de los recursos que el docente cuenta para desarrollar las clases, lo cual sin duda son importantes, la mayor responsabilidad de ejercer una buena labor educativa nace desde el profesor. Un buen profesor incentiva la motivación en los alumnos, utilizando las estrategias apropiadas para lograrlo y dándole un uso responsable y coherente con los objetivos de aprendizaje a los recursos que el colegio dispone.

También se valora al profesor como una de las autoridades más destacados y responsables de la obtención de logros positivos en ayuda de la mejora escolar y los buenos rendimientos y este profesor, sumado a un buen equipo técnico de gestión, con capacidad de coordinación con la comunidad escolar, disposición al constante perfeccionamiento y actitud de servicio es lo ideal para cumplir con los objetivos trazados.

“Yo creo que la autoridad más grande del colegio es el profesor que está en la sala, ahora por supuesto si el equipo de gestión es de una escuela católica entiende que estamos al servicio de los niños, al servicio de los profesores y somos facilitadores te das cuenta, por supuesto que va ser mejor, ahora si el equipo técnico y el director, el equipo no sólo es facilitador sino que es gente que se preocupa por perfeccionarse también por supuesto el aporte va a ser más valioso, o sea aquí un conjunto de cosas que se encuentran que se toman de la mano, pero el trabajo técnico es muy importante y el trabajo de cada colega por ejemplo tú quieras o no quieras en cuarto básico los profesores los que están son fundamentales” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se menciona el rol fundamental del docente en cuarto básico porque son estos cursos los que son sometidos a SIMCE y han obtenido buenos resultados.

Por otro lado, los docentes sienten esta valoración por parte de los directivos, perciben que los directivos tienen altas expectativas en ellos y en su labor en el aula, ya que son éstos los que están en directa relación con los alumnos.

“Todos somos partícipes del proyecto (PEI), nos valoran bastante acá a los profesores, por el hecho de que somos nosotros quienes tienen la realidad directa y si la mayoría al menos participa, lo que pasa es que yo soy nueva acá en el colegio, entonces pero si, si participo” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado)

Es por esta cercanía que tienen los docentes con la realidad de los alumnos que sus opiniones también son consideradas para la construcción del Proyecto Educativo Interno.

E. Familia como apoyo a la labor educativa

Los docentes directivos evalúan como apoyo importante en la labor educativa la participación activa de algunos padres y apoderados en el proceso educativo de los alumnos, ya que tienen un fuerte apoyo y nivel de asistencia en las actividades extra programáticas que realiza el colegio, aportando con materiales y distintos recursos para la ejecución de dichas actividades.

“Hicimos la feria del libro aquí en el colegio incluso te lo cuento como experiencia pedagógica no cierto, ya estamos en la sexta feria del libro, esa feria del libro es cierto que hay un departamento de castellano extraordinario una UTP extraordinario pero si no fuera por las familias no habría feria del libro, las mamás traen el toldo, traen las cositas, ayudan, están ahí, hay preocupación y se nota en los actos, un kínder por ejemplo en que todos los niños bailan una diablada o hacen un cuento las mamás pero felices haciendo los trajes, o sea hay cooperación para leer, para trabajar, para educar, y se sienten orgullosas de eso” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Pero más relevante aún es la participación directa de apoderados en el apoyo a la docencia a través de la evaluación de estrategias básicas de aprendizaje, generalmente a los alumnos de primero y segundo básico, que son los que están adquiriendo las estrategias de lectura, escritura, comprensión. Esta evaluación que realizan los apoderados es posible gracias a una previa capacitación de los docentes a los apoderados.

“Los apoderados también contribuyen incluso, por ejemplo aquí en la escuela hay apoyo a la docencia, o sea hay apoderados que nos vienen a ayudar a medir la velocidad lectora, porque tú entiendes son procesos de evaluación que te exige la ley SEP pero si tú fueras profesora solita frente a los 40 cabros, entonces te poní a hacer leer los cuarenta niños y dejai de hacer clases entonces de repente uno está evaluando tanto que dejó de hacer clases, entonces los niños van a estar bien evaluados pero van a aprender menos cosas, entonces aquí el aporte de los apoderados es bueno, es necesario por todos lados y hay cursos que lo logran de mejor manera y otros que no pero da gusto, yo de repente me paseo por el colegio y al ladito de afuera de la sala hay una mamita cuya profesora le enseñó cómo se hace y está tomando la velocidad lectora de sus alumnos, ya y ahora ya estamos en otros pasos, de la velocidad, la calidad, la comprensión lectora que se yo” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto al apoyo a la docencia, los docentes dicen que los apoderados son de gran ayuda en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que algunos apoderados vienen voluntariamente a participar como ayudantes en las clases o para reforzar estrategias básicas, como medir la velocidad lectora a los alumnos. Esto es de gran ayuda a los docentes, ya que en el colegio la mayoría de los cursos superan los 40 alumnos y la cantidad de alumnos es un impedimento para que el profesor de primer ciclo pueda hacer este tipo de pruebas, ya que requiere una atención personalizada.

“Estamos trabajando la velocidad lectora, con el fin de mejorar la comprensión lectora y ahí hemos los profesores de primer ciclo se han hecho apoyar por apoderados ya que tienen cierto nivel educacional ya, y se les ha instruido en el tema, vamos a tomar velocidad lectora y ellos vienen y le toman a los niños, en los niveles superiores les hemos tomado nosotros, por ejemplo yo le tomo a los sextos” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Mira lo que te decía a pesar de la cantidad de alumnos que hay que son, uno siempre está tratando de estar ojalá pendiente de cada uno, de cuál es el que esta mas atrasadito, el que necesita más y bueno siempre se está haciendo períodos de reforzamiento, nos valemos un poquitito también del apoyo de los apoderados, en ciertos aspectos por ejemplo en el control de lectura, en este último período nos hemos aprovechado un poquito del servicio y buena voluntad que tienen los apoderados de colaborar con nosotros y ellos nos ayudan a nosotros a tomar lectura a los niños que son cuestiones que para nosotros son difíciles de lograr en la totalidad del curso. Te pones a tomar lectura a un niño y tienes a 44 niños más en espera, entonces en ese sentido ha sido de gran ayuda esa parte de los apoderados y así, de esa forma ir tratando de cumplir con todos los contenidos” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nosotros tenemos en lectura, velocidad lectora, en estos momentos nos están apoyando los apoderados” (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Además de la ayuda que reciben los docentes principalmente de primer ciclo del grupo de apoderados que pertenecen al apoyo de la docencia, los profesores generan estrategias para dar a conocer a los apoderados su plan de acción dentro del aula y así los apoderados están al tanto de cómo se enseña, de qué se está enseñando y cómo los apoderados pueden ayudar al proceso de aprendizaje de sus hijos.

“Si, se da a conocer, nosotros en reuniones de apoderados, en las reuniones tratamos de enseñar cómo se trabaja, ya, como se enseña a leer como se enseña a sumar, a los papás se les enseña acá, ya en las mismas reuniones, en la misma pizarra les haces ejercicios a ellos, que ellos sepan lo que están haciendo sus hijos ya, para que no tengamos tampoco un problema de que ellos les enseñan mal, ya entonces para que sea un apoyo, entonces si nosotros les enseñamos a los apoderados” (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Hemos logrado incluso que los apoderados evalúen a sus mismos hijos en comprensión de lectura, realizamos un proyecto para la casa y ha tenido resultados muy, muy buenos, entonces de a poco hemos ido instaurando con la otra profesora cosas nuevas pero de a poco” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes también desarrollan estrategias donde se dialoga con los apoderados, con el fin de estimular la motivación de éstos en el proceso de aprendizaje de sus hijos, ya que los docentes afirman que es necesario motivar al

apoderado para que éste, por su parte, motive al alumno y así se pueda realizar un trabajo en conjunto.

“Nosotros hacemos asamblea con los apoderados porque creo que los niños no se motivan solos, la motivación no es intrínseca, sino que también es extrínseca, proviene de un factor externo y el factor externo aquí es la familia. Si nosotros no tenemos a la familia motivada, no tenemos compromiso por parte de los alumnos, entonces para nosotros es importante trabajar con la familia para poder tener a los alumnos comprometidos con su proceso escolar” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Pero los apoderados de repente caen, se caen más que los niños pero ahí tiene que estar el profesor, ahí tiene que estar porque si decaen los apoderados, decae el profesor, lamentablemente el apoderado funciona con presión y si uno pone la vista en la pizarra en la reunión de apoderados la proyecta, yo lo proyecto, todos estos niños no han cumplido, y no es responsabilidad del niño, es responsabilidad de ustedes, ustedes tienen que tomar la lectura y quedan así como impresionados, y yo los nombro, entonces ellos saben que me tienen que traer la carpeta que tienen que traer las tareas todos los días, así más que nada más que motivación de ellos es presión, lamentablemente” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Involucrando al apoderado en entrevistas con los apoderados ya, cuando uno cita a los apoderados en las horas de atención, generalmente ellos me manifiestan los cambios que van viendo en los chiquillos en la casa, y que de ahí ellos pueden aportar a lo que uno les plantean, porque ellos mismos dicen sabe que yo he visto que mi hijo ha cambiado de un tiempo hasta parte porque lo he visto más dedicado, hace los trabajos con mayor preocupación que se yo se preocupa de estar presente en clases, de no faltar a las pruebas, de esa forma se va evaluando el interés” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se desprende del discurso que también los docentes necesitan a los apoderados para que los mantengan informados de cómo se va desarrollando el proceso de aprendizaje en casa, si los alumnos cumplen o no con las horas destinadas a estudio necesarias para obtener mejores rendimientos.

Los docentes aseguran que el factor familia es primordial en el proceso de aprendizaje. Un alumno que cuenta con el apoyo familiar en su proceso de aprendizaje, tendrá mejores resultados que los que no tienen motivación por parte de los apoderados y se ven solos en este proceso, por ende, también la labor educativa va a ser más dificultosa sin la ayuda de las familias.

“Tú ves a un niño con excelentes notas, se nota y tú ves altiro que hay una familia detrás apoyando, pero cuando tú ves a un niño que va más atrasado, que le cuesta aprender, tu empiezas a investigar para atrás, no hay papá no hay mamá o viven con abuelos, entonces la familia aquí es fundamental, fundamental para la base de los niños, entonces ahí tú te das cuenta de inmediato que niño está fallando y por qué” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Por ejemplo mi mejor alumna del curso tiene sus padres separados, ellos vienen igual a las reuniones y están permanentemente ahí con ella, los buenos alumnos siempre tienen detrás, padres preocupados ya, que están permanentemente en comunicación con los profesores” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto a los alumnos, se les preguntó a estos si ven participación de los apoderados dentro de las salas de clases como ayuda a la labor docente.

“Para tomarle lectura pero no para otras cosas” (Entrevista Alumna 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los alumnos confirman el hecho de que los apoderados participan en la medición de la prueba de velocidad lectora en los alumnos como una manera de apoyar al docente.

También destacan que en algunas ocasiones los apoderados sirven de ayudantes de la profesora dentro de la sala de clases, para generar una atención más personalizada.

“Sí, si a principio de año habían como dos apoderados que ayudaban a la profesora cuando ya, los apoderados se quedaban ahí y veían lo que la profesora pasaba, y la profesora preguntaba quién no entendía y las mamá a la vez ayudaban a la profesora” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sí, este año sí, pero el primer semestre, y a veces la mamá de una compañera que se queda, se queda a ver a los niños mientras la tía no llega” (Entrevista Alumna 4° Básico D Establecimiento Particular Subvencionado).

“Mi mamá el año pasado venía por física, venía por física, venía a ayudar a la tía, ayudaba a la tía en todo, cuando la tía salía” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así los alumnos reflejan tener conocimiento de que sí existen apoderados de apoyo a la docencia y que incluso han sido sus propios padres los que alguna vez han ofrecido su ayuda.

Con respecto a los apoderados, estos también manifiestan estar en conocimiento de que existe un grupo de apoderados de apoyo a la docencia y que participan tanto de la toma de la prueba de medición de la velocidad lectora como de ayudantes en las salas de clases.

“Si siempre hay ayuda de los apoderados, siempre van dos o tres a distintos ramos y ayudan, ahora toman lectura, velocidad lectora o en matemáticas, lenguaje pero siempre hay uno” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

También destacan que son los apoderados con mayor capacidad o habilidades en las asignaturas que se les requieren, los que participan como ayudantes dentro de clases.

“Si, si en matemáticas, pero siempre los papás que sepan que tengan la capacidad y que tengan el tiempo” (Entrevista Apoderado 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los apoderados también afirman que si bien son los cursos pertenecientes al primer nivel, los que requieren generalmente de la ayuda de los apoderados, también existen los grupos de apoderados voluntarios para niveles mayores.

“Si los de apoyo a la docencia, hay profesores que aprovechan esas instancias para ocupar a los apoderados, sobre todo en los cursos más pequeños...Pero ellos están en todos los niveles, incluso hasta cuarto medio existen los apoderados de apoyo a la docencia” (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por lo tanto, si bien considerar a la familia como un apoyo a labor educativa se convierte en una lucha constante de los docentes, lo cual los lleva a buscar estrategias de motivación e inclusión de los apoderados para el proceso de aprendizaje de sus hijos, los docentes sí cuentan con un grupo menor de apoderados que están permanentemente ofreciendo su ayuda a la labor docente y que facilitan en gran medida el trabajo de los profesores dentro del aula.

F. Generación de alianzas estratégicas

Así como los directivos y docentes valoran el apoyo de los apoderados en el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos por el establecimiento, existe además una disposición de parte del establecimiento por generar alianzas estratégicas con otras organizaciones e instituciones que contribuyan a la consecución de los objetivos institucionales. Dentro de éstas se percibe como importante el proyecto SEP del Ministerio, el cual entrega apoyo monetario al colegio e insumos para la mejora del proceso educativo. Están también los encuentros escolares con los otros colegios católicos pertenecientes a la misma Sociedad de Colegios Católicos del establecimiento, los convenios que tienen con universidades para la recepción de estudiantes en práctica de pedagogía y párvulo y para desarrollar actividades enfocadas a la orientaciones vocacionales, como por ejemplo paseos de los alumnos del establecimiento a éstas instituciones educativas. Se valora también las buenas relaciones que mantienen los directivos con organismos de la comunidad local como bomberos (realizan charlas expositivas y vocacionales a los alumnos), carabineros y consultorios.

“A mí me gusta relacionarme bien, a mí como director me gusta, entonces tengo muy buena relación con la dirección provincial de la educación, tengo buena relación con otros niveles del ministerio, tengo buena relación con los bomberos con los carabineros, para el día del carabinero los vamos a saludar etc., incluso el martes viene el orfeón de carabineros a tocar al colegio, tengo buena relación con la junta de vecinos con los hermanos bautistas con los evangélicos, ayudamos por ejemplo yo te digo que no todos los colegas, yo soy de un colegio católico y si viene un hermano bautista y me pide que haga una colecta para un motivo de los hermanos evangélicos lo hago, ya, o sea es que una escuela no puede estar al margen te das cuenta, ahora yo te debo decir que a mí me es fácil porque a mí me nace ser así, o sea yo ejerzo una educación democrática, yo soy democrático, me gusta la democracia y vivo la democracia en mi casa y en el colegio te das cuenta y también la otra ventaja que yo tengo es que como fui profesor aquí el año 77 hasta el 95 hay muchos apoderados que fueron alumnos míos, hay muchos generales de los bomberos que me conocen me entendí, hay mucha gente, y eso no me pasa sólo a mí, le pasa a la jefe técnico, a la inspectora, entonces esta es una comunidad que ha educado generaciones entonces eso también te identifica, incluso a veces hay mamás que dicen hay yo iba a inscribir a, pero no director yo inscribí a mi colegio, o sea ellas pelean por mí te das cuenta, para que los carabineros vengan para acá, para que los bomberos por ejemplo ahora va a ver una kermese para ayudar a las actividades Acle. Y en esa kermese van a estar los bomberos para mostrar lo que son los bomberos pero a la vez promover para que hayan niños que sean bomberos algún día, te das cuenta hay un enriquecerse mutuamente” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Lo que se desprende del discurso del director, es que la gestión de las alianzas estratégicas como establecimiento son favorables de realizar en parte porque nace de la disposición de ellos como directivos de relacionarse de la mejor manera con la comunidad y con las diversas organizaciones e instituciones, como personas les gusta mantener buenas relaciones con la comunidad y, por otro parte, estas relaciones son favorecidas también por el reconocimiento de ellos como docentes dentro de la comuna por el hecho de llevar una vasta carrera dentro en el colegio, en la cual han abarcado diversas generaciones de alumnos y apoderados, que hoy muchos de ellos se reconocen con el colegio y que son pertenecientes a organizaciones sociales dentro de la comuna.

Estas alianzas con organizaciones externas sirven de gran ayuda al establecimiento para la superación de obstáculos que presenta la realidad en la que está enfrentada la diaria labor educativa. Es así como las alianzas estratégicas, por ejemplo, establecidas con el policlínico, le presta ayuda social y clínica en el tratamiento de la superación de la drogadicción tanto de apoderados como de alumnos.

“Tenemos relación con el policlínico, con la parroquia, con bomberos, con la junta de vecinos, con el policlínico de alcoholismo y drogadicción nos apoyan mucho, con carabineros buenísimo, muy buena diría yo. Con el policlínico, nos atienden casos a nosotros, nos atienden casos de niños que están con problemas de alcoholismo o drogadicción o de papás que están con ese tipo de problemas y que quieren someterse a tratamientos” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

El establecimiento tiene además un fuerte apoyo externo al contar con un convenio con algunas universidades estatales y privadas, recibiendo a estudiantes pertenecientes a las carreras de pedagogía que deben realizar sus prácticas intermedias y finales en los cursos correspondientes. Esto ha favorecido al colegio en dos ámbitos importantes, por un lado, los directivos se han encargado de involucrar a los estudiantes en práctica en las evaluaciones del establecimiento que ayudan a favorecer el cumplimiento de la ley SEP para mantener los beneficios económicos que se destinan a través de ella al establecimiento. Y, por otro lado, el tener contacto y experiencia con este grupo de estudiantes en práctica les ha permitido ampliar las redes sociales generando un grupo de profesores flotantes, los cuales de acuerdo al rendimiento que han demostrado en el colegio, se les ofrece a estos mismos practicantes horas disponibles cuando es necesario reemplazar a docentes que se van con licencia, proveyendo siempre la correcta normalización del plan de estudios para los estudiantes.

Los docentes, por su parte, valoran estas alianzas estratégicas que genera el establecimiento con instituciones externas, ya que van en directo beneficio de los estudiantes ya sea a través de la atención de los alumnos que requieran atención de especialistas de salud y les puedan asignar tratamientos correspondientes para mejorar el rendimiento, a través de beneficios económicos para el establecimiento o los alumnos, ya sea a través de becas de almuerzo, o becas para rendir pruebas de PSU, entre otros beneficios.

“Tenemos psicólogos, si igual, tenemos bastante ayuda, los profesores acá se quejan de que no tenemos ayuda, yo creo que no han visto la realidad de otros colegios, yo creo que en parte es eso, porque no sé yo viví realidades tan fuertes que uno acá no las tiene, sí, tenemos psicopedagoga, si tenemos convenio con la universidad Diego Portales que nos apoyan con psicólogos, si la ayuda está” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“En todo aspecto, tal vez sabes yo creo, los chiquititos tienen más ayuda que los grandes, si porque los más grandes tienen menos ayuda, los chiquititos acceden al fonoaudiólogo acceden a psicopedagoga, ahora al estar con convenio SEP se ha extendido a mas cursos, es decir se está apoyando también al segundo ciclo, pero yo creo que los chicos tienen más posibilidades, o sea se llama a la orientadora que igual eso también es importante” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes valoran los beneficios de salud y psicosociales que le entregan los agentes externos con el fin de mejorar los rendimientos, sin embargo, perciben que la mayoría de los beneficios recaen en los alumnos de cursos menores, dejando a los alumnos de un nivel mayor con menores posibilidades de acceso a éstos.

Sin embargo, los alumnos mayores han tenido la posibilidad de acceder a otro tipo de beneficios como lo son las charlas vocacionales que son realizadas por instituciones educativas externas al establecimiento, y por otro lado acceder a becas que son de gran ayuda para que los alumnos sigan su proceso de aprendizaje.

“Si, las aspiraciones también, les dan clases, por ejemplo la llevaron al DUOC, el DUOC les prestó un bus para que llevaran los niños, para que ellos tengan mejores puntos de vistas, que tengan claro las metas, lo que ellos quieran estudiar qué, como qué carrera elegir, también las becas que hay en las universidades para que ellos estudien, el mismo colegio postuló a la JUNAEB para que todos los niños de cuarto medio, para que todos dieran gratis la PSU, y todos salieron becados” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado)

Es así como se destaca en el colegio la generación de alianzas estratégicas como una manera de obtener beneficios que posibiliten en un sentido amplio condiciones efectivas de aprendizaje.

G. Capacidad de adaptarse al entorno

Los docentes directivos han desarrollado dentro del establecimiento una capacidad de adaptación al entorno, referida a tener la capacidad de combinar distintos elementos tanto externos como internos a favor del logro de los objetivos de aprendizaje. Por lo mismo, aprecian la educación como un camino que constantemente se está renovando en sus metodologías, en los planes y programa y, por estos mismos motivos, ellos deben ser capaces de flexibilizarse frente a los cambios y tener la capacidad de manejarlos a su favor.

“La educación no puede esperar diez, veinte años para cambiar un contenido, tiene que estar adaptándose al cambio día a día, es como el conocimiento cierto, yo te digo un profesor de química que está al día hoy en día es casi un milagro y no porque sea malo porque los cambios son tan vertiginosos, cada elemento nuevo, ayer escuchaba parece que hay un meteorito que tiene agua que tiene hielo y que parecería que los meteoritos trajeron el agua a la tierra, te das cuenta, o sea es algo que ayer nadie lo conversaba, entonces el cambio en la ciencia, el cambio en la educación, como dijo muy bien este señor, que inició el cambio de los gobiernos anteriores, el cambio es una necesidad permanente incluso es una necesidad no sólo como país te das cuenta, es como colegio como curso, tú no puedes decir este colegio va a trabajar todo en blanco, no, si la necesidad lo amerita vamos a tener que matizar por otras cosas, incluso más a lo mejor, si tu eres profesora de un curso, me dices director yo tengo mi cronograma de contenidos pero sabe que a mí me tocó esta condicionante, tengo estos alumnos en este curso así que voy a tener que cambiar mi planificación por favor, déjeme despachar a diez alumnos para poder quedarme con los otros treinta solos en la tarde, porque la diferencia es muy grande, entonces es un cambio permanente que va desde el país hasta cada niño, te das cuenta, de tener la capacidad de ir adaptando” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Es así como se hace importante para la efectividad escolar manejar las variables tanto internas como externas que se le presentan al establecimiento, porque éstas si son reconocidas y evaluadas a tiempo, pueden llegar de cierta

manera a ser manipuladas a favor de los objetivos trazados para la mejora escolar y el buen rendimiento.

“Yo empecé aquí, hace 36 años, yo me formé aquí, entré a la educación sin tener mi título, y gracias a las religiosas que habían antes que no son las mismas de ahora yo estudié y me formé en todo, estudié mi carrera, he hecho post títulos, tengo post grado, todo lo he hecho aquí, además es parte del sector donde yo vivía, yo viví acá en la comuna” (Entrevista Profesora, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, el fuerte compromiso existente en algunos docentes, es notable, por cuanto han decidido trabajar en esta comuna como una preferencia profesional y personal, a pesar de las vicisitudes del cotidiano vivir de comunas vulnerables de Santiago.

H. Información y análisis

Para la constante evaluación de los objetivos trazados a nivel escolar, el establecimiento genera información útil realizando permanentemente intercambios de ideas entre docentes y directivos en las reuniones de GPT³³ y reuniones por departamentos y niveles cada una de éstas realizadas una vez a la semana.

“Estamos analizando permanentemente así que es una preocupación porque si a mi curso le va bien y al tuyo le va mal, a lo mejor algo puedo enseñarte yo, entiendes tu aquí el intercambio que se da en las aulas, aquí ha habido pasos que son re importantes, por ejemplo, nosotros somos un colegio que llevamos hartos años, varios años, porque el GPT es un trabajo de verdad y es más del 90% que los profesores están en GPT...somos uno de los pocos colegios que tenemos el miércoles GPT y el martes departamento y niveles, o sea un horario para que todos los profesores intercambien experiencias como nivel como departamento como GPT, entonces esa es una riqueza extraordinaria porque a lo mejor al principio habían profesores que eran medios puertas cerradas pero al estar en la reunión de departamento haciendo pruebas en conjunto, bien” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Además, para evaluar aún con mayor amplitud y generar mayor análisis de los procesos y logros escolares, el colegio además de participar en las evaluaciones docentes exigidas por el ministerio, está sometido a evaluaciones realizadas por personas pertenecientes a la sociedad de colegios católicos al cual se adscribe el establecimiento y además evaluaciones internas de docentes elaboradas por UTP y dirección.

³³ GPT: Grupos Profesionales de Trabajo institucionalizados por la Ley N°19.532 de la JECD (Jornada Escolar Completa Diurna).

Los docentes, por su parte, afirman participar constantemente de reuniones por niveles, por departamento y GPT en donde se generan instancias para compartir información sobre sus avances como curso, compartir distintas estrategias de enseñanza, coordinarse para trabajar en conjunto con los profesores de la misma asignatura y evaluar en general los procesos de enseñanza.

“Nosotros tenemos reuniones de niveles que son de primero a cuarto y otras de quinto hasta cuarto medio reuniones de departamento, uno va planificando y vamos viendo en que estamos fallando, de qué manera podemos mejorar, de qué manera podemos ir solucionando problemas y nos vamos poniendo de acuerdo en que guías vamos a entregar, que cosas vamos a tratar y vamos dando sugerencias de cómo trabajarlas, o como a mí me ha resultado mejor o como a la otra le ha resultado mejor” (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Las reuniones de niveles y departamentos permiten a los docentes tratar aquellos temas específicos de su asignatura o curso, por lo tanto, esto es una instancia valiosa en donde los docentes pueden enfocarse en las necesidades más inmediatas a través de la retroalimentación entre los docentes.

“Cada departamento estudia sus avances y tú los ves reflejados en gráficos. A ti no te informan que el avance de lenguaje, lo que si sabemos, se nos informa cuando están muy deficitarios en algo, por ejemplo en la velocidad lectora, entonces eso lo debemos reforzar en todas las áreas, hoy día había una prueba de velocidad lectora y las niñas de octavo de este curso que tomé este año, le leyó a una de de las personas, y le dijeron horrible tu lectura, tienes que leer más, tienes que tomar libros, para que te digo la ortografía, es bien sincera nomás” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Mira, se sigue, si hay un seguimiento a los departamentos, nosotros tenemos, de hecho ahora son dos horas por departamento y cada departamento tiene que ordenar su trabajo, ver las estrategias conversar, pero como yo estoy casi sola, pucha no te puedo aportar en eso, pero si las profes de lenguaje, de matemáticas, en otros departamentos es diferente, o las profesoras de ciclo también, ellas tienen un trabajo maravilloso, en el caso mío estoy más sola porque yo hago clases en el departamento de música, ahí hay dos profesores de música y yo” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes afirman que además de reunir información sobre cómo está trabajando cada nivel o departamento y buscar alternativas de mejora específicas para los temas tratados entre los docentes, se desarrollan en los GPT temas más generales que apuntan al beneficio de todos los docentes.

“El día martes tenemos las reuniones de nivel y el día miércoles tenemos los GPT, que son reuniones que están planificadas por la unidad técnica, pastoral, orientación e inspectoría, entonces en cada una de esas reuniones hay diferentes temas, en la reunión la última que tuvo a cargo unidad técnica, trabajamos en la elaboración de guías, como construir guías y se nos está reforzando contenidos que uno debería tener pero que de repente pasan al olvido y que se lo están retroalimentando” (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“En el GPT que es una reunión que tenemos semanal, cada cierto tiempo y en forma bien seguida está a cargo de por ejemplo una vez está a cargo de UTP, orientación en otra oportunidad y así se va rotando” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se destaca como valioso esta división entre departamentos, niveles y, por otro lado, los GPT, ya que las reuniones de departamentos y niveles permiten tratar puntos específicos y proponer objetivos, metas, soluciones concretas para cada nivel y departamento, mientras que las reuniones de GPT permiten tratar temas a nivel general que atañen a todos los docentes.

Además de realizar semanalmente reuniones de nivel, departamento y GPT para analizar la información necesaria, se realizan reuniones ampliadas una vez al mes de todo el ciclo para analizar la situación de todos los cursos y además se realizan reuniones enfocadas a desarrollar el plan de mejora, propuesto por el establecimiento.

“Yo creo que estamos sólo por niveles y en las reuniones ampliadas que se hacen una vez al mes de todo el ciclo donde uno da a conocer cómo vamos” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Tenemos el GPT, tenemos la reunión de nivel, la reunión de plan de mejora” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Además, se realizan reuniones al final de cada semestre para ver el estado del cumplimiento de los objetivos propuestos en el comienzo del año y el avance de los logros de aprendizaje.

“A fines de primer semestre, se nos da un listado de cómo estamos en proyección a una finalización de año, cuántos niños estarían en calidad de repitencia, que remediales podemos tomar para poder ayudar a esos niños, cuanto es lo que se logró, cuanto no se logró, cuantos objetivos fueron tratados cuantos no fueron tratados, cuantos faltan por tratar. A veces hay una, como en un tercio del año, a fines de un primer semestre y después al final del semestre” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si, todos, bueno de hecho todos los años las primeras reuniones acá son para eso, tenemos una cantidad de metas hechas, o sea en asistencia en rendimiento, SIMCE, con familia, los mismos profesores, o sea siempre tenemos ya en marzo, en febrero tu ya tienes una cantidad de metas a lograr, están planteadas, y ya en junio, julio se vuelven a ver cómo vamos y en diciembre se evalúa para ver qué pasó con esas metas si se logró no se logró, que hay que superar, qué falta y qué cosas no” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, se realiza a nivel de colegio un diagnóstico para evaluar las necesidades a nivel general y proponerse metas a partir de los mismos resultados.

“Se hizo un diagnóstico, se hizo evaluación de necesidades y el diagnóstico se hizo primero en lo que es el área del lenguaje y ahora se hace el diagnóstico en el área de matemáticas, pero eso se hace acá, es de aquí del colegio, no de personas externas” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se realizan también informes de la situación del proceso de aprendizaje de cada niño, los cuales se elaboran a final de año y a comienzos de un nuevo año escolar, así el profesor que al empezar el año se hace cargo un curso, tiene el material necesario para conocer las características del curso y las deficiencias en las cuales se debe enfocar para un mayor logro de los aprendizajes.

“Nosotros entregamos un informe entre diciembre y marzo un informe de cada niño, como quedó este niño, en qué condiciones, qué aprendió, qué capacidades tiene, su forma de comportarse, nosotros le entregamos al profesor que sigue ya, entonces yo entrego mi curso con un informe y el profesor ya está al tanto de disciplina, de las notas, de la rutina diaria que tenía mi curso, entonces para que ella no llegue tan en blanco ya, entonces ella sabe que los niños que tenían problemas de déficit atencional u otros, saben cómo tratarlos, el niño que era más avanzado, entonces uno ya le entrega las características de tu curso” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nosotros aplicamos pruebas a final de año para ver el logro de los chicos, no solamente prueba, a ver, hay pruebas que se adquieren que la sociedad, los sostenedores nuestros adquieren ya como prueba digamos, con el fin de medir justamente el logro de los objetivos y esas mismas sirven para ver donde están las mayores falencias y comenzar a principio de año desde ahí” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas pruebas permiten una mayor eficacia del trabajo docente, ya que se elabora información útil y concreta de la realidad de los educandos, lo que permite elaborar y reelaborar, si es necesario, las metas, objetivos y las formas establecidas para alcanzarlos.

I. Claridad de objetivos

Los docentes afirman tener claridad de objetivos del colegio tanto a nivel curricular como formativo, ya que están bien organizados y presentados desde la unidad técnica hacia los demás estamentos, además existe coherencia entre los objetivos propuestos y el cumplimiento del PEI.

“Todos los objetivos forman parte del proyecto educativo del colegio porque todas las directrices vienen dadas de unidad técnica, para todo, todo” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Según los docentes, los objetivos que se plantea el establecimiento giran en torno a dos ejes principales, por un lado, la formación del alumno a nivel formativo y por otro el aprendizaje del alumno a nivel cognitivo.

“Claro, como por ejemplo las que están en el proyecto educativo a nivel persona, a nivel valórico, formar personas, jóvenes no sé que tengan metas claras, que tengan una formación valórica sólida que les permita enfrentar el mundo laboral de manera óptima, eso en primer lugar, que tengan logros académicos buenos, que les permitan proyectarse no solamente en la universidad sino también en la especialidad que nosotros entregamos, ya, están en el proyecto educativo y bueno elevar los niveles del SIMCE, tenemos un número nos hemos propuesto, que la verdad no recuerdo en este minuto que es trescientos y algo, tres ochenta y cinco me parece que es como la meta, no estoy segura pero la menciono” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

A nivel general se destacan dos metas claras que los docentes se trazaron en función del logro de los aprendizajes, por un lado, es subir el puntaje de los alumnos en la prueba SIMCE.

“Todo el tiempo, por ejemplo ahora este año, suponemos que no nos va a ir muy bien en el SIMCE por las características que tenía los cursos el año pasado, entonces pensando todavía sin recibir los resultados del SIMCE, estos cursos tienen que ser mejores, entonces se están tomando varias remediales y como tenemos, la escuela cuenta con algunos medios en este momento, no me acuerdo como se llama el proyecto que tenemos, SEP, es un proyecto que van a entrar recursos, entre esos recursos se van a emplear recursos para hacer reforzamiento a los alumnos que están más débiles y estamos trabajando con tres grupos en los cursos, el grupo que está más atrasado, el que está medio y el grupo más avanzado, el más atrasado vamos a tratar de pasarlo al que está medio, al grupo medio al alto y el alto tratando de que suba más. Esa es fue la propuesta que recibimos y yo así lo trabajo” (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, encontrar metodologías y estrategias de enseñanza que sean cada vez más efectivas, para eso estas metodologías tienen que apuntar a la motivación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

“Mejoramiento de metodología, eso se busca y eh, fundamentalmente en este rato son metodologías, como hacer que los chicos entiendan capten y se vean, y tu logres tenerlos cautivados y entretenidos de principio a fin” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Para el logro de estos objetivos, el colegio utiliza maneras de organización que apuntan al trabajo en equipo, proponiendo lineamientos claros en los cuales los docentes deben orientarse.

“A nivel general si se logra, si, el trabajo es bastante bueno fijate que desde este año que se dividió el colegio porque antes era como tres escuelas, ya estaban como de quinto a cuarto medio, de quinto a octavo y de primero a cuarto medio, pero este año

se optó por kínder a sexto básico, entonces esto como que nos unió más y los objetivos se alcanzan más porque hay menos personas de cabeza digamos, hay dos personas de cabeza y se ha logrado mas unión, más acuerdo no se ve tanta división como tres escuelas que se veían antes, ahora si se ve como más en conjunto que estamos caminando todos para el mismo lado” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otra parte, se les exige a los docentes que integren en sus prácticas pedagógicas los objetivos curriculares que ellos tienen definidos previamente en sus planificaciones, esto quiere decir marcar muy bien el inicio de las clases con la presentación de los objetivos a lograr durante el desarrollo de la clase y, finalmente, marcar el término de la clase con la retroalimentación para verificar si se logró o no el objetivo.

“Es más..., nos han estado, de estos años que yo llevo acá no sé si será para el trabajo, pero estos años cada vez ha ido como más fuerte que nosotros le explicitemos a los alumnos cuáles son los objetivos que deben alcanzar, que se los hagamos visibles, por ejemplo, ésta es nuestra meta para esta clase, o para estas cuatro clases, tenemos que alcanzar a hacer esto, esto es lo que ustedes deben dominar, esto es lo que ustedes tienen que, y esto es lo que se va a evaluar” (Entrevista Docente 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Siempre estamos comunicando cómo vamos a actuar, qué vamos a hacer, cuáles son los objetivos ojalá en cada clase comunicarles a los alumnos qué es lo que pretendemos de ellos, qué es lo que pretendemos que ellos logren, no que ellos lleguen a la clase y poner a pasarle la materia” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esto se pudo verificar en las reiteradas observaciones de clases que se les realizó a los docentes, como se puede ver a continuación en los registros extraídos de la clase de lenguaje y de comprensión del medio social y natural a un tercero básico y cuarto básico.

“(Profesora se encuentra adelante enseñando a los niños la clase de lenguaje, nombrando el contenido de la clase que se encuentra escrito en la pizarra: Conocer e identificar y utilizar correctamente los signos de interrogación y exhortación. Haciéndolos participar cada vez que ella nombra a sus alumno)” (Observación de clase 3º Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Vamos a ver los seres vivos, plantas y animales. Vamos a escribir el objetivo en la pizarra, como siempre lo hacemos” (Observación de clase 3º Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

“(En la pizarra se encuentra escrito el nombre del contenido que se está trabajando)” (Observación de clase 4º Básico B, Establecimiento Particular subvencionado).

Por otro lado, las observaciones también permitieron confirmar que algunos docentes marcan el final de la clase realizando una retroalimentación de lo

aprendido por los alumnos, para verificar si se cumplió con el objetivo propuesto, como se puede ver a continuación en los registros extraídos de clase de un cuarto básico y un tercero básico.

Registro 1:

*“Profesora: ‘¿Cuáles son las mejores disertaciones que han escuchado?’
(Con un tono de voz suave y bajo).*

Alumnos: *‘La de la Angeline, la de la Ghislaine’.*

Profesora: ‘Ya, ¿qué pueblos son los que hemos visto?’

Alumnas: *‘Los Onas, los Pehuenches, Mapuches, Pascuenses...’*

Profesora: ‘Sí, los mapuches, ¿Cuál era su idioma?’.

Alumnos: *(Muy fuerte) “Mapudungún”.*

Profesora: (Comienza a hacer un recuento, haciendo preguntas sobre los pueblos, a que se dedicaban, cómo subsistían, el idioma, en qué lugar habitaban, cómo se organizaban como sociedad, o familia, la actividad económica, etc.).

Alumnos: *(Van respondiendo a medida que se les pregunta).*

Profesora: (Compara los pueblos con lo que es actualmente la sociedad de hoy en día)” (2° Observación del año 4° D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Registro 2:

“Profesora: “Ya, cierren sus libros y crucen sus brazos” (parada adelante).

Alumnos: *(comienzan a emitir mucho ruido).*

Alex: “¿Ya terminamos tía?”.

Profesora: *“Dije guarden su libro y crucen sus brazos, así como está”.*

Alumnos: (Se ordenan en sus puestos).

Profesora: *‘¿Qué objetivo les di yo en la mañana?’ (con voz baja).*

Alumnas: “Conocer, identificar....” (Leen lo escrito en la pizarra).

Profesora: “Don Benjamín, ¿para qué nos sirven los signos de interrogación y exclamación?”

Alumno: “Eh, eh” (no responde).

Profesora: “Matías, ¿para qué nos sirven los signos de interrogación y exclamación?” (Con calma y seriedad desde adelante).

Alumno: “Para hacer una pregunta”.

Profesora: “Bien, ¿y me puedes dar un ejemplo?”

Alumno: “¿Cómo te llamas?” (Con voz suave).

Profesora: “Bien, ¿los signos se tienen que leer?”.

Alumnos: “No”.

Profesora: “Ariel, ¿los signos de interrogación para que sirven?” (Con un tono de voz bajo).

Ariel: “Para hacer preguntas” (con voz baja).

Profesora: “¿Y los de exclamación?”

Alumno: “Porque exclamar” (rápidamente responde).

Profesora: “Los signos de interrogación para hacer preguntas y exclamación para exclamar” (lentamente les habla)” (Observación de clase 3º Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así los alumnos realizan el ejercicio de reflexión de verificar si lo que ellos aprendieron se acerca o no al objetivo propuesto por el profesor, orientando su proceso de aprendizaje.

J. Construcción del Proyecto Educativo

El establecimiento trabaja junto a los docentes en la construcción del PEI, integrando los aportes que éstos puedan entregar al momento de construir los objetivos de enseñanza, las planificaciones educacionales y los objetivos del establecimiento. Así, el establecimiento se ve favorecido al recibir las distintas perspectivas de sus docentes y, por otro lado, los docentes también se favorecen al tener una mayor comprensión y conocimiento del proyecto interno del establecimiento.

Así, al preguntarle a los docentes por su participación en la elaboración del proyecto educativo, éstos plantean que lo hacen de diversas formas, algunas son a través de propuestas, modificaciones, evaluaciones y reuniones con toda la comunidad escolar, para obtener también la opinión de los apoderados y alumnos.

“Nosotros de alguna manera explícitamente estamos presentes con todos los factores de riesgo que vamos viendo en el colegio, que los exponemos a finales de año, nosotros siempre a finales de año damos ideas, cierto, vamos proponiendo cambios para el próximo año y se van integrando, no son las palabras específicas que damos nosotras pero se dan las ideas de alguna forma y después hay una persona que realmente es especializada en el tema y lleva esto a la práctica, yo de alguna forma me siento identificada y que participo explícitamente en eso” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nosotros lo hacemos todo, tenemos el GPT nos juntamos y por grupos o a veces por niveles o por departamentos lo ponemos y estudiamos, y cosas así, todos aportamos todos los años para modificarlo” (Entrevista Docente 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“En la modificación más que nada porque el proyecto está siempre te lo presentan y tú tienes que ir modificando cosas se hacen en reuniones o asambleas donde te juntas con los profesores, apoderados con alumnos, donde vea el proyecto educativo va reformando, ya pero si uno participa” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si participamos en algún momento, cuando se elaboró, se invitó a todos los agentes de la comunidad escolar y todos participamos en varias reuniones, algunas voluntarias, otras convocadas de manera obligatoria (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esta participación de los docentes en la modificación del PEI trae consigo una mayor identidad del docente con dicho proyecto, ya que ve sus ideas expresadas en algo concreto, por otro lado, el ser partícipe de la construcción le permite utilizar el PEI a su favor, como un buen elemento de planificación de los objetivos a trabajar con los alumnos.

“Sí, que sí es un excelente elemento de planificación y bueno donde participamos todos, yo no podría decir en este minuto hablar así en profundidad pero sí, está bien formulado, es un trabajo bastante acabado que se hizo con la participación de todos los agentes, de apoderados, alumnos profesores el equipo directivo, que se ha revisado que se han hecho jornadas de trabajo para reformular el PEI” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se desprende del discurso que los directivos no sólo integran a los docentes en la construcción o modificación del PEI, sino que también hacen partícipes a toda la comunidad escolar de la elaboración de éste.

“El proyecto se evalúa muchos aspectos del colegio eso si todos los años a principio de año y constantemente se están evaluando un montón de cosas, ahora venía, me acuerdo que estuvimos trabajando, hemos tenido reuniones con apoderados así como encuentros masivos en el gimnasio con los apoderados, con alumnos, o sea se han hecho esfuerzos tremendos por involucrar a la comunidad, si bien no el proyecto educativo mismo pero si en aspecto si lo involucran desde otros lados por ejemplo, eh! no sé poh’, el aspecto disciplinario, ya para poder todos apuntar aplicar modificaciones, etc. Eso se hace en conjunto, ya para ver el reglamento de evaluación lo mismo, si efectivamente se aplica así como la idea de grupo” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esta misma estrategia de integración de la comunidad escolar es utilizada para elaborar el plan de mejora que se está implementando en el colegio.

“En términos curriculares también venía todo un plan de mejora curricular que se está presentando justamente el ministerio y es un tremendo proyecto, y en eso tuvimos participación los profesores o sea se nos presentó todo el proyecto, estuvimos analizando punto por punto, las acotaciones, observaciones que profesores hicieron sobre qué faltaba o qué no se entendía bien, fueron todas recogidas” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nosotros todos los años nos juntamos todos los colegas, por ejemplo el año pasado, nos entregaron pautas de evaluación con cada uno de los indicadores que deberíamos estar avanzado, si estamos en un nivel avanzado, intermedio o suficiente, entonces nosotros debíamos ir viendo cuales son las mejoras que tiene nuestro colegio y proponer metas o propuestas para ir realizando el plan de mejora, por lo que tengo claro, empezó hace varios años en el colegio, y no se trabaja solamente con los colegas, sino que entra la comunidad escolar, o sea padres, auxiliares, técnicos, bibliotecarios, todos, todos participan de la planificación del plan de mejora. Tengo entendido que este año, no este año, se preparó el plan de mejora el año pasado, nosotros este año lo volvimos a ver, lo volvimos a estructurar y este año deberían ponerse en práctica algunas de las propuestas que dieron los profesionales” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“En los trabajos que se hacen en los consejos generales, en los trabajos que se hacen en los distintos departamentos, cuando tenemos una reflexión, hacemos nosotros jornadas de reflexión, la hacemos con alumnos, apoderados y profesores, las hacemos en grande y se hace, se elabora el plan del colegio, se elabora en base a la opinión de los apoderados, alumnos y los profesores, todos en conjunto se mezclan, se pide la opinión de los apoderados, y es súper bueno” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

La participación de la comunidad escolar en la elaboración del PEI y el plan de mejora escolar, se ve como una condición efectiva que posibilitaría los logros de aprendizaje y objetivos propuestos por el establecimiento, especialmente por la participación del docente, ya que su participación es mucho más explícita y constante que el resto de la comunidad educativa, aunque se crean instancias donde se busca integrar a los alumnos y apoderados.

Con respecto a los apoderados, éstos afirman que también se crean instancias informales donde se denota una preocupación por integrar sus opiniones a la evaluación o modificación del PEI, preguntándoles los docentes constantemente si están conformes con la educación impartida y que podrían mejorar.

“Todos los años nos hacen la misma pregunta, el profesorado eh, los mismos alumnos, los alumnos nos preguntan a nosotros si realmente uno está conforme con el colegio ya, el director cuanto tu vai el te pregunta si estás de acuerdo con la educación eh, se puede superar, o sea como que te dicen que tu le podí dar ideas a ellos” (Entrevista Apoderado 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“De parte del profesorado, te piden ideas que tu decí en que pueden estar fallando ellos, que pueden hacer mejor” (Entrevista Apoderado 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esto demuestra la disposición y capacidad de los integrantes del establecimiento por integrar las nuevas perspectivas que pueden llegar a ser muy valiosas en el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos. También demuestra la capacidad no sólo de los directivos de entender las distintas perspectivas que se les presentan, sino que los docentes también aportan a esa condición demostrando interés y escuchando las opiniones de los apoderados.

K. Planificación eficaz

Los docentes demuestran la capacidad de realizar planificaciones eficientes donde consideran las posibilidades reales de alcanzar los objetivos, considerando el uso del tiempo, el comportamiento de los alumnos y todo factor que pueda incidir en los resultados que se buscan.

“Yo te comentaba que está el plan lector, el plan velocidad lectora, el cuenta cuento que se hace por ahí, pero aparte de eso nosotros también tenemos que ir viendo los resultados y a medida que vamos obteniendo resultados, vamos modificando las planificaciones para obtener otras remediales, otros resultados” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Uno tiene que evaluar de hecho al final del primer semestre que tan bien alcanzó el logro de objetivo, y en relación a eso hay que revolver a planificar el segundo semestre, o sea si hubo objetivos que uno no pudo ver tiene que partir por eso” (Entrevista Docente 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Si es necesario los docentes reelaboran las planificaciones al darse cuenta que éstas no están cumpliendo con el logro de los objetivos propuestos, con el fin de utilizar una próxima vez metodologías efectivas que sí permitan el cumplimiento de los objetivos.

“Este año sí, porque hicimos una reducción digamos de unidades ya, empezamos con el tema de los mapas de progreso como le decía, por lo tanto adecuamos los contenidos a dos horas de clase semanal que son en inglés, ya y en el tema de taller “Aprender a aprender” son cuatro las unidades, por lo tanto y se van repitiendo durante todo el semestre, por lo tanto están dentro del tiempo estipulado” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Uno de los recursos utilizados por los docentes para evaluar la consecución de logros son los mapas de progreso.

“Sí, de hecho el taller antes se dictaba todo el año y después se consideró que era más apropiado hacerlo de manera semestral, entonces eso fue producto de una evaluación de una revisión de los logros de los chiquillos de los intereses de los chiquillos, adecuándolos a la realidad de ellos” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Como se puede ver aquí, a través de una evaluación responsable del nivel de logros de los objetivos, los docentes desde la experiencia anterior deciden si reducen o eliminan contenidos, unidades, manejan los tiempos, re adaptan las actividades, con el fin de buscar las estrategias adecuadas y realizar nuevamente una planificación de los contenidos que esta vez genere resultados positivos.

“Mira yo no sé si se da a nivel general, pero el Director es un ente, él es más que motivador diría yo porque por ejemplo, la semana pasada con los resultados él fue el primero que estaba parado ahí, independiente a lo mejor de que nos dijera o no nos dijera algo, pero él siempre está, él siempre tiene un abrazo para nosotros en las mañanas, siempre nos está dando ánimo, siempre está parado en el portón del colegio, es una persona, es muy humano con nosotros, también con los chiquillos, es muy de piel, a mí personalmente me pasa, pero creo que esto de la semana pasada lo del GPT, verlo a él como cabeza y ver al grupo de personas que trabaja con él como constantemente decidido, recalcando que debemos ser un equipo, recalcando que no depende solo de los cursos que están rindiendo SIMCE, sino que del resto, es importante, él está presente” (Entrevista Profesora 4º C, Colegio Particular Subvencionado).

El apoyo no sólo profesional sino que también el emocional por parte de los docentes directivos es importante para profesores, que sienten que son parte de un equipo y que no están solos, valor escaso por estos días.

L. Monitoreo sistemático de las responsabilidades asignadas

El establecimiento cuenta con mecanismos de control para supervisar el cumplimiento de metas con respecto a las prácticas docentes. Los docentes están sometidos a constantes evaluaciones realizadas por las instancias superiores, estas evaluaciones son internas y provienen de UTP, otras son externas provenientes de

la sociedad de colegios católicos a la cual pertenecen junto con las que exige el Ministerio de Educación a nivel nacional.

El equipo de gestión evalúa constantemente a los profesores, con el fin de obtener información útil de cómo éstos llevan a cabo su labor pedagógica, la idea es contribuir y fortalecer aquellas debilidades tomando las remediales necesarias para lograr una efectiva práctica pedagógica.

“Hay una evaluación constante de los profesores de parte de las instancias superiores, de la unidad técnica, del director, de las coordinadoras de las orientadoras ya, entonces esa evaluación pretende ver las deficiencias que puedan tener los profesores, se supone que un profesor que presenta muchas deficiencias se conversa con él varias veces y en algún momento si se tienen que ir, se tiene que ir” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

El equipo de gestión evalúa a sus docentes y trabaja en conjunto en mejorar aquellas debilidades que presentan en su labor pedagógica, sin embargo, si durante el año no se observa una evolución positiva de las deficiencias por parte del docente, éste puede llegar a ser despedido.

Se distinguen dos tipos de evaluaciones internas, evaluación reiterada de las clases de los profesores por parte de la unidad técnica y evaluación par, esto se refiere a que son realizadas por sus propios colegas de nivel.

“Tenemos observaciones de clase, la evaluación docente, el colegio nos evalúa, hay una evaluación que en estos momentos deben estar colocando resultados estamos con evaluación, tenemos la observación de clases y cuando hay oportunidades se ofrecen cursos para mejorar. Hay control sobre las metas sobre los plazos” (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“A través de las evaluaciones internas que el colegio nos hace, y a través de las evaluaciones que nos hacen nuestros propios colegas de nivel, ellos nos van a evaluar a la sala” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si acá nos evalúan, bueno hace años que estamos siendo evaluados eh, nos evalúan a todo nivel, tenemos evaluaciones de profesores, de un par, y de nuestros jefes ya, de todos tenemos evaluaciones. Hay una como en el primer semestre para saber tus debilidades para que alcances a mejorarlas y ya en diciembre se vuelve a hacer la final que es la legal digamos” (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas evaluaciones consideran tanto las prácticas pedagógicas que están desarrollando en el aula los docentes, las cuales se evalúan a través de reiteradas observaciones de clases de UTP y evaluadores par, y por otro lado, considera la rendición de los profesores en cuanto al cumplimiento de las metas y plazos propuestos a comienzo de año.

“O sea hay una evaluación con respecto a las metas, o sea uno se propone metas y uno tiene que después rendir, que metas lograste, cuáles si y cuáles no y porqué no, entonces uno tiene que tener eso” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por su parte, UTP además de considerar en su evaluación interna el aspecto curricular, evalúa el comportamiento social del docente, con el fin de verificar si aporta a una sana convivencia con el resto de la comunidad escolar. Aspecto importante considerado por el establecimiento para mantener un clima organizacional positivo que genere las condiciones adecuadas para el desarrollo del trabajo de cada uno de los docentes y propicie las condiciones para un mayor logro de aprendizajes por parte del alumnado.

“Yo me he salvado, pero sí, hay evaluaciones, sé que hay evaluaciones a nivel docente, en el aula, que hay a nivel social, de convivencia, o sea hay alguien que está todos los días mirándonos si nos saludamos como colegas, si respetamos a nuestros apoderados, que es la evaluación interna del colegio y está la evaluación de administración, de UTP que es específicamente, a veces nos dicen bueno vamos a ir , a veces no, es de sorpresa a mí el año pasado me tocó una, que vinieron de SEP pero eso fue avisada” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“De primero a cuarto si se evalúan, hay una evaluación de aula, hay una evaluación de las clases, lo que si teníamos es una evaluación general de que si llegaste tarde, temprano si cumpliste o no sé poh, con lo que pide el colegio en el ámbito de los valores, si fuiste a retiro, esa es una evaluación general que se da a fin de año, y eso repercute en un bono, entonces estamos todos como súper pendiente de la evaluación, es como bien caótico ese momento, y nosotros de primero a cuarto básico tenemos una evaluación en aula, el resto no la tiene, es más general” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes hablan de una “evaluación general”, ésta se refiere a la evaluación del desempeño realizada por UTP una vez al año, la cual es parte del reglamento interno del establecimiento, esta evaluación considera distintos aspectos de ser abordados y básicamente se sostiene en dos ejes principales, evaluar el carácter formativo del docentes y a la vez su desempeño a nivel académico.

“Artículo 3°:La evaluación del desempeño cumple con dos objetivos:

- I) Imprimir un carácter formativo tendiente al mejoramiento del desempeño de los funcionarios evaluados y de las organizaciones en su conjunto y*
- II) Aportar información a la autoridad del Colegio y a la Institución Sostenedora respecto del desempeño laboral de cada uno de los funcionarios, con el propósito de establecer las medidas remediales aplicables, toma de decisiones sobre posibilidades de promoción, perfeccionamiento y capacitación”* (Reglamento Interno, Escuela Particular Subvencionada).

Esta evaluación se comienza a realizar el 31 de junio de cada año, con el fin de entregar al docente las orientaciones necesarias, tanto en el aspecto curricular como formativo para que éste las aplique en lo que resta del año, por lo cual se vuelve a realizar la evaluación definitiva de desempeño en noviembre y esta última evaluación es la que determina el puntaje real del docente y el pago de un bono en dinero, si es que el puntaje del docente le permitiese estar en los cuatro primeros deciles del total de los docentes evaluados. Cabe destacar que esta evaluación de desempeño se aplica tanto para los profesionales docentes como los no docentes.

Por lo mismo, al preguntarle a un docente por quiénes son las personas encargadas de evaluarlos éste responde:

“Todos los estamentos superiores y un profesor par, o sea un funcionario par, porque son evaluados los auxiliares, los “paradocentes”, todos, entonces las instancias superiores y un par” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

El docente hace alusión a la comisión evaluadora encargada de la evaluación de desempeño, la cual está conformada por el director del establecimiento, un inspector general, un docente representante de cada nivel según corresponda y un representante no docente.

Además de las evaluaciones internas dirigidas por UTP a las cuales están expuestos los docentes, éstos son supervisados por la sociedad de colegios católicos, a la cual el establecimiento se adscribe.

“Acá, bueno tenemos las evaluaciones en sala, no sé si te habrán contado que nosotros tenemos dos a tres veces en el año nos van a evaluar, bueno también vienen de la sociedad a evaluarnos y siempre estamos en constantes evaluaciones, nos dicen en que fallamos, que necesitamos cambiar, siempre se está buscando la mejora de nuestras clases, de nuestros trabajos” (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“tenemos supervisiones de clases externas de los otros colegios de la sociedad, vienen acá a observar clases y ellos hacen su aporte positivo o negativo” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado los docentes valoran las evaluaciones como un aporte a la mejora de sus prácticas pedagógicas, tanto a nivel personal ya que busca el perfeccionamiento de su labor como docente lo cual repercute positivamente a nivel general en los resultados y cumplimiento de metas que se propone el establecimiento.

“Lo que pasa es que acá somos una escuela y siempre la queremos ver así, pero dentro de esta escuela hay niveles y unos niveles se diferencian mucho con respecto a otros, las exigencias son distintas igual en las que se dan a los profesores, por ejemplo a nosotros que somos de básica, es decir, del primer ciclo, a nosotros nos

evalúan externamente, cosa que no se da en segundo ciclo, por lo tanto los resultados son diferentes, siempre nosotros tenemos resultados muy superiores al resto del colegio, entonces nuestro nivel si los logros son los altos y el grupo de profesores que tenemos es bastante bueno y los logros se han visto muy bien reflejados en los resultados que han tenido los alumnos, y es lo que se espera, están todos, en un nivel particular. Va a ser evaluado en cuarto, entonces están expectantes porque son muy buenos cursos y hemos tenido buenos resultados ojalá que se mantenga, pero en otros cursos no se dan los mismos resultados, bajaron, baja mucho” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“A nosotros se nos evalúa la presencia, más que nada, de primero a cuarto básico en nosotros la evaluación va afinada a como uno entrega el contenido, eso es como la evaluación que nosotros tenemos si sigue la pauta de clase, si tiene un cierre, que es lo más débil que tenemos nosotros, como corresponde, si la evaluación está atingente a lo que pasó uno como profesor, no si más que nada la evaluación de nosotros va ligada a la clase, que es lo primordial, como trabaja el profesor y el trato también con el alumno, ahora nos visitó la sicóloga y nos ha hecho ver la importancia de que un niño que es bien tratado que es bien valorado tiene mejores resultados, entonces va el trato que el profesor le de, y las ganas que tenga de enseñar y de superarse porque la evaluación va teniendo un incremento y se nos va viendo y cada vez, o sea, tiene que ser mejor, en todo ámbito, a nosotros se nos evalúa, las evaluaciones son todas bien puntuales todo, se fijan harto y entra cualquier gente de nosotros a la clase, en cualquier momento, no es que digan ya mañana las voy a evaluar no, y como también tenemos evaluación externa, de otros colegas de otros colegios nosotros sí, de primero a cuarto básico el resto no, pero va ir subiendo de nivel” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

La mayor cantidad de evaluaciones internas y externas recaen en docentes de primer ciclo básico y estos afirman obtener mayores resultados que los docentes que sólo tienen la evaluación del desempeño y las demás evaluaciones internas provenientes de UTP.

M. Retroalimentación

Además de las evaluaciones, otra manera de mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes es aplicar el ejercicio cotidiano de la retroalimentación tanto a nivel de docentes, con el fin de compartir experiencias pedagógicas, como a nivel de aula con el propósito de verificar si los objetivos propuestos se están logrando o no.

“Siempre estamos analizando que es lo que hay que mejorar que nos está dando resultado, que es lo que hay que continuar haciendo, siempre estamos. Siempre dispuesta al cambio si es que hay que hacer evolucionar en algo, cambiar en algo, estoy totalmente dispuesta o sea siempre lo estoy haciendo” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Bueno a nivel de colega, de comunidad se hace, también se hace a nivel micro, nosotros como nivel trabajamos en eso, o sea nos proponemos y vemos lo que no está bien y tomamos remediales para plantear solución y que nos ayuden a potenciar las desventajas” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Es que nosotros vamos viendo la realidad como conversando como nivel, como te fue en esto, o cuando tienes resultados muy malos, como catastróficos como que ahí se ve y se evalúa, que es lo que estás haciendo tu o como lo que estás haciendo, sabís que a mí me fue pésimo en esta prueba y no sé voy a retroceder y tomarla de nuevo y uno va evaluando ahí, pero como decir, vamos a, este período es de evaluación no, no lo tenemos instaurado. Claro que constantemente uno está evaluando” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Más allá de las evaluaciones formales a la que están sometidos los docentes, existe por parte de ellos una evaluación de manera casi espontánea, responsable y una inclinación del aprender sobre las tareas realizadas, destacando aciertos y buena disposición para aprender de los errores, es por esto que los docentes están constantemente compartiendo sus experiencias como una manera de retroalimentación para mejorar sus experiencias pedagógicas.

Esta disposición del aprender de los errores que tienen los docentes, se ve reforzada en las reuniones de GPT, la cual se presenta como un espacio en donde los docentes pueden exponer sus experiencias, estrategias, metodologías y resultados, con el fin de recibir aportes provechosos de sus demás colegas.

“Yo creo que a nosotros se nos hacen GPT, sólo para preparar pruebas y cada grupo exponen adelante las pruebas que ha hecho, que ha desarrollado el nivel, que ha inventado, ha mejorado, entonces todos ah, qué bueno esto. Y hicieron, un grupo de trabajo mostraron diferentes tipos de prueba, y cada uno tomaba cualquiera y tenía que ver que tenía de malo esa prueba, que podías mejorar, y todos tenían alguna deficiencia, y así se van mejorando” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas experiencias de retroalimentación no sólo se da a nivel docente, sino que también a nivel de aula, en donde los profesores con el fin de recibir aportes de los alumnos y, por otro lado, verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, están en constante diálogo con sus educandos haciéndolos evaluar sus rendimientos, las actividades realizadas en clases, las metodologías que ellos creen que más le fueron útiles, en definitiva, un ejercicio constante en donde el docente está abierto a recibir las distintas opiniones de los alumnos, con el fin de mejorar su labor pedagógica y conseguir mayores logros de aprendizaje.

“Si, se hace una retroalimentación de la prueba, se les da a conocer a los chiquillos en que les fue mal y porque les fue mal, ellos van diciendo, ah señorita yo me equivoqué tenía que sumar y resté, por decir algo, tía yo hice esto y debía hacer esto otro, entonces se refuerzan todos aquellos contenidos que ellos no tienen claro, ellos los van identificando inclusive nosotros vamos guardando una planilla con los resultados, la cantidad de niños que tuvieron las respuestas buenas y malas, tabulamos y vamos

viendo cuales son las respuestas que tienen menos porcentajes de logros y esas respuestas las reforzamos más” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes al ver que no se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje, realizan una retroalimentación de los contenidos, repasando la materia, buscando nuevas técnicas de enseñanza, manejando nuevos tiempos para la especificación de los contenidos, en definitiva, buscando las remediales necesarias para la consecución de los objetivos.

“También pienso que es súper importante la retroalimentación, eh... por ejemplo en base a una prueba sacarle el mayor provecho posible, valernos de una prueba para ver donde están mal, que es lo que está faltando, profundizar, yo pienso que una de las mejores formas de darnos cuenta es eso” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Retroalimentar y volver, por eso te decía, yo por lo menos lo hago y yo creo que la mayoría también porque hay cosas que para mi criterio, tú no puedes seguir avanzando si no has cumplido lo anterior, por ejemplo en cuanto a lo que te explicaba anteriormente casi no habíamos visto divisiones por lo mismo porque no lográbamos que los chicos se aprendieran las tablas entonces que sacaba yo con apurarme y pasarle división, en cambio ahora yo les he pasado división y ya ellos tienen más madurez, ya pueden, como que uno avanza mas rapidito, claro que han estado todo un semestre practicando” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“El día martes tenemos las reuniones de nivel y el día miércoles tenemos los GPT, que son reuniones que están planificadas por la unidad técnica, pastoral, orientación e inspectoría, entonces en cada una de esas reuniones hay diferentes temas, en la última reunión, que tuvo a cargo la unidad técnica, trabajamos elaboración de guías, como construir guías y se nos está reforzando contenidos que uno debería tener pero que de repente pasan al olvido y que lo están retroalimentando permanentemente” (Entrevista Profesora 4º básico, Escuela Particular Subvencionada).

Al respecto, los alumnos afirman que los docentes constantemente consideran su opinión para mejorar las prácticas docentes y distinguir aquellas metodologías que más bien obtuvieron resultados positivos en los alumnos.

“Sí, si, por ejemplo nos preguntan qué nos gustó de las materias” (Entrevista Alumna 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“O sea, el otro día nos preguntaron qué queríamos para el próximo año, cómo fue éste, preguntaron eso” (Entrevista Alumna 8º Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

Al preguntarle a los alumnos quiénes son las personas que le preguntan por sus aspiraciones para el año lectivo, los alumnos responden lo siguiente:

“Sí, sí nos han preguntado, mi profesora jefe y otras profesoras que nos hacen talleres, cosas así, también en otras asignaturas” (Entrevista Alumno 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nos preguntan, Sí poh’, lo que haya que mejorar para estar mejor” (Entrevista Alumno 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los alumnos reconocen que este proceso de retroalimentación apunta a la mejora de su proceso de aprendizaje, haciéndolos participar en la mejora y búsqueda de resultados positivos.

N. Expectativas positivas hacia la labor educativa del establecimiento por parte de los apoderados

Se destaca por parte de los apoderados las altas expectativas que tienen de la educación entregada por el colegio, evaluando de buena forma la enseñanza impartida por los docentes y la gestión del establecimiento en general.

Estas expectativas positivas en parte están sujetas porque los apoderados sienten que los docentes son buenos profesionales y la vez son personas involucradas con los alumnos, preocupándose por sus necesidades y el logro de sus rendimientos académicos.

“Sí, siempre me ha tocado buenos profesores y se preocupan mucho de mis hijos, de hecho lo mandan al sicólogo por sus bajas notas y todo eso” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas expectativas están sujetas además por visión general de los apoderados de que la enseñanza del colegio es de calidad, lo cual les permitirá a sus hijos seguir estudios superiores.

“Apoderada 1: *“Sí, nos gusta y nosotros lo elegimos, bueno mi expectativa igual era estar en este colegio y de ahí empezar como para la media buscarle otro mejor, pero de hecho igual he visto que los niños que han estudiado aquí hasta cuarto medio igual les ha ido bien en la PSU y todo, así que igual me gusta”.*

Entrevistadora: *¿Y podrán ser capaces de estudiar la profesión que ellos quieran?*

Apoderada 1: *Sí, sí también”* (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Entrevistadora: *¿Entonces usted cree que la educación que recibe su hija aquí en esta escuela es buena?*

Apoderada 2: *Excelente, no para mí ha sido excelentísima, incluso quiero poner a esta pequeñita cuando sea más grande (indicando a otra chiquitita que lleva con ella).*

¿Y podrá estudiar en la universidad y estudiar la profesión que ella quiera?

Apoderada 2 *Sí, sí, yo creo que sí”* (Entrevista Apoderado 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“¿Usted cree que los estudiantes en este colegio pueden llegar bien preparados a la educación superior?

Apoderada 3: *Sí, de todas maneras porque en un colegio público no es lo mismo que un colegio subvencionado, acá es mejor.*

¿Y podrán ser capaces de estudiar la profesión que ellos quieran?

Apoderada 3: *Sí, de todas maneras”* (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los apoderados confían que la enseñanza que le entrega el colegio particular subvencionado les permitirá a sus hijos seguir estudios superiores, esta confianza y expectativas positivas de parte de los apoderados, genera una disposición positiva frente a los procesos de enseñanza que puedan desarrollar los docentes y de las gestiones a nivel general que realiza el establecimiento, por tanto, es un aspecto positivo el contar con la confianza en la calidad del servicio prestado por sus usuarios, que en este caso corresponde principalmente a los apoderados que matriculan a sus hijos en este colegio.

O. Desconocimiento del PEI por parte de los alumnos

A pesar de existir estrategias por parte del establecimiento en incluir de manera directa e indirecta a toda la comunidad educativa en la construcción del PEI, el proyecto se presenta como algo desconocido o de poca claridad para los apoderados y alumnos, asimismo, la visión y misión del colegio también se presenta con poca claridad.

Con respecto a los alumnos, éstos se muestran completamente incapacitados para opinar del PEI, ya que afirman desconocerlo por completo.

“Entrevistadora: ¿Pero tú has escuchado de que el colegio tenga una misión y una visión y que sea algo escrito?

Alumna 1: *No, no mucho.*

¿Has oído hablar de que la escuela tenga un proyecto educativo institucional o un PEI?

Alumna 1: *Mmm, he escuchado un poco pero no se de que se trata*". (Entrevista Alumna 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Entrevistadora: ¿Has oído hablar de que la escuela tenga un proyecto educativo institucional o un PEI que se le llama?”

Alumna 2: *No, no nos han hablado de eso.*

Entrevistadora: ¿Tú conoces la misión y visión del colegio?

Alumna 2: *No”* (Entrevista Alumna 4° Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: ¿Has oído hablar sobre una misión y visión del colegio?

Alumna 3: *Algo así de los misioneros de Cristo, ah no sé.*

¿Has oído hablar de que la escuela tenga un proyecto educativo institucional o un PEI?

Alumna 3: *No, para nada* (Entrevista Alumna 4° Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto a los apoderados, estos reconocen la existencia de un PEI por parte del establecimiento y de una misión y visión, pero dicen no tener claridad de lo que se trata realmente.

“Entrevistadora: ¿Usted sabe si este colegio tiene algún sueño o ideal a cumplir con sus estudiantes?”

Apoderada 2: *No, no lo tengo claro, no.*

Entrevistadora: ¿Usted conoce la misión y visión del establecimiento? ¿Ha escuchado hablar de que la escuela tiene una misión y visión, porque cada colegio lo tiene, ha escuchado?

Apoderada 2: *No, nunca.*

¿Ha oído hablar de que la escuela tenga un proyecto educativo institucional o un PEI?

Apoderada 2: *Si, eso lo escuché ahora en la reunión de apoderados y de eso nos estaban hablando por el rendimiento de los niños para que fuera superior eh, bueno hablaron varias cosas en realidad pero me informé re poquito, pero si escuché algo sobre eso”. (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado)*

“Entrevistadora: ¿Usted conoce la misión y visión del establecimiento?”

Apoderada 3: *La misión, eh, no no lo conozco.*

¿Ha oído hablar de que la escuela tenga un proyecto educativo institucional o un PEI? Es un documento que cada colegio tiene y es ahí donde se encuentra la misión y visión de cada uno.

Apoderada 3: *Sí, pero no sé de qué trata específicamente, han hablado de ese documento sí, pero no recuerdo de que se trata*” (Entrevista Apoderado 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado)

“Entrevistadora: ¿Ha oído hablar de que la escuela tenga un proyecto educativo institucional o un PEI?”

Apoderada 4: *O sea, siempre he escuchado que hay proyectos, pero nunca me grabo de qué condición, de qué calidad son, aquí hay de todo.*

Entrevistadora: Se trata del proyecto educativo institucional, el del colegio, porque cada colegio tiene uno, el cual da sentido a la organización escolar.

Apoderada 4: *ah, Su proyecto propio, claro, pero no lo conozco bien.*

Entrevistadora: Y es en él, donde está incluida la misión y visión del colegio

Apoderada 4: *Ah, sí, sí, sí. Incluso lo tenemos en un librito, pero no nunca lo leo ni recuerdo, a mí se me olvidan esas cosas.*

¿Pero Ud. Sabe lo que es y en qué consiste?

Apoderada 4: *Eh, generalmente está incluido todo lo religioso en el proyecto porque este colegio pertenece a la Congregación Santo Tomás de Aquino de la Iglesia Católica.*

¿Pero Ud. lo ha leído?

Apoderada 4: *No, no me he dedicado a analizarlo punto por punto, porque es bien largo, y viene en la agenda de la escuela, la que se les da a los niños, así que (risas), es error de uno, que no lo lea”* (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los apoderados afirman que si bien la escuela les habla de la importancia del PEI y parte de él está impreso en las libretas de comunicación de los alumnos, ellos no le han tomado mayor atención y no se han dedicado a analizarlo. Tampoco el colegio ofrece esas instancias ni en reunión general como en los microcentros.

Se puede entender que los esfuerzos del establecimiento para dar a conocer el PEI a toda la comunidad escolar no han sido los óptimos para lograr tal resultado, ya que si bien le trae buenos resultados con los docentes, no es eficaz con el resto de la comunidad escolar, sin embargo, el establecimiento ha tenido de igual forma resultados positivos de rendimiento, pese a no contar con un PEI totalmente socializado.

4.4.2.1. Categorías referidas a la gestión curricular

Se encuentran aquí todas las categorías referidas a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Metodología de trabajo en equipo

Se valora la metodología de trabajo en equipo tanto en el trabajo en el aula entre alumnos como el trabajo en equipo entre docentes, como una manera de afiatar conocimientos, intercambiar estrategias y metodologías en búsqueda de mayores logros de aprendizajes colectivos.

Entre los alumnos una de las formas que se utiliza para afiatar el trabajo en equipo es utilizar metodologías y estrategias de enseñanza que refuercen los contenidos de aprendizaje a través de la experiencia del compartir con los demás alumnos los conocimientos aprendidos.

“Por ejemplo hay un taller que es un cuenta cuentos, o sea, que hay niños grandes que están aprendiendo a contar cuentos a los niños más chicos, pero el que está aprendiendo a hacer el cuenta cuentos está mejorando su aprendizaje en lenguaje, y cuando cuenta, mejora en él su aprendizaje y está ayudando a mejorárselo al más chiquitito, en la feria del libro por ejemplo, hubo un cuenta cuento con la bibliotecaria todo el día, fue muy lindo” (Entrevista Director, Escuela Particular Subvencionada).

Es así como la actividad del “Cuenta Cuento” realizada por los alumnos de cursos mayores a los más pequeños, desarrolla en ambos alumnos las estrategias básicas de lecto-escritura y comprensión, al momento de juntarse como grupo y compartir esa lectura, además que propicia mayor comunicación entre los distintos grados heterogéneos de alumnos del establecimiento, posibilitando una mejor convivencia entre grupos.

También esta metodología de trabajo en equipo se ve reflejada entre los docentes en la búsqueda continua de mejores metodologías de trabajo en aula y de la pertinencia de material de apoyo más favorables para lograr los objetivos propuestos.

“Intentamos hacer un trabajo sistemático, se respeta mucho el trabajo del profesor e intentamos trabajar en equipo, digo tratamos porque no se logra en un cien por ciento, pero hemos logrado equipos de trabajo buenos, afiitados... Los profesores siempre andan buscando qué metodología les da mejores resultados y las intercambian entre ellos y se las enseñan a sus colegas” (Entrevista Jefa Técnica, Escuela Particular Subvencionada).

Se valora tanto la formación de grupos de trabajos entre directivos y docentes, como entre los propios docentes, con el fin de realizar una retroalimentación de los conocimientos en la búsqueda de condiciones favorables de la enseñanza de los aprendizajes.

Los directivos fomentan el trabajo colaborativo entre docentes a través del apoyo e intercambio de conocimientos que cada uno pueda aportar de acuerdo a sus distintas especialidades.

“Entre ellos le buscamos profesores los que tienen mejor dominio los ponemos a ayudar a los otros, también es otro factor” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así los docentes que tienen mayor dominio de una asignatura o taller, asesoran al resto con metodologías más eficaces para abordar en la práctica con los educandos. Con respecto a esto, los docentes afirman que ellos como colegas se organizan por niveles y departamento para compartir las distintas experiencias pedagógicas en beneficio mutuo.

“Sí, la idea es que trabajemos todos en la misma línea, lo que pasa es que con esto de los departamentos hemos logrado como un poco compactarnos, no va cada uno por su lado si no que siempre estamos compartiendo, porque todos los profesores de matemáticas se juntan, ven y analizan, planifican, de hecho nosotros planificamos todos juntos, o sea, yo digo los contenidos y todo, que se puede pasar, que no, que es para este nivel, es una buena medida esa de los departamentos y los niveles” (Entrevista Docente 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Es valorado por los docentes el trabajo por departamentos y niveles, ya que les permite ‘dividirse el trabajo’ maximizando el tiempo en función de cumplir con todos los objetivos propuestos.

“Mira te voy a decir por ejemplo en el nivel somos cuatro cursos y nos organizamos, por ejemplo una de las profesoras se preocupa de planificar y de ir proporcionando los materiales y todo lo demás con respecto a lenguaje, otra de las profesoras es matemáticas, otra comprensión del medio y otra en artística entonces ahí nos vamos complementando y tratamos de lograrlo y ganar tiempo de esa forma porque difícilmente podría estar un puro profesor preocupándose de hacer cronograma de lenguaje de matemáticas de comprensión, de todos los subsectores entonces hemos visto que es mejor hacerlo de esta forma y pienso que da buenos resultados” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

El trabajo en equipo le permite al docente proponerse metas en conjunto, en donde cada uno de los docentes vela por el cumplimiento de las tareas asignadas para cada uno de los profesores y así se genera una retroalimentación y motivación constante entre ellos para lograr el objetivo propuesto.

“Nosotros trabajamos acá y por nivel y es muy buen trabajo ya. Acá se trabaja muy unidos, nosotros somos cuatro profesores de primero en este caso, cada uno tiene un área, yo tomo el área de lenguaje, mi colega de matemáticas entonces yo me despreocupo de trabajar material para la otra área, pero si por ejemplo yo traigo un material y lo vemos cuatro, entonces el trabajo de nivel te lleva todas las semana tenemos a esta hora es para reunión de nivel y te lleva a conversar, te lleva a ver qué es lo que está pasando ‘oye sabes que estoy atrasado en esto volvamos atrás espérame’ o sea aquí nadie camina solo, caminamos todos juntos y si alguno se adelantó nos espera o si se atrasó lo esperamos, o sea jamás camina uno solo acá, no el trabajo en conjunto es muy bueno, muy bueno, bueno yo tengo las dos experiencias así que es muy bueno el trabajo de nivel” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Aquí estamos todos comprometidos, o sea llevar un tren para adelante y no te podí bajar del tren en ningún momento, o sea, tienes que llevarlo adelante y lo que se ve acá es como un trabajo bien unido, entonces todos vamos a una y sobre todo en el mismo nivel que es lo más micro digamos, lo más pequeñito de nosotros, el nivel va a eso, o sea tenemos que lograrlo y lo sacamos adelante, sea como sea” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

El trabajo en equipo permite compartir las metodologías más eficaces ya probadas por los docentes, aumentando las oportunidades de los cursos a nivel general de obtener mayores resultados.

“Siempre estamos en cursos sobre metodología, entre los mismos colegas nos damos fórmulas o como ‘oye sabes que esto me resultó bien’, siempre se está dando como datos de mejorar sobre todo la metodología que eso uno se va quedando como atrás, pero siempre te están ayudando los otros” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esta metodología no sólo se da entre docentes para obtener mejores resultados, sino que también es aplicada en el aula con los alumnos.

“Trabajamos con los talleres que refuerzan y trabajamos con los alumnos más aventajados para que apoyen a sus compañeros que tienen menos ventajas, en mi caso yo tengo entendido que otras colegas trabajan la misma metodología de hecho yo las he aprendido de otras colegas” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Mira a mi me encanta trabajar con los niños en forma grupal por ejemplo o que ellos estén en constante comunicación con sus compañeros que estén dando a conocer lo que ellos piensan, debatir ideas” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los alumnos, por su parte, mencionan que los docentes fortalecen bastante el trabajo en equipo, designando grupos a principio de año de alumnos que tienen la misión de ayudar a sus compañeros que presentan mayores dificultades en su proceso de aprendizaje.

“Entrevistadora: ¿Se realizan actividades donde los mejores alumnos ayudan a sus compañeros y a la búsqueda de formación autónoma?”

Alumno 1: *Eh, es que mayormente eso se da cuando se inicia el año, a través del consejo de curso, se hacen como grupos que ayudan a los que más les cuesta, a los que les va mejor en la asignatura y ahí se ayuda.*

Entrevistadora: ¿Eso se hace al principio del año?”

Alumno 1: *Durante todo el año, se tienen que acercarse a los que están a cargo del grupo.*

Entrevistadora: ¿Pero esas ideas salen de los alumnos o de los profesores?”

Alumno 1: *El profesor lo plantea, y los alumnos lo tienen que hacer”* (Entrevista Alumno 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado)

“Entrevistadora: ¿Se realizan actividades donde los mejores alumnos ayudan a sus compañeros y a la búsqueda de información autónoma?”

Alumno 2: *Siempre, somos como más unidos en ayudarnos entre compañeros.*

¿No hay egoísmo en ellos?”

Alumno 2: *No, no, los mejores ayudan a los que no entienden”* (Entrevista Alumno 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así, los alumnos además de reforzar los conocimientos propios ayudando a los que tienen mayor dificultad, desarrollan el valor del compañerismo al momento de no ser egoístas con sus conocimientos y poner sus capacidades al servicio de los demás, tomando el ejemplo de su profesor quien les entrega ayuda cuando ellos como alumnos lo necesitan.

“Los profesores ayudan a los alumnos y los alumnos ayudan a los compañeros que están con menor rendimiento” (Entrevista Alumno 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por su parte, los apoderados dicen conocer estas estrategias de enseñanza y de apoyo que desarrollan los docentes con los alumnos y que sienten que al designarle tal responsabilidad les entrega confianza de sí mismos.

“Sí, ellos le dan la confianza y tratan de que ellos se sientan seguros de que ellos sí pueden, tanto así que por ejemplo en el curso de mi hija mayor, a los niños que les cuesta más, eligen a los mejores alumnos y se hacen grupos y en mi casa por ejemplo se junta un grupo de niños que les cuesta y la Paulina les ayuda” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Aquí se hace que los mejores alumnos ayuden por grupos, al que es mejor en matemáticas, que ayuda a los que están mal en matemáticas” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así también se va destacando en los alumnos las habilidades que tienen, desarrollando capacidades y reforzando los conocimientos y esto es valorado por los apoderados. Ahora bien, existen otras actividades donde se desarrolla el trabajo en grupo, como lo son los trabajos de investigación grupal.

“Sí, ellos en grupo se ayudan se apoyan empiezan en grupo a buscar materias, se dividen las materias, si es una investigación redividen los contenidos y buscan y después reúnen los contenidos y forman el trabajo” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas actividades, además de fortalecer el aspecto cognitivo, disponen a los alumnos a una necesaria organización con el fin de distribuirse y cumplir tareas individuales, pero que vayan en la contribución de un solo objetivo en común.

B. Diversidad de actividades extra programáticas

Una de las fortalezas del establecimiento que los directivos destacan en su oferta académica hacia la comunidad es la diversidad de actividades extra programáticas y la efectiva organización entre alumnos y docentes para efectuar dichas actividades obteniendo experiencias enriquecedoras y motivadoras para los alumnos.

“Hay cosas que te dan identidad como colegio, no cierto, la eucaristía, el cuecazo que hacemos en el colegio, la importancia de las fiestas patrias, la importancia de muchos aparentemente detalles, al apoderado le importa porque el apoderado que hoy día tiene más preparación, se da cuenta que un niño crece no sólo en la clase, te das cuenta, crece cuando es capaz de tener un colegio que le invita a competir deportivamente, en el que aprende a bailar cueca y bueno también puede bailar salsa, merengue en un acto, o sea, es parte de una formación verdaderamente integral, entonces la gente, por ejemplo, yo creo que somos el único colegio del sector que nos atrevemos a hacer una disco con los alumnos de media, por supuesto, que sin copete sin trago, sin nada pero yo te digo en medio de la José María Caro están hasta las dos tres de la mañana con nuestros alumnos pero nunca nos ha pasado nada grave porque los mismos alumnos saben que es un espacio que ellos se han ganado, te das cuenta” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se valora la participación tanto de los alumnos como de los apoderados en las actividades extra programáticas que implementa el establecimiento, ya que éstos se demuestran motivados por este tipo de actividades que desarrolla el carácter formativo del alumno además de los cognitivo. Por su parte, los alumnos destacan que unas de las cosas que más le agradan de su colegio es la gran variedad de actividades y talleres en los cuales pueden participar.

“Entrevistadora: ¿Hay algo que tú quisieras contarme de tu escuela que más te agrada?”

Alumno 1: *Eh, la biblioteca eso sí, siempre hacen, en la biblioteca siempre hacen como cosas divertidas, delante estaban haciendo un karaoke”* (Entrevista Alumno 4º Básico D Establecimiento Particular Subvencionado)

“Entrevistadora: ¿Hay algo que tu quisieras contarme de tu escuela que más te agrada?”

Alumno 2: *La parte de ACLE³⁴, o sea, la parte de federación de las actividades es lo que más me gusta”* (Entrevista Alumno 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado)

Los alumnos perciben como entretenidas estas actividades, por lo cual se muestran dispuestos a participar en ellas. Se sienten motivados y a su vez desarrollan destrezas y habilidades.

C. Estrategias que permiten aprendizajes autónomos

Dentro de las metodologías y estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, los directivos valoran el desarrollo de aprendizajes significativos donde a través de diversas metodologías los contenidos se contextualizan, llevándolos a la realidad del educando.

“Hoy día es tan importante, hoy día a propósito de metodología, esto que el niño sepa que sumar es importante te das cuenta, simular, y aquí se te topa la tecnología moderna con la antigua, por ejemplo jugar al almacén, jugar a esto, pero ahora en vez del almacén jugar al supermercado te das cuenta, pero a lo mejor en vez de jugar al supermercado ponerte de acuerdo con el supermercado de tu barrio e ir con tu curso y hacer una compra ficticia pero decirle realmente, cada uno de ustedes tiene diez mil pesos y tienen que comprar para comer toda esta semana, por decirte algo, entonces ya, dos kilos de arroz; novecientos pesos, el arroz está más caro ahora, ya de azúcar dos mil pesos, o sea que el niño se dé cuenta que cinco lucas no le sirven para nada y él a lo mejor a su madre todos los días le rompe la ropa, le rompe las zapatillas entonces el niño fuera de aprender que la matemática es importante, va a aprender que las cosas tienen un valor cierto, que un plato de arroz no es gratis, te das cuenta y eso también es significativo” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Aquí, los directivos valoran, por un lado, la combinación de diversas estrategias con el fin de contextualizar los contenidos a la realidad del educando y, por otro lado, que esa contextualización sea tan significativa que al llevarlo a la realidad traspase también el carácter formativo del alumno. Por su parte, los alumnos confirman el hecho de que los profesores relacionan las materias dando

³⁴ ACLE: Actividades Extraprogramáticas de Libre Elección.

ejemplos de la vida diaria para que haya un mejor entendimiento de lo que se quiere enseñar a los alumnos.

Entrevistadora: ¿En las clases, los profesores dan ejemplos relacionados con la vida diaria?

Alumno: *Sí, cosas que han pasado y que tienen relación con la materia” (Entrevista Alumna 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Con respecto a los apoderados, ellos también dicen estar al tanto de que los docentes utilizan estrategias donde los alumnos puedan internalizar de mejor manera los conocimientos.

Entrevistadora: ¿En las clases los profesores dan ejemplos relacionados con la vida diaria?

Apoderado: *Sí.*

Entrevistadora: ¿Y siente que aprenden más cuando relacionan la materia con lo que está pasando en la vida diaria?

Apoderado: *Sí, de hecho siempre andan con sus preguntas medias raras, por ejemplo cuando estaban pasando lo que era alimentación saludable andaban sacando todo lo que no se debía comer, no si de verdad, era bien chistoso” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Se valora, por lo tanto, de parte de los distintos estamentos la utilización de estrategias que aporten un aprendizaje significativo al alumnado. Es decir, un aprendizaje que haga sentido a los estudiantes, que sienten que aprender es entretenido y que les sirve en la cotidianeidad.

D. Metodología y estrategias de enseñanza

Dentro de los recursos, formas de enseñanza e instrumentos utilizados en el desarrollo del trabajo docente, se valora por parte de los directivos la utilización de recursos tecnológicos para un mayor dinamismo de las clases.

“Las TIC, todas las tecnologías son un logro, o sea, que tú lleves un multimedia y al niño le pueda mostrar a un chiquitito no sé po’, los animales a un niño grande como resbala un cuerpo en una clase de física, yo creo que todas esas estrategias son un valor, ahora la antigua mesa de arena que es demostrar cierto, como es una bahía un golfo, también sirve, te das cuenta de que el niño manipule” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

La valoración de las TIC'S no significa por el contrario, la no utilización de otros tipos de recursos, por ejemplo, la utilización de materiales concretos para la realización de una maqueta, sino al contrario las TIC'S se ve como un complemento en la utilización de otros tipos de estrategias, ambos recursos tecnológicos o más

artesanales, dependerán del objetivo trazado por el profesor en la consecución de los logros de aprendizaje y de cómo el profesor haga uso de los recursos.

Por otro lado, los docentes demuestran su preocupación por mejorar las estrategias de aprendizajes básicos en los alumnos, especialmente enfocado a la lecto-escritura y al razonamiento lógico.

“Nosotros entendemos que la velocidad lectora y la comprensión lectora es transversal a todo los subsectores” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Además de la preocupación por desarrollar las estrategias básicas de aprendizaje de los alumnos, se utilizan estrategias que les entreguen a los alumnos capacidad de análisis e inferencia, aprendizajes que los docentes consideran que se presentan como deficientes en los alumnos y que, sin embargo, son importantísimos en su proceso de aprendizaje.

“Ahora lo que nosotros pretendemos como colegio es mejorar la comprensión lectora, que la consideramos deficiente no sólo acá sino a nivel nacional y a darle énfasis a eso, desarrollar las capacidades superiores como el razonamiento lógico, inferir, cierto el analizar que a los chicos les cuesta mucho y ellos se quedan en lo básico, eso buscamos eso...desarrollar capacidades superiores y la comprensión lectora” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes destinan horas de reforzamientos de contenidos mínimos y técnicas de medición de los aprendizajes básicos en los alumnos para subir los rendimientos. Es así como se realizan pruebas de medición de la velocidad lectora y de razonamiento lógico. Estas pruebas, al ser de carácter individual, le implican al docente requerir de mucho tiempo destinado a un solo alumno, por lo mismo, los docentes involucran a los apoderados en la aplicación de las mediciones como una manera de contribuir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y, por otro lado, como una manera de apoyo al docente.

“El reforzamiento, el mismo trabajo grupal que tenemos dentro de la sala, es una forma de ayudar a los chiquillos que tienen bajo rendimiento, y además por ejemplo en lectura, tenemos apoderados que nos vienen a apoyar dos veces por semana y ellos toman lectura fuera de la sala de clases, la velocidad lectora. También de cálculo, rápidamente en la mañana se pasan tarjetas y los chiquillos van diciendo las tablas, para ayudar a la velocidad en la sumatoria, le entregamos una hoja como con cien ejercicios que no superan la suma al 22, entonces los chiquillos rápidamente tienen que ir y van levantando la mano y uno les va dictando el tiempo que se demoraron, corrigen rápido, varias estrategias” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Otro aspecto importante que los docentes consideran como una estrategia necesaria para la obtención de buenos rendimientos en sus estudiantes, es tener una perspectiva transversal de las asignaturas impartidas.

“También desde mi asignatura yo, fijate que la transversalidad para mi es importante porque cuando estoy explicando un contenido de inglés, yo supongo que en lenguaje están viendo que son los adverbios, entonces voy uniendo las materias, en sociedad igual si aparece una ciudad un pueblo les cuento algo sobre su historia entonces voy complementando con las otras asignaturas, seguimos la transversalidad del currículum” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Hay que hacerlo porque yo no voy a pasar otro contenido si ese no, no está a la base, sobre todo en lenguaje, uno siempre va retomando, aunque esté pasando un contenido nuevo, es globalizado uno trata como de abordar como todos los temas en la clase, igual es complejo pero si estoy viendo los sustantivos, trato de poner algo que tenga que ver con naturaleza, sociedad, cosa de ir reforzando todo” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esta transversalidad del currículum es aplicada para reforzar constantemente las estrategias básicas necesarias en el proceso de aprendizaje de los alumnos y esto, a su vez, facilita que los alumnos tengan buenos rendimientos, como los reflejados en el SIMCE:

“Que objetivos, que ellos por ejemplo en la parte de lenguaje, que mejoren su comprensión lectora que es como un gran, gran objetivo, en realidad como la visión de este año que nos han estado dando fuerte es el que lean, que lean, que lean lo que sea pero que lean y con eso se ha trabajado con apoderados cierto se está buscando como varias redes porque no basta con un sólo trabajo de clases ni tampoco basta con que se haga sólo en la asignatura de lenguaje sino que está abordado desde todas las asignaturas, pero eso no significa que tengamos que leer textos, yo que hago artes visuales no significa por ejemplo que hacer que mis alumnos lean un texto de, no sé po’ de Juan Salvador Gaviota, no, ni hablar sobre la narrativa ni nada, sino que dentro de mi asignatura que vaya incluido la lectura en algún ámbito, entonces no se po’, por ejemplo la vida de algún pintor yo les presento un estilo artístico entonces ellos tienen que desarrollar por ejemplo una investigación sobre ese tema y escribirlo a mano y ahí ellos se están obligados a leer investigar a inferir, a aplicar una serie de habilidades que tendrían que, que son necesarias para el SIMCE” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas estrategias, que apelan a la transversalidad de los contenidos, se pueden ver reflejadas a continuación en los registros de las observaciones de clases realizadas a los docentes.

Registro 1:

*“Profesora: ‘Ya, problemas, anoten en sus cuadernos, problemas’.
(Mirando a los alumnos).*

***Alumnos:** (Comienzan a escribir en sus cuadernos).*

Profesora: ‘Matías, tiene diez caramelos y desea compartir las dos quintas partes con su hermano Fernando’ Fernando, ¿qué palabra es?

Alumnos: “Sustantivo”.

Profesora: ‘¿Con qué se escribe Fernando?’

Alumnos: ‘Con mayúscula’ (muy fuerte responden).

Profesora: “Bien” (continúa escribiendo)” (2º Observación del año 4º Básico D, Escuela particular subvencionada).

Registro 2:

“Profesora: “Saquen sus cuadernos de artística” (parada adelante) “Van a dibujar algo relacionado con el texto “Las aventuras de Romeo Palote”.

Alumnos: (Sacan sus cuadernos rápidamente) (Observación 4º Básico B, Escuela Particular Subvencionada).

Registro 3:

Profesora: ‘Zonas climáticas coloquen, ¿zona con qué letra se escribe?’ (Paseándose por los pasillos).

Alumno: “Con z” (muy fuerte, responden a coro los estudiantes).

Profesora: ‘Ya, ahora climática, ¿se tilda en qué letra?’

Alumno: “Sí” (fuerte).

Profesora: ‘¿donde se tilda?’ (Comienza a nombrar la palabra reiteradamente acentuándose en cada sílaba, para que los niños descubran donde se carga la voz y ubicar el acento) (2º Observación 4º Básico D, Escuela particular subvencionada).

Alumnas: “Má” (responde a coro).

Se observa aquí el especial acento de los docentes en reforzar los contenidos del subsector de lenguaje y comunicación, cuidando las reglas ortográficas.

Con respecto al material de apoyo que utilizan los docentes, éstos dicen utilizar los textos otorgados por el Ministerio, sin embargo, estos son complementados con otros libros que ayuden a mejorar las formas de enseñanza.

“Que textos uso, bueno varios textos a ver en artes visuales uso un texto que es un texto que trabajó el ministerio de educación en la capacitación a los profesores de educación básica y que lo encontré aquí estropeado y me pareció sumamente práctico, trabajo con bibliografía aparte, muchos libros de historia del arte, monografías de artistas y con la Internet, mucho material de Internet, entonces me fabrico mis power point, estoy usando muchos medios” (Entrevista Docente 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nosotros usamos los textos escolares que nos entrega el ministerio de educación, en este caso de la editorial Lbd y las guías del profesorado, yo utilizo Arrayán, Santillana, yo tengo, no sé, cien mil libros en los que me apoyo y de muchas editoriales, siempre consultamos otros textos, otras editoriales, otras técnicas que nos ayuden a trabajar porque así mejoramos” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“En inglés de la editorial Richmond, los compro yo, lo compro yo, y en el taller, digamos es un texto de planificación, es como el manual del aprender a aprender donde están consignados los aprendizajes esperados, los tiempos, las actividades propuestas, eso, pero en general para todo” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Aquí se demuestra la proactividad del docente al ir en la búsqueda de distintos recursos que complementen los entregados por el Ministerio de Educación, ya que éstos no son suficientes como material de apoyo, teniendo que comprar ellos mismos su material de apoyo. Se destaca también que los docentes hacen uso de internet para obtener material de apoyo, todo con el fin de contribuir a un mejor desarrollo de las clases.

Lo que también resulta importante de destacar para los docentes, es que las metodologías y estrategias de enseñanza, además de considerar el aspecto curricular y los materiales con los que se va a trabajar, debe considerar otros aspectos como el manejo didáctico en el aula, la distribución de la sala, mantener un clima de respeto apropiado para un buen desarrollo de la clase, en donde el alumno se mantenga atento a lo expuesto por el profesor y, por otro lado, generar lazos de cercanía con el alumno, compartiendo fuera del horario de clases. Todo un conjunto de estrategias utilizadas por los docentes, que apuntan a la obtención de los buenos resultados.

“A nivel de aula, yo uso mucho material concreto, metodológicamente yo soy de material concreto, creo que la fracción si no se logró en las primeras etapas de escolarización, después cuesta mucho para que los niños logren abstraer o inferir o concluir algo sin tener un material visual por ejemplo, una lámina, un afiche, ellos por ejemplo ven los mapas, van recordando y haciendo cosas trato de cambiar la distribución de la sala todas las semanas, tienen asignación de roles, cumplen con funciones específicas, metodológicamente para trabajar tenemos reglas del salón, por ejemplo escuchar al compañero, pide la mano para hablar, saluda a tu profesor cuando entre a la sala, deja tu puesto limpio, cuesta, yo no digo que esto se logre en un mes, pero desde que yo llegué hasta hoy, recién he logrado del listado que tiene doce reglas, seis, pero para mí es feliz porque yo hago la clase y ellos por lo menos los 45 minutos de la clase ellos están atentos, están ‘cállate, no hables la profesora está explicando’ y para mí eso es gratificante, me doy cuenta que después de los tres meses, ellos han logrado internalizar esas normas, yo podría ir a almorzar al casino con mis colegas pero yo almuerzo con ellos, porque nuestra sala es acogedora y conversamos, compartimos, todo, creo que eso es parte de la metodología” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas estrategias que utilizan los docentes para controlar el comportamiento social de los alumnos, se pueden verificar en los registros de observación de clases que se realizaron a los docentes.

Registro 1:

Profesora: 'Ya, ahora leemos y escuchemos las reglas' (parada frente a los alumnos).

Alumnos: (Se dan vuelta y miran el cartel con las reglas).

Profesora: "Trabajan en silencio. Levantan la mano para pedir la palabra" (mirándolos).

Alumnos: (La escuchan mientras van leyendo en voz baja el cartel).

Profesora: (Lee hasta 3 reglas solamente, luego pide a los alumnos dar vuelta la guía para continuar)" (Observación 4º Básico D, Escuela Particular Subvencionada).

Registro 2:

"En el fondo de la sala, en la muralla existe un cartel donde están explícitas las reglas y labores que los alumnos deben cumplir" (Observación 4º Básico D, Escuela Particular Subvencionada).

En los registros de clases también se puede observar cómo los docentes asignan responsabilidades a los alumnos, por ejemplo, cuando realizan trabajos en grupo se designa un encargado de la disciplina del grupo y éste alumno debe controlar a sus demás compañeros.

Registro 3:

Profesora: (Nombra a algunos niños para que hagan silencio) (nombra una meta para cada grupo).

Alumno: "¿Y por qué?" (Con voz baja).

Profesora: 'No, usted no debe hablar' 'Ya, Ignacio, calle a su grupo' (con seriedad) 'El silencio lo controla Ud.

El docente estipula reglas de comportamiento de los alumnos dentro de la sala de clases, estas reglas están escritas en un papelógrafo y son leídas clase a clase, con el fin de que sean respetadas. Existe una cohesión social, entonces, tanto por las advertencias de la profesora a cumplir con éstas reglas como por parte de los alumnos, ya que son ellos mismos los que están pendientes de que sus compañeros cumplan estas reglas. Además, el docente le designa a algunos alumnos la responsabilidad de mantener a su grupo en silencio manteniendo un buen comportamiento. Así, el docente delega responsabilidades en sus alumnos, haciéndolos sentir más integrados e importantes en la generación de un clima propicio para el desarrollo de la clase.

Por otro lado, el avance de las unidades y materias expuestas por los docentes depende del nivel de logro alcanzado por los alumnos, ya que si los docentes estiman pertinente volver a repasar un contenido antes de seguir con las unidades estipuladas con anterioridad en la planificación, lo hacen las veces que sea necesaria, con el fin de asegurar el cumplimiento del objetivo, así aseguran la calidad del aprendizaje del alumno más que la cantidad.

“Generalmente nos falta tiempo, de repente para profundizar mejor, generalmente nos falta, pero en eso, en mi área, no sé cómo funcionará en las otras asignaturas, pero en mi asignatura mientras no esté bien, o medianamente o la mayoría lo tenga claro de los alumnos el objetivo y hayan logrado lo que te propusiste en la planificación no, no paso al siguiente paso o lo sigo viendo de forma paralela” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes, además al ver que los alumnos no logran el objetivo propuesto, repasan los contenidos pero buscando otras metodologías que tengan mayor efectividad que las anteriores.

“Sí, uno constantemente lo tiene que ir viendo, por lo menos yo lo hago, la evaluación es para ver cuánto aprendió el niño y eso más que ponerle como una nota y cumplir con lo que te pide el colegio uno tiene que utilizar otras formas, y si hay que retroceder se retrocede si hay que avanzar avanzamos” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes valoran como estrategia de enseñanza la metodología de trabajo en grupo, con el fin de que los alumnos refuercen sus aprendizajes al momento de compartir ideas y conocimientos. Los docentes también afirman realizar clases dinámicas donde se le permita al alumnado inferir y debatir ideas, con el fin de que el alumno comprenda y aplique los conocimientos expuestos y que no sea sólo un trabajo de memorizar contenidos.

“Se trata de mejorar yo creo el currículum uno, primero que nada uno tiene que estar viendo y tratar de mejorar las cosas, además que los conceptos que vayan adquiriendo, la mayor parte de los conceptos, lo que es metodología en cuanto al trabajo, mira a mi me encanta trabajar con los niños en forma grupal por ejemplo o que ellos estén en constante comunicación con sus compañeros que estén dando a conocer lo que ellos piensan, debatir ideas, no esa enseñanza rígida que tú en lo tuyo y punto, que sea una cuestión bien abierta al diálogo, lo más dinámico posible que la clase sea lo más dinámica posible” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Bueno yo pienso que uno de los principales objetivos es que los niños sepan inferir respuestas que sepan deducir problemas, por ejemplo yo hago una comparación de cuando yo estudié, siempre hago como esa comparación, que antes a ti te daban conceptos a estudiar y aprenderte cuestiones de memoria, de memorizar, etc. etc. Entonces ahora el objetivo, por lo menos lo que yo veo, es que el niño construya una respuesta, que el niño elabore la respuesta, me entiendes que tu le des la herramienta para que el niño sea capaz de construir una respuesta lo más elaborada posible. El proceso que ocupa en esa elaboración de respuesta, ¿me entiendes?, No que tú le

digas el sustantivo es la parte de la oración y que se yo que sirve para denominar tal o cual cosa, etc., etc. sino que tú le digas ya, obviamente tú le das el concepto y todo lo demás, pero con ejemplos, señalando situaciones, cosa que después él enfrente al medio y se sepa desenvolver y sepa o discernir éste es un sustantivo éste no, pero para mí, ese es el objetivo, que el niño sea capaz de construir, elaborar una respuesta” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, los docentes destacan que de parte de UTP exigen para obtener mejores resultados el presentar al principio de la clase el objetivo que los alumnos deben alcanzar y, a su vez, marcar el inicio, desarrollo y cierre de la clase para que así los alumnos tengan claridad de las actividades a tratar y el fin de las mismas.

“Debiésemos siempre presentar desde el objetivo de la clase y el objetivo de la unidad para no, en un plan macro, quizás en un principio de año si, éste es nuestro gran legado vamos a ver esto y esto, una presentación, pero más que nada está centrado en lo más corto, en el objetivo de la clase, ahora eso es algo que también nosotros profesores del colegio tenemos que trabajarlo porque tampoco tenemos tan instalada la presentación de los objetivos de la clase, pero si se nos ha estado recordando que tenemos que hacerlo, que eso lo tenemos que ir trabajando, lo tenemos que ir presentando porque es importante que los chicos sepan lo que van a aprender y eso es verdad” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo tengo mi guía con todo lo que tengo que hacer de verdad que ni la miro porque yo ya con 35 años de servicios que estoy en lo mismo así que de memoria se lo que tengo que hacer, eso sí si hay que respetar las tres etapas de la clase el inicio que llamamos que es la motivación, después el desarrollo y después el cierre y después una evaluación” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se destaca también en la consecución de los logros de aprendizaje la constante preocupación de los docentes por reencontrar nuevas metodologías que incentiven al alumno en su proceso de aprendizaje.

“Yo creo que uno siempre tiene que ir buscando estrategias nuevas, ir motivando a los niños, encantarlos cada día con todo, uno no puede quedarse con el mismo trabajo de siempre, cada grupo es distinto cada niño es distinto y aunque uno trabaje con cuarenta y cinco niños que es horrible, un trabajo con 45 niños porque no es individualizado entonces es como muy complejo, pero uno tiene que, el objetivo es todo, mejorar todo cada vez, cada vez hay que reencantarlo porque hasta uno de repente se aburre escuchando a una persona diciendo lo mismo y en los niños con mayor razón, sobre todo con niños chicos, complicado, entonces el proceso de lectoescritura hay que motivarlos mucho, mucho” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

El trabajo de los docentes por mantener la motivación de los alumnos no sólo se basa en la búsqueda de metodologías de enseñanza efectivas aplicadas al currículum sino que también en mantener un discurso en el aula que denote preocupación por los alumnos para motivarlos a dedicarles mayor tiempo al estudio y a involucrar a sus padres en la ayuda de su proceso de aprendizaje.

“Y a los niños yo los motivo a los niños ¿cuántas palabras leíste ayer? Por qué toman lectura los días lunes, miércoles y viernes los papás, no tía yo llevo 120 y tú, a tienes que ganarle a la Catalina, (que lee mejor) entonces uno los motiva y llegan a la casa ‘ya poh’ mami tómame la lectura’, ‘no tu no me la vas a tomar’, entonces ahí los papás tienen la presión de tomarles porque yo al otro día pregunto, a quién no le tomaron la lectura y los anoto, y los niños son inocentísimos o sea llegan y dicen, no tía a mí no me la han tomado hace tiempo, no faltan los niños que tienen familias que simplemente no los apoyan, entonces uno tiene que tomarle la lectura ahí, si no está la familia, tiene que estar uno” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se destaca entonces mantener una comunicación cercana con los alumnos con el fin conversar y evaluar su proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Con respecto al discurso de los alumnos, se puede confirmar lo que plantean los docentes, referente a las estrategias de transversalidad del currículum aplicadas en el aula.

“Sí, porque una vez en física creo que fue este año, la tía nos dijo que hiciéramos así como números y nos puso así como cálculos matemáticos en el gimnasio y teníamos que ir y a buscar los números, buscar el resultado del cálculo matemático” (Entrevista Alumno 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Aquí, por ejemplo, los alumnos exponen que la profesora en la clase de educación física les hace descifrar resultados matemáticos e ir corriendo a buscar los resultados. Además, los alumnos afirman que los profesores realizan clases motivadoras y que al ser entretenidas, ellos sienten que aprenden mucho más ya que se involucran con gusto en las actividades que la profesora propone.

“Entrevistadora: ¿Tus profesores hacen clases motivadoras y entretenidas?”

Alumno 1: *Sí, no mucho pero hacen esas clases.*

Entrevistadora: ¿Tú aprendes mucho cuando hacen ese tipo de clases diferentes?”

Alumno 1: *Sí, sí yo prefiero que nos hagan ese tipo de clases porque así uno no se aburre”* (Entrevista Alumna 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Entrevistadora: ¿Tus profesores hacen clases motivadoras y entretenidas?”

Alumno 2: *Sí, todos los profesores.*

Entrevistadora: ¿Sientes que aprendes mucho cuando hacen ese tipo de clases?”

Alumno 2: *Sí, aprendo más cuando hacen clases más entretenidas que cuando hay que estar copiando, es muy aburrido”* (Entrevista Alumna 8° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, los apoderados afirman también que los docentes utilizan estrategias que motiven al alumno en su proceso de aprendizaje y que inclusive en

algunos casos especiales son más permisivos, autorizando al alumno a ocupar recursos que ellos estimen pertinente para una mayor concentración.

“Sí, en el curso de la Fabiola, la motivación es que lleven sus celulares con música les pasan las guías y ellos escuchando música hacen las guía, los dejan, está prohibido en el colegio pero los dejan y les ha dado buenos resultados, porque ellos escuchan su música y no se despistan con el compañero” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

En este caso, los docentes utilizan la música para que los alumnos estén de manera relajada y concentrada desarrollando las actividades asignadas. En el fondo, se trata de buscar estrategias de trabajo que permitan mayor concentración en la tarea y conclusión de los objetivos de la clase, por sobre aspectos que en otros tiempos habían sido fuertemente sancionados.

E. Metodologías y estrategias para rendir el SIMCE

Existe una preocupación general por la preparación de los alumnos para el rendimiento de la prueba SIMCE, realizando por ejemplo ensayos de aplicación de la prueba.

“Ahora con respecto al SIMCE y a todo esto yo personalmente tengo, tengo mis contradicciones me entiendes tú, pero debo reconocer que por ejemplo ayer y hoy día hay ensayo del SIMCE con una institución externa, también tú de repente necesitas datos fríos, como está tu curso para SIMCE, yo te voy a decir bien, pero si viene una institución externa y te dice que cierto que está, bien pero que no tienen idea de tal contenido no cierto, entonces es bueno, ahora yo creo que lo único que nos falta es que el ensayo no sea el centro del problema, que hayan pruebas a lo mejor no tanta pero saber que en esta prueba, este contenido está dominado y este otro no, entonces tomar remediales antes de hacer otra prueba pero hay un trabajo muy serio, muy serio, muy interesante que se hace de parte de los profesores, de la unidad técnica que hace un trabajo extraordinario, todo el equipo de gestión porque como yo te hablo la inspectora general, las orientadoras, el departamento pastoral, todos contribuyen a que esto se haga bien todos” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se valora los datos obtenidos de las aplicaciones en ensayos de la prueba SIMCE para obtener una visión generalizada de cómo están rindiendo los alumnos con respecto a esta medición, es por esto que inclusive el establecimiento recurre a instituciones externas para extraer datos concretos de dicho rendimiento. Cabe destacar que el directivo no ve los reiterados ensayos como única manera de familiarizar a los alumnos con la prueba SIMCE, sino que se debe hacer hincapié por detectar en qué contenidos los alumnos están mostrando mayores debilidades, para así luego tomar las remediales necesarias para lograr posteriormente mejores resultados. Es así como el director afirma que todos los estamentos son responsables y que todos los docentes contribuyen al resultado de logros de

aprendizaje, desde el trabajo de la pastoral hasta los orientadores, directivos y docentes de aula. Se demuestra preocupación por parte de los docentes directivos sobre el bajo puntaje obtenido en la última prueba SIMCE, rendida el último año, ello comparado con años anteriores.

“Yo te puedo dar un dato también que puede ser incómodo y duro, por ejemplo, este año nos fue mal en el SIMCE como colegio y a lo mejor de acuerdo al número sí, pero no es así, a lo mejor le fue mal a tu curso y me echaste a perder todo el colegio te das cuenta, porque ese mismo año, pareciera que me fue mal. Hubo una colega que tuvo 300 puntos pero al lado de ella hubo una que tuvo 230 o sea, si ese curso en vez de 230 hubiera sacado 260, estábamos promediando 290, entonces de repente, por eso la ley SEP es tan importante porque evalúa no al voleo te obliga a evaluar a cada niño, entonces eso va ayudar cierto, de que incluso a lo mejor no era la profesora, no ese curso el malo, tampoco eso a lo mejor en ese curso a 10 niños que llegaron a cuarto básico sin leer y por lo tanto bajaron, esos niños echaron a perder el promedio de su curso como hay un curso que ‘echó a perder el promedio del colegio’ hay también diez niños que echan a perder el promedio, entonces cuando yo evalúo de verdad, y evaluar de verdad no el SIMCE ni es una prueba corriente, evaluar de verdad es saber cómo estas tu de verdad, si tú estás en un nivel superior, intermedio, bajo el aprendizaje, como lo dice la ley SEP, entonces si yo me preocupo de los niños que están en el nivel más deprivado pedagógicamente de subirlos al nivel intermedio mis resultados van a ser mejor” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes de aula y docentes directivos han hecho un análisis acucioso sobre los resultados obtenidos en la prueba SIMCE y están buscando estrategias que les permitan subir los futuros rendimientos de los estudiantes. Tratan de buscar elementos basados en buenos argumentos, para no caer en sesgos que sólo buscan culpabilidad, de ese modo se dedican a encontrar reales soluciones como lo sería no recibir estudiantes de otros colegios en 4° año básico. El director hace referencia a los mapas de progresos diseñados por el MINEDUC, los cuales les servirán para cotejar a través de los niveles de logros de aprendizajes los distintos grupos de estudiantes que se encuentran en un estado Inicial, Intermedio o Avanzado.

Los docentes, por su parte, manifiestan en sus discursos la misma preocupación por el bajo rendimiento en la prueba SIMCE que los docentes directivos y valoran la claridad de parte de éstos por asumir que los resultados de la prueba de medición nacional, no sólo debe recaer en los cursos que la rinden ni en los profesores encargados de esos cursos, sino que es un trabajo en conjunto, donde se debe apreciar el puntaje obtenido como resultado de un trabajo que se viene haciendo con el alumno en todos los cursos anteriores, es decir, en toda su experiencia en el establecimiento, por ende, se deben buscar remediales en conjunto e involucrar a todos los docentes y asignaturas en la obtención de buenos resultados.

“Éramos reconocidos como los mejores, espero que no será lo mismo para este año, yo creo que esto nos va a servir de experiencia, tenemos que trabajar todos juntos y bueno, nuestras cabezas acá que digo yo que son nuestros jefes, trabajan arduo yo

creo que también el trabajo parte por ahí, o sea ellos cedieron la semana pasada de borrar el GPT, entonces dijeron 'no, sentémonos, conversemos de SIMCE porque aquí algo pasó, tenemos que hacer las cosas distintas para el próximo año, no puede volver a suceder lo mismo'. Yo creo que eso es muy importante en la institución, donde a todos se nos diga, miren la profesora de kínder es responsable y la profesora de segundo medio también es responsable, por lo tanto, no le echemos la culpa a las profesoras de segundo medio ni a las profesoras de cuarto, eso también es importante tenerlo presente" (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes comentan que superar los resultados del SIMCE es una constante preocupación del establecimiento. Todos los años se trabaja en equipo durante las reuniones técnicas, las cuales permiten una discusión intensa pero que les permite buscar condiciones que propicien resultados positivos. Por otro lado, afirman que se debe tener un seguimiento por alumno sobre su evolución en el proceso de aprendizaje, midiendo las deficiencias que éste puede ir presentando para así poder tomar las remediales correspondientes.

"Nosotros todos los años nos proponemos el mejoramiento de los puntajes del SIMCE obtenidos, por lo tanto se van estudiando en reuniones, cuales son las falencias que tienen los chicos y se van reforzando año a año, se van constantemente haciendo evaluaciones por materia y en qué situación se encuentra también el alumno porque de repente uno se pregunta qué pasa con este niño, o sea haciendo un seguimiento con los niños de verdad uno dice que lata con este niño porque el año pasado era tan buen alumno que estará pasando, o sea hay que estar todo el tiempo a lado del niño para poder estar indagando. El curso que tengo este año es primer año que lo tengo, pero siempre he tenido niños de quinto a octavo como profesora jefe hace cuatro años y es mucho más eficaz tenerlo uno o dos años, por ejemplo este lo tuve este año no más, entonces es bien poco lo que se puede hacer, yo he buscado montones de estrategias con ellos motivándolos, conversando con cada uno, mira hazte un compromiso conmigo que te parece si subimos el rendimiento y ellos dicen ya profesora, y tú hoy en día viendo el resultado del curso, es pésimo y estos niñitos este año dan el SIMCE, bueno el año pasado hubo un buen resultado de los chicos, estuvieron bien preparados los octavos ahora son buenos primeros medios, yo creo que la eficacia de todo esto es el trabajo que uno se da como profesor jefe estando siempre en contacto con el profesor de asignatura, tener un hilo conductor del profesor de asignatura y también con los del nivel entonces por ejemplo ahora mismo nosotros para estar con el hilo conductor tenemos que ver todos los contenidos como se van desarrollando hacemos un mapa de progreso desde kínder hasta cuarto medio entonces tú te propones el objetivo para acá en adelante y en general" (Entrevista Docente 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes afirman que para la obtención de los buenos resultados se debe buscar estrategias que involucren al alumno en su proceso de aprendizaje, generar compromisos o acuerdos entre los alumnos y docentes donde se demuestra la preocupación del alumno por subir los niveles de rendimiento. Los docentes también valoran el trabajo en conjunto como una de las formas de obtener mejores resultados, el coordinarse entre niveles, departamentos, entre colegas en general para proponerse objetivos comunes y conversar entre ellos sobre la evolución de los aprendizajes de los alumnos.

Otras de las metodologías y estrategias usadas para la obtención de mayor puntaje en la prueba SIMCE es la aplicación de pruebas que simulen o se acerquen a la modalidad en que se presenta el SIMCE.

“En cuarto básico estamos utilizando pruebas de ensayo, pruebas con respuestas abiertas y pruebas con respuestas cerradas, porque como estamos trabajando para que a los chiquillos, uno para que aprendan y a la vez que les vaya bien en el SIMCE, entonces estamos usando ese tipo de estructura de pruebas para que los chiquillos se vayan familiarizando y a la vez les vaya bien en el colegio” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes comentan que se asesoran con instituciones externas para evaluar el rendimiento de los alumnos en las posibles pruebas SIMCE o PSU a realizar a los cuales les mandan a elaborar las pruebas de ensayo a aplicar. También los alumnos están sometidos a evaluación de los rendimientos y cumplimiento de logros que aplica la sociedad de colegios católicos a la cual el establecimiento se adscribe, y por otro lado, existe de parte del colegio una semana dedicada exclusivamente a realizar evaluaciones internas a los alumnos con respecto al SIMCE llamada: “La semana simceana”. Además hay una especial dedicación a las asignaturas que les corresponden rendir el SIMCE.

“Subir el rendimiento de los alumnos y subir las mediciones externas por ejemplo, obvio que el SIMCE nos tiene vueltos locos y la PSU igual la prueba que se mandan a hacer pruebas especiales a una institución externa para el colegio, y las pruebas que manda la sociedad por supuesto o sea por eso no nos vamos a quedar, por la evaluación externa no nos vamos a quedar, aparte que las que tenemos nosotros que se hacen muchos exámenes SIMCE, la semana simceana, una semana que se dedica sólo al SIMCE, ahora se está reforzando mucho las asignaturas que rinden SIMCE” (Entrevista Docente 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, existe una exigencia a nivel docente de trabajar con los alumnos desde segundo básico en adelante con metodologías que se relacionen en un futuro con la aplicación de la prueba SIMCE, con el fin de familiarizar a los alumnos con el instrumento, pruebas de selección múltiples y con hojas de respuestas separadas.

“Aquí siempre se ha pretendido mejorar la enseñanza y se preocupan bastante de la parte del SIMCE, yo no trabajo en esa área, yo trabajo con los niños más pequeños pero si acá el objetivo bueno es subir los puntajes, están como muy dedicados a eso ya, aquí con los alumnos, todos los profesores de tercero y cuarto ya están enfocados en eso, de segundo en adelante a uno le empiezan a pedir que ya vaya dando una buena base, entonces ya en segundo básico nos piden tipos de preguntas SIMCE, para que nosotros vamos ambientando al niño al tipo de pregunta y se familiaricen con ella” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Trabajamos con tipos de ensayos en cuanto al SIMCE, por ejemplo en cuarto hacemos cada cierto tiempo una prueba de ensayo, o sea, tratando de hacer el mismo tipo de prueba de SIMCE, llevarla a cabo también con los alumnos, entonces durante el año estamos haciendo eso, y de a poquito a los chicos irles haciendo pruebas, hartas pruebas extensas. Por ejemplo los niños hasta segundo año básico son como

bien dependientes del profesor, el tercer año fue muy difícil para mí, porque yo los quería más independientes y ellos todo lo consultan muchas veces y a mí criterio, por lo menos no los quería tan dependientes, porque son tan, tan dependientes, ellos no hacen nada si alguien no les está diciendo como deben hacerlo, si es en una hoja que donde continúo que si a la otra hoja como lo hago, etc. Entonces el tercero es difícilísimo y el cuarto es como una recopilación del tercero y además ir mejorando, fomentando esta cosa de que ellos sean más independientes que sepan responder frente a ciertas preguntas, que sean más autónomos y en cuanto a la consistencia a la densidad también de controles, por ejemplo tienen pruebas de 35 preguntas, más extensas, estilos usados también en el SIMCE. No te voy a decir que pasamos el año en eso, pero si como que uno le va dando porque tampoco sería una gracia de que de golpe y porrazo el niño se viera enfrentado a una prueba que nunca han hecho, entonces uno tiene que en cuarto año ir apuntando a eso a la disciplina escolar y controles más exigentes” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Además de utilizar estrategias que familiaricen a los alumnos con el modelo de prueba SIMCE, los docentes afirman que se le entrega especial énfasis a desarrollar estrategias de comprensión lectora, ya que el desarrollo de estas estrategias se considera como básicas al momento de enfrentar cualquier contenido.

“Pero lo que se busca acá en el colegio, lo que se está buscando ante todo para obtener buenos resultados en el SIMCE es la comprensión lectora. Creemos que la base de todo aprendizaje sin la comprensión lectora se vuelve caótica en una prueba de matemáticas o de ciencias o en cualquier ámbito. Entonces estamos apuntando a eso en este momento a resolver los problemas desde primero básico, que los niños puedan tener con la comprensión lectora” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, la necesidad de obtener mejores resultados en la prueba SIMCE está dentro de las metas que tiene estipulada el colegio, por lo mismo, los docentes y alumnos tienen internalizado mejorar el proceso educativo, con el fin de superar el puntaje último obtenido por el establecimiento.

“Que tengan logros académicos buenos –refiriéndose a los alumnos-, que les permitan proyectarse no solamente en la universidad sino también en la especialidad que nosotros entregamos, ya, están en el proyecto educativo y bueno elevar los niveles del SIMCE, tenemos un número nos hemos propuesto, que la verdad no recuerdo en este minuto que es trescientos y algo, tres ochenta y cinco me parece que es como la meta, no estoy segura pero la menciono” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por su parte, los alumnos tienen internalizado el superar los resultados del SIMCE como un sueño o ideal a cumplir del establecimiento.

“Entrevistadora: ¿Sabes si este colegio tiene algún sueño o ideal a cumplir con sus estudiantes?”

Alumno: *En el SIMCE, pasar los 280 de puntos” (Entrevista Alumna 8° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Esto demuestra un efectivo trabajo de parte de los docentes hacia los alumnos en concientizarlos sobre las metas que se propone el establecimiento con respecto al SIMCE. Los alumnos y apoderados también afirman lo expuesto por los docentes al respecto de que el establecimiento realiza constantes aplicaciones de pruebas de ensayo SIMCE.

“Entrevistadora: ¿Tienen horas destinadas en la semana para preparar el SIMCE?”

Alumno: *Eh sí, fijan unos días y ahí hacemos ensayos” (Entrevista Alumna 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).*

“Entrevistadora: ¿Usted sabe si los profesores tienen horas destinadas a la semana para preparar el SIMCE?”

Apoderada: *Sí, aquí se reúnen, se juntan, sí.*

Entrevistadora: ¿Con los alumnos cuando hacen los ensayos?”

Apoderada: *Los ensayos por supuesto lo hacen con los alumnos, no sé cuántas veces, pero sí ensayan harto” (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Por lo tanto, la obtención de buenos resultados SIMCE se ve favorecida al plantearse como uno de los objetivos primordiales que debe cumplir el establecimiento, ya que al plantearse como meta se internaliza esta preocupación tanto en los docentes como en los alumnos, generando un compromiso por obtener buenos resultados de ambas partes, propiciando el análisis de aquellas debilidades y fortalezas necesarias de evaluar para superar los logros de aprendizaje. Además, desde el equipo de gestión se plantea la idea que todos son responsables en la obtención de buenos resultados, por lo tanto, la responsabilidad del logro de éstos, no debe recaer sólo en algunos profesionales o cursos sino que en toda la labor del establecimiento en general. Por otro lado, aporta a los buenos resultados del SIMCE el trabajo práctico que se realiza con los alumnos de todos los niveles, no sólo de los cursos que están expuestos a evaluación en la aplicación de ensayos o controles que se acerquen a la modalidad del instrumento del SIMCE.

Como señala el modelo de calidad de la gestión escolar, *“es necesario optar por una evaluación institucional que conjuga la evaluación externa, quien actúa validando los procesos internos de evaluación y los procesos y resultados de las acciones planificadas de mejoramiento” (SACG, 2005, pp. 53).*

F. Preparación de la enseñanza

Dentro de las prácticas que organizan y analizan los procesos de enseñanza, en el ámbito de las evaluaciones formales los directivos exigen a los docentes un mínimo de evaluaciones de estrategias de aprendizajes que apuntan a fomentar los aprendizajes autónomos en los alumnos.

“Nosotros exigimos que haya al menos una disertación y un trabajo de investigación por semestre. Desde pre kínder hasta cuarto medio ésa es la política, esa es la escalada, porque en la medida que los chicos adquieran esas habilidades las vayan poniendo en práctica, vamos asegurando que se logre” (Entrevista Jefa Técnica, Escuela Particular Subvencionado).

Los directivos promueven las disertaciones y los trabajos de investigación como estrategias para desarrollar habilidades narrativas e incentivar a los alumnos a utilizar técnicas que impliquen indagar por sí solos sobre los aprendizajes.

Al respecto, los docentes afirman esta idea mencionando que hay una exigencia por parte del equipo de gestión en la elaboración de planificaciones en donde los profesores consideren la utilización de estrategias, que permitan clases más dinámicas y motivadoras para los alumnos.

“Nos pide el colegio permanentemente, que no sea una metodología muy plana así de mera exposición o de dictar o copiar materias y contenidos, de hecho no hacemos eso, por eso trabajamos con guías la mayoría de los profesores, con guías o con fichas, también trabajamos con los medios audiovisuales, usamos el data, todo ese tipo de cosas” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, las planificaciones deben apegarse a los marcos curriculares y a los planes y programas de estudio que propone el Ministerio de Educación y el establecimiento, pero éstas deben ser explícitas en el nivel de dificultad de las actividades a implementar, las habilidades que pretenden medir y el logro que se proponen alcanzar.

“Nosotros planificamos de acuerdo a los marcos curriculares y a los planes y programas de estudio, y bueno nos apoyamos de muchos textos escolares que nos ayudan. Nosotros elaboramos todos los años nuestras planificaciones, los contenidos van desde las destrezas más básicas a las más complejas. Los contenidos están de una forma organizada y secuenciada” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Para el logro de planificaciones efectivas, éstas deben orientarse en función de indicadores de avance como lo son los mapas de progreso, esta manera de planificar también es exigida desde el equipo de gestión para llevar un registro del

nivel de avance en los logros de aprendizaje del alumnado, para así detectar a aquellos alumnos que se encuentren en un nivel básico, medio o avanzado.

“Trabajamos con los mapas de progreso, las planificaciones tienen que ir orientadas a los mapas de progreso, y a medida que se ha ido internalizando los mapas de progreso, a nosotros se nos ha ido subiendo la exigencias en la planificación, no podemos planificar pensando en un primer nivel, sino que tenemos que ir avanzando a un nivel más avanzado” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sí, mapas de progreso, por ejemplo los mapas de progreso son una de las herramientas podríamos decir que ayudan a esto, el hecho de ir viendo en qué quedaron los alumnos en el curso anterior por ejemplo, de tener un hilo conductor entre un nivel y otro, y esa como independencia de los niños es lograr los objetivos, esa como independencia de que ellos se puedan desenvolver por sí solos y llegar a una enseñanza mayor también” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se planifica entonces en función de subir los niveles de rendimiento de los alumnos, en donde el que se encuentre en nivel básico logre un nivel intermedio y el que se encuentra en nivel medio logre un nivel avanzado. Por lo mismo, las planificaciones deben explicitar con toda claridad los objetivos que se busca lograr con los alumnos, objetivos que se desprenden de los exigidos por el Ministerio y de las necesidades específicas que presente el establecimiento.

“Si, -los objetivos- van de acuerdo al programa, como parte del currículo, nosotros tenemos que entregar anualmente un cronograma, en ese cronograma van los objetivos fundamentales, aprendizajes esperados, contenidos, algunas actividades genéricas y va también las evaluaciones o salidas pedagógicas, entonces uno tiene que ir siguiendo en forma sistemática y metódica lo que uno tiene que ir trabajando” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si -los objetivos- están ordenados, como parte del currículo, están muy relacionados con los mapas de aprendizaje, con los niveles de logro, hay habilidades específicas que el alumno debe alcanzar para ser promovido al otro curso, están ordenadas, por algo nosotros comenzamos con algunos contenidos y terminamos con otros, eso nos permite ir midiendo las habilidades desde la más básica a la más compleja” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Así, como los objetivos que se quieren alcanzar con los alumnos están explicitados de manera clara en la planificación curricular, éstos deben ser coherentes con los logros e instrumentos que se requieren utilizar para cada nivel en específico.

“Es que en primero y segundo básico nuestra política está enfocada a que todos aprendan en realidad, esa es como nuestra labor, nosotros estamos enfocados a la lectoescritura lo que es primero y segundo básico y trabajamos con el método Matte, nosotros la lectoescritura es lo primordial de primero segundo básicos, lo vemos como un curso y el que no logró los objetivos en primero básico tiene que lograrlo sí o sí en

segundo, entonces ese podría ser como nuestra política de aprendizaje organizativo, lo que pasa es que es muy distinto en todos los niveles, cada nivel tiene como su estructura” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Estamos recién trabajando con los mapas de progreso en la asignatura de inglés, queremos llegar a alcanzar los objetivos que se plantea el ministerio en ese sentido y que los chiquillos saliendo de la enseñanza media manejen el inglés de una manera óptima digamos ya, por lo tanto estamos recién empezando a trabajar con los mapas de progreso y creo que es bastante, promete bastante digamos el trabajo con los mapas de progreso porque da claridad digamos a lo que hay que trabajar en cada nivel, lo que se debe lograr” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por lo tanto, si bien hay exigencias a nivel general sobre los objetivos de rendimiento que se deben cumplir y los instrumentos que se deben utilizar para lograrlos desde el equipo de gestión hacia los docentes, se trabaja también la planificación entregándole un estilo específico a cada nivel según las características y necesidades que presentan permitiendo utilizar métodos, instrumentos y estrategias efectivas para el cumplimiento de los logros de rendimiento específicos para cada nivel.

También existe una estructura de preparación de la enseñanza con respecto a las formas de evaluar y los instrumentos aplicados a los alumnos que debe utilizar cada docente para medir el logro de los objetivos.

“Todo eso está estipulado, mira por ejemplo todos los subsectores que tienen 6 horas que son lenguaje, comprensión del medio, matemáticas debemos tener mínimo 8 notas en el semestre ya, la cantidad de hora más 2, las que tienen 2 horas debemos tener el número de horas más 2, el doble, el doble y así. Las de 4 horas tenemos que tener 5” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Tenemos planificadas el asunto de evaluación, las horas de la asignatura van con nota, eso es una planificación de calificación, en lenguaje si son seis horas de clase ellos tienen que tener ocho evaluaciones, de las ocho evaluaciones una tiene que ser coeficiente dos, tenemos planificados el ensayo SIMCE, que son evaluados, porque son en base a lo que uno esté pasando, tenemos algunos que son hechos por nosotros y otros de unidad técnica” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se les exige también realizar pruebas de diagnóstico a principio de año para recabar información útil para determinar los niveles de aprendizaje en los que se encuentra cada alumno e integrar durante el transcurso escolar evaluaciones en que desarrollen estrategias de trabajo en grupo y de búsqueda de información de manera autónoma.

“La prueba de diagnóstico que se hace a principio de año y tenemos las disertaciones que tienen que ser una por cada semestre, una disertación por semestre, son

evaluaciones grupales” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los talleres también tienen una planificación específica y son evaluadas a nivel de notas sumativas que luego se traducen en conceptos que no influyen en el promedio del alumno pero si en las exigencias de rendimiento que propone el colegio.

“Tenemos un manual de los talleres, un programa de los talleres, trabajamos con fichas, con fichas y guías, fichas de auto aprendizaje y guías de actividades donde le planteamos este tipo de temas a los chiquillos con el fin de que ellos vayan desarrollando las habilidades el trabajo individual , parejas y grupales, y evaluamos con notas sumativas, pero al término del año con un concepto, conceptual, no incide en el promedio pero si tienen que aprobar el subsector porque de lo contrario tienen que rendir prueba especial” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Para verificar la eficiencia del trabajo desarrollado por los docentes y el equipo de gestión en relación a las técnicas que se utilizan en la preparación de la enseñanza, tanto directivos como docentes se reúnen a evaluar el nivel de avance de los alumnos y a analizar la efectividad de los instrumentos y metodologías aplicadas en el aula.

“Tenemos reuniones que tenemos los cuatro profesores del nivel, después todo el profesorado junto y siempre estas reuniones son justamente para estar analizando que los avances que si se cumplieron los contenidos, que contenidos son los que falta” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Nosotros tenemos GPT todas las semanas, a parte las reuniones de nivel, nosotras tenemos la obligación de preparar nuestra semana, ‘yo llevo mi material, tu llevas tu material, esta es mi idea, yo creo que lo podrías hacer así, veamos la prueba, yo creo que tal vez esta pregunta los chiquillos no la van a comprender’, eso nos ayuda también a tener un trabajo ordenado que es sistemático que es consecuente que nos permite retroalimentarnos con los otros colegas, eso también es importante. Nosotros en la reunión de nivel son los martes y los GPT son los miércoles, los GPT son a nivel de comunidad escolar o sea todos vamos” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas exigencias de planificación y evaluación de los logros de rendimiento han generado, según los docentes, condiciones efectivas en el cumplimiento de los objetivos.

“Generalmente los objetivos que se proponen a principio, generalmente son logrados, claro porque hay que hacer un trabajo bien sistemático, y un trabajo bien ordenado como para que el que está bien mal, elevarlo a un nivel superior” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Tenemos que trabajar en conjunto, nosotros ya recibimos un reto la semana pasada, pero más que reto trabajamos como una comunidad educativa, nosotros tenemos todas las semanas GPT reunión de profesores. Lo que nos permite organizar nuestra labor docente, por lo tanto esto de tener bajos resultados nos tiene un poquito angustiados porque como te digo, nos estamos dando cuenta que detrás de esos resultados hay otras cosas que no estamos logrando, el tema de la disciplina a lo mejor, el tema valórico son cosas que no están permitiendo alcanzar esos objetivos que son conceptualmente buenos, entonces a lo mejor realmente debemos considerar estos factores antes de trabajar todo lo que es contenido conceptual, a lo mejor estamos fallando en eso y pensamos trabajar como comunidad la semana pasada para fortalecer esos puntos porque en realidad fue mucho tiempo, porque éramos reconocidos como los mejores, espero que no sea lo mismo para este año, yo creo que esto nos va a servir de experiencia, tenemos que trabajar todos juntos y bueno nuestras cabezas acá que digo yo que son nuestros jefes, trabajan arduo yo creo que también el trabajo parte por ahí, o sea ellos cedieron la semana pasada de borrar el GPT, entonces dijeron no, sentémonos, conversemos de SIMCE porque aquí algo pasó, tenemos que hacer las cosas distintas para el próximo año, no puede volver a suceder lo mismo. Yo creo que eso es muy importante en la institución, donde a todos se nos diga, miren la profesora de kínder es responsable y la profesora de segundo medio también es responsable, por lo tanto, no le echemos la culpa a las profesoras de segundo medio ni a las profesoras de cuarto, eso también es importante tenerlo presente” (Profesora 4° C, Escuela Particular Subvencionada).

Se valora entonces el trabajo constante, sistemático y responsable que compromete tanto al equipo de gestión como a los docentes en la preparación de la enseñanza, donde nada es al azar y todo debe ser concienzudamente planificado y evaluado en función de entregar los contenidos, estrategias y aplicación de instrumentos que generen dentro del aula las condiciones de efectividad necesarias que contribuyan en la mejora de los resultados de rendimiento.

G. Reforzamiento de contenidos mínimos

Para mejorar el rendimiento de los alumnos y obtener mayores logros de aprendizaje, se realizan con los alumnos más deficitarios reforzamientos de aquellas asignaturas en las cuales tienen mayores problemas de aprendizaje.

“Si, históricamente hemos hecho talleres pero con los niños más deficitarios, pero niños que nos dan más problemas hemos hecho talleres, no hemos hecho talleres con todos los cursos completos, normalmente no hacemos eso, no, sino que con los más deficitarios, con los que les va más mal. Sí, el año pasado los recursos SEP nos permitieron tener grupos más chicos, eso es bueno, pero hicimos reforzamiento para todos los niveles” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos valoran los recursos entregados por la SEP, ya que éstos les han permitido mejorar los reforzamientos de contenidos mínimos abarcando a una mayor cantidad de cursos. Al respecto los docentes, afirmando lo que plantea la jefa técnica, comentan que existe en el colegio una preocupación por reforzar los

contenidos mínimos obligatorios del subsector de lenguaje y matemáticas, ya que éstas son las asignaturas que se muestran como prioritarias en la obtención de los buenos resultados por abarcar contenidos transversales necesarios para todas las asignaturas, como lo es por ejemplo la comprensión lectora y además para mejorar aquellos contenidos que se miden en la prueba SIMCE en la búsqueda de buenos resultados.

Las metodologías que se utilizan para reforzar estos contenidos mínimos son la realización de talleres de aprendizaje JEC enfocados a las asignaturas de matemáticas y lenguaje, donde se fomenta la comprensión lectora y el razonamiento lógico para todos los alumnos. Además de estos talleres, existen cursos de reforzamientos realizados por los docentes y el equipo multidisciplinario a los alumnos que presentan mayores dificultades, mostrándose más atrasados que el resto de sus compañeros en los niveles de aprendizaje, estos reforzamientos se realizan tanto en el horario de clases y fuera de éste, si es necesario. Estas horas destinadas a reforzamientos son para todas aquellas asignaturas que presenten alumnos con dificultades, sin embargo, se les da prioridad a aquellas asignaturas que son medidas por el SIMCE.

“(los alumnos) Tienen la posibilidad del refuerzo de un taller que se llama “aprender a aprender”, que uno le dice a la colega en el taller aprender a aprender, en matemática los chiquillos están fallando en esto, ayúdame en esto y para lo que es de comprensión de lectura de lenguaje, uno tiene la colega que hace el taller de lectura a la que le pide ayuda que ella vaya reforzando lo que los chiquillos no van teniendo claro, mas el reforzamiento que es en horario aparte” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si lo del reforzamiento obligatorio van a empezar ya, preguntamos en el consejo anterior y este mes ya empezamos el reforzamiento, se ha planteado incluso a los profesores que necesitaran que quisieran hacer reforzamiento no se lo van a hacer después de clases o el día sábado, ahí nos atrasa el día sábado que yo venía y hacía reforzamiento el día sábado en lenguaje me acuerdo y después de a poco se fue disminuyendo y no hubo, y ya hace como tres años se está reforzando a los niños en matemáticas, siempre le dan más a las asignaturas del SIMCE por supuesto” (Entrevista Docente 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes valoran los talleres de aprendizaje destinados a todos los alumnos y los reforzamientos de contenidos de aprendizaje destinados a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, ya que afirman que han obtenido logros mayores con este tipo de estrategias y que inclusive debiesen destinarse mayores horas a las asignaturas de lenguaje y matemática de las que se les entrega para mejorar aún más el rendimiento de los alumnos.

“El reforzamiento si he visto que se ha logrado en ellos, he visto un cambio en ellos he visto que han avanzado, o sea, que de todas maneras les ha servido a algunos” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo creo que hay subsectores que deberían ser mas reforzados, nosotros tenemos talleres que refuerzan el subsector de matemática, el subsector de lenguaje y el

subsector comprensión del medio, yo creo que aún así son pocas, tal vez el hecho de haber conocido otros colegios, otras perspectivas, me hace pensar que es poco, nosotros tenemos 6 horas a la semana y yo estuve en otros colegio donde tenían 8 horas sólo de lenguaje, yo creo que puedan ser pocos a lo mejor, podríamos potenciar los talleres de aprendizaje, para que fueran a lo mejor más largos, pero creo que a lo mejor, deberíamos poner más horas por los menos en los subsectores que son de más transcendencia en esta etapa escolar” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Respecto a los alumnos, éstos afirman participar en los talleres y reforzamientos impartidos por el colegio y reafirman el hecho de que los talleres son realizados por los docentes para todos los alumnos y que los reforzamientos son realizados tanto por docentes de aula como por profesionales del equipo multidisciplinario para aquellos alumnos que presenten mayor dificultad tanto dentro o fuera del horario de clases.

“Entrevistadora: ¿En tu colegio hay profesores diferenciales u otros profesionales que ayudan a los estudiantes que les cuesta más aprender?”

Alumno 1: *Si, más en los reforzamientos más que nada, ahí hay profesores que hacen distintos reforzamientos de lenguaje y matemáticas” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).*

“Entrevistadora: ¿En tu colegio hay profesores diferenciales u otros profesionales que ayudan a los estudiantes que les cuesta más aprender?”

Alumno 2: *Sí, los hay.*

Entrevistadora: ¿Cómo quiénes?

Alumno 2: *Por ejemplo la misma profesora que le hace reforzamiento a mis compañeros.*

Entrevistadora: ¿Además de eso, hay alguien más aquí? ¿Psicopedagoga?

Alumno 2: *Sí, también hay.*

¿Y alguno de tus compañeros ha tenido que asistir a la psicopedagoga?

Alumno 2: *Sí.*

Entrevistadora: ¿Y estos profesionales que ayudan a los alumnos, lo hacen en horario de clases o alterno?

Alumno 2: *En la tarde, después que terminan las clases normales.*

Entrevistadora: Entonces ustedes salen de clases y ellos se quedan

Alumno 2: *Bueno también en el horario de clases algunas veces.*

Entrevistadora: ¿Y el reforzamiento?

Alumno 2: *Después de clases* (Entrevista Alumna 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otra parte, respecto a los que comentan los apoderados, estos ven la realización de reforzamientos a los alumnos que tienen mayores dificultades como una gran ayuda proveniente de los docentes y que nace por la preocupación de los mismos docentes en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

“En parte ellos siguen avanzando pero a los niños que les cuesta los envían a reforzamiento, la Belén está yendo a reforzamiento los días jueves en la tarde entonces todo el repaso de la semana que ellos le hacen lo hacen el día jueves para que ellos se pongan al día” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Hacen mucho reforzamiento, cuando no entienden los niños hacen harto reforzamiento, por ejemplo en matemáticas tienen como tres horas o dos horas, hay un profesor que les enseña aparte de la clase de matemáticas, o sea si se preocupan harto” (Entrevista Apoderado 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Es así como se ve una preocupación por parte del colegio de nivelar a aquellos alumnos que se encuentran con mayores dificultades en su proceso de aprendizaje reforzando los contenidos en los que presentan estas debilidades, y por otro lado, se demuestra por parte del establecimiento darle mayor énfasis en el refuerzo de contenidos y realización de talleres a aquellas asignaturas que están sometidas a la evaluación de la prueba SIMCE, lo que demuestra el interés del colegio por obtener resultados favorables al momento de estas mediciones.

H. Trabajo con equipo multidisciplinario

Se valora el trabajo del equipo multidisciplinario como un aporte favorable en la consecución de las metas y logros de aprendizajes propuestos por el establecimiento, ya que facilita el trabajo de los docentes de aula ayudándolos a atender a aquellos alumnos con mayores problemas de aprendizaje, atendiendo las distintas necesidades que éstos presentan.

“El psicólogo es un aporte que siempre soñamos en tener, gracias a la ley SEP hoy día tenemos psicólogos gracias al proyecto de integración tenemos una fonoaudióloga, una psicopedagoga una experta en lenguaje, ahora psicopedagoga siempre tuvimos, incluso el primer curso de diferencial lo tuve yo aquí en el año 77- 78 (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

El equipo multidisciplinario está conformado por profesionales psicólogos, fonoaudiólogos y psicopedagogos. Este equipo no sólo trabaja directamente con los alumnos, sino que asesora a los docentes y directivos en el diagnóstico, registros y estrategias necesarios que se requiere para la generación de condiciones favorables para el aprendizaje de los alumnos.

“Con los profesores – refiriéndose al psicólogo- , se trabaja un taller con los profesores para entregarles herramientas, trabajo con grupos de apoderados, trabajo con grupos de alumnos y también ha atendido casos y nos ha diagnosticado para derivación, entonces eso ha sido fundamental, entonces todo ese apoyo se les da a los niños y si hay que pegar un apretón desde el director para abajo, cualquiera de nosotros lo llamamos acá y hacemos todas etapas que corresponden con todos los documentos por escrito para que queden las evidencias” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos se muestran dispuestos a trabajar en los requerimientos que les indica el equipo multidisciplinario desarrollando así un trabajo en equipo.

Por su parte, los docentes cuando se les pregunta por cuáles son las medidas que ha tomado el establecimiento para mejorar los rendimientos, responden valorando la ayuda que les entrega el equipo multidisciplinario en la atención a través del reforzamiento de aquellos alumnos que presentan dificultades, entregándoles una atención individualizada al alumno, que por las condiciones en que se desarrollan las clases los docentes de aula se ven imposibilitados a entregar por el factor tiempo y por la cantidad de alumnos que conforman el curso, entregando así un valioso apoyo en el proceso de aprendizaje del alumno.

“Ahora nosotros estamos haciendo reforzamiento en las tardes a los niños que tienen dificultades, también tenemos psicopedagoga que ha sido de gran apoyo, sobre todo en los cursos más chicos, si ellos tienen apoyo, del colegio, si la familia depende de cada caso” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“El reforzamiento aquí, es todas las semanas. Hay una psicopedagoga que los atiende de manera personalizada” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Los chicos tienen aquí talleres de reforzamiento y tienen psicopedagogía, taller de diferencial, trabajan específicamente con las colegas especialistas en el área y se deriva, cuando es muy necesario, se deriva a alguno de estos” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto a los alumnos, éstos muestran conocer el trabajo que realiza el equipo multidisciplinario en función de apoyar a aquellos alumnos con mayores dificultades.

“Entrevistadora: ¿En tu colegio hay profesores diferenciales u otros profesionales que ayudan a aquellos estudiantes que les cuesta más aprender?”

Alumno: *Eh, se hacen reforzamiento y todas esas cosas para que vayan los estudiantes.*

“Entrevistadora: ¿Y otros profesionales, que entreguen otro tipo de ayuda?”

Alumno: *Eh....sicológico, eh... diferencial y todo eso.*

Entrevistadora: *¿Lo hacen en horarios de clase o en horario alterno?*

Alumno: *“Eh, a veces en el horario de clases, a veces externo”. (Entrevista Alumna 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Con respecto a los apoderados, éstos dicen conocer la existencia del trabajo que realizan los profesionales del equipo multidisciplinario y muestran claridad de qué tipo de profesionales lo componen.

“Entrevistadora: *¿En el colegio hay profesores diferenciales u otros profesionales que ayudan a aquellos estudiantes que les cuesta más aprender?*

Apoderada 1: *“Está el orientador, está la orientadora, la sicóloga eh, y la misma profesora jefe que toma reforzamiento en la tarde, psicopedagogo también hay”. (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).*

“Entrevistadora: *¿En el colegio hay profesores diferenciales u otros profesionales que ayudan a aquellos estudiantes que les cuesta más aprender?*

Apoderada 2: *Sí, en otros horarios para no confundir a los demás niños, porque hay niños que están a un nivel entonces para que no se confundan, los dividen ahí” (Entrevista Apoderado 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).*

“Entrevistadora: *¿Los reforzamientos la hacen en distintos horarios y no en el horario de clases?*

Apoderada 3: *“Bueno yo veo al fonoaudiólogo y psicopedagogo veo que ocupan las mismas horas de clases los traen a los niños, los van sacando de la sala y van trabajando con ellos en una salita especial” (Entrevista Apoderado Centro de Padre, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Los apoderados destacan que los profesionales del equipo multidisciplinario se encargan de integrar a la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, orientándolos y entregándoles herramientas que aportan al desarrollo del alumno tanto a un nivel personal como académico.

“Después del horario de clases viene el reforzamiento que es para los niños que les cuesta un poquito más y también están los sicólogos que también nos llaman para que los papás se preocupen un poco más en que están fallando” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Apoderada: *“No solamente al principio y al final sino que nos dan charlas cada cierto tiempo, nos están dando charlas en distintos cursos, nos dan charlas de cómo educar a los hijos, como parar las pataletas por ejemplo”.*

Entrevistadora: *¿Eso lo hace el profesor jefe u otro profesional?*

Apoderada: *“No, son profesionales de otras áreas como sicóloga, psicopedagoga, están todos preocupados de eso”.*

Entrevistadora: ¿Lo hacen por cursos?

Apoderada: *“Por niveles, juntan por ejemplo, a mí me tocó el otro día, el nivel de la Belén, todos los primeros, el nivel de los séptimos, y después el nivel de los cuartos medios” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Se demuestra aquí que el trabajo del equipo multidisciplinario funciona de manera integral y transversal, atravesando los distintos estamentos de la comunidad escolar, donde entrega herramientas a cada uno de estos estamentos para desarrollar las capacidades y habilidades del alumno y obtener también un mejor comportamiento. Esto genera condiciones favorables para que los alumnos puedan acceder a un mayor logro de aprendizaje.

I. Discrepancia Metodológica

Existe una discrepancia metodológica, ya que se presentan diferencias en la forma de emprender la labor educativa entre la praxis y lo determinado por planificaciones escolares, ya que existe una exigencia tanto del Ministerio como del establecimiento referida al cumplimiento de metas que deben cumplir los docentes, la cual discrepa muchas veces con la realidad del aula.

Unos de los factores que incide, según los docentes en no alcanzar los objetivos propuestos, es cuando se tiene un porcentaje estipulado del nivel de logro de los objetivos a cumplir, pero los alumnos que recibe el establecimiento no llegan de los colegios anteriores con las destrezas necesarias para lograr en el tiempo estipulado dichos objetivos.

“La escuela tiene como meta que logremos el 90% de los objetivos, es difícil cuando uno recibe a niños con un nivel lector bajo, es muy difícil lograr un 90%, porque si no leen bien, no hay una buena comprensión y si no tienen una buena comprensión les va mal a todos” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, los docentes opinan que la jornada escolar completa agota al alumno, ya que el colegio en vez de asignar las horas de la tarde para realizar las actividades pendientes de la mañana como tareas, trabajos o dedicar tiempo a estudiar dentro del establecimiento, para que los alumnos no llegaran a la casa a realizar aquellas actividades, que era lo que se planteaba con esta reforma, los directivos amplían el currículum asignando más horas de clases, por lo tanto el alumno llega a su casa cansado con muchas actividades pendientes por realizar, las cuales muchas de ellas no cumplen, teniendo que priorizar algunas asignaturas más que otras.

“Mira yo soy enemiga de la reforma anterior, o sea de la jornada escolar completa, de la jornada hasta las cinco de la tarde, nosotros no las tomamos como debería ser, la idea era que el alumno tuviese clases hasta cierta hora, y las horas de la tarde era para hacer sus talleres o sus tareas, pero que se hizo, se amplió la malla curricular se aumentaron horas de clases, entonces hasta las cinco de la tarde a un niño lo agotas, porque yo tengo un curso que tiene las tres horas de inglés después de almuerzo, tres horas seguidas, entonces se van a la casa y no quieren nada y llegan al otro día, te dicen ‘no estudié’, tenían que leer un libro de lenguaje, ‘no alcancé a estudiar’, tengo prueba de matemáticas, tengo que hacer un trabajo de naturaleza, así es la idea, yo creo que nosotros los colegios no lo vimos con esa mirada y esa era la idea yo creo que está muy mal” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por otro lado, uno de los factores más recurrente que aparece en esta discrepancia metodológica es la cantidad de contenidos establecidos los cuales se deben pasar al alumno en una cantidad de tiempo, que los docentes estiman como acotado para todas las exigencias que se desprenden del currículum.

Variados son los elementos y/o imprevistos que afectan el manejo del tiempo por parte del docente, como se puede apreciar a continuación, la falta de recursos, en este caso la falta de los textos entregados por el Ministerio puede atrasar las evaluaciones que se tenían estipuladas con anterioridad, por otro lado, la presión que se tiene por entregar a los alumnos que rinden SIMCE todos los contenidos del currículum los meses antes que se aplique la prueba, obliga que el docente entregue los contenidos con mayor rapidez sin poder detenerse lo suficiente en las reales deficiencias que presentan los alumnos en su proceso de aprendizaje.

“Lo que se relaciona con nuestra asignatura, de hecho ya estoy atrasada, porque los libros del ministerio llegaron en abril, y en marzo se hacía una prueba de reforzamiento, había que poner una nota. Ah, eso es lo otro, te exigen un número de notas cada mes, evaluación, tienes que tener un mínimo de notas, según las horas de clases, entonces tu vas viendo el proceso. El número de horas por lo menos en lo que respecta a nosotros en la asignatura de inglés no, con lo que nos están exigiendo, con lo que el ministerio exige, con lo que el colegio quiere, porque el colegio tiene inglés de kínder, de pre-kínder, básica, entonces imagínate cómo deberían estar en octavo, es mucho, entonces no, es mucho el contenido que se pide y poco el tiempo” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Mira yo creo que, te podría decir de que en cuanto al SIMCE tal vez se nos hace un poquito corto ya, como que a uno le da la sensación de que las cosas como que no las vas a alcanzar a pasarlas, pero si nos ponemos a pensar el cuarto yo lo veo como un reforzamiento casi de tercero y como ir profundizando un poquitito más en los temas, entonces por el hecho de tener la prueba ya en noviembre de SIMCE se te acorta bastante todo. Tú tienes que terminar antes la entrega de contenido ¿me entiendes?, antes del SIMCE ya tienes que tener entregado los contenidos, entonces como que eso nos limita un poco” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

Otro factor que afecta el manejo del tiempo del docente en relación con la exigencia del currículum, es la cantidad de alumnos que se tiene dentro de las salas de clases, la mayoría de los cursos supera los 40 alumnos por sala, por lo tanto el aprendizaje es menos personalizado, afectando a los alumnos en los rendimientos.

“Pero yo te digo que hay aquí un factor que nosotros no nos va ayudar, una es el poco compromiso del apoderado y la otra, es la cantidad de alumnos, la cantidad de alumnos por sala, yo creo que la medición está en los resultados que dan, están mal hechos, no tiene que ver más con lo que sabía, pero yo te digo como te vas a comparar un colegio de la caro con 45 ó 47 niños por curso con un colegio que tiene 12 alumnos, 12, o seas un curso por ejemplo, un 8° con 45 alumnos y un 8° con 12 alumnos, tú le das una educación personalizada no es cierto, tiene un rendimiento, es la cantidad de alumnos un factor que siempre va estar en contra de nosotros” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Siempre nos falta tiempo, nosotros como profesores yo creo que el contenido es demasiado para pasarlo en profundidad para obtener buenos resultados, el tiempo se hace corto por el hecho de tener tanto alumno igual, uno tiene que ir viendo que todos los alumnos vayan adquiriendo los mismos aprendizajes y eso se vuelve complejo teniendo cuarenta y cinco alumnos en sala y estando sola, porque en primero básico uno tiene una alumna en práctica que la ayuda y puede ayudar bastante, pero ya del segundo hacia arriba no hay nadie, entonces uno tiene que ir viendo que todos aprendan en el día, porque no es pasar contenido por pasarlo, decir lo pasé, quizás uno llega a un 80% de los contenidos pero sí que uno sepa que espera un aprendizaje significativo para los niños que quedaron, porque por cumplir no, si fueran menos alumnos quizás lo podría pasar de mejor forma, asesorándose que todos los niños hayan tenido el aprendizaje que uno quiere lograr” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

También el poco tiempo y la cantidad de alumnos que dicen tener los docentes limita las metodologías y estrategias de enseñanza que puedan ser aplicadas a los alumnos, en función de obtener aprendizajes realmente significativos, que apelen a la calidad en vez de a la cantidad.

“Yo creo que nosotros nos estamos dejando llevar por la evaluación de hoja y papel, o sea la sumativa más que la de proceso, lo que no es bueno, tratamos de buscar otro tipo de evaluación por ejemplo disertación pero que pasa, volvemos a la cantidad de alumnos, en una disertación para evaluar a 45 niños y que al niño de primero y segundo básico le cuesta hablar que uno tiene que estar con preguntas, ayudándolo por clase disertan 4 y resulta que ahí tienes una nota y te piden por ramo mínimo 4 o 5 notas, entonces uno de los procedimientos más rápidos es llegar a la prueba, lo otro evaluar un poema, pero es complicado por la cantidad de alumnos, a uno le gustaría hacer tantas cosas ayudarlos de tantas otras formas pero igual resulta complejo. Uno está atendida a lo que puede nomás” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se refleja la preocupación de los docentes por verse limitados a no poder desarrollar estrategias que ellos consideran más efectivas para un mejor rendimiento del alumno. Los alumnos a su vez también se dan cuenta de este

escenario, en que no es posible pasar todos los contenidos del currículum por la falta de tiempo.

“Eh, Ah, como los libros de matemáticas, igual hay cosas que no se pasan porque no tenemos tanto tiempo” (Entrevista Alumno 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por lo visto, los docentes tienen que lidiar a diario con exigencias, imprevistos y circunstancias que no facilitan su trabajo docente, pero aún así el nivel de compromiso del docente hace buscar maneras en que dentro del contexto escolar en el que está inserto sean efectivas para la consecución de los logros y el mejoramiento de los resultados.

J. Alto nivel de expectativas de los alumnos

Se destaca en todo el discurso de los docentes el tener el convencimiento de la capacidad evolutiva de los alumnos al punto de conseguir resultados óptimos en materia académica, por lo mismo se plantean objetivos optimistas teniendo altas aspiraciones para el futuro de sus alumnos. Esto se puede ver a continuación en las respuestas de los docentes al preguntarles por el tipo de objetivos que se proponen con sus alumnos.

“Que ellos puedan, que se les permitan soñar, que se permitan creer y que el día de mañana sean capaces de transformar la sociedad que tienen, así terriblemente utópico (risas) pero eso es lo que creo” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo creo que el objetivo tiene que ser siempre el mismo, yo no veo a estos niños como pobrecitos, o sea ellos tienen las mismas capacidades y soy tan exigente como lo sería en cualquier colegio, de hecho los apoderados me dicen ahora mismo, ‘pero tía porqué va a mandar tareas para las vacaciones’, porque si yo no mando ustedes no hacen nada, entonces yo, mi propósito es trabajar con esta clase de niños es verlos de igual a igual, o sea ellos no tienen ninguna limitación, porque ellos no son pobrecitos, incluso son más inteligentes, si yo los encuentro demasiado inteligentes, demasiado, de maravilla, hay que potenciarlos, si uno trabaja con los papás y yo llamo a ellos les llamo la atención a los papás no al niño, si los niños, dependen de ellos y dependen de mi labor como profesor también” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado),

Los docentes además de tener altas expectativas en sus alumnos, están constantemente trabajando la motivación de éstos, con el fin de transmitirles las altas aspiraciones que los docentes tienen de ellos y darles a entender que son capaces de lograr los objetivos que ellos quieran proponerse.

“Mi curso, no sé si es por mi curso, pero son tan especiales ellos son muy motivadores, mucho, yo creo que de mi curso un 98% tiene las ganas de aprender y está motivado y la familia ya al principio los papás era un reclamo, ‘tía muchas tareas’ pero ya se amoldaron a mi forma de trabajo, yo les dije que, yo les dije yo salí de acá y soy profesional por lo tanto todos pueden ser profesionales, mi curso es no sé, yo lo encuentro espectacular, es que son tan, tan buenos, entienden todo, son bien maduros entonces logran entender, si yo tengo una conversación, yo les converso bastante las cosas, toman conciencia, son niños pero tocan el timbre y ellos saben que tienen que entrar, se sientan, no se quedan afuera pegándose haciendo desorden porque entienden” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Al respecto, los alumnos también destacan que los profesores están constantemente motivándolos a cumplir con aquellos objetivos que se proponen y que aprecian que tanto los directivos como los docentes tengan plena confianza en que todos sus estudiantes van a aprender.

“Siempre nos andan diciendo que les gustaría que estemos todos en la universidad, que saben que va a ser así o en un instituto, como que siempre andan diciendo que todos los estudiantes de aquí han estado en universidades buenas” (Entrevista Alumna 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si nos dicen que somos capaces, somos capaces de estudiar harto, de ser buenos alumnos y no faltarle el respeto a las profesoras” (Entrevista Alumna 8° Básico Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: “¿Crees que los profesores y directivos tienen plena confianza en que todos sus estudiantes van a aprender?”

Alumno 1: *“Sí, que, sí, mi profesora jefa, hay un compañero que no es muy bueno para estudiar y le dice que él puede, que puede” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Entrevistadora: “¿Sabes si este colegio tiene algún sueño o ideal a cumplir con sus estudiantes?”

Alumno 2: *“Que, que sean preparados bien, no sé que sean no sé, jefes en empresas, cosas así. Sí, salir bien preparados no más, ellos quieren que, que el colegio siga mejor, que sea el mejor” (Entrevista Alumna 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Entrevistadora: “¿Crees que los profesores y directivos tienen plena confianza en que todos sus estudiantes aprenderán?”

Alumno 3: *Sí.*

Entrevistadora: ¿Y que todos pueden alcanzar altos niveles de logro?

Alumno 3: *Sí, siempre están confiados, como que confían harto en nosotros.*

Entrevistadora: ¿Siempre se los hacen saber?

Alumno 3: *Sí.* (Entrevista Alumna 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se valora, entonces, por parte de los alumnos que los profesores tengan alto niveles de confianza en ellos y que constantemente se lo estén haciendo saber, motivándolos en sus responsabilidades como alumnos y en las metas propuestas para ellos. Se observa compromiso por parte de los docentes y reconocimiento por parte de los estudiantes.

Los apoderados, por su parte, confirman el hecho de que tanto los directivos como docentes tengan plena confianza en que sus hijos son capaces de lograr altos niveles de aprendizaje y que si se lo proponen, llegarán a ser grandes profesionales.

Entrevistadora: ¿Tienen confianza en sus alumnos, les manifiestan que son capaces?

Apoderado 1: *Sí, claro, sí, sí, incluso ellos pueden dar más, más de lo que pueden dar, sobre todo el director siempre nos dice, no si sus hijos son capaces y van a lograr muchas cosas que ustedes van a quedar pero sorprendidos”* (Entrevista Apoderado 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: ¿Y acá aparte de los profesores, el director, inspectores, demuestran preocupación por los alumnos y tienen confianza en ellos, manifestándoles que son capaces?

Apoderado 2: *Sí, sí, incluso a los papás nos dicen que todos pueden, cuando estamos todos los niveles, cuando se reúnen los niveles, por ejemplo en cuarto a nosotros en reunión nos dijeron que todos los niños podían, todos, incluso el que no tiene recurso puede entrar a la universidad porque hay montones de becas para estudiar* (Entrevista Apoderado 4° año básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

K. Dinamismo de enseñanza

Es importante destacar que tanto los docentes, alumnos y apoderados afirman en sus discursos que se tiene en consideración el dinamismo del proceso de aprendizaje con el que cuenta cada alumno para un desarrollo efectivo de la clase.

Los docentes dicen que, a pesar de que sus cursos cuentan generalmente con más de cuarenta alumnos por sala, lo cual no ayuda a entregar una atención más personalizada al alumno, éstos tratan de mantener una estrategia de enseñanza en que considere el estilo particular de cada alumno, aunque esto signifique atrasarse en el avance de las materias.

“Es que los objetivos que yo me voy proponiendo dependen de cada niño porque cada niño necesita un objetivo distinto, hay niños que van muy avanzados y que necesitan

otro tipo de objetivos para tratar con ellos como hay niños que no logró el proceso de lectoescritura, mi objetivo es que él termine de leer como el resto de los compañeros, entonces con cada grupo es diferenciado, hay niños que yo tengo el objetivo de que logren escribir lo de la pizarra, que ese es un objetivo, que lleguen a la casa y los papás vean y uno los va evaluando ahí en el momento, al momento uno va viendo los logros, va viendo si se va quedando atrás quizás y tienes que ir evaluando los objetivos diarios, minuto a minuto uno tiene que ir evaluando todo” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“No es que tú tienes que hacerlo, es que ese es el problema, uno trabaja con personas ya, entonces las personas tenemos muchas dificultades, entonces yo por lo menos me preocupo de cada uno ya, entonces si yo veo que uno no avanza y esto, ahí me voy con él, es súper difícil o sea igual tú tienes 45 niños ya entonces igual de repente se te pasan casos pero uno trata de tener criterio, criterio con cada uno de ellos” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Es importante además de considerar las particularidades de cada alumno con respecto a objetivos y metodologías más efectivas en su proceso de aprendizaje, llevar un ritmo de enseñanza en que todos los alumnos se puedan sentir partícipes de la clase, siendo necesario retroceder y repasar materias cuando el docente así lo estime en función de que al menos la mayoría de sus alumnos presenten el logro del objetivo propuesto.

“Cuando uno se propone por ejemplo pasar un contenido, vamos a suponer en cuarto, la multiplicación si queremos pasar la multiplicación pero uno se da cuenta de que algunos niños no tienen bien claro el valor posicional, no se saben las tablas, o no saben cómo funciona la multiplicación, entonces uno tiene que ir atrás y empezar desde el número, el valor posicional, la tabla y retroceder, entonces eso va atrasando algunos contenidos” (Entrevista Docente 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Además, considerar un ritmo de enseñanza en que todos los alumnos se sientan partícipes, también apela a integrar a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores y que a pesar de ser atendidos por el equipo multidisciplinario en horarios especiales, el profesor de aula siente la responsabilidad de motivarlo demostrándole que ellos igual que el resto son capaces de conseguir los objetivos propuestos.

“Los chicos tienen aquí talleres de reforzamiento y tienen psicopedagogía, taller de diferencial, trabajan específicamente con las colegas especialistas en el área y se deriva, cuando es muy necesario, se deriva a alguno de estos, pero uno trata de trabajar con ellos en la sala, trata de no sacarlos del ambiente social que mantiene un aula, porque sino ellos se sienten más desconectados, o sea ‘yo soy más tonto que el resto’, por lo menos en mi caso, yo evito, trato de hacerlo sentir que tiene las mismas capacidades para lograr lo que se proponen” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado)

Lo mismo opinan tanto los alumnos como los apoderados con respecto a que el profesor si considera los distintos ritmos de aprendizaje que puedan presentar los

alumnos dentro del aula, existiendo una preocupación y compromiso por parte del docente a que todos tengan las mismas oportunidades de aprender.

“El profesor es como parejo, espera que todos aprendamos bien, por ejemplo si no se entendió bien la materia, la próxima semana la vuelve a repasar, porque por ejemplo pasamos en dos clases una materia y a la tercera clase se repasa todo” (Entrevista Alumna 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“No, ellos –los profesores- se preocupan de que aprendan todos los alumnos, si se devuelven en la materia cuando es necesario, en el caso de mi hijo sí, a él le cuesta un poco” (Entrevista Apoderado A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sí, sobre todo en los niveles más bajos, ellos –los profesores- se dan su tiempo, toman, dejan ramos de lado y toman a los niños, por ejemplo en lenguaje matemáticas que les cuesta mucho más, ellos prefieren que aprendan esas materias para después darle chance a las otras que van quedando atrás” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado)

Es así que tanto los alumnos como apoderados aprecian el hecho de contar con docentes comprometidos en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, entregando los esfuerzos necesarios para lograr mayores logros de rendimiento a nivel de todo el curso.

L. Prevalencia de la dimensión afectiva para superar los obstáculos

Se presenta también en el discurso de los docentes prácticas que denotan lazos afectivos con el educando en función de mejorar las relaciones interpersonales, generar confianza y respeto en función de superar los obstáculos y un mayor logro en los aprendizajes.

“Yo podría ir a almorzar al casino con mis colegas pero yo almuerzo con ellos, porque nuestra sala es acogedora y conversamos, compartimos, todo, creo que eso es parte de la metodología” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sobre todo en la socialización con los niños, el mejor trato, también eso es un tema bien recurrente acá ya, el trato, nosotros somos como un colegio bien familiar ya, es un colegio como muy afectivo con los chiquillos ya, entonces eso también nos ha dado logros porque ellos son como, les falta esa parte a lo mejor de relación con sus familiares, muchos problemas, tú ves muchos problemas acá, mucha drogadicción, muchos papás presos, o sea hay mucha dificultad, y en la afectividad que uno tiene, ellos como que les sirve bastante acá” (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes afirman que la prevalencia de la dimensión afectiva para superar los obstáculos les ha permitido obtener logros en el rendimiento en los objetivos de aprendizaje y esta dimensión afectiva, especialmente en el contexto en que se

encuentran insertos los alumnos, donde se presentan muchas precariedades sociales, se ve necesaria como apoyo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

M. Expectativas de ingresar a la enseñanza superior

Tanto los alumnos como los apoderados demuestran seguridad con respecto al tipo de enseñanza que imparte el colegio, afirmando que ésta es de buena calidad y que les permitiría ingresar a estudios superiores.

Esto se puede reflejar en el discurso de los alumnos cuando se refieren al tipo de enseñanza que les entrega el colegio.

“El colegio este es bueno enseñando la educación que yo he tenido, por mi experiencia yo siento que es buena educación” (Entrevista Alumna 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Me parece un lugar que tiene muy buena clase y que uno puede estudiar muy bien” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: “¿Tú crees que estudiando en este colegio puedes llegar bien preparada a la educación superior?”

Alumna 1: *Sí, sí, porque ya se ha visto muchos niños que han salido de cuarto medio con una buena educación.*

Entrevistadora: Y que a la vez, ¿podrás estudiar lo que quieres?

Alumna 1: *Sí* (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: ¿Qué te gustaría estudiar cuando termines la enseñanza media? ¿Y dónde?

Alumna 2: *“Medicina veterinaria, en una Universidad no sé, la Universidad de Chile, una Universidad buena”* (Entrevista Alumna 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los apoderados, por su parte, reafirman esta idea de que los alumnos se proyectan en estudios superiores, debido a que consideran que el establecimiento le entrega una buena educación y valoran el hecho de que sus hijos tengan este tipo de aspiraciones.

“Yo pienso que es bueno que también los hijos tengan buenas aspiraciones, o sea mi hijo quiere ser ingeniero” (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Ella estudia para contadora pública, ella quiere seguir contador auditor en la universidad o instituto” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“A mi hija le gusta enfermería” (Entrevista Apoderado 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Estas aspiraciones de llegar a ser profesionales que manifiestan los alumnos lo disponen de una manera positiva a lograr un mayor rendimiento en su proceso de aprendizaje, ya que además tiene la confianza de que la educación que recibe del colegio le permitirá cumplir las metas que se propone.

N. Percepción transversal de la labor educativa

Para los directivos el proceso cognitivo es tan importante como el desarrollo formativo de los alumnos. Es así que se destina tiempo y se invierte en recursos humanos y económicos en realizar jornadas de reflexión y promoción de valores en donde participan alumnos y docentes.

“Los encuentros con Cristo, más que encuentros con Cristo, son jornadas de desarrollo personal que son una inversión en tiempo pero le quita tiempo al programa propio de la asignatura, si yo sumara esa cantidad de horas podría llegar a ser un 10% o un 15% entonces ahí pesa también, y estamos invirtiendo en la formación personal, ese es un, o sea nosotros, es otro factor que tal vez, nos impide llegar a los resultados más óptimos, pero los chiquillos salen con una buena formación, en todo la gama de la formación integral del ser humano” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Uno de estos encuentros de reflexión son los llamados “Encuentro con Cristo”, en donde el objetivo es promover los valores, dando como ejemplo el legado de Cristo. Se reúnen una vez al año fuera del establecimiento educacional, realizan diversas actividades lúdicas tendientes a desarrollar la reflexión sobre la vida

“Siempre estamos trabajando todos los objetivos transversales, estamos trabajándolos constantemente en ellos, vamos, siempre y cuando tratamos de pasar todos los contenidos basándonos también en nuestros objetivos, en todas las materias, por eso se trabaja la transversalidad” (Docente 4° A, Colegio Particular Subvencionado).

Con respecto a la importancia de la formación valórica que entrega el establecimiento, los docentes afirman que es una constante exigencia que viene encomendada desde los directivos y que la formación valórica es tan fuerte que representaría al sello del colegio.

“El director es un hombre que siempre nos está recordando que este es un colegio que está centrado en la parte valórica por sobre lo académico” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo creo que el sello nuestro del colegio es el tema valórico, a través de ello se logra dar énfasis a los buenos aprendizajes” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Referido a lo mismo, en el discurso de los docentes se desprende la importancia que entregan en la transmisión de valores y hábitos a los alumnos, considerando este aspecto valórico como uno de los objetivos primordiales que considera el cumplir con sus alumnos.

“El Objetivo de nosotros como colegio y como nivel es preparar a los alumnos yo creo que al igual que lo mencionaba anteriormente en los tres ámbitos, nosotros nos preparamos claramente con el objetivo de obtener un buen puntaje, pero no trabajamos solamente en pro de alcanzar buenos resultados, porque eso nos debilitaría cierto la parte humana y espiritual y en realidad el enfoque de nuestra institución es preparar alumnos que puedan enfrentarse el día de mañana a la sociedad a la cual estamos inmersos, además considerando que el colegio está inserto en un lugar vulnerable, entonces más que obtener resultados es obtener un alumno integral” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Uno pretende que el alumno no sólo adquiera un contenido conceptual sino que valórico, espiritual sobre todo en este colegio, el contenido conceptual es esencial pero va apoyado fundamentalmente por toda la parte espiritual y valórica” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Toda la parte de objetivos que nos plantea el ministerio pero también crear buenas personas, buenas personas, gente, buenos trabajadores, eh aquí nuestra intención es que ellos salgan con algo en la mano, que ellos lleven un título, que puedan salir al campo laboral porque por lo general no tienen más allá, universidades cosas así, como que les cuesta una por parte económica cierto, entonces, se ven como atados a eso entonces queremos buenas personas, buenos trabajadores” (Entrevista Docente 1° Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto a lo anterior, los alumnos manifiestan en su discurso el tener claridad de que los aprendizajes que se desprenden del currículum son tan importantes como el énfasis en el carácter formativo que le entrega el colegio, incluso ven este ámbito como un ideal a seguir por el colegio.

“Yo creo que el sueño que tiene cualquier colegio que es tener profesionales de una buena calidad y buenas personas, por los valores que enseña” (Entrevista Alumno 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“La misión es tener alumno de calidad y buenas personas también” (Entrevista Alumno 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por su parte, los apoderados afirman esta percepción transversal de la labor educativa que implementa el colegio, destacando que es un aspecto que ellos valoran como positivo, el ser exigentes tanto en los logros de aprendizaje como en

el comportamiento del alumno, desarrollando su carácter formativo. Esto se puede ver reflejado en las opiniones que tienen los apoderados sobre el colegio.

“Que sean cada día mejores y sacarlos adelante, más que nada a los niños los becan para que tengan su carrera propia, el año pasado eligieron a uno no por sus notas sino por su comportamiento y está estudiando en la universidad. Es el pololo de la compañera de mi hija y su pololo no tenía los mejores promedios pero lo becaron en la universidad, le pagaron la carrera completa. Que sean mejores en la educación, en formar personas de bien, más que nada, me gusta este colegio por los valores, por lo exigente, por eso me gusta” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

“La visión del colegio es formar hombres y mujeres de bien, y que tengan un futuro mejor y el ideal del colegio es que sigan en la universidad sigan estudiando para que no solamente se queden con un cuarto medio” (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).

“El Objetivo de nosotros como colegio y como nivel es preparar a los alumnos yo creo que al igual que lo mencionaba anteriormente en los tres ámbitos, nosotros nos preparamos claramente con el objetivo de obtener un buen puntaje, pero no trabajamos solamente en pro de alcanzar buenos resultados, porque eso nos debilitaría cierto la parte humana y espiritual y en realidad el enfoque de nuestra institución es preparar alumnos que puedan enfrentarse el día de mañana a la sociedad a la cual estamos inmersos, además considerando que el colegio está inserto en un lugar vulnerable, entonces más que obtener resultados es obtener un alumno integral” (Entrevista Profesora 4° C, Colegio Particular Subvencionado).

Se confirma de lo anteriormente expuesto la importancia que el establecimiento le entrega al carácter formativo del alumnado, sin embargo se debe considerar que existe una promoción de valores bajo las características que además se propone un colegio católico como misión evangelizadora.

O. Ética del trabajo

Los directivos destacan por parte de ellos y sus docentes una visión optimista de enfrentar las labores, donde a nivel general en el colegio se aborda el trabajo con entusiasmo, existiendo una constante motivación de parte de ellos hacia los alumnos, motivación que nace básicamente desde la vocación y reflexión de su rol social como docente, para así también incentivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

“Porque también para ser director de un lugar no sólo hay que tener las competencia porque a lo mejor tu eres la Mabel Conde Marín de la educación, la Gabriela Mistral no sé, o sea súper buena desde el punto técnico pero si no te gusta estar con los niños, te equivocaste, ya tienes conocimiento pero el gran problema que tenemos los maestros yo diría bueno, los católicos decimos que es la imagen de Cristo y todo lo demás, pero yo te digo no sé un bombero o un ingeniero sin vocación no es tan grave, pero un maestro sin vocación es un pecado mortal porque hacer muebles sin

que te guste, hacer aviones bueno, tu incluso piensas hasta en la salud cierto, pero un buen profesor marca generaciones, es importante la labor” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos destacan su disposición positiva al ejercer su labor docente. Resaltan la importancia de la vocación como profesionales, la cual generaría un mayor compromiso social que va en pro del desarrollo de los alumnos, tanto a nivel académico como en su desarrollo personal, afirmando que no se puede ejercer un quehacer pedagógico positivo si no existe real compromiso y conciencia de este quehacer por parte del docente.

“Entonces yo creo que la educación es esa, es producir, producir un cambio cierto, cuando yo como profesor de historia, no se trata de que sea un teatrero, pero yo te convengo que lo que te voy a enseñar es importante, por eso hoy día hablamos de aprendizaje significativo, pero no significativo para el profe yo tengo que demostrarte a ti que lo que te voy a enseñar en la universidad a ti, como lo que me hablabas tu, es significativo, o sea uno no puede llegar a un aula si se siente, ¿qué estás estudiando tu?, si te da asco un niño que se cagó entero, retírate, retírate, porque te va a tocar, y a lo mejor te va a tocar en una escuela donde tienes 20 ayudantes manguerita que tiene esto y esto otro, es como el doctor que se desmaya con la sangre cierto, y un profesor, perdón que sea tan violento en esto pero no contra ti, ‘ah este cabro tiene piojos’ y te arrugan la nariz’, y que si yo voy a ir a trabajar a una población y le tengo asco a los piojos mejor transformarte en empresario de cualquier cosa me entiendes tu pero no hagas clases yo al que debo querer es al niño y al que debo convencerlo que el aprendizaje significativo es al niño” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se reflexiona la responsabilidad de su rol social como docente, viendo en la educación la posibilidad de generar un cambio en las nuevas generaciones. Se retoma la idea de vocación pedagógica como herramienta que permitiría superar los obstáculos que se presentan en la realidad.

Una de las maneras de reflejar este compromiso y buena disposición de parte de los docentes en ejercer su labor, está en los altos porcentajes de la asistencia media del profesorado.

“La asistencia media del profesorado en general es muy buena incluso yo te digo, así como hay profesores que se destacan por tener una licencia chica grande o más o menos cada meses, tres meses, hay profesores que nunca han tenido una licencia, yo creo que en mis, ahora hace poco tuve 7 días de licencia pero ni sabía cómo cobrarlas te fijas porque estaba enfermo, que me haya tomado una licencia en 20, 30 años no me la había tomado, entonces ahí, la asistencia y la responsabilidad de nuestros trabajadores y no sólo de los profes, de los asistentes y auxiliares en general es muy buena, hay unos poquitos por ahí que siempre van a abusar de todos los sistemas pero la gran mayoría es positiva” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

“La asistencia del profesora es buena, no podría decir un porcentaje pero es buena, hay gente que no falta ni un día dentro del año, que no presenta licencias en todo el año y por años de años que no presentan licencias médicas, yo diría que es buena, no

sé qué porcentaje pero sobre el 90%” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos destacan que el nivel de asistencia se presenta como positivo no sólo en los profesores, sino que a nivel general en todos los estamentos, valorando la responsabilidad de todos los trabajadores que conforman la comunidad escolar y dicho sea de paso, el profesorado goza de muy buena salud.

Por otra parte, el valor de la responsabilidad también se ve reflejado en la preocupación de los docentes, en los casos no muy reiterados de inasistencia, de cumplir con dejar todo planificado, organizado y con el material necesario para que los profesores reemplazantes puedan seguir con el programa de estudios sin dificultades.

“Aquí tenemos buena disciplina laboral, o sea el profesor no falta porque si y es súper consciente, hay profesores que se van con licencia, nosotros buscamos reemplazante pero el profesor por mail nos manda las guías y el trabajo a desarrollar, una profe se fue con pasantía hace un tiempo atrás, nos pidió permiso porque tenía que hacer un viaje y buscamos al reemplazante, el reemplazante estuvo una semana con ella antes de que se fuera y ella le dejó el archivador, estas son las planificaciones, estas son las guías y estas son las pruebas, esto es lo que tienes que hacer clase a clase, entonces el profesor vino a aplicar y cuando llegó la profesora retomó lo que ella había hecho, entonces ese curso no perdió clases en ningún momento y normalmente es así, tenemos el material para que se siga con las actividades, como hay más de un curso por nivel, permite tener esa facilidad” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se valora que los docentes faciliten las condiciones necesarias para que el programa de estudio impartido a los alumnos no sea interrumpido, generando atrasos en los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, se destaca la disposición positiva y en entusiasmo de los docentes en su labor, respondiendo a todos los requerimientos que los directivos les exigen, contribuyendo a la eficacia escolar.

“Gente que nos manda planificaciones ahora en vacaciones, pudiera haber costado, eso no es habitual en otros colegios, en otros lugares y aquí los profesores dicen no yo hasta el quince en mi trabajo y en marzo empiezo listo, entonces ese trabajo lo hacen los profesores yo creo que nos ha permitido mantener ese, mantener el nivel, que no es óptimo según nuestras aspiraciones pero que no es malo tampoco” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se desprende del discurso de los directivos que observan en sus docentes un mayor compromiso que lo visto en comparación con docentes de otros establecimientos. Aquí los profesores se destacan por su disciplina, cumpliendo con lo solicitado en los días posteriores que tienen los docentes después de la salida de vacaciones de los alumnos, para evaluar y planificar junto a los directivos como proceder el año escolar siguiente, cosa que no sucede con efectividad en otros establecimientos.

Con respecto a los que manifiestan los docentes, este compromiso se explicaría en parte a que su quehacer pedagógico se ve motivado por el tipo de alumnos que pertenecen al colegio, los cuales la mayoría presentan precariedades sociales y están en riesgo social, condición que para los docentes se ve de urgencia intervenir en la medida que ellos puedan hacerlo, entregándoles herramientas necesarias para su desarrollo como persona y su proyección de un futuro mejor. Esto se puede ver a continuación en las respuestas de los docentes al momento de preguntarles qué es lo que los motiva a trabajar en la comuna.

“Es una comuna con mucho riesgo social, pobre y siempre mi pasión ha sido trabajar en colegios con alumnos con menos posibilidades económicas y sociales, y de que les vaya bien en la vida, yo creo que es donde uno hace falta, de verdad falta, porque son chicos que vienen con muchas menos herramientas que otros, o sea los padres no son profesionales, tienen condiciones de pobreza, viven en una comuna que está aislada culturalmente, aislada geográficamente, entonces toda esos factores negativos hacen que necesiten buenos profesores” (Entrevista Docente 8° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Los niños, la clase de niños, son niños que necesitan tener profesores que los acojan, o sea que trabajen por ellos, ver la necesidad que ellos tienen, de repente ellos piensan, un niño me dijo ‘profesora y de que me va a servir el inglés’. Te das cuenta, ‘hay una parte que se llama proyecto de vida usted tiene su proyecto de vida’, yo les digo ‘levante la mano los que tienen sus proyectos de vida’ no eran más de diez, porque en su entorno no ven, dirán ‘pucha mi mamá me podrá pagar la universidad, podré después de cuarto medio, tendré que trabajar’, y la mayoría dice ‘bueno voy hacer mamá ‘y las niñas sobre todo no tienen muchas expectativas” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por lo tanto, como misión del docente, éste busca intervenir la realidad del niño para que genere en él un proyecto de vida, proyecto que muchos lo aprecian como inalcanzable viéndose inmerso en la realidad precaria en la que se encuentran.

Respondiendo a la misma pregunta anterior, sobre las razones que motivarían a los docentes a trabajar en la comuna, se desprende otro factor que podría explicar el gran compromiso social que tienen los docentes para con sus alumnos, es el que nace desde la cercanía a la realidad en la que viven los alumnos. Varios de los docentes dicen haber vivido en la comuna, otros aún viven en ella y parte de ellos también fueron ex alumnos del establecimiento, por lo tanto, sienten una deuda para con la comuna, ya que si ellos son profesionales el día de hoy, sus alumnos también pueden llegar a serlo, aunque esto amerite mucho esfuerzo por parte de toda la comunidad escolar, esfuerzo que los docentes presentan de sobra.

“A ver más que en la comuna es en este colegio, yo creo, lo que pasa es que yo tengo un tema personal, yo viví en esta comuna y ahora vivo en uno de los alrededores muy cerca de acá, claro hay entre un límite y otro un paso, pero aun así vivo muy cerca entonces creo que los chiquillos tienen todas las posibilidades de ser alguien en la vida. Yo pienso que independiente de la comuna que tu vivas puede ser mejor y ahora el colegio fue bueno uno de los primeros centros donde yo hice práctica y eso también me motivó porque yo estuve prácticamente en 7 u 8 colegios antes de llegar acá pero

haciendo practica de las cuales las practicas eran arduas yo estaba todo el día o tres veces a la semana y profesional era prácticamente todo el día, estuve en todos los sistemas desde el más caro hasta hoy día estar acá y realmente por opción propia yo estoy acá .Yo creo que estos niños al igual que los niños de un sistema particular privado tienen las mismas capacidades intelectuales no sé si culturales, pero intelectuales si y ese es un factor importante para poder potenciarlo, no sé si todos pero es un gran numero puede alcanzar grandes metas” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Me motiva a mí, el hecho de haber nacido en la comuna, tal vez el hecho de ser nacida y criada aquí hasta hace poco, haber vivido en la comuna, entonces conozco la gente, conozco a la gente que vive aquí en la comuna y sé que es gente de esfuerzo de trabajo y por mucho que se diga en oportunidades se hable de, de ‘la población José María Caro y que se yo’ pero yo pienso que es gente muy valiosa y capaz. La prueba está en los resultados, muy capaz de salir adelante, además que pienso que hasta ahora por ejemplo el colegio yo siempre le digo al resto de las personas, pucha en cuanto a disciplina, en cuanto a respeto hacia los profesores y todo lo demás el colegio yo pienso que es un siete o sea para mí vale mucho, en ese sentido yo me saco el sombrero con los alumnos como se dice por ese motivo, porque son respetuosos, no hemos tenido que lamentar grandes cosas, o sea, como se ha estado viendo en otros lugares” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo soy una persona con mi identidad social muy clara, y por ello mismo, yo vivo en la comuna y no trabajaría en otra comuna que tuviese que se yo más recursos económicos, siento que este es mi lugar, que aquí puedo aportar muchas más cosas porque tengo cercanía con los chiquillos, conozco su realidad, conozco sus vivencias eso, creo que ya no me voy a ir nunca de acá de la comuna” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“A mí en particular, yo soy ex alumna de acá y tuve la posibilidad de trabajar en otros colegios como en el María Auxiliadora un colegio de alto nivel económico, pero a mí me motiva el tipo de niño que está acá, lo que ellos necesitan, porque ellos son tan capaces como cualquier otro niño y son muchas veces más capaces porque ellos se educan solos y eso es lo que me motiva a mí, trabajar con niños que tienen carencias afectivas, económicas, que sus papás muchas veces son delincuentes y tienen una realidad tan dura, yo me eduqué acá y estoy feliz de trabajar acá, porque es un colegio que estando en esta comuna sobresale, y sobresale por el ámbito valórico y la forma en que se presenta” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se refleja en todo el discurso de los docentes un compromiso con la realidad del educando al verlos insertados en una realidad cruda que requiere ayuda de ellos como profesionales para ser mejorada, por otro lado, los docentes tienen el completo convencimiento que los alumnos con los cuales trabajan, si bien pueden presentar carencias económicas y sociales, tienen la misma capacidad de logro a nivel intelectual que alumnos que se encuentran en mejor situación económica, pero que sí requieren de profesionales buenos y que se preocupen de ellos para lograr buenos rendimientos.

Para obtener estos buenos rendimientos, los docentes se plantean como objetivo personal llegar a ser profesores optimistas en su labor docente, pro-activos

y exigentes ya que consideran que el logro de aprendizaje de los alumnos dependería en gran parte de su labor como docente y de la motivación que ellos puedan proyectar a sus alumnos, ya que al ser docentes encantados con su labor disponen al alumno a motivarse en su proceso de aprendizaje.

“Lo que se pretende, es que el profesor trabaje con ganas que tenga, una actitud optimista frente a los estudiantes, frente a los cursos, de ninguna manera pasiva, que se logre re encantar si es que ha perdido en algún momento la motivación que se logre re encantar con la vocación y que sea capaz de llegar a la mayoría o digamos o a todo el curso, en cuanto a metas entrega de contenidos ya, que sean clases que tengan que consideren, que sean clases bien elaboradas, que contemplen las tres etapas de inicio, desarrollo y de cierre” (Entrevista Docente 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“No siempre nos queda claro que seamos los mejores, nosotros siempre nos quejamos que los chiquillos no están en un buen nivel, siempre queremos más mucho más” (Entrevista Docente 4° Básico A Establecimiento Particular Subvencionado).

“Yo creo que depende mucho de lo que uno potencie en ellos en la sala, creo que nosotros también cosechamos algo personal, y en este caso yo lo veo con los chiquillos” (Entrevista Docente 4° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por lo tanto, los docentes se perciben conscientes de la importancia de la responsabilidad de su rol, sabiendo que si ellos se disponen a realizar un buen trabajo docente, obtendrán mayores resultados de rendimiento.

Tal vez, es por lo anterior y por el compromiso social de su rol que los docentes presentan, que realizan clases personalizadas a los alumnos, a través del reforzamientos de contenidos de aquellas asignaturas en las cuales los alumnos presentan mayor deficiencia. Lo relevante es que estos reforzamientos nacen de la inquietud de los docentes por mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos y no como una exigencia del establecimiento, lo que conlleva a que los docentes se queden después del horario de clase, impartiendo clases especiales sin recibir remuneración algunas por estas.

“Yo en mi asignatura de inglés en cada curso, si el curso yo veo que está fallando en algo, y salen a las 15:15 horas, estarán hasta las 16: 00 hrs. conmigo, me quedo con los mas deficientes” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado)

“He tenido siempre muy buenos octavos de hecho el año pasado fue el mejor, y ahora estoy un poco triste por este curso, porque no sé cómo sacarlo adelante y me preocupa de verdad yo me estoy quedando en las tardes, yo termino a las 13:30 y me quedo hasta las 16:30 con los niños más atrasados, entonces si los papas no saben no se ponen en contacto con el profesor no resulta, la mayor parte del trabajo la llevamos nosotros, y llegando a la casa los chicos no hacen nada porque tu le revisas sus cuadernos, y si no se lo revisas es malo, porque el niño dice ‘para que voy hacer esta tarea si mi profesor no me revisa’, yo reviso todo, todos los días estoy revisando tareas y o yo creo que por ahí va el resultado y si no ha hecho la tarea de

comunicación, *‘Mamá su hijo no hizo la tarea, mamá por favor revise el cuaderno’, yo soy pesada en ese sentido*” (Entrevista Docente 8° Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si, el reforzamiento es muy bueno, no falla, hay profesores que toman reforzamientos por si solos, si no se ha instaurado ellos ven una medida, uno conversa con la familia de acuerdo al grupo de familia que tenga el niño si prestan apoyo sino, sino uno ve otras variables pero el profesor siempre está buscando como el niño puede aprender, siempre está en eso, constantemente, de hecho a nosotros el año pasado no nos pagaban por el reforzamiento e igual nos quedábamos porque hay una preocupación detrás, pero depende del profesor” (Entrevista Docente 2° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Este compromiso de parte del profesor, resulta valorable tanto para los alumnos como apoderados, como se puede reflejar a continuación en la visión que tienen hacia los profesores.

“Sí, los profesores son muy jugados por lo que nosotros, por ejemplo, si uno no entiende, nos explican, explican, y después si no entendemos la clase nos podemos quedar con el profesor después del horario, entonces ahí se nota la preocupación del profesor” (Entrevista Alumna 8° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“La preocupación de los profesores por los niños, creo que eso es lo que más me llama la atención porque donde yo iba nunca se preocupaban tanto de uno, si a uno le iba mal, le iba mal y repetía y punto, en cambio acá no, se preocupan mucho y que los ayudemos bastante, están como bien preocupados de ellos, es lo importante y a la vez hacen que uno se preocupe también” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Como se pudo apreciar, existe una evaluación positiva hacia el nivel de compromiso que tendrían los docentes con sus estudiantes. Esa opinión resulta ser transversal a todos los estamentos; la comunidad escolar en general valora la buena disposición del docente en su quehacer educativo.

4.4.2.2. Categorías referidas a convivencia escolar y apoyo a los estudiantes

Se encuentran aquí todas las categorías referidas a las prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional, para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Clima organizacional

Los directivos valoran el clima organizacional positivo que existe en el establecimiento, ya que al tener un clima positivo a nivel de escuela, directamente influye en el clima de aula, generando un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.

“Pero en el centro cierto clima, somos una isla, incluso si tu escuchas en estos momentos una escuela que trabajando normalmente y tú has estado en otras oportunidades en el colegio, hoy día en la mañana, no sé si a ti te tocó, pero a mí me entregaron alumnos de tercero medio una bolsita con sal que es sinónimo de muchas cosas positivas, y que dice ‘feliz día del trabajador, el trabajo dignifica al hombre’, entonces que un grupo de alumnos de un curso técnico profesional se haya quedado ayer hasta tarde haciendo cientos de estas cositas, habla de un clima, en que en una hora más, dos horas más haya un acto del día del trabajador, en esta escuela católica, es importante en que después de este acto que es con los alumnos haya una misa con todos los trabajadores del colegio para celebrar el día del trabajo y de San José de Bordero, habla de un clima, y que después de esa misa haya un almuerzo en que el bienestar y el sindicato ponen la carne y todos los colegas ponen la ensalada, habla de un clima te das cuenta, ahora, por supuesto del clima que tú me hablas, el clima del aula, pero cuando el clima en general es bueno, por supuesto que el aula va a ser bueno, si tú te sientes bien, si yo me siento bien, si el director se siente cómodo y no andamos amargados, ahora, técnicamente, el clima lo hemos ido interviniendo para mejorarlo, estamos observando clases en el aula con una guía con una pauta cierto, para ir mejorando y para decirte a ti mira, tu manejas bien tu tema pero te falta controlar la disciplina de tus alumnos, ese es un camino que estamos haciendo, cierto, junto con una evaluación de desempeño, el hecho de ser un colegio católico, con un departamento pastoral que tiene una fuerza y una presencia muy fuerte, también contribuye o sea, el poner a Cristo como centro, también contribuye a generar un clima y lo genera en el que es católico, en el que es evangélico, en el que es ateo, en todo porque el que parte de nuestras clases sean una o dos veces en el año encontrarte con Cristo, pero también es encontrarte con tu compañero en una actividad distinta, ir al santuario ir a un lugar de ejercicio de retiro, cierto con su compañero de curso eso hace bien, y eso mismo hacerlo en conjunto con los trabajadores del colegio cierto y como sociedad Sto. Tomas de Aquino, en unos días más vamos a estar en el santuario, todas esas cosas contribuyen, a generar un clima que se va promoviendo” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se pudo desprender del discurso que la comunidad escolar propicia este clima positivo, generando instancias de participación en diversas actividades pensadas en mejorar las relaciones de los alumnos, docentes y directivos.

Los directivos se muestran orgullosos que el establecimiento se destaque por su buen clima organizacional, de hecho, esto rompe el prejuicio que pudiesen tener las personas externas al saber que el colegio trabaja con alumnos en riesgo social, asociándolo de inmediato a clima organizacional conflictivo.

“Yo diría que el clima en general es bueno, es bastante bueno, de respeto, a mí me llama mucho la atención de las visitas que aquí recibimos porque cual es la

observación que nos hacen siempre, y no me refiero a las personas del ministerio de educación que nos visitan, si no que gente de diferentes ámbitos, 'oye que extraño la conducta de los niños estando en este sector', se admiran del sector igual con prejuicio pero dicen, aún así la conducta de los niños es muy buena y de verdad que es de respeto hay un mínimo de prueba, yo diría que el respeto y la solidaridad son imperantes y lo diría que es más que nada a nivel de alumnos y a nivel de profesores, funcionarios, a nivel de apoderados yo creo que se ha desmejorado un poco" (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se desprende del discurso que para la obtención de un clima escolar positivo se deben promover valores, como el respeto y la solidaridad., los que son destacados como los más relevantes.

Los docentes, por su parte, mencionan en su discurso el grato clima escolar por el cual se destaca el colegio, valorándolo de tal manera que afirman ser una razón por la cual los docentes permanecen trabajando en la escuela.

"Bueno yo llegué de la nada acá porque quedé y ya llevo 14 años trabajando acá y sabes que no me gustaría irme, a lo mejor he tenido posibilidades de cambiarme a otras comunas, a otras realidades culturales pero aquí he tenido frutos súper buenos, de hecho ya tengo niños que salieron hace dos años de acá y los veo, me quieren mucho o sea la parte relacional como personas humanas, te impide irte de aquí, y el trato con los colegas, o sea, yo tengo muy buenos, muy buenos tratos con las personas, aquí te tratan muy bien a todo nivel, desde el jefe al auxiliar, te tratan muy bien o sea yo tengo una muy buena relación con todos, entonces eso como que te ata, o sea tú quieres a lo mejor buscar otro rumbo pero te ata eso que, en otro lugar tú puedes ver que te llevas mal con personas, acá no, o sea, tienes una muy buena relación desde el jefe, hay mucho trabajo que hacer, muchas cosas pero todo lo compensa la buena relación que existe" (Entrevista Docente 1º Básico, Establecimiento Particular Subvencionado).

Una de las condiciones que ayuda a que se genere este clima organizacional positivo, que tanto valoran los directivos y docentes, se explica porque la escuela dentro de sus objetivos principales tiene estipulado propiciar un clima de convivencia adecuado para desarrollar tanto el quehacer pedagógico y generar las condiciones necesarias para un proceso afectivo de aprendizaje por parte del alumno.

"Pienso que el objetivo normal es una buena comunicación, una buena formación o sea estar siempre actualizándose, y que la relación en general sea buena, o sea una relación de profesor - alumno, de profesor hacia todos, una cuestión transversal totalmente con todo el entorno apoderados alumnos, profesores entre nosotros, hacia la dirección, hacia las hermanas, la comunidad en general, un clima como de armonía pero de toda la comunidad" (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

"Lo primordial como colegio, eso es más que nada como proyecto institucional está instaurado eso, el trato tiene que ser bueno, y estamos bien preocupados del trato y estamos preocupados del trato que tiene el alumno con el profesor que también es

bien complejo” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Principal objetivo crear un clima de trabajo que la verdad que cuesta de pronto con este tipo de estudiantes, crear un tipo de trabajo, que le permita a los chiquillos recibir lo que uno les quiere entregar, que haya un clima disciplinario de tal forma que haya atención, concentración ya para poder entender lo que uno está pasando como materia y por supuesto que ellos aprendan y logren cumplir las metas” (Entrevista Docente 8º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Otra de las condiciones que propiciaría un clima organizacional positivo del establecimiento es la existencia de evaluaciones de desempeño a nivel docente, donde además de considerar el quehacer pedagógico dentro del aula en relación al currículum, se evalúa el carácter formativo del docente, privilegiando aportar a la sana convivencia entre toda la comunidad escolar.

“Hay evaluaciones a nivel docente, en el aula, que hay a nivel social, de convivencia, o sea hay alguien que está todos los días mirándonos si nos saludamos como colegas, si respetamos a nuestros apoderados, que es la evaluación interna del colegio” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Al respecto, los alumnos mencionan tener una buena relación con sus profesores, donde la comunicación es cercana y fluida, construyéndose los alumnos una imagen positiva del docente, definiéndolos como personas agradables. A su vez, destacan la buena relación que tienen con sus compañeros.

“Yo tengo mucha comunicación con la profesora jefe, yo me llevo muy bien con la profesora” (Entrevista Alumna 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“La profesora siempre está con nosotros, imagínese hoy día recién nos dio permiso para ver una película, entonces hay profesores muy agradables” (Entrevista Alumna 4º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: “¿Hay algo que tu quisieras contarme de tu escuela que más te agrada?”

Alumno 1: *“Sí, los profesores más que nada porque son amigables, se preocupan de nosotros” (Entrevista Alumna 4º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Entrevistadora: ¿Hay algo que tu quisieras contarme de tu escuela que más te agrada?”

Alumno 2: *Si, eh la simpatía de mis compañeros eso” (Entrevista Alumno 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).*

Los alumnos destacan también que los docentes generan instancias donde se refuerza este clima positivo, generando debates de ideas dentro del curso que aporten a una mejor comunicación con alumnos y actividades que permitan a los alumnos compartir con otros cursos del establecimiento en actividades recreativas.

“Entrevistadora: ¿Les permiten realizar debates de ideas públicas?”

Alumno 3: *Sí.*

Entrevistadora: ¿Cómo encuentras tú eso?, ¿Bueno o malo?”

Alumno 3: *“Es bueno porque todos los compañeros míos tienen derecho de hablar o decir algo”* (Entrevista Alumna 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: “¿Pero tú ves preocupación y cariño de parte de ellos?”

Alumno 4: *Sí. Ahora mismo nos dejaron, hicieron un partido amistoso entre los cursos”* (Entrevista Alumno 4º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Entrevistadora: “¿Te gusta este colegio para estudiar?”

Alumno 5: *Sí.*

Entrevistadora: “¿Por qué?”

Alumno 5: *“Porque es muy educativo, yo antes estaba en un colegio que no habían inspectores afuera que te vigilaban, uno podía andar, le podía pegar un niño y nadie se daba cuenta, solamente cuando entraban a la sala. Eso es lo bueno que tiene”* (Entrevista Alumna 4º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

También se destaca aquí que los alumnos valoran el clima positivo de la escuela en su aspecto disciplinar, viendo una preocupación por parte del docente en mantener un clima de respeto y orden que en comparación con otro establecimiento en los que habían estado antes este clima positivo no existía.

B. Comportamiento disciplinar

Una de las condicionantes que favorecen una convivencia escolar positiva es el manejo de la conducta disciplinar en los alumnos.

“Hay un manual de convivencia que lo que pretende es educar, te das cuenta, pretendemos realmente, incluso cuento con un departamento de orientación de lujo y un departamento de pastoral con ayuda de laicos religiosos sacerdotes extraordinarios porque la misión de una escuela católica incluso es la misión de la iglesia que está escrito que este año debemos preocuparnos de los niños con más dificultad social, o sea hay dos metas los niños con dificultades y la eucaristía para este año entonces por supuesto que hay, porque si tú me pegas una, dos veces, tres veces y me vuelves a pegar yo no te puedo felicitar o sea te tengo que decir por favor deja de pegarme o deja de ser sin respeto o por favor, ven a clases porque si no vienes a clases vas a repetir por flojo, no porque sepas o no sepas es decir la condicionalidad es una necesidad es como tener un rayado de cancha pero los rayados de cancha se hacen

en conjunto con los alumnos y junto con los apoderados, se llega a un acuerdo y se les informa por escrito a todos los apoderados, pero yo te digo en esta escuela yo creo que desde el punto de vista técnico nunca hemos expulsado a un alumno, nunca, por lo menos, aunque alguien me podría decir si usted, no es que también de repente hay veces que el cambio se hace necesario no como una expulsión sino aquí ella dice no mi papá habla con el Director o mi abuelita habla con la señorita Norma que se yo, o sea ya ese niño en esta escuela no tiene la autoridad entonces hay que hablar con la familia para decirle que este niño es necesario educarlo porque si no se perjudica la educación a futuro, pero existe un manual de convivencia cierto que contempla medidas disciplinarias de todo tipo pero la esencia es educar y cambiar la conducta” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Para el manejo de la conducta disciplinar del alumno, el establecimiento cuenta con un manual de convivencia que contempla medidas disciplinarias en el caso de que el alumno ejerza prácticas contrarias que afecten de manera negativa la convivencia escolar, como lo es la condicionalidad del alumno o la expulsión de éste. Sin embargo, los directivos destacan que el establecimiento se esfuerza por educar en un sentido amplio al alumno y esto implica trabajar valores de convivencia y disciplina antes de tomar medidas extremas como la expulsión.

Por su parte, los docentes manifiestan la importancia de un buen comportamiento disciplinar fuera y dentro del aula para la obtención de mejores niveles de rendimiento de los alumnos. Por lo mismo, utilizan estrategias que mantengan un óptimo comportamiento disciplinar al momento de desarrollar sus clases, para que así los alumnos mantengan la concentración y un clima de respeto dentro del aula.

“Metodológicamente para trabajar tenemos reglas del salón, por ejemplo escucha al compañero, pide la mano para hablar, saluda a tu profesor cuando entre a la sala, deja tu puesto limpio, cuesta, yo no digo que esto se logre en un mes, pero desde que yo llegué hasta hoy, recién he logrado del listado que tiene doce reglas, seis, pero para mí es feliz porque yo hago la clase y ellos por lo menos los 45 minutos de la clase ellos están atentos, están ‘cállate, no hables, la profesora está explicando’ y para mí eso es gratificante, me doy cuenta que después de los tres meses, ellos han logrado internalizar esas normas” (Entrevista Docente 4º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Esta preocupación por el comportamiento disciplinar del alumno se entiende bajo la lógica de los docentes que estiman que al haber un buen comportamiento disciplinar, mejores son los resultados de rendimiento del alumno. En el caso contrario, si no existe una buena disciplina por parte del alumnado, mayores serán las posibilidades de obtener resultados negativos.

“Yo creo que lo que está desfavoreciendo en este momento es la disciplina del colegio, porque yo soy ex alumna de acá y estudié hasta octavo básico y de hecho me retiró mi mamá por el mismo hecho de la disciplina, lo que pasa es que cambia mucho de un nivel a otro y los niños no son los mismos, la familias se van volviendo cada vez más complicadas, entonces uno de los aspectos que me desfavorece es la disciplina por el sector que están insertos” (Entrevista Docente 2º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto a los alumnos, éstos mencionan ver una preocupación por parte de los docentes con respecto a mantener la disciplina tanto para la obtención de buenos resultados como para el resguardo de su propia seguridad, previniendo accidentes que puedan generarse del mal comportamiento de los alumnos.

“Sí se preocupan, para que los alumnos se porten bien, se preocupan (Entrevista Alumno 4º Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sí, siempre nos dicen que nos portemos bien y que copiemos las materias para que nos vaya bien en las pruebas” (Entrevista Alumno 4º Básico B, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Sí, porque nuestra profesora, algunos se ponen no sé a jugar con cosas peligrosas como las botellas, se ponían a jugar a la pelota y la tía siempre les dice que no, siempre se preocupa por ellos” (Entrevista Alumno 4º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Con respecto a la opinión de los apoderados, estos afirman que una de las cosas que más le agrada del establecimiento es la preocupación que tienen por mantener una buena disciplina.

“Me gusta porque tiene harta disciplina, el horario se cumple, el horario de entrada, no se puede llegar tarde, como en otros colegio que tu podí llegar diez o quince minutos atrasado o no llegó nomás y en este colegio se preocupan o si no los niños quedan afuera, sino llegan a la ocho justa quedan a fuera nomás” (Entrevista Apoderado 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Mucha disciplina, mucha disciplina, no pueden llegar atrasados, tienen que llegar justo a la hora, la disciplina y por eso la puse a mi hija porque la quería bien disciplinada, pero de repente igual es mucho, y otra cosa, no, yo creo que está todo bien del colegio, la disciplina no, es bueno, y veo que la disciplina sirve pero de repente dice ‘ah, es muy exagerado’ por los horarios nada más, pero el colegio es excelente súper bueno” (Entrevista Apoderado 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“A nosotros siempre se nos está diciendo que el comportamiento es importante, siempre está presente, de todas maneras, en las reuniones, en las charlas, etc...” (Entrevista Apoderado, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se destaca acá los esfuerzos del establecimiento por integrar a las familias en la educación de sus hijos, considerando el buen comportamiento del alumno.

4.4.2.3. Categorías referidas a recursos

Se encuentran aquí todas las categorías relacionadas a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Guía de Autoevaluación, MINEDUC, 2006).

A. Recursos humanos

Los directivos se preocupan por ofrecer constantemente oportunidades de perfeccionamiento y talleres a sus docentes para mejorar las prácticas pedagógicas en función del cumplimiento de los objetivos trazados.

“Aquí en la escuela hemos hecho perfeccionamiento hemos hecho cursos, la unidad técnica a enriquecido al profesorado con formas de redactar ítems, preguntas, pruebas, mejorar la evaluación, estamos analizando permanentemente así que es una preocupación” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Hemos contratado perfeccionamiento históricamente, o hemos mandado a perfeccionamiento fuera a los profesores cuando vemos debilidades” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

El colegio realiza cursos de perfeccionamiento de manera interna, dirigidos por la UTP o por instituciones externas contratadas por el establecimiento para realizar este tipo de cursos, o bien, perfeccionamientos externos donde se envía a los docentes a cursos que se realizan fuera del establecimiento cuando así se amerite.

Los directivos valoran que los docentes perciban las oportunidades de perfeccionamiento ofrecidas por el establecimiento como un aporte positivo en su experiencia como docente y, posteriormente, como un aporte en el aprendizaje del alumno.

“No, yo diría que son las mismas con otro énfasis, sí, yo diría que son las mismas que ellos van perfeccionando o le van incorporando algún detalle o van combinando algunas, entonces eso, esas adecuaciones son las que le han ido dando mayores resultados e incorporando. Hay algunos elementos de capacitaciones, perfeccionamientos que hemos ido haciendo, por ejemplo el año pasado, en noviembre, hicimos un perfeccionamiento con la señora Cecilia Ruíz... en lenguaje, comprensión y lectura, para todos los profesores hasta cuarto básico, y los profesores de lenguaje, venían los días sábados y los profesores de lenguaje decían ‘uy yo no hacía esto, ya esto lo voy a incorporar’ y lo probaron en noviembre y diciembre y realmente les da mayores resultados, pero ahí se dieron cuenta de cosas que no hacían y las iban a incorporar en su planificación y clases, y así nos ha pasado con otros perfeccionamientos anteriores, entonces van incorporando pequeña cosas,

modificaciones de metodologías que son tradicionales y les da buenos resultados” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los directivos apuntan a que los perfeccionamientos realizados no cambian rotundamente las metodologías ya trabajadas por los docentes, sino que mejoran los aspectos que puedan estar débiles e integra metodologías nuevas a lo ya conocido o trabajado con mayor frecuencia por los docentes.

Al respecto, los docentes afirman estar en constante perfeccionamiento en función de mejorar el rendimiento de los alumnos y que este perfeccionamiento es otorgado por el establecimiento o la sociedad de colegios católicos a la cual se adscribe el establecimiento.

“Nos ha capacitado en cómo utilizar las guía de aprendizaje en cómo hacer y utilizar ese material dentro del horario de clases, eh siempre” (Entrevista Docente 8º Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Informándonos y además capacitándonos a medida que se vayan presentando capacitaciones en la sociedad o donde sea que podamos asistir ya, unificando criterios frente a algo” (Entrevista Docente, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Son bien exigentes y yo creo que eso a nosotros nos ha ayudado ha perfeccionarnos mucho, mira harto perfeccionamiento hemos tenido, empecé a descansar del perfeccionamiento hace 3 años, yo iba todos los eneros todos los cursos de inglés que me mandaban, hasta de medio día, de metodología ver nueva de básica o sea todos los funcionamiento el SIMCE me mandaban y yo iba” (Entrevista Docente 8º Básico C, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los docentes se muestran participativos en las oportunidades de perfeccionamiento y capacitación que ofrece el establecimiento y la sociedad católica de perfeccionarse, en función de la obtención de mejores rendimientos.

B. Recursos financieros, materiales y tecnológicos

Dentro de las prácticas que aseguran una utilización eficiente por parte de los distintos estamentos de los recursos financieros, materiales y tecnológicos que se necesitan para lograr los objetivos de aprendizaje e implementar el PEI, los directivos facilitan todo el material que sea necesario para que los docentes efectúen sus clases sin mayores dificultades. Sin embargo, los directivos también tienen un control de lo que los docentes requieren y ponen límites en la cantidad de material a facilitar a los docentes en los casos que así lo encuentran necesarios.

“Se saca todo el material que los profesores piden, nunca le hemos puesto límites, cuando vemos sí que hay un exceso, ya algo tremendamente grande como que quieran multiplicar un libro ahí si se los objetamos, pero en general el trabajo de los

profesores, lo que nos piden se los damos” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los distintos recursos que tiene a su haber el establecimiento son administrados en parte por la sociedad de colegios a la cual pertenecen, la cual administra los recursos entregados por la subvención escolar y el resto lo administra el establecimiento.

“Antes de que estuviera la SEP nosotros con recursos que genera el colegio y que administra la sociedad, la sociedad administra solo los cursos de subvención, no hay plata extra, con lo del financiamiento compartido y con lo de la subvención se compran los recursos y nosotros recuperamos por ejemplo ocupamos hasta el papel usado, o sea aquí no se pierde el papel usado lo vamos juntando y se va invirtiendo, se va invirtiendo y los profesores nos van diciendo que es lo que necesitan y tratamos de tenerle todo lo que nos piden, lo mismo con el laboratorio de computación se inscriben y de ahí tienen su espacio lo que si tienen que ir con clases planificadas, esto es lo que vamos a hacer y llenan una ficha con lo que van a hacer” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Los recursos también son administrados de manera eficiente para que los docentes hagan un uso racional de ellos, de manera organizada y positiva, sacando el mejor provecho de los mismos.

C. Infraestructura apropiada

El establecimiento cuenta con recursos tecnológicos, como lo son equipos computacionales, data show, dvd's y televisores, los cuales están a disposición del equipo docente, siempre bajo una previa organización donde los docentes deben pedirlos con anterioridad para no haya dificultad en su uso.

“Si por ejemplo el curso que están aquí abajo que son ahora cuarto básico, son tercero y cuarto aquí guardan en esta oficina, guardan el data y el netbook que usan y este año, yo solicité el año pasado, propuse no solicité, propuse que con los recursos de la SEP no se pueden hacer modificaciones y nada de inversiones en infraestructura que de encargo del colegio del sostenedor, se habilitara una sala por nivel con medidas de seguridad para en esa sala se dejara un televisor con un DVD, ya entonces este año lo hicieron hasta sexto yo pensé que era hasta cuarto nomás igual lo hicieron hasta sexto, toda la pre básica va a tener un televisor en su sala para que no tengan que moverse ir a biblioteca a ver tele si lo pueden ver en la sala, hasta cuarto básico por lo menos vamos a tener a todos los cursos, todos los niveles con un DVD con un televisor, y los datas se ha tratado de comprar uno por nivel para que pueda estar hasta cuarto básico para que puedan tener, de ahí para arriba los profesores lo van pidiendo en el CRA en forma ordenada (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

Gracias a un proyecto que se implementó, ejecutado por el sostenedor, pensando en mejorar la infraestructura del colegio, el establecimiento cuenta ahora con salas con televisor y dvd's en toda la prebásica.

D. Utilización de recursos didácticos

Los docentes realzan con frecuencia paseos culturales, educativos y recreativos con los alumnos, con el fin de utilizar estrategias que lleven a la práctica los conocimientos y motiven al alumno en su proceso de aprendizaje.

“Una vez fuimos a ver, fuimos al zoológico, ahí nos explicaron de los animales, una vez también fuimos a algo relacionado con la naturaleza, si, al museo precolombino también” (Entrevista Alumno 4° Básico A, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si, una vez al año, o pueden ser dos veces en el año. Por ejemplo una vez vamos a la piscina y otra vamos a aprender, por ejemplo un museo” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

“A fin de año fuimos a la piscina el año pasado, también tenemos el encuentro con Cristo y cuál mas, a una vez fuimos al museo, este año, como estábamos pasando los pueblos indígenas” (Entrevista Alumna 4° Básico D, Establecimiento Particular Subvencionado).

Por su parte, los apoderados reafirman esta idea diciendo que los alumnos salen a paseo con el fin de participar en clases motivadoras y entretenidas.

“Si, salen como tres veces al año, a distintas partes. Al MIM³⁵, encuentros de católicos, encuentros con Cristo todos los año una vez, que mas eh...retiros espirituales, no me acuerdo más (Entrevista Apoderada, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si bastante salen, si, bastante, bastante, uno los escucha ir a museos, salen bien lejos también, salen a las casas de Pablo Neruda, grandes también, salen a las granjas que ahora existen, no... bastante salen” (Entrevista Apoderado Centro de Padres, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se puede desprender entonces que el establecimiento invierte tiempo y recursos en paseos culturales, recreativos y educativos para motivar al alumno en su proceso de aprendizaje, también realizan encuentros y retiros espirituales.

³⁵ MIM: Museo Interactivo Mirador.

E. Valoración del apoyo externo

Los directivos valoran el apoyo externo de recursos económicos y de infraestructura que reciben a través de proyectos generados por el Ministerio de Educación.

“Ahora con el Proyecto Bicentenario nos están llegando computadores nuevos y tenemos en la red de enlace a un profesor que se llama Hugo más la gente de la unidad técnica, incluso ahora el Proyecto Bicentenario vamos a tener computadores, notebook, datos, nosotros antes era un lujo tener uno hoy día nosotros tenemos ya, ya perdí la cuenta, por lo menos tenemos veinte, más o menos” (Entrevista Director, Establecimiento Particular Subvencionado).

Se destaca el aporte que ha realizado el Proyecto Bicentenario a través de la entrega de recursos tecnológicos al establecimiento.

Otro aporte externo que es valorado por el colegio es el aporte económico proveniente de la ley SEP del Ministerio de Educación, lo cual les ha permitido extender la cantidad de horas que trabaja la profesional psicólogo del equipo multidisciplinario.

“Si, por la Ley SEP se nos permitió contratar una psicóloga pero hicimos una trampita, es que la Loreto llegó el año pasado con 24 horas como psicóloga pero una persona que está con boletas no tiene ninguna ley que la proteja, entonces pedimos que fuera contratada por 12 horas este año y sobre las doce horas nosotras le vamos a colocar las 30 horas de SEP y vamos a tenerla por 42 horas, entonces nos permite apoyo con esto” (Entrevista Jefa Técnica, Establecimiento Particular Subvencionado).

“Si, el psicólogo es un aporte que siempre soñamos en tener, gracias a la Ley SEP hoy día tenemos psicólogos gracias al proyecto de integración tenemos una fonoaudióloga, una psicopedagoga una experta en lenguaje, ahora psicopedagoga siempre tuvimos , incluso el primer curso de diferencial lo tuve yo aquí en el año 77-78 pero ahora tenemos un profesional que es una gran ayuda para el colegio y debo decir que esto también es gracias a la Ley SEP el proyecto de integración y muchas cosas de cambio extraordinarios que hubieron en la educación chilena” (Director, Colegio Particular Subvencionado).

Es así como los aportes externos que ha recibido el establecimiento se han visto reflejados en aportes concretos que el colegio valora en el logro de los objetivos de aprendizaje; los apoyos económicos alcanzados con la nueva Ley de Subvención de Educación Preferencial (SEP).

4.4.3. Relaciones de efectividad de ambas escuelas en estudio

A continuación se intenta responder a la gran pregunta de investigación, ¿de qué manera se relacionan las condiciones organizacionales y/o dimensiones de la

gestión pedagógica efectiva que favorecen logros de efectividad pedagógica que resultan significativas a los actores de dos establecimientos educacionales vulnerables de la provincia de Santiago?. Para esto, hemos seguido los pasos del método de teoría fundamentada en la consecución procedimental para describir e integrar categorías apriorísticas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, junto con la teoría en estudio de las “escuelas efectivas”. En ella se encuentra todo el potencial de abstracción que es empleado en el ámbito teórico de los datos investigados y codificados, haciendo surgir las condiciones organizacionales que favorecen aprendizajes de calidad, lo cual nos ayuda a describir el objeto de estudio.

En resumen, se trata de destacar elementos comunes que condicionan logros efectivos con buenos rendimientos de aprendizaje obtenidos en ambos establecimientos educacionales del estudio realizado, el cual duró diez meses en su recogida de información desde los propios actores.

La forma de proceder en este nivel de análisis es a través de una relación de categorías que se desplegaron anteriormente en el capítulo de resultados; en este caso se integrarán las de ambos establecimientos educacionales y se elaborará una explicación más conceptual de los elementos positivos que presentan esos colegios y que intentan explicar de manera más sintética, los logros académicos en estos últimos años.

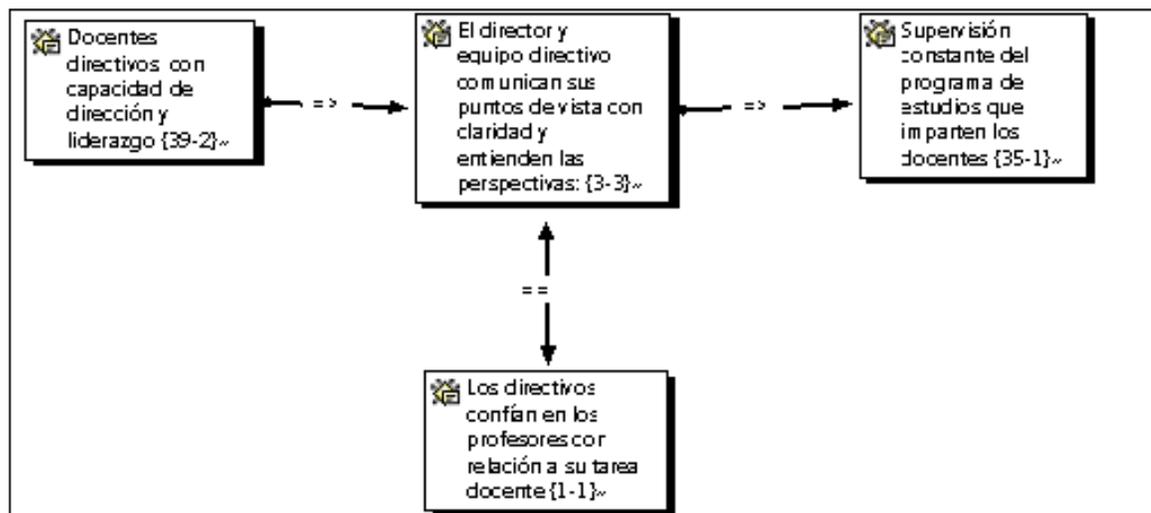


Figura 4.4: Liderazgo presente en el equipo directivo

Se destaca un tipo de liderazgo con una alta capacidad de gestión en el quehacer administrativo, conformación de equipos de trabajos, supervisión de la labor docente y generación de prácticas que permitan obtener información útil sobre el desempeño institucional. Lo más importante es que una de las condiciones que se presentan como efectivas en el desempeño de este liderazgo es que está definido como cercano, amable, un tipo de liderazgo que si bien está fuertemente presente en la supervisión de los programas de estudios de los docentes y en todas las actividades en general desarrolladas por el establecimiento, esta presencia se hace con respeto, lejos de autoritarismos al momento de ejercer órdenes, cambios, sugerencias, peticiones, teniendo altas expectativas de su equipo docente. Por lo mismo, entrega una suerte de autonomía, elemento que es percibido como valioso para la comunidad escolar.

De acuerdo a la frecuencia de las categorías emergentes se evidencia que este aspecto tiene una gran presencia y, por ende, una importancia para los involucrados en el quehacer diario de ambos establecimientos educacionales y aquí es bastante concordante con lo que se señala en el marco para la buena dirección (2005), en que el liderazgo es visto como un ámbito fundamental para la gestión de los colegios, ya que permite dar direccionalidad y coherencia al proyecto educativo institucional del mismo. En general, el apoyo recibido por parte del equipo directivo, es percibido como el desarrollo personal y profesional, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conducen. En este sentido, las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas de cada uno de los establecimientos.

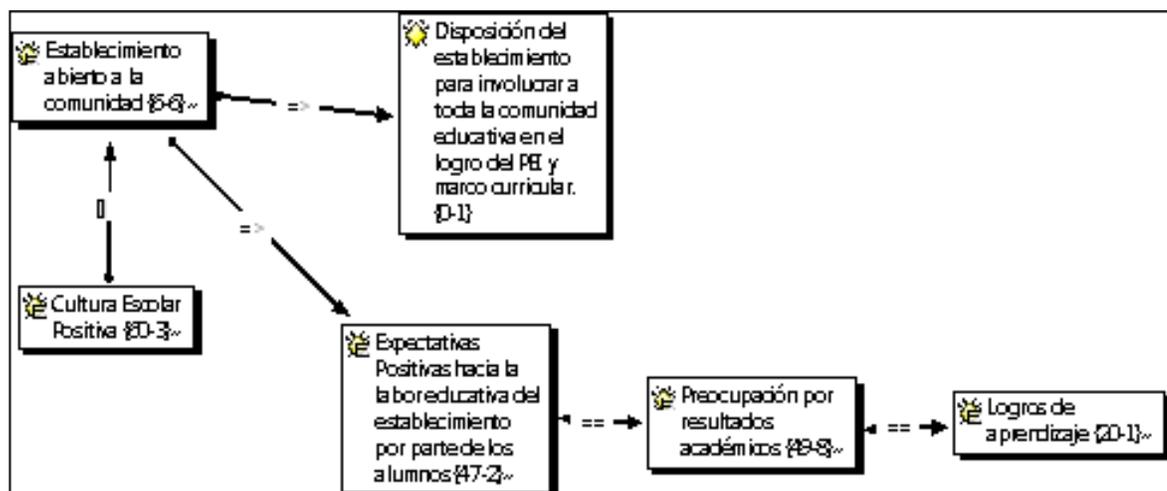


Figura 4.5: Percepción de la comunidad educativa

En vista de los logros obtenidos en la prueba SIMCE por ambas escuelas, la comunidad escolar, a nivel general, presenta una cultura escolar positiva donde se manifiesta un orgullo e identidad institucional lo que permite estimular aun más la labor pedagógica al apreciarse como docentes reconocidos a nivel comunal por la efectividad de su labor, al identificarse los alumnos que son parte de un establecimiento que entrega educación de calidad y al sentir los apoderados que sus hijos tendrán posibilidades de obtener altos logros de aprendizaje o al menos mejores que la mayoría de las escuelas de la comuna. Esto hace también proponerse metas cada vez más altas como docentes, ya que a pesar de las limitaciones en recursos económicos comunales y de las familias de sus estudiantes, ellos dan lo mejor de sí y para los padres y/o apoderados la labor educativa está asociada a la calidad docente y de sus alumnos, los cuales se matriculan en estos colegios porque tienen buenas referencias de ellos y porque saben que su estadía no será en vano, sino que aprenderán muchas cosas que les permitirán en el caso de la escuela municipal, dar pruebas en liceos de sus preferencias, con grandes posibilidades de ser seleccionados y en el colegio particular subvencionado, a pesar de que tiene sólo educación media técnico profesional, confían en que tendrán un buen desempeño académico y que les irá bien luego en el campo laboral. O también tienen la posibilidad de irse a otros liceos de carácter científico humanista, de acuerdo a sus intereses, pero que de seguro les irá bien.

Además, cabe señalar que ambos establecimientos educacionales presentan una capacidad de adaptación al entorno en donde se desarrolla gran habilidad por parte de la comunidad educativa para combinar sus objetivos educacionales, trazados acordes con la cantidad de recursos materiales y la difícil realidad comunal en la que están insertos y también a los peligros que están expuestos permanentemente, ya sea de integridad física para los docentes que se desplazan desde otras comunas y también el constante peligro de que las especies sean hurtadas desde ambos inmuebles, sobre todo durante las noches y fines de semana.

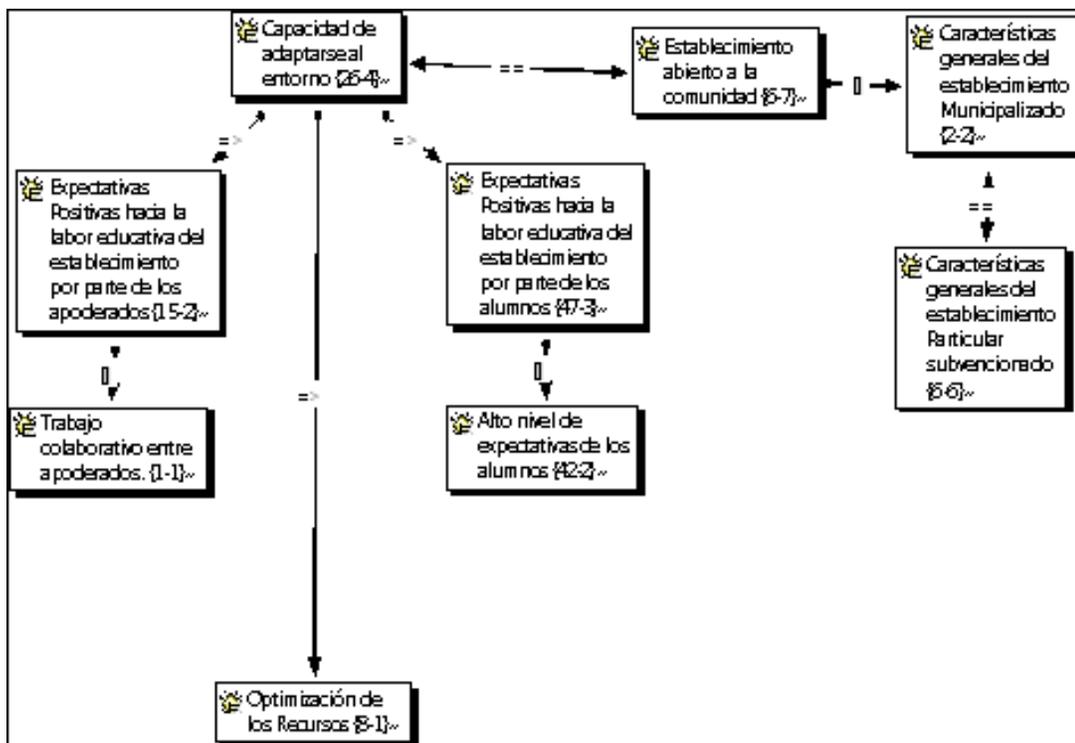


Figura 4.6: Expectativas de estudiantes y apoderados

Ambos establecimientos educacionales en estudio, a nivel de equipo docente, presentan bastante claridad sobre los objetivos que deben cumplir de acuerdo al modelo de calidad de la gestión escolar. Primero saben que su función va más allá de lo social, del compromiso y responsabilidad compartida entre los estudiantes y apoderados. En ninguno de los dos colegios los apoderados sobran, al contrario, todos aportan y colaboran al servicio del mejoramiento educativo, que les ha favorecido para hacerse un buen prestigio a nivel comunal, lo que se les traduce en respeto a las autoridades directivas y también a los docentes de aula. También se convierte en un plus en que las familias buscan colocar a sus hijos en estos colegios, dándose una selección natural, en tanto, tienen claridad que los estudiantes van a “aprender”, “aprehender” y no a hacer desorden y, por lógica, cuando se pone atención, se cumple con las tareas, se asiste regularmente a clases, se cumple con el horario de ingreso a clases, les va mejor en sus logros académicos, beneficiando el círculo virtuoso de mejoría permanente.

El reconocimiento no es gratuito, es un trabajo de años, lo que los ha ido posicionando en la comuna y que es reconocida por sus aportes, ya que participan activamente de la construcción del Proyecto Educativo Institucional, es decir los docentes directivos tienen una percepción transversal del proyecto educativo, donde resulta efectivo involucrar a los docentes en el conocimiento, reelaboración y práctica del PEI. Así, los docentes plantean que los programas de estudio, metas

del establecimiento y proyecto de mejoramiento interno que desarrolla la escuela son cercanos y claros para ellos.

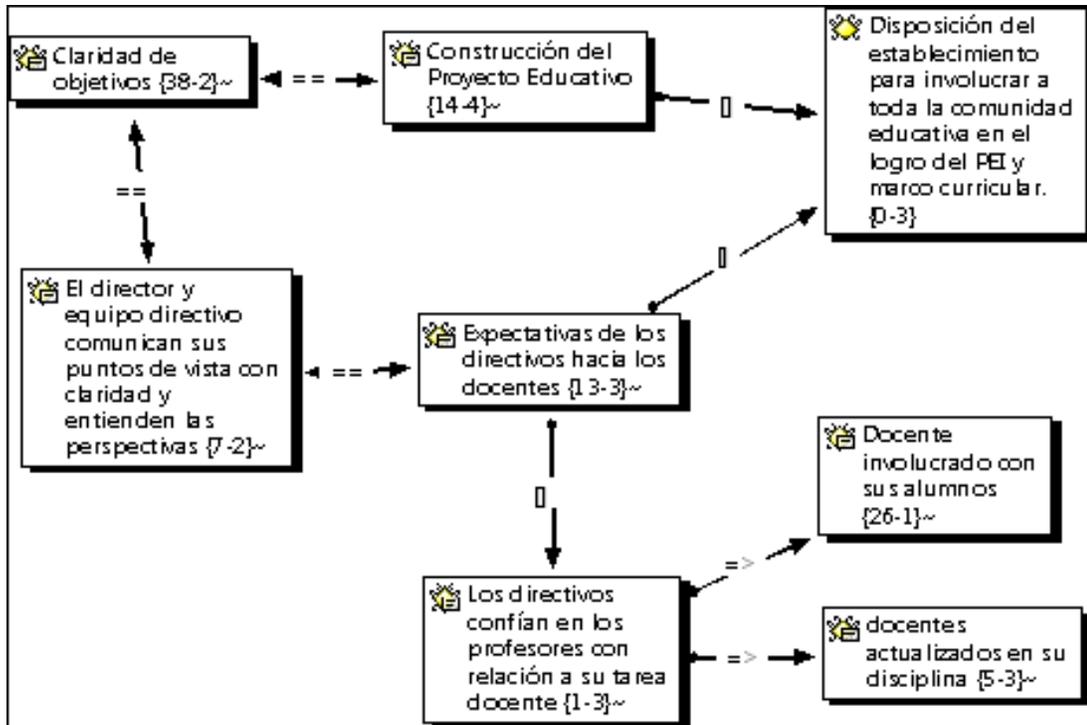


Figura 4.7: Gestión curricular y gestión del clima organizacional

El PEI fue elaborado en ambos casos con participación de todos los estamentos de ambas escuelas, además año a año se va modificando, de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo, ya sea de orden ministerial, comunal o congregacional, según sea el caso. Se parte como base en la confianza que existe en ambos establecimientos educacionales y por parte de los docentes directivos y equipo directivo, en general, con una gran confianza hacia sus docentes, tanto de la capacidad técnica profesional de cada uno de ellos, como de las habilidades para mantener climas de armonía, concentración, interés por asistir a las escuelas, interés por aprender, por superarse y por mejorar permanentemente. Ello se ve reflejado, sin lugar a dudas, en los resultados obtenidos por parte de los estudiantes. Además estos últimos se ven contentos, su asistencia es alta y quieren su colegio, según lo manifiestan en su relación cotidiana al no rayarlo, no ensuciarlo, no romper el mobiliario, cuidar las dependencias, respetar a los funcionarios no docentes y comportarse bien y ordenados en la generalidad de las clases.

Aquí se cumple el principio básico de todo establecimiento educacional, el cual es el “aprendizaje de sus estudiantes” y, por consiguiente, la implementación y evaluación del currículum. En este sentido, el equipo directivo de ambos colegios

asegura el aprendizaje efectivo en las aulas, considerando su propia cultura y el proyecto educativo institucional. Esto tiene como factor relevante y principal el mantenimiento del buen clima organizacional que aporta al buen funcionamiento de las escuelas, y que es donde el equipo directivo más puede y debe influir, teniendo en cuenta que el buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. Es esencial el rol que cumplen ambos equipos directivos, por cuanto promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo en su entorno (MBD, 2005, pp. 11).



Figura 4.8: Organización del trabajo cotidiano

Primero, cabe señalar que se trata de establecimientos educacionales muy trabajadores, apegados a la norma establecida y difundida a través del MINEDUC. Para ello, la planificación no sólo de las clases, sino que del funcionamiento general de la orgánica cotidiana no es al azar, todo se trabaja conforme a lo estipulado en el PEI, se evalúa permanentemente y se retroalimenta de acuerdo a la evaluación permanente que se hace del quehacer diario.

La metodología de trabajo en equipo se destaca, entonces, entre docentes y directivos como esencial para cumplir con los objetivos trazados a nivel de institución y mejorar, a su vez, el trabajo del docente en el aula. Se valora también la metodología de trabajo en equipo entre docentes, por ejemplo, pasar los mismos contenidos en los mismos cursos de nivel, al menos en la escuela particular subvencionada, como también es valorado el trabajo grupal en el aula entre alumnos, como una manera de afiatar conocimientos, intercambiar estrategias y

que sus alumnos tengan una buena recepción en la comunidad y en el futuro campo laboral, como es el caso del colegio particular subvencionado, que prepara a estudiantes del nivel técnico profesional, preocupación que nace al verlo inserto en un contexto desfavorable o de riesgo social, que es una constante amenaza para el desarrollo personal y académico de sus alumnos.

Para lograr lo anteriormente señalado, los docentes son muy conscientes de su rol educativo, el cual debe ser protagónico, para ello se perfeccionan permanentemente, trabajan en equipo y se consultan todos los aspectos que les permitan estar alineados a la hora de la entrega de conocimientos al aula, no sólo del aspecto instruccional, sino también dan una gran importancia a la formación de los estudiantes como personas humanas, actitudes que son valoradas y reconocidas por los docentes directivos y también favorecidas permanentemente, sobre todo, en el colegio católico, puesto que cada cierto tiempo se van a retiro espiritual y conversan sobre todos aquellos aspectos que tienen que ver con la formación humana y cristiana.

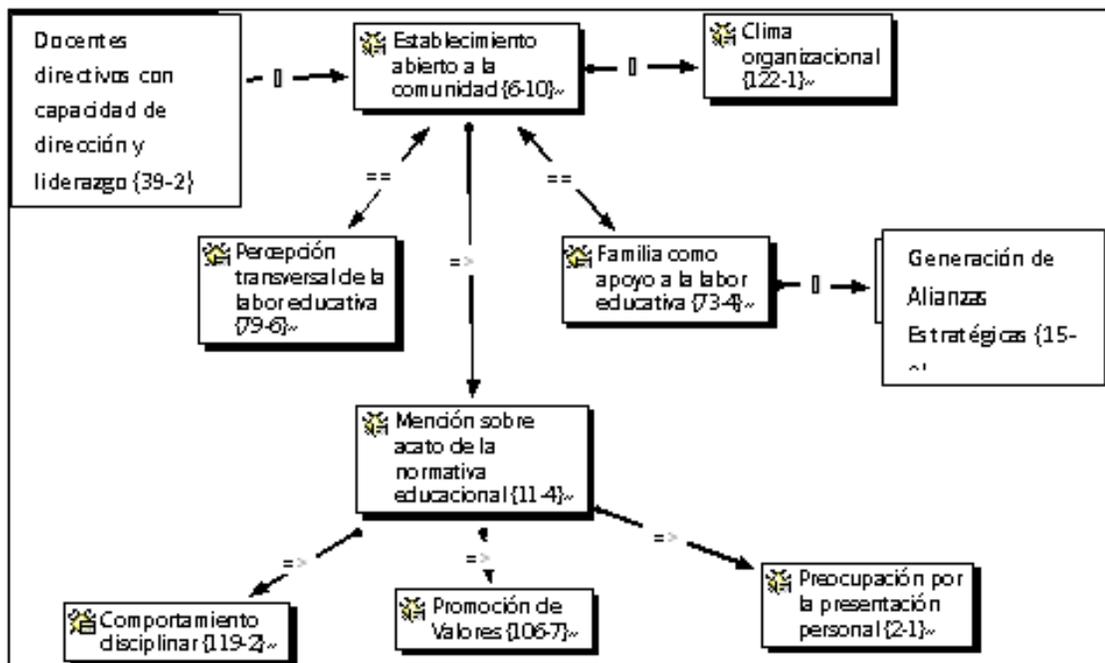


Figura 4.10: Compromiso social de docentes y directivos por sus alumnos

Se puede apreciar que en todos los discursos de todos los estamentos se denota un compromiso especial, que se podría definir como un compromiso social, que en la presente investigación se ha denominado como el dar “sentido” al quehacer educativo diario y permanente por parte de los docentes, donde prevalece la preocupación por el alumno, no sólo en el ámbito académico sino que en el desarrollo del alumno a nivel personal y valórico. Se destaca, por parte de los directivos y docentes, una visión optimista de enfrentar las labores y un alto nivel de expectativas hacia el educando, donde a nivel general en los colegios se aborda el trabajo con entusiasmo, existiendo una constante motivación de parte de ellos hacia

el proceso educativo, motivación que nace básicamente desde la vocación por la profesión docente, el compromiso con estos niños y la constante reflexión sobre su rol social como docente, para así también incentivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Se destaca también la permanente relación afectiva del docente hacia los alumnos para superar los distintos obstáculos que se le presenten en su proceso de aprendizaje. Existe en la escuela un clima organizacional positivo, esto quiere decir que existen disposiciones y actuaciones que apelan a las buenas relaciones personales que generan un sentido de equipo dentro del establecimiento por parte de la comunidad escolar. La comunidad escolar en su totalidad valora el clima organizacional positivo que existe en el establecimiento, ya que éste influye directamente en el clima de aula, generando un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos. Este clima aporta a una sana convivencia y a una comunicación cercana entre docentes, apoderados y estudiantes.

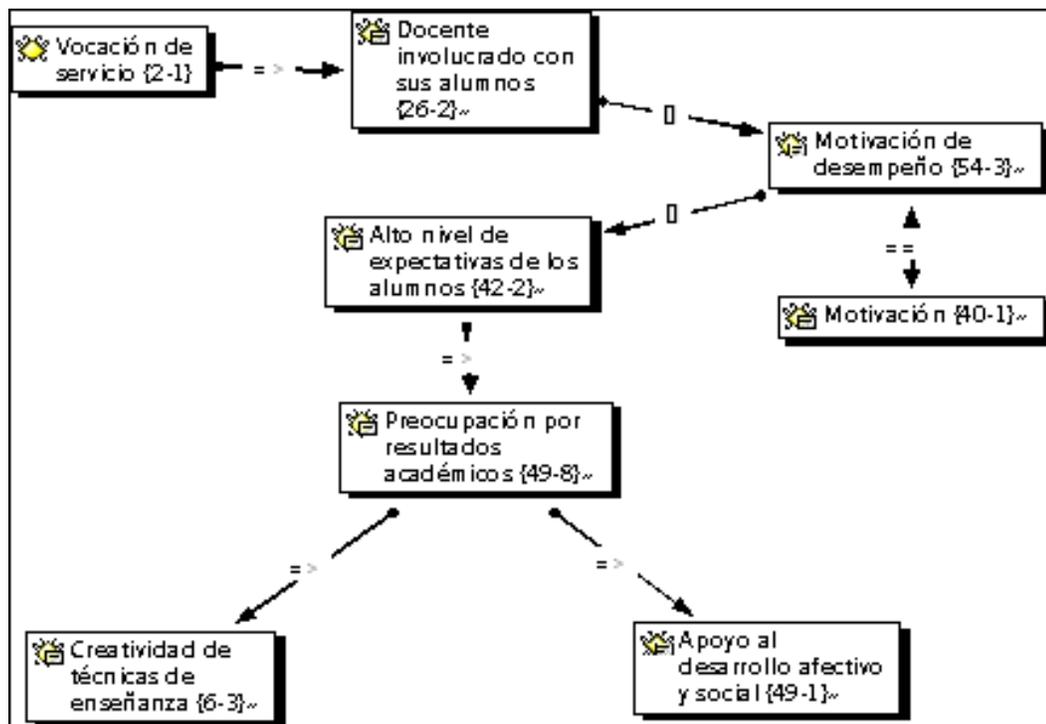


Figura 4.11: Gestión de recursos humanos a favor de logros académicos

Si bien en ambas escuelas no se cuenta con los recursos financieros y materiales y tecnológicos suficientes, al menos el recurso humano relativo a los docentes directivos, sí se preocupan por ofrecer constantemente oportunidades de perfeccionamiento y talleres a sus docentes para mejorar las prácticas pedagógicas, en función del cumplimiento de los objetivos trazados: la dirección los motiva para que participen en capacitaciones, cursos o talleres que les ayuden a la actualización de los conocimientos en búsqueda de un mejor dominio de los contenidos, nuevas metodologías y estrategias de enseñanza, en función de desarrollar de manera

efectiva el PEI. Se desprende también de ello el hecho de que los profesores manifiestan vocación de servicio por el rol que le compete, lo cual hace motivante su quehacer diario, lo que los estudiantes palpan, se motivan y rinden favorablemente. Al sentir que sus profesores están al día con los conocimientos y hacen clases entretenidas, lo que se ve reflejado en un apoyo afectivo permanente por parte de sus profesores, también favorece las relaciones interpersonales entre los estudiantes, lo que les hace no pelearse entre ellos, ni mucho menos aparecer con elementos que les puedan significar daño, como es la tónica de los colegios aldeaños.

En lo particular, los criterios relativos a la gestión de las personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo (MBD, 2005, pp. 11).

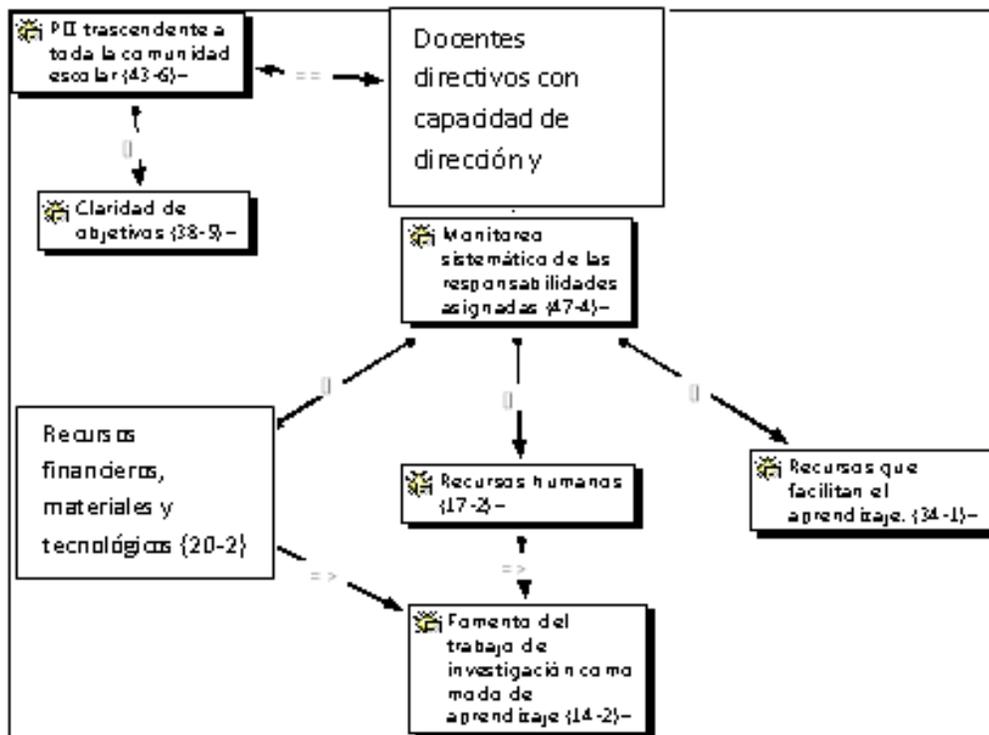


Figura 4.12: Gestión de recursos materiales y humanos

La gestión de recursos en ambos establecimientos educacionales funciona de manera muy distinta, por un lado, la escuela municipalizada no recibe recursos propios para poder distribuir de acuerdo a las necesidades, por cuanto son administrados por un departamento de educación (DEM), dependiente directamente de la Municipalidad, lo cual rige a libre albedrío del alcalde de turno y a las prioridades que éste/a pueda tener respecto de las necesidades cotidianas de la escuela, las cuales siempre son precarias. Mucho menos influencia tiene el equipo

directivo en las contrataciones del personal docente, no docente, técnico y auxiliar, porque ello depende directamente del departamento de personal del DEM, situación, a veces muy compleja en términos de organización de las labores y quehaceres diarios. Situación distinta se vive en el colegio particular subvencionado, porque si bien es la corporación católica la encargada de la contratación del personal, al menos se le da la posibilidad al director de proponer personal o asistir a las diferentes entrevistas, cuando es requerido.

Por lo tanto, para ambos equipos directivos la situación de administrar recursos tanto material como humano, procede de manera distinta, en el sentido de la obtención, distribución y articulación de los mismos. Este problema, sin dudas, dificulta mayormente a la escuela municipalizada, porque no puede capitalizar estos aspectos a favor de alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educacional. Ello dificulta también la capacidad de potenciación de las actividades de enseñanza, de los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, esto principalmente en la escuela municipalizada, situación distinta en el colegio particular subvencionado.

4.5. Modelo Final Teoría Fundamentada

Se utiliza la teoría fundamentada como cualquier otro enfoque cualitativo, por cuanto ofrece una manera de representar la realidad, arrojando algún entendimiento sobre el objeto de estudio (Charmaz, 1990). La utilidad que tiene este método de trabajo es que posibilita nombrar elementos, acciones, actitudes, comportamientos y fenómenos, sólo conociéndolas e identificándolas claramente, de esa manera, se puede actuar sobre ellas.

Los datos obtenidos en el presente trabajo investigativo responde a un análisis que se basa en el método de la Teoría Fundamentada sustantiva, por lo cual se ha hecho un diagrama que resume los hallazgos del trabajo de campo en un esquema propuesto por la antropóloga María Isabel Toledo³⁶ de la Universidad Diego Portales, quien resume la teoría en siete aspectos claramente definidos en el esquema más adelante expuesto, en donde los **antecedentes** del estudio están enmarcados en las características que presenta la muestra, es decir, de ambos establecimientos educacionales, los cuales son desarrollados de manera extensa en el apartado características de la muestra del capítulo marco metodológico. Se trata, como dice Charmaz (2005, pp. 507) de *“buscar directrices analíticas que permitan a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio, a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales”*.

³⁶ Antropóloga, profesora María Isabel Toledo, académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales (UDP).

El **contexto** está esclarecido en las distintas características, sociales, económicas, laborales, de oportunidades que presenta en este caso la comuna de Pedro Aguirre Cerda, la cual está ampliamente reseñada en las características de la muestra en el capítulo del marco metodológico.

Luego el **fenómeno de estudio** es la praxis educativa del cotidiano laborar, el cual nos da luces para conocer la forma de trabajo de los distintos estamentos como de los “elementos intangibles”, que hacen muy particular la mezcla de colegios que les va bien, a pesar de estar insertos en sectores vulnerables y los hace distintos a los demás colegios de la comuna.

Las **consecuencias** son los objetivos conseguidos como comunidad cohesionada, es decir, los buenos resultados académicos por parte de sus estudiantes, los cuales son constantes y perdurables en el tiempo, los cuales son medidos estandarizadamente por la prueba SIMCE.

Las **estrategias** de calidad se han tomado intencionadamente del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar SACG, diseñado por especialistas del MINEDUC (2005). El modelo de referencia cuenta con categorías apriorísticas denominadas áreas de acción que son: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Recursos y Resultados.

Las **propiedades** están relacionadas con aquellos aspectos que hacen de estas escuelas diferentes a las demás de su comuna e iguales entre ellas, en el sentido de que reflejan coincidentemente aspectos similares, los que no responden a ningún modelo establecido, pero que ambas practican y están referidas a la mística que presentan ambos colegios y que tiene que ver con el compromiso que presentan los docentes directivos y profesores de aula con este tipo de colegios insertos en sectores vulnerables, con el cariño que sienten por este tipo de niños vulnerables y por intentar mejorar su práctica pedagógica de manera permanente, en virtud de conseguir resultados en el tiempo y de formar mejores personas, más completas, más felices, con valores de carácter universal, que les permita desenvolverse en la sociedad de manera adecuada, competente y adaptada a la sociedad actual, lo que eleva su autoestima y su autoconcepto académico respecto de los demás colegios de la comuna.

Las **condiciones** están referidas a las actitudes, comportamientos y sensibilidades que debe tener cada uno de los estamentos de cada institución. Principalmente, un alto sentido social, humano, vocacional y de responsabilidad con niños de características de alta vulnerabilidad, concepto que es muy bien explicado en el apartado de igualdad - equidad del marco teórico. Finalmente, se trata de los sentidos asignados por las personas que trabajan en este tipo de establecimientos educacionales y los valores que intervienen en el cotidiano quehacer pedagógico.

La presente investigación se puede resumir en este simple esquema, que presenta todo su quehacer pedagógico en una entrega educativa por y para los estudiantes de manera incondicional, que tiene su enfoque centrado en “elementos intangibles” relacionados directamente con “compromiso social y afectivo” de parte

de los docentes directivos y profesores por y para los estudiantes de estas dos escuelas en estudio de la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

Se puede señalar, entonces, que tanto para los docentes directivos como para los profesores resulta un desafío moral y ético conseguir logros en los resultados académicos de sus estudiantes, por ello se empeñan en fortalecer su Gestión Institucional para lo cual se basan en el Modelo de Calidad de Gestión. Lo más impresionante de esto, es que presentan un trabajo afiatado, disciplinado y perseverante, en donde hay claridad de todos y cada uno de los roles, acciones y procedimientos, por lo cual el comportamiento es natural por parte de todos y cada uno de los estamentos. Lo curioso en los hallazgos es que, sobre todo, los profesores de ambos establecimientos educacionales presentan un nivel de sensibilidad al contexto social de donde provienen su alumnado, lo que los hace más comprometidos con su desarrollo humano, para lo cual su aporte es hacer clases de calidad, por cuanto sus logros académicos se ven reflejados en las pruebas estandarizadas y cuyos logros son reconocidos por toda la comunidad.

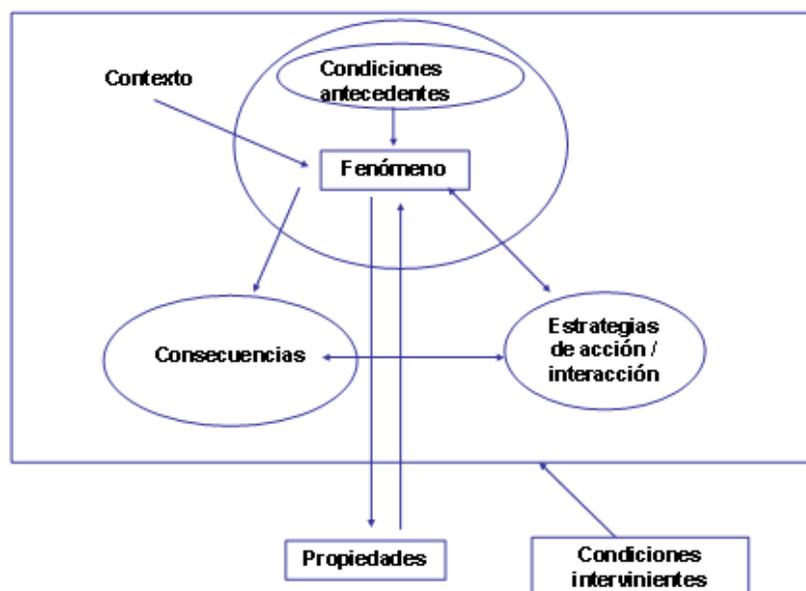


Figura 4.13: Modelo Teórico de la Teoría Fundamental (María Isabel Toledo)

Se utilizó el método de análisis de la teoría fundamentada, con el propósito de generar un modelo explicativo de las conductas presentadas por los diferentes actores de estos dos establecimientos educacionales, pero que estuviesen apoyados en datos empíricos como lo son sus discursos y sus clases. Por ahora se espera identificar patrones y caracterizar relaciones entre distintos factores intervinientes en escuelas efectivas (Glaser, 1978, 1992).

Los patrones encontrados en esta investigación se han denominado “elementos intangibles”, los cuales están relacionados con los “sentidos” y los “valores” que manifiestan los diferentes actores en su quehacer cotidiano y que emanan de sus discursos y tienen que ver especialmente con que los docentes

directivos y los profesores de aula dan a su quehacer diario no una rutina tediosa, sino un desafío permanente, que significa sacar y entregar lo mejor de cada uno, no sólo en lo profesional, sino también en lo humano, como personas formadoras de seres humanos respetables, que tienen derechos pero que también tienen deberes que cumplir, para poder ser personas responsables, solidarias e insertas de la mejor forma posible en esta sociedad actual, que es cada vez más individualista, más deshumanizadora y depredadora de un consumismo exacerbado, que se impone cada vez más como un modelo seguro a seguir y que esta tesis no propicia ni está de acuerdo.

La investigación logra dar cuenta entonces, al contrastar el modelo de calidad del MINEDUC con los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de información, que desde la teoría fundamentada, se pudo descubrir aspectos que no caben fielmente en el modelo actual de calidad de la gestión escolar seleccionado para desarrollar este trabajo de campo, sin embargo, permiten enriquecer dicho modelo porque lo complementan. Estos elementos intangibles se logran traducir en la mística que hace que estas dos escuelas logren ser efectivas en sectores de riesgo social y conseguirlos de manera permanente en el tiempo, en comparación con los demás establecimientos educacionales ubicados en el mismo sector, con el mismo contexto social y que obtienen resultados más deficientes. Esto se debe principalmente al compromiso laboral, la formación permanente de valores humanos y de acuerdo al sentido que dan estos profesionales a su quehacer pedagógico diario y lo más relevante es que aquellos docentes jóvenes que se incorporan a estas instituciones, se logran alinear rápidamente a esta forma de laborar, lo que se da de manera imperceptible en la cotidianeidad del laborar y para lo cual los docentes directivos son pieza clave en la transmisión de estos “sentidos”, que de a poco los van haciendo suyos.

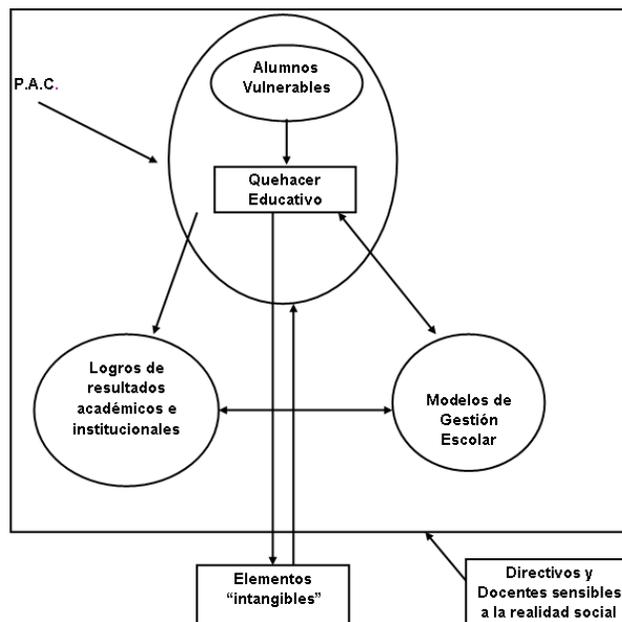


Figura 4.14: Resumen de la Investigación que incluye las categorías emergentes, denominadas “Elementos Intangibles”

4.6. *Discusión*

De acuerdo a los hallazgos encontrados en los dos establecimientos educacionales efectivos estudiados, insertos en contextos de alta vulnerabilidad, sería para ellos la gestión curricular una de las áreas más importantes del modelo de gestión de calidad para ambas escuelas, entendiendo gestión curricular como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución, a partir de la definición que implica el qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes. Lo que exige un trabajo en equipo organizado y permanente que fortalezca las buenas prácticas de enseñanza y los buenos aprendizajes de los estudiantes (Murillo, 2003).

Estos hallazgos son coincidentes con otros hallazgos de otras investigaciones realizadas, Murillo (2004), Sammons y otros (1998), Raczynski y otros (2005), UNICEF (2004), Slavin (1996), que señalan características distintivas relativas a la Gestión Curricular como:

- 1) Está orientada hacia la formación de los estudiantes por medio de las interpretaciones del PEI.
- 2) Busca un mejoramiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones escolares.
- 3) Exige acuerdos mínimos establecidos en el PEI, sobre aspectos críticos a tener en cuenta permanentemente como: la evaluación, la articulación de niveles, áreas y grados, jerarquización de contenidos, el uso de textos, la elaboración y utilización de material didáctico y de apoyo a la formación permanente de docentes, además de la atención a estudiantes con necesidades pedagógicas particulares
- 4) Tener conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de los resultados.
- 5) El desafío de transformarse en Instituciones que se autogestionan.
- 6) Fortalecimiento de los Equipos de Gestión, conformado por el director(a), UTP, profesores y, en algunos casos, por padres y alumnos como parte de un proceso de planificación estratégica, con el fin de desarrollar su proyecto educativo institucional.
- 7) El tema de los recursos es interesante, pero no es el motor de trabajo de las escuelas. Actualmente reciben aportes de la Ley SEP (Gobierno de Chile entrega recursos económicos a los colegios que poseen alumnos categorizados como prioritarios). Para que los colegios puedan optar a estos recursos, deben firmar un compromiso de gestión y así asegurar una correcta utilización de los recursos, además de dar cuenta de los destinos de éstos. Para ello, deben establecer objetivos y metas claras, entregando cuenta detallada de la utilización de los recursos recibidos por medio de la Ley.
- 8) Entonces, la dirección escolar debe asumir la responsabilidad por los resultados de aprendizaje logrados por sus alumnos, asumir la conducción de la organización hacia los grandes retos que la sociedad le plantea en la

actualidad. Esto obliga a los centros educativos a transformarse en comunidades con mayor protagonismo, donde su característica principal es el dinamismo de sus procesos internos.

Uno de los aspectos del área de la gestión curricular que resultó tener similitudes con los resultados desarrollados por Murillo (2003) y la UNICEF (2004), sobre escuelas eficaces en contexto de pobreza, se refiere a los logros alcanzados en sus rendimientos y que tienen que ver con la posibilidad de encontrar escuelas que ofrezcan calidad en su enseñanza, al tener la capacidad de cumplir con un conjunto de características institucionales explicitadas en el marco teórico de este trabajo y creadas endógenamente, en las cuales el compromiso y la iniciativa de los directivos, los docentes, los padres y madres y los propios alumnos son fundamentales para cumplir con dicho objetivo.

Por otro lado, un factor determinante en los procesos de mejora de ambos establecimientos educacionales, los cuales propician el área de la gestión curricular, también es concordante con lo encontrado en el estudio de 14 escuelas efectivas en contextos de pobreza (UNESCO, 2004), el cual avala la correcta organización del currículum de las escuelas estudiadas.

Estos dos colegios logran disminuir la brecha determinada por el origen social de los alumnos. Lo anterior coincide con lo planteado por Javier Murillo (2005), en relación a que no basta con asegurar educación para todos, sino una educación de calidad que permita el desarrollo pleno de las potencialidades de todos los alumnos que ingresan al sistema educativo, independiente de su origen social.

Según lo encontrado en el presente estudio y sobre todo al revisar los documentos oficiales de cada establecimiento educacional en lo declarado, podríamos señalar que estas dos escuelas en estudio, concuerdan con aquellos aspectos de fondo, señalados por la UNESCO en el informe "Monitoreo de Educación para Todos", la cual establece tres elementos para definir una educación de calidad (UNESCO, 2005): el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación.

En este sentido, ambas escuelas en estudio se encuentran muy imbuidas en lo que tantos esfuerzos ha realizado el MINEDUC con su forma educativa, por instaurar como pilar fundamental la innovación curricular, apuntando a desarrollar un nuevo estilo educativo centrado en el que aprende, más que en el que enseña. Esto significa dar lugar a una metodología diferenciada, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Todo ello basado en un planteamiento curricular que conlleva a reorientar el trabajo desde una mirada "lectiva y predominante, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de la información y construcción de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos" (MINEDUC, 2002, pp. 4).

En lo concerniente a los recursos humanos, financieros, materiales y didácticos que maneja la escuela municipalizada, son más restringidos a los que

maneja la escuela particular subvencionada, por lo tanto, en la primera la directora no puede elegir el personal que va a trabajar en su colegio, no puede cobrar dineros a las familias de los estudiantes para hacer arreglos o comprar elementos que falten, no puede seleccionar a sus estudiantes, ello tanto con la LOCE³⁷ y en el nuevo contexto con la nueva Ley General de Educación (LGE³⁸), la cual impide a los colegios, que reciben subvención del Estado, poner como requisitos de ingreso los antecedentes académicos de los alumnos. Por otro lado, ambos establecimientos educacionales perciben recursos por concepto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP³⁹), la cual a través de Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa firman entre MINEDUC y sostenedores, en que se les entrega una subvención especial para aquellos colegios que reciban alumnos en condiciones de vulnerabilidad social, con la más variada diversidad, respetando los ritmos, estilos y velocidades de aprendizajes de todos sus alumnos, entregando apoyo pedagógico a quienes manifiesten necesidades educativas individuales especiales. La idea, entonces, es entregar herramientas de carácter cognitivo que les permita enfrentar con éxito los desafíos que le impone la sociedad (UNESCO, 2008).

En el área de la Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, se puede señalar que ambos establecimientos educacionales, colocan en sus discursos declarados, a través de sus documentos oficiales énfasis en el cuidado del medio ambiente, los valores universales y también los cristianos, como es el caso del colegio particular subvencionado, todo ello con un sentido de provocar la metacognición.

En el área de liderazgo, aspecto sobresaliente en el análisis de las escuelas en estudio, los dos directores, junto con sus equipos directivos, son líderes pedagógicos con mucha vocación de servicio, ambos con más de 25 años de servicio, quienes están muy comprometidos con la buena educación de sus estudiantes, las buenas relaciones de todos los integrantes de los colegios, preocupados de propiciar permanentemente buenos aprendizajes y, por ende, entregar una buena enseñanza "*(...) existen elementos de enseñanza efectiva que van más allá de lo que sucede en cada sala de clase. Por ejemplo, las escuelas que son más efectivas son aquellas que tienen una misión y enfoques académicos claros. Cuentan con directores que son líderes instructivo, fuertes, iniciadores proactivos del cambio y estimuladores de todo el personal para que participe en la ejecución de éste*" (Slavin, 1996).

En ambos colegios había una valoración hacia los padres y/o apoderados, como a la comunidad y de éstos existe una valoración a sus profesores, docentes directivos y a las escuelas en su conjunto. Lo anterior concuerda con lo señalado por el estudio de escuelas efectivas "Quién dijo que no se puede" (UNICEF, 2004), la cual establece en sus conclusiones que uno de los factores presentes en estas

³⁷ LOCE (1990); Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Educación del 10 de marzo.

³⁸ LEGE (2009); Ley N° 20.370, General de Educación, fue promulgada el 17 de agosto.

³⁹ SEP (2008); Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial. Publicada el 01 de febrero.

escuelas es la incorporación de alumnos y apoderados en el proceso educativo de estas comunidades. Para que esto suceda, el estilo de liderazgo debe ser horizontal y democrático, con el fin de permitir la participación de todos los integrantes en el proceso de mejora de la escuela.

Lo que queda de manifiesto con el presente estudio es que la labor de los docentes directivos y profesores de aula, cobra relevancia y protagonismo, ya que a través de una adecuada gestión se puede entregar una educación de calidad y de esta manera disminuir la brecha existente entre los colegios del País. Dada la estructura actual de la composición política, paradigmática y social de las escuelas, no resulta extraño que sea los propios centros educativos los que deben establecer sus metas y la forma como alcanzarán sus propósitos.

En relación a la gestión curricular establecida entre padres y escuela, tienen relativamente claro que para ayudar a sus hijos deben involucrarse en procesos de mejora. Aún falta mayor autonomía por parte de los padres para poder tomar decisiones y darlas a conocer a las jefaturas, sin embargo, les ha permitido ir involucrándose en los procesos de mejora.

Ambos liderazgos de los docentes directivos son capaces de optimizar al máximo el capital humano que poseen, estimulando la participación, entregando autonomía en el desempeño de sus docentes, apoyándolos en sus decisiones y acompañándolos permanentemente. La gestión curricular permite al proceso de enseñanza y aprendizaje, una adecuada estructura curricular que permite garantizar que todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional sean intencionadas y sistemáticas, con el fin de asegurar que todos los alumnos aprendan. Esto implica el diseño e implementación de una propuesta curricular que incorpore desde la planificación de la enseñanza hasta la evaluación de la misma, incluyendo la retroalimentación de los procesos para incorporar el concepto de mejora continua, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (Murillo, 2003).

Ambas escuelas tienen líderes técnico-pedagógicos e institucionales aceptados por sus pares, por los alumnos y los apoderados. Son reconocidos no por su cargo formal de autoridad, sino por el apoyo efectivo que brindan a toda la comunidad escolar. Los directores son personas que, además de relacionarse hacia afuera con la comunidad, están presentes en la escuela, observan y evalúan, visitan las clases, dan consejos y sugerencias y solucionan problemas. El equipo directivo, con fuerte presencia del director o del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), se realiza un trabajo riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación que se aplica en el aula, a los docentes y a la unidad educativa como un todo; definen metas y prioridades y las traducen en acciones acordes, todo ello es coincidente con el estudio ¿Quién dijo que no se puede? (UNICEF, 2004).

El trabajo en equipo centrado en lo pedagógico es parte de la cotidianeidad en las escuelas observadas. En ambos colegios se tiene claridad sobre quién tiene la autoridad, pero las relaciones cotidianas son horizontales y las decisiones

compartidas. Las escuelas, sin excepción, funcionan con reglas claras y explícitas, reconocidas por todos sus integrantes (incluidos padres y apoderados), que se exigen y cumplen. Estas reglas no se imponen, sino son fruto del diálogo entre las partes, apelan a la responsabilidad personal de cada cual y se refuerzan con incentivos y reconocimientos más que con sanciones, tanto en el caso de docentes como de alumnos y apoderados. Éstas son escuelas ordenadas, con horarios que se cumplen, elevada asistencia de profesores y alumnos, las inasistencias se justifican y tienen una fuerte ética de trabajo. Aprovechan bien los recursos de que disponen, tanto humanos como materiales; todo ello es coincidente con el estudio ¿Quién dijo que no se puede? (UNICEF, 2004).

La asignación de profesores a distintas funciones y tareas es racionalmente manejada. Se preocupan de que cada cual se desempeñe en el cargo, nivel o asignatura que más le acomode y más se adecue a sus propias fortalezas y debilidades. Constantemente se generan instancias donde los profesores comparten experiencias, aciertos y desaciertos, derivando aprendizajes que orientan las prácticas en el aula. Las escuelas difieren notoriamente en cuanto al apoyo externo que reciben y a la disponibilidad de materiales con que cuentan. En algunas, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, aunque no es un impedimento para la obtención de buenos resultados. La clave es aprovechar y gestionar todos los recursos disponibles. El asunto no es la cantidad, sino la imaginación e ingenio aplicados para aprovechar lo que está al alcance. Las claves anteriores van aparejadas con un clima escolar positivo y un capital simbólico marcado por el compromiso, la ética de trabajo, la identidad y el orgullo por la escuela; todo ello es coincidente con el estudio ¿Quién dijo que no se puede? (UNICEF, 2004).

Finalmente, se puede señalar que ambas instituciones estudiadas se esfuerzan en buscar permanentemente la mejora de todos sus procesos internos, a fin de entregar una educación de calidad a sus alumnos. Queda claro en el análisis de todos los datos en estudio que la forma en que ellos abordan la gestión curricular, como eje central de su accionar, les permite tener una mejora continua y permanente en el tiempo. Se podría decir como síntesis que sólo les faltaría mirar con atención aquellas prácticas exitosas e ir sistematizándolas, de manera de poder incorporarlas en forma sistemática en la cultura institucional y, por qué no, ir escribiéndolas para dejarlas institucionalizadas (Raczynski y otros, 2005).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIÓN

*“Que se vea ocupado en la acción por la mano y a la contemplación
por el intelecto, de modo que no contemple sin acción ni obre sin
contemplación”*
GIORDANO BRUNO

5.1. Conclusiones

Las capacidades de gestión institucional de una escuela efectiva se ven expresadas en la existencia y calidad de los sistemas que puedan implementar los establecimientos educacionales, sistema que les servirá para abordar de manera profesional los temas claves que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículo y de alcanzar aprendizajes de calidad con al menos la mayoría de sus alumnos.

Estos temas claves han sido sistematizados por el MINEDUC, a través de un modelo de calidad de la gestión escolar, que actualmente es utilizado por las escuelas adscritas a la Ley de Subvención Preferencial (SEP), la cual recoge evidencia empírica de escuelas y liceos que, enfrentando similares condiciones socioeducativas, culturales y materiales que el promedio de los establecimientos, consiguen resultados educativos significativos con sus alumnos, como producto de una gestión escolar que no deja nada al azar, al menos en ámbitos tan relevantes como los procesos de liderazgo y conducción escolar, la gestión y supervisión de la implementación curricular, la convivencia escolar, la administración y gestión de recursos y el análisis y evaluación permanente de sus resultados.

Las escuelas seleccionadas para desarrollar la presente investigación coincidentemente planifican sus actividades diarias y persisten en sus acciones, superando el activismo contingente; conectan sus principales actividades a fines curriculares, vinculan todo su quehacer a objetivos y metas medibles, desarrollan permanentes procesos de evaluación y mejoramiento de sus procesos y, por tanto, son capaces de mostrar “buenas prácticas” que les han permitido alcanzar resultados en distintos planos del quehacer educativo, fundamentalmente en los logros de aprendizaje con sus estudiantes.

Estos componentes funcionan sobre la base de un **Modelo de Calidad de la Gestión Escolar** (MINEDUC, 2005), que fue tomado como referente para el análisis de datos, tomados de los propios actores. Este modelo no prescribe un tipo ideal de prácticas para los establecimientos y, por tanto, no se orienta a certificar calidad, sino más bien plantea buenas preguntas para que a través de un proceso de aprendizaje institucional, se establezcan las bases de un itinerario de mejoramiento permanente, que responda a las particularidades de cada establecimiento y que otorgue espacio de desarrollo profesional, contextualizado según las demandas y necesidades de cada comunidad escolar.

En este sentido, para dar respuesta a nuestro gran Objetivo de la investigación, el cual es **“Describir las relaciones existentes entre las condiciones organizacionales y las dimensiones de la gestión pedagógica que favorecen logros efectivos en dos escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) pertenecientes a la comuna Pedro Aguirre Cerda de la Región Metropolitana”**.

Y también poder dar respuestas a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio del estudio, se hará un resumen de cada respuesta, dado que en el análisis se fue desarrollando de manera exhaustiva cada uno de los objetivos que sirvieron de guía y base para el desarrollo de este estudio.

Primer Objetivo: Liderazgo

El área del Liderazgo busca desarrollar prácticas por el director, equipo directivo y/o de gestión, para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa, hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales (según lo señalado en la Guía de Autoevaluación del MINEDUC, 2006).

Cabe señalar que esta dimensión es la segunda que aparece con más citas emergentes por parte de los diferentes actores (con un 22.5% de frecuencia), quienes la señalan como muy importante dentro de las categorías que pueden ser contrastadas con el modelo de calidad de la gestión educativa (SACG).

Al respecto, el trabajo desarrollado ha dado luces para interpretar la obtención de buenos resultados escolares en los estudiantes de ambos establecimientos educacionales como una coincidente casualidad ligada principalmente a ciertos elementos que dentro del modelo de calidad generado por el MINEDUC “Modelo de Calidad de Gestión Escolar”, puede estar explicado en este caso particular principalmente por el área del Liderazgo. Existen, por un lado, aspectos del liderazgo ejercido por los docentes directivos que promueven favorablemente una buena gestión educativa y colaborativa en beneficio de propiciar más y mejores aprendizajes.

El liderazgo, que se expresa no sólo en una buena conducción o generación de equipos de trabajos o una buena gestión técnico-administrativo, por cuanto, involucra al Director y demás equipo directivo, sino que también se expresa en la generación de alianzas o de vinculación con otros actores de la comunidad escolar, involucrándose con el conjunto de la comunidad educativa, especialmente con los apoderados, grandes aliados en el quehacer educativo de los alumnos, lo cual va generando espacios propicios para mejorar resultados (Scheerens, 2000).

Un aspecto que denota buen liderazgo directivo se da en el buen criterio de los docentes directivos para asignar a los docentes en determinados cursos y en determinadas asignaturas, observando que tengan determinadas “habilidades profesionales” para ejercer de mejor manera la profesión docente, es precisamente en aquellos aspectos en que los docentes muestran sus mayores fortalezas. La directora de la escuela municipal, tiene especial cuidado en este aspecto, aprovechando las capacidades y experiencia en determinados sectores y/o subsectores de los profesores.

También se identifica un tipo de liderazgo de los directivos que se ejerce en el establecimiento hacia toda la comunidad educativa, éste es caracterizado como cercano, amable, democrático, un tipo de liderazgo que si bien está fuertemente presente en la supervisión de los programas de estudios de los docentes y en todas las actividades en general desarrolladas por el establecimiento, esta presencia se hace con respeto, lejos de ser dictatorial al momento de ejercer determinadas órdenes, acciones, cambios, sugerencias, peticiones y trabajo en equipo.

En el caso de los docentes directivos del colegio particular subvencionado, éstos denotan una efectiva capacidad de dirección y liderazgo dentro de la comunidad educativa donde se muestran muy implicados en los procesos de aprendizaje que desarrolla el establecimiento y no sólo de la administración del mismo. Este liderazgo, según lo que se desprende del discurso de los propios directivos, se ejerce con cercanía, brindando confianza y apoyo a sus docentes. No se catalogan como directores controladores, sino que apoyadores de la labor docente, entregándole autonomía para ejercer su labor, inclusive se cuestionan a veces ser tan poco controladores, pero es esta misma manera de otorgarle al docente la autonomía y valor a la responsabilidad de su rol dentro del establecimiento la que ha traído buenos resultados y un clima laboral de respeto.

El director de la escuela particular subvencionada, siente seguridad de que todo el equipo directivo es respetado por la comunidad escolar como líderes, lo que conlleva a una mayor seguridad y eficacia en el desarrollo de su labor. Respeto que se han ganado con profesionalismo y mucho trabajo en equipo, responsable y dedicado.

La forma de gestionar de ambos equipos directivos se relaciona con un liderazgo firme, con propósitos claros, que se vea reflejado en un líder educativo, capaz de comprender e interesarse y actuar en función de las necesidades del establecimiento educacional que dirige, junto con su capacidad para compartir el poder con su equipo, es decir, es capaz de delegar. Es un líder que se caracteriza por desplegar conductas y acciones de carácter asertivo y colaborativo, más coercitivas o punitivas, en un marco de altos estándares y responsabilidades asumidas (SACG; 2005:50).

Segundo Objetivo: Gestión Curricular

Cabe señalar que esta área se refiere a las prácticas a desarrollar en el establecimiento educacional tendientes a asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular (según lo señalado en la Guía de Autoevaluación del MINEDUC, 2006).

Esta dimensión es la que aparece con mayor cantidad de citas emergentes (un 45.7% de frecuencia), en el resumen de categorías de las entrevistas hechas a todos los actores, más el análisis de documentos, resultando ser la más importante dentro del modelo de calidad de la gestión educativa (SACG).

Esto viene a ratificar el segundo supuesto desarrollado y que tiene relación con las condiciones organizacionales, propias de cada establecimiento que ayudan a mejorar la calidad de la educación, pero desde dentro de la escuela y, sobre todo, por lo que aquí se observa desde la labor que ejercen los docentes al interior de las salas de clases con sus estudiantes, desde las formas que utilizan para interactuar entre profesores y estudiantes, entre docentes directivos y profesores, desde cómo se entregan los contenidos, desde la didáctica misma hasta el compromiso mutuo entre docentes y estudiantes por mejorar y simplemente querer aprender y perfeccionar permanentemente la didáctica pedagógica.

En el caso del área de gestión curricular, al igual que para las escuelas efectivas, es lo central del quehacer educativo, en donde no sólo se mide la preparación o planificación de las clases, sino también la "acción del docente en el aula", realzando el aspecto de las expectativas que tiene el docente de sus alumnos, como también la "práctica docente" que se adecua para propiciar el mejor aprendizaje de los contenidos que se imparten.

La preocupación por utilizar estrategias de enseñanza que sean efectivas para todos los alumnos, se puede demostrar en los registros de clases de los docentes, donde se manifiesta que los docentes consideran el manejo de las estrategias pertinentes de enseñanza para el desarrollo de las clases. Realizan una evaluación permanente, generalmente paseándose por los puestos de los alumnos, monitoreando cómo estos van desarrollando las actividades a realizar y revisando cuadernos constantemente. Al percatarse qué parte del curso no entendió la actividad a realizar o les resulta muy dificultosa a desarrollar, vuelven a evaluar la tarea asignada, la vuelven a explicar y, en algunos casos, cambian la actividad a fin de que todos los estudiantes logren aprehender el objetivo en cuestión, variando el grado de dificultad para que sea aplicable y comprensible a todos y cada uno de los estudiantes.

Por todo lo anteriormente mencionado, los alumnos perciben en sus profesores un esfuerzo y compromiso con el aprendizaje de todos sus compañeros, ven reflejado el deseo de que "todos aprendan y pasen de curso", promoviendo la equidad en la educación y reforzando, por otro lado, a aquellos alumnos que ameriten más tiempo y dedicación.

Se destaca, por parte de los apoderados, las altas expectativas que tienen de la educación entregada por el colegio, evaluando de buena forma la enseñanza impartida por los docentes y la gestión del establecimiento en general. Estas expectativas positivas, en parte, están sujetas porque los apoderados sienten que los docentes son buenos profesionales y, a la vez, son personas involucradas con los alumnos preocupándose por sus necesidades y el logro de sus rendimientos académicos. Estas expectativas están sujetas además como visión general de los apoderados, que la enseñanza del colegio es de calidad, lo cual les permitirá a sus hijos seguir estudios superiores, otorgándoles esperanzas de observar un futuro mejor.

Tercer Objetivo: Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes

El área de la Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, se refiere a desarrollar prácticas que se llevan a cabo en el establecimiento educacional, los cuales deben considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (señalado en la Guía de Autoevaluación del MINEDUC, 2006).

Cabe señalar que esta dimensión aparece con 9.90% de frecuencia en las citas emergentes, opinión emanada de los diferentes actores quienes la señalan como un aspecto importante dentro de las categorías que pueden ser contrastadas con el modelo de calidad de la gestión educativa (SACG), por tratarse de las relaciones humanas y de la cotidianidad, de esos elementos que no se ven, pero que se sienten y son los que motivan el hecho de asistir “contento” a trabajar por un lado y a estudiar por otro.

Para poder reconocer condiciones que favorecen la efectividad pedagógica, tenemos, por ejemplo de las prácticas observadas, la metodología de trabajo en equipo, la cual se representa con mayor claridad en la escuela particular subvencionada, no sólo entre docentes, sino que éstos con sus estudiantes. Por otra parte, la mantención permanente de un buen clima de relaciones demostrado en las salas de clases, entre los estudiantes y de éstos con sus docentes en el aula, genera condiciones de un ambiente grato y confiado para aprender, en tanto hubo ausencia de castigos y violencia en la sala de clases.

En la escuela municipal se aprovechan positivamente las instancias de los grupos profesionales de trabajo (GPT), para compartir por equipos de trabajo de los mismos cursos, por niveles o por asignaturas; ideas, metodologías y estrategias que se perciben como más eficaces dentro del aula.

A pesar de que existe un fuerte trabajo en equipo entre docentes, esto no significa una homologación de las prácticas y estrategias aplicadas en el aula por los docentes, al contrario, lo que busca es compartir las distintas experiencias en el aula con el fin de que el docente rescate las más eficaces y que cada docente de acuerdo a su realidad de aula, a sus planificaciones, adapte su forma de trabajo.

Es así como se pudo observar que los docentes dentro del aula realizan su mayor esfuerzo, utilizando un dinamismo de enseñanza para poder de cierta forma entregarles una atención y retomar contenidos para que la mayoría aprenda, pero aun así se ve necesario y valioso el trabajo con el equipo multidisciplinar. Por otro lado, ha ayudado al desarrollo de habilidades sociales de los docentes y directivos en el manejo de relaciones con alumnos y apoderados provenientes de realidades sociales vulnerables, la comprensión de esa realidad ayuda positivamente en la disposición positiva de los docentes y directivos hacia su labor educativa.

Si hablamos de apoyo a los estudiantes, nos encontramos con que en general, en ambos establecimientos educacionales se presenta más bien ausencia de apoyo familiar a la labor educativa en la generalidad, pero que sin embargo, aquellos que sí se preocupan por sus hijos o pupilos lo hacen de manera responsable, preocupada y constante. Los docentes directivos valoran el apoyo que las familias tienen en el proceso de aprendizaje del alumno, destacando que son un gran aporte en la consecución de los logros de aprendizaje: sin embargo, comparado con años anteriores (anteriores al año 2009, año de la investigación en terreno), en este último tiempo se ha presentado una baja en la participación de los padres y apoderados. Se puede inferir, entonces, que si la participación fuera mayor, los resultados serían aún mejores a los actuales, de acuerdo con lo señalado por el colegio particular subvencionado.

En relación al apoyo de las familias en los aprendizajes de los estudiantes, los docentes los ven como un apoyo favorable a la labor educativa y los docentes directivos evalúan como un apoyo importante en la labor educativa la participación activa de algunos padres y apoderados en el proceso educativo de los alumnos, ya que tienen un fuerte apoyo y nivel de asistencia en las actividades extra programáticas que realiza el colegio aportando con materiales y distintos recursos para la ejecución de dichas actividades.

En cuanto a características similares, en los discursos de los apoderados del establecimiento municipal, se percibe este orgullo institucional e identidad con la escuela, reflejando en sus opiniones una cultura escolar positiva, generalmente por tener la confianza de que el establecimiento entrega una buena enseñanza a sus hijos, porque consideran que los docentes son comprometidos porque en algunos existe una historia ligada de años con la escuela, por ejemplo, han estudiado ellos ahí o han tenido a sus hijos y luego a sus nietos, generando una tradición de aprendizaje a través de la escuela.

Esta opinión sobre las escuelas en estudio generalmente positivas, se genera al parecer por contar con experiencias anteriores ligadas a la escuela y, a partir de ellas, se empoderan otros padres y/o apoderados que antes eran ajenos a la escuela, pero que ahora afirman haber recibido impresiones, opiniones y recomendaciones, de la buena calidad de la educación que se imparte en dichas escuelas, siendo este un factor decisivo a la hora de haber tenido que elegir por un establecimiento educacional para sus hijos. Por lo tanto, se podría decir que existe un reconocimiento positivo de ellas a nivel comunal, por los excelentes resultados académicos obtenidos por estudiantes de distintas generaciones en estas escuelas.

El papel de la familia se considera siempre como importante al momento de obtener mejores resultados en los logros de aprendizaje, destacando que los apoderados implicados con la educación de su hijos ayuda positivamente en este proceso, pero como éstos son los casos menores, la idea del apoyo de la familia más bien se presenta como un ideal o como un factor deseable, porque en la realidad los directivos perciben una baja en la asistencia en reuniones y en el

compromiso en general de los apoderados hacia la tarea educativa, especialmente a medida que el estudiante va pasando a cursos mayores.

Cuarto Objetivo: Recursos

El área de recursos tiene que ver con el despliegue de prácticas en el establecimiento educacional que aseguren el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (de acuerdo a lo señalado en la Guía de Autoevaluación del MINEDUC, 2006).

Cabe señalar que ésta es la cuarta dimensión que aparece con citas emergentes (obteniendo un 9.81 % de frecuencia), correspondiente a los diferentes actores quienes la señalan como una dimensión importante dentro de las categorías que pueden ser contrastadas con el modelo de calidad de la gestión educativa (SACG). Esto se interpreta como un resultado interesante, dado que tiene que ver con aspectos más pragmáticos del quehacer educativo, que les ayudan a ejercer su rol docente, pero no los determina, esta conclusión se asemeja a la obtenida por Coleman el año 1966 en EEUU, quien encontró que los recursos, no era un factor determinante en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes. Esto no quiere decir que los recursos tanto humanos como materiales no sean importantes, sino que facilita la didáctica del profesor y en este caso en particular ambos colegios gozan de muy buena infraestructura porque fueron recientemente reconstruidos y tienen bastante material didáctico y audiovisual para desarrollar buenas clases, como también con los dineros de la SEP, han podido contratar otros profesionales que les ayudan a cubrir otras áreas como; psicología, fonoaudiología, bibliotecología, psicología.

La comunidad escolar propicia este clima positivo, generando instancias de participación en diversas actividades pensadas en mejorar las relaciones de los alumnos, docentes y directivos. Los directivos se muestran orgullosos que el establecimiento se destaque por su buen clima organizacional. Se desprende del discurso que para la obtención de un clima escolar positivo se deben promover valores, como lo son el respeto y la solidaridad.

En cuanto a los factores mencionados y utilizados de los recursos humanos y materiales, se puede señalar que aunque son importantes para el quehacer educativo diario, éstos esencialmente no serían de vital importancia para la práctica pedagógica en cuanto a la explicación de los resultados y su mantención en el tiempo sobre los logros alcanzados. Lo que si hay que tener en cuenta es que tanto los recursos pedagógicos como humanos son aspectos del contexto institucional y que sin duda sin ellos no se puede avanzar en una mejora sustancial, pero, por otro lado, el tema de los recursos materiales principalmente, no están explicitando en su totalidad los buenos resultados académicos alcanzados. De todas formas, se pueden alcanzar resultados notables, como por ejemplo en ambos establecimientos educacionales había docentes que no hacían un uso permanente de disponibilidad en aspectos asociados a lo tecnológico en el aula (data, pizarra interactiva,

computadores, etc.), pero ello no significó necesariamente que la didáctica que utilizan los docentes es más deficiente, dado que los resultados académicos de los estudiantes en estos dos casos (tanto de la escuela municipal como del colegio particular subvencionado) no son explicados por la cantidad ni uso de elementos tecnológicos existentes.

Los directivos docentes del colegio particular subvencionado destacan que los docentes tienen una disposición positiva frente a los recursos pedagógicos que les ofrece el establecimiento para lograr los objetivos de los programas, haciendo un buen uso de las herramientas tecnológicas, textos y todo material de apoyo en general que el establecimiento dispone para una mejor preparación de la enseñanza.

Para los docentes directivos del colegio particular subvencionado, es esencial el tema de Recursos financieros, materiales y tecnológicos, no sólo significa contar con éstos, sino de asegurarse una utilización eficiente por parte de los distintos estamentos de los recursos financieros, materiales y tecnológicos que se necesitan para lograr los objetivos de aprendizaje e implementar el PEI. Los directivos facilitan todo el material que sea necesario para que los docentes efectúen sus clases sin mayores dificultades, sin embargo, los directivos también tienen un control de lo que los docentes requieren y ponen límites en la cantidad de material a facilitar a los docentes en los casos que así lo encuentran necesarios, ejemplo: guías, fotocopias, etc.

Los directivos del colegio particular subvencionado destacan que los recursos tecnológicos que utilizan los docentes en las clases han aportado positivamente en la motivación del proceso de aprendizaje en los alumnos.

En relación a los recursos humanos, éstos afirman que la dirección está constantemente motivándolos para que participen en perfeccionamientos, cursos o talleres que ayuden a la actualización de los conocimientos en búsqueda de un mejor dominio de contenidos, nuevas metodologías y estrategias de enseñanza en función de alcanzar metas del PEI.

La cultura escolar, en la escuela municipal, presenta una manifestación fuerte y positiva a nivel general, donde existe un orgullo e identidad institucional lo que permite estimular aun más la labor pedagógica al sentirse reconocidos a nivel comunal tanto a nivel de apoderados como de sus propios alumnos. Esto hace también proponerse metas altas como docentes, ya que a pesar de las limitaciones en recursos económicos, para ellos la labor educativa está asociada a la calidad docente y de sus alumnos.

Así también se valoriza, por parte de los directivos, el apoyo externo entregado por el Ministerio de Educación a través de la Subvención Escolar Preferencial, lo que permite aumentar en cierto grado los recursos monetarios del establecimiento para inversiones que él mismo estime conveniente.

Quinto objetivo: Resultados

El área de resultados busca desarrollar prácticas tendientes a generar datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros (de acuerdo a lo señalado en la guía de autoevaluación del MINEDUC, 2006).

Cabe señalar que al realizar la codificación abierta se procedió a obtener porcentajes de categorías de los discursos escritos, la cual aparece con un escaso 0.84% de las frecuencias, cifra no relevante en el modelo de calidad de la gestión educativa, presentada por los diferentes actores quienes la señalan como la menos relevante en su quehacer, dentro de las categorías que pueden ser contrastadas con el modelo de calidad de la gestión educativa (SACG). Este resultado se interpreta como interesante y paradójico porque, tanto en el discurso escrito, en lo declarado como es el caso de todos los documentos oficiales del colegio, hablan de los resultados de los colegios, de las acciones remediales a considerar para mejorar cada año o al menos mantenerse en los resultados alcanzados por el SIMCE, sin embargo, en las observaciones de clases como en las entrevistas no se observa el SIMCE sea como meta, sino que siempre se está muy pendiente del mejorar el proceso educativo y que ello trae como consecuencia los buenos resultados, es evidente en sus resultados, pero no es el motor que mueve el accionar de ambos colegios.

No se incluye esta área del modelo de calidad de la gestión escolar en el análisis axial, por cuanto, no aparecen discursos significativos tanto en el registro de las clases observadas como en las entrevistas relacionadas con resultados, ello sólo queda de manifiesto en los documentos oficiales, es decir en lo declarado, sin embargo no en lo observado.

Sin embargo, cuando vemos los relatos referidos al mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes, los docentes se preocupan mucho de hacer permanentes reforzamientos de los contenidos mínimos obligatorios emanados del MINEDUC, con aquellos alumnos que tienen mayores dificultades de aprendizaje y en aquellas asignaturas que más les cuesta.

Los docentes y directivos tienen prácticas a nivel de grupo escolar para generar, analizar y sistematizar la información necesaria para el seguimiento y cumplimiento de los objetivos propuestos, evaluación institucional, rendición de la cuenta pública y posteriormente toma de decisiones que se presentan como necesarias para la obtención de mayores resultados de rendimiento.

Se analizan los resultados de las pruebas de medición nacional en función de detectar aquellas estrategias que están dando mejores resultados y desechar, por su parte, aquellas que presentan un débil aporte en rendimientos positivos del alumnado.

Existe planificación eficaz por parte de los docentes, lo que apunta a que la planificación que se realiza es adaptada y reorganizada a medida que se van

considerando las condiciones de aula, los logros de aprendizaje, manejos del tiempo e imprevistos transcurridos al interior del establecimiento o por factores a nivel de contingencia nacional. Toda la acción curricular está sujeta a cambios sólo y únicamente en función del logro de los objetivos planteados, en un principio para la mejora de los resultados académicos.

Con el mismo fin de lograr mayores logros de aprendizaje y especialmente obtener mejores resultados en las pruebas SIMCE, se realizan talleres de reforzamientos de contenidos mínimos en el horario de la tarde como parte de la jornada escolar completa. También se da el caso de que si un grupo de alumnos pertenece a un taller específico y ese grupo no se encuentra en el mismo nivel que el resto de sus compañeros, se trabaja con ellos de manera particular hasta lograr una nivelación, realizándoles un reforzamiento especial, el que normalmente se hace en jornada alterna.

Cabe hacer presente que en la escuela municipal los docentes estuvieron muchos días en “paro de profesores por demandas laborales y salariales” y, sin embargo, ello no afectó sustantivamente los resultados obtenidos en los puntajes SIMCE. Las siguientes fechas correspondieron a la suspensión total de clases (más bien se mantuvieron casi dos meses de interrupción al plan de estudios).

- 1° Paro desde el 10 - 05 - 2009 al 07- 06 – 2009.
- 2° Paro 1 día el 13-10- 09.
- 3° Paro desde el 23/10/09 al 19/11/09.

Los padres y algunos estudiantes se mostraban muy preocupados por esta situación con sus hijos, pensando que la falta de clases normales les causaría mucho daño a sus hijos, principalmente en la prueba SIMCE, al menos eso contestaban los apoderados que fueron entrevistados. De hecho, hubo padres que cambiaron de escuela a sus hijos por la incertidumbre de no saber hasta cuándo iba a durar la paralización de actividades y qué tanto les podría perjudicar en su rendimiento académico.

Una situación que vale la pena resaltar es el hecho de que los días en que se rindió la prueba SIMCE durante el mes de noviembre, los docentes se encontraban en huelga laboral y no asistieron a la escuela. Las que sí estaban; la directora del colegio y la jefa técnica, quienes recibieron a los niños que daban sus exámenes, pero quienes finalmente los hicieron pasar a la sala, dieron instrucciones y los supervisaron mientras daban esas pruebas, fue personal que contrata la Universidad de Chile y capacita para ese evento puntual que se realiza en un período determinado del año.

Cabe señalar al respecto, que tanto la directora como la jefa técnica estaban muy preocupadas porque pensaban que ese año 2009 les iba a ir muy mal en los resultados del SIMCE y que bajarían por primera vez de manera sustancial su ranking comunal, lo que no fue así porque los puntajes se mantuvieron

afortunadamente, lo que habla de un trabajo responsable en el tiempo y no sólo de preparación para una prueba.

En síntesis, podemos señalar que luego de responder a las cinco preguntas que guiaron esta investigación, los resultados de este estudio concuerdan con otras investigaciones, que se han hecho a nivel nacional e internacional sobre “escuelas efectivas”, de las cuales se ha investigado mucho y se ha escrito mucho no sólo en otros países, sino que también en el nuestro. En general, en ellas se señala que existen muchos y variados elementos que resultan ser comunes en uno u otro lugar. Lo importante es que logran desarrollar aprendizajes de calidad, lo que también concuerda con lo observado en los registros de clases de casi todos los cursos de ambas escuelas investigadas, características comunes, que a continuación se explicitan (LLECE⁴⁰, 2008):

- Las clases cuentan con actividades variadas y lúdicas, donde se utilizan recursos didácticos y principalmente las Tecnologías de Información y Comunicación como apoyo a la enseñanza.
- El docente desarrolla acciones y estrategias para atender la diversidad de sus alumnos, prestando apoyo a los estudiantes dentro y fuera del aula de manera individual y utilizando las evaluaciones para diseñar actividades diferenciadas. Ello a partir del reconocimiento de las capacidades, intereses, características familiares y saberes previos de cada uno de ellos.
- El proceso de aprendizaje cuenta con seguimiento y supervisión frecuente de las tareas asignadas, así como de retroalimentación oportuna a los estudiantes y una evaluación diferenciada en función de las necesidades de los niños y niñas.
- Tener una gestión del tiempo en el aula donde se maximice el efectivo destinado a la enseñanza y el aprendizaje. El inicio puntual de las sesiones, así como un número mínimo de interrupciones procedentes tanto del interior como del exterior, son características de una efectiva gestión del tiempo para enseñar y aprender.
- Contar con una sistemática planificación de la enseñanza que, centrada en los aprendizajes a lograr en los estudiantes, le permita al docente preparar y organizar las actividades y estrategias que aseguren la apropiación de dichos aprendizajes, así como la identificación de lo que pudo realizar y lograr con sus alumnos en las distintas sesiones o clases. En dicha práctica, dos elementos se destacan como esenciales: *Tiempo dedicado a la planificación y Trabajo docente en equipo*. Padres que participan en el curso de sus hijos y actividades institucionales. Este compromiso y la relación entre la enseñanza y la familia se ven reflejados en: Participación individual de los padres en el grado de su hijo/a y Participación en la escuela.
- Contar con ciertas condiciones de infraestructura y recursos educativos para apoyar y motivar el aprendizaje de los estudiantes. La disponibilidad de recursos, el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones materiales que lo caracterizan, adquieren gran importancia para conseguir buenos resultados escolares. Entre los más

⁴⁰ LLECE (2008): Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

relevantes se encuentran: Adecuación y disponibilidad de computadores y acceso a Internet (TIC), Existencia y adecuación de biblioteca escolar y Mantenimiento de aula, en cuanto a condiciones de aseo, luz, temperatura y equipamiento.

De acuerdo a lo señalado por el modelo de calidad de la gestión escolar, la investigación educacional avanza en la identificación de variables que en este espacio permitirían el logro de aprendizajes intencionados y significativos: clima sano y disciplinario en el aula; calidad de las estrategias de enseñanza; variedad de los recursos didácticos; efectividad en el uso del tiempo; altas expectativas del docente sobre sus alumnos; entre otras, son características de una práctica pedagógica que asegura resultados de aprendizaje. Esto no implica desconocer la gran influencia que ejercen las condiciones sociales y culturales de base de los alumnos en sus resultados educativos, pero más que asignar a ello un valor predictivo, se debe utilizar esta información como un elemento clave a la hora de optimizar las estrategias de enseñanza y observar el “valor agregado” que cada escuela es capaz de producir. En este sentido, es posible que escuelas que atienden a una población escolar altamente vulnerable obtengan significativos logros de aprendizajes en sus estudiantes (SACG, 2005, pp. 41, tomado de UNICEF, 2004).

5.1.1. En relación con los hallazgos nuevos

Es interesante señalar que dentro de las categorías emergentes aparecen citas que no resulta fácil contrastar con el modelo de calidad de la gestión escolar y que se ha decidido denominarlos “elementos intangibles”. La cantidad de citas que aparecen en los distintos instrumentos de recogida de información la colocan en el tercer lugar de puntuación, obteniendo 11.2% de las frecuencias, cifra relevante dentro del total de categorías que quedan fuera del modelo antes mencionado. Dichas citas son señaladas por los diferentes actores como relevantes en su quehacer diario correspondientes a las actitudes, comportamiento, hábitos y costumbres. Este resultado se interpreta como novedoso e interesante, por cuanto aclara el primer supuesto investigativo y tiene que ver con aquellos aspectos relacionados con las “condiciones organizacionales”, muchas veces conectados con aspectos de la cotidianidad que están ligados más bien con la cultura organizacional y dinámicas propias que tienen relación con organizaciones inteligentes y que aprenden constantemente de propio trabajo corporativo.

Estos elementos aquí denominados “intangibles” tienen relación con aspectos que son más bien imperceptibles al ojo humano, no son tangibles, por ende, difíciles de medir, son de carácter personal, actitudinal, comportamental, subjetivos de todos los docentes en general y en algunos casos de manera más particular. Estos elementos aquí realzados son aquellos que tienen que ver con los “sentidos” (Bentué 1998), que dan los profesores a su carrera funcionaria y a los “valores universales” que les conducen en cada una de las escuelas. Ellos “viven” esta forma

de trabajar sin siquiera ser conscientes que es esa forma de hacer las cosas, son las que les hacen diferenciarse de los demás colegios de la comuna, junto con todos los factores asociados a las escuelas efectivas.

Los directivos destacan por parte de ellos y sus docentes una visión optimista de enfrentar las labores, donde a nivel general en el colegio se aborda el trabajo con entusiasmo, existiendo una constante **motivación** de parte de ellos hacia los alumnos, motivación que nace básicamente desde la **vocación** y **reflexión de su rol social** como docente, para así también incentivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Los directivos también destacan su disposición positiva al ejercer su labor docente. Realzar la importancia de la vocación en la labor docente “**Noción de sentido**”. Una de las condiciones que se destacan para una mejor relación entre docentes y alumnos, es la prevalencia afectiva de parte de los docentes, para superar los obstáculos que presenten los alumnos y que afectan su aprendizaje. Los docentes destacan que más aún en la realidad que viven los alumnos, éstos tienen precariedades sociales que afectan en alguna forma el aprendizaje del alumno y que su rol como docentes es apoyarlos y entregarles afecto para superar las dificultades que se puedan presentar.

En relación con el área de los objetivos transversales, en el colegio particular subvencionado para los directivos el proceso cognitivo es tan importante como el desarrollo formativo de los alumnos. Es así que se destina tiempo y se invierte en recursos humanos y económicos en realizar jornadas de reflexión y promoción de valores en donde participan alumnos y docentes. Con respecto a lo que mencionan los alumnos, estos reafirman la idea de recibir de parte de la escuela una percepción transversal de la labor educativa potente, en donde se establece que el proceso cognitivo del alumnado es tan importante como lo es el **proceso formativo** de los mismos.

La promoción de valores positivos, a su vez, aportan a generar una conciencia en el alumnado sobre su responsabilidad como estudiante y proponerse metas a seguir. Por otro lado, en el discurso de los alumnos se manifiesta que el sueño de los docentes sería que los alumnos fueran mejores personas, ya que la realidad que los afecta también afecta al colegio en el comportamiento destructivo y violento que tienen algunos niños dentro del establecimiento. Existe mucho valor negativo en la comunidad, en general por muchísimas razones, que no cabe profundizar en este apartado. La gran tarea es volcar esos desvalores a valores positivos, buenos, que no dañen a los demás, al contrario que mejoren las relaciones humanas entre las personas y se vea un claro norte a seguir.

Los docentes reflejan en sus opiniones un alto grado de compromiso en su labor educativa, demostrando profesionalismo, proactividad y la constante búsqueda de ir perfeccionando sus metodologías, en función de la obtención de buenos resultados. De acuerdo con lo que manifiestan los docentes, en la escuela existe un

clima organizacional positivo, esto quiere decir que existen disposiciones y actuaciones que apelan a las **buenas relaciones personales**, que generan un sentido de equipo dentro del establecimiento por parte de la comunidad escolar.

Al respecto, los alumnos destacan el trabajo que realizan los docentes para mejorar el comportamiento disciplinar, los alumnos dicen que los profesores **promueven el orden y el buen comportamiento**, por un lado, para tener un clima propicio donde desarrollar sus aprendizajes y por otro lado, para evitar todo posible accidente o imprevisto que pueda afectar de diversas maneras al alumno.

Es importante destacar que, por lo tanto, el trabajo disciplinar de los alumnos por parte de los directivos y docentes no sólo apunta al orden del establecimiento, sino que a promover un clima de respeto mutuo y compañerismo, que propicie las mejores condiciones para la **convivencia escolar** que va en directa relación con un mayor logro de aprendizaje de los alumnos y facilita en gran medida la labor docente. Por otra parte, este compromiso no sólo apunta a la buena disposición o vocación de los docentes en su labor educativa, también apunta a un compromiso que demuestran los docentes hacia los alumnos que se encuentran insertos en una comuna vulnerable.

Síntesis General

Se puede concluir, entonces, que tanto el primero como el segundo supuesto de la tesis se cumplen cabalmente en ambas escuelas. Primero porque los distintos actores de las escuelas en estudio señalan que la educación que se imparte en dichos establecimientos es de calidad, ya que todos los integrantes de la comunidad educativa coinciden en señalar que entre todos, favorecen los buenos aprendizajes de sus educandos, a pesar de estar ubicados en una comuna con una situación socioeconómica adversa y con un significativo índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).

Y segundo, porque las condiciones y/o dimensiones de la gestión educativa presentes en las dos escuelas en estudio, muestran características comunes al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar emanada del MINEDUC, lo cual favorecería logros de efectividad pedagógica en sus estudiantes, lo que resulta significativo a los distintos estamentos de ambas escuelas; sumado a ello tenemos el trabajo con la SEP la que les obliga en cierta manera a trabajar con este modelo de calidad educativa hoy vigente en el MINEDUC.

Por otro lado, en este estudio se denota mucho énfasis en los valores tanto religiosos que profesa el colegio particular subvencionado y los universales que practica la escuela municipalizada, como lo que se vive a diario en ambos colegios, tanto por parte de los docentes con sus estudiantes, que deben inculcar a sus hijos desde pequeños, como por los estudiantes con los docentes y entre estudiantes con estudiantes.

5.2. Limitaciones de la presente Investigación

Ya finalizado este estudio, es importante tener en consideración los aspectos que corresponden a las limitaciones del trabajo. Esta situación es de suma relevancia para comprender el contexto particular en el que se abordó el estudio y el alcance que este puede tener, tomando en cuenta las limitantes que se encontraron. Algunas de las principales son las siguientes:

Resulta importante destacar que existen múltiples maneras de investigar el objeto de estudio y muchas de ellas con posturas epistemológicas, metodológicas y paradigmáticas diferentes. Por tanto, en esta oportunidad resultó imposible abarcar todo el conjunto de la mirada investigativa sobre ámbitos globales. Más adelante, en trabajos posteriores, se puede dar una mirada más hermenéutica e incluso positivista al fenómeno. Específicamente, hubo que tomar decisiones en el campo de la delimitación de la teoría y del paradigma de abordaje, por ejemplo, cuando se optó por seguir categorías apriorísticas emanadas del modelo SACG, es porque se decidió seguir las cinco áreas que lo comprenden y no sólo una de ellas, para evitar sesgo en el análisis, lo cual significó ir tomando arbitrajes sobre lo que se incluiría en el estudio y lo que no.

En lo relativo al contexto de la investigación, el trabajo efectuado se realizó en dos establecimientos ubicados en una comuna vulnerable, por lo tanto, los resultados obtenidos en ningún caso son extrapolables a otros niveles socioeconómicos culturales ni a otras realidades educativas.

En relación a las decisiones tomadas, al optar por seguir el modelo de calidad del MINEDUC y no el de la Fundación Chile, por ejemplo, ello por considerar al primero más completo y abarcador, por cuanto incluye en sus cinco áreas categorías tanto del Marco para la Buena Dirección y para la Buena Enseñanza.

Otra limitación podría ser la amplia distancia temporal existente entre la puesta en marcha del Modelo de Calidad (2005) y la fecha del estudio, aun cuando el modelo sigue vigente, alguien podría señalar que ello podría haber sido utilizado en sus inicios, pero se optó por su consolidación en la implementación del mismo.

Finalmente, respecto de la tarea analítica de conceptualizar, es decir, utilizar procedimientos deductivos que son revisados inductivamente, se constituyó en un desafío mayor por la inexperiencia en el uso y forma de analizar los datos con teoría fundamentada, para poder construir teoría como lo proponen Glaser y Strauss (1967). Por lo tanto, sólo se llegó al nivel de categorización abierta y axial, quedando para otra etapa la selectiva.

5.3. Proyección

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la presente investigación realizada sobre escuelas efectivas en sectores precarios, económicamente hablando, una vez aplicada la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, podemos rescatar nuevos constructos teóricos que se desprenden de los discursos y que retroalimentan la teoría existente, en este caso de escuelas efectivas en sectores de pobreza. Al respecto cabe señalar que los dos establecimientos educacionales en donde se realizó el estudio cualitativo: el Municipal y el Particular Subvencionado, los cuales están ubicados en la Comuna de Pedro Aguirre Cerda (P.A.C.), con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), presentan similitudes en la mayoría de los hallazgos encontrados, siendo la primera laica por excelencia y en donde se viven los valores universales como el respeto, responsabilidad, solidaridad entre otros de manera espontánea y diaria, lo que produce un clima de trabajo sin violencia y buena disciplina para poder desarrollar clases de manera ordenada, entretenida y con intereses por ambos lados (docentes y estudiantes). Por su parte, los docentes encuentran un “sentido” más profundo que tiene que ver con el desarrollo social, humano, lo que los hace ejercer sus tareas con mucho compromiso y responsabilidad.

El establecimiento particular subvencionado es confesional y hace un interesante aporte a la educación técnico profesional de la comuna, porque la educación universitaria no es el único objetivo de la educación nacional. Lo importante sería que se pudiera definir idealmente desde lo que la comunidad requiere y no como siempre desde la perspectiva del sostenedor, elemento importante pero no único.

Son muy importantes los hallazgos encontrados en el análisis de los datos obtenidos de diversos instrumentos, que logran dar cuenta de la gran labor que cumplen estas dos abnegadas escuelas y que están cumpliendo un desempeño que va más allá de lo esperado, de acuerdo a su adversa realidad, lo que se puede explicar por la gran calidad humana y profesional que presenta el personal docente de ambos establecimientos educacionales. Sin embargo, es el Estado quien debe promover y propiciar una educación pública de calidad y responsable de estrechar las grandes diferencias que se presentan en la actualidad educativa chilena, por eso, ella concuerda con el experto Martín Carnoy (2010), quien sostuvo en una entrevista que se le hiciera en la Universidad Católica de Chile, en un seminario en que presentara un libro de su autoría, en que hace una comparación entre los sistemas educativos de Chile, Brasil y Cuba, en donde es claro y enfático al señalar que *“el Estado debe asegurarle a todas las familias un nivel de servicios de (...) educación, donde un niño de menos recursos tenga las mismas condiciones de crecimiento y formación que otro de clase más acomodada. El académico de Stanford argumenta (...) que el mercado no resuelve el problema y no funciona con la Educación. Asumir responsabilidades en la formación de los niños no va en contra de la idea de proteger los derechos de los adultos, los niños tienen el derecho de recibir el apoyo colectivo de la sociedad”*.

Ello no es una utopía, bien se puede seguir avanzando en que al existir voluntad política y social por propiciar la educación pública, sea capaz de poner fin al aporte de las familias y pueda acrecentar de manera significativa el aporte fiscal a la misma, llegando al menos al 7% del PIB, como lo ha recomendado la UNESCO.

Cuando se analizan los documentos oficiales de ambos establecimientos educacionales, se puede constatar que ambos revisan permanentemente su proyecto educativo, los planes y programas contextualizados a la realidad de la población estudiantil del establecimiento, junto con sus propios proyectos como los de corte religioso, en el caso del colegio particular subvencionado o cualquier estrategia que colabore en el mejoramiento de su accionar en pro del desarrollo de un plan de acción, que les permita superar las necesidades, en la medida de sus posibilidades y de sus debilidades surgidas de un exhaustivo y acucioso diagnóstico.

Sobre nuevas preguntas que surgen para futuras investigaciones

Por la naturaleza cualitativa de esta investigación, la cual nos ha permitido comprender de cierta manera la forma en que se presenta el modelo de calidad en las escuelas investigadas y, sobre todo, nos ha permitido describir ampliamente cómo se relacionan estas categorías entre ellas. Este estudio nos puede servir también de base para realizar otros de mayor profundización en aspectos, por un lado, más específicos, tal vez, estudiando una sola área, podría ser la que sale con mayor cantidad de frecuencias citadas en los distintos instrumentos de recogida de datos. O podría hacerse en base a estos resultados del estudio de caso, un estudio de tipo cuantitativo, con una mirada más positivista, en que los resultados sirvan para tomar decisiones a nivel macro, como lo son por ejemplo la implementación de las políticas públicas. Entonces podrían aparecer preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es la diferencia entre los colegios que aplican el modelo de calidad del MINEDUC y los que no?
- ¿Cuál es la diferencia existente entre los colegios que utilizan el modelo de calidad del MINEDUC y los que utilizan el de la Fundación Chile?
- ¿Cuáles son las principales características que presentan las escuelas efectivas vulnerables en Chile?
- ¿Cuáles son las principales características que presentan las escuelas efectivas no vulnerables en Chile?
- Los elementos denominados en esta investigación como “intangibles” ¿son significativos en la mayoría de las escuelas efectivas del país?
- ¿Qué tipo de abordaje metodológico resulta más apropiado para estudiar los “elementos intangibles” aquí encontrados?
- ¿Qué elementos habría que despejar, previo a la instalación del concepto escuelas efectivas en Chile?
- ¿Cómo difundir resultados de investigaciones sobre escuelas efectivas, para que lleguen a la mayor cantidad de actores educativos en Chile?, etc.

BIBLIOGRAFÍA

*“La escuela que olvida el fin humanístico de toda formación,
olvida, por esto mismo, su función social, muriendo en ella todo
ideal superior de educación y de cultura”*
W. PAULSEN

- Adelman, C. et al. (1980). *Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference*. In: H. Simons (ed.) *towards a Science of the Singular*. Center for Applied Research in Education, University of East Anglia, 45-61.
- Adler, P.A. (1987). *Member roles in Field Research*. Newbury Park Sage.
- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). *El sistema de Vouchers en Educación. Una Revisión de la Teoría y Evidencia Empírica para Chile*. Estudios Públicos.
- Aguerrondo, I. (2006). *Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- Álvarez, J. (1986). *Métodos, técnicas de evaluación desde la perspectiva de la evaluación cualitativa*. En: *Teoría y práctica de la evaluación en Enseñanzas Medias*. Granada: ICE.
- Angulo, F. (1990). *Las posibilidades de la explicación interpretativa: un enfoque constitutivo*. *Philosophica Malacitana*.
- Apel, K. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arancibia, A. (2000). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres*. En E. Cohen (Ed.). *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago de Chile: SUR.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad escolar: Un análisis comparado*. Documento de trabajo N° 174. Santiago de Chile: CEP.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y auto concepto académico*. Santiago de Chile: Proyecto FONDECYT.
- Arancibia, V. y Álvarez M. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y auto concepto académico*. Proyecto Fondecyt N° 1880405. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Argyris, Ch. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.

- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: Sage.
- Ary, D., Jacobs, L. y otros (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Aylwin, M. y otros (2011). *Un 7 para siete. Grandes resultados educando en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Ediciones L y D, Universidad Finis Terrae.
- Bartolomé, M. y otros (1979). *Educación y Valores: Sobre el Sentido de la Acción Educativa en Nuestro Tiempo*. Madrid: Ediciones Nancea.
- Bellei, C., Muñoz, G. y otros (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación-UNICEF.
- Bentué, A. (1998). *Educación Valórica y Teología*. Santiago: Editorial Tiberíades.
- Bitar, S. (2005). *Educación Nuestra Riqueza, Chile educa para el siglo XXI*. Santiago, Chile, Ediciones Jessica Atal.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bodgan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1999). *La Evaluación de Valores y Actitudes: Hacer Reforma*. Madrid. Editorial Anaya.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1989). *Conducción educativa y calidad de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Brooks-Gunn, G.J., Duncan, G. y Aber, J. (1997). *Neighborhood Poverty, Volume I: Context and Consequences for Children*. New York: Russell Sage.

- Brunner, J. (1998). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brunner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell sage foundation.
- Buchmann, C. et al. (2003). *Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges National Academy of Sciences*.
- Bunge, M. (1985). *Racionalidad y realismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buxarrais, M. (2000). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y Materiales*. 2ª edición. España. Editorial Desclée de Brouwer.
- Calvo, G., Camargo, M. y otros (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni.
- Campbell y Stanley (1988). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu Editores, 158 pp.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana.
- Carnoy, M. (2010). *La competencia en educación es una locura de la derecha*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2010/06/24/%E2%80%99Clacompetencia-en-educacion-es-una-locura-de-la-derecha%E2%80%99D/>
- Carnoy, M. y McEwan, P. (1998). *Los efectos del sistema de subvenciones escolares en el logro estudiantil: un estudio empírico*. Stanford: Stanford University.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreras, Ll. y otros (1998). *¿Cómo Educar en Valores?: Materiales, Textos, Recursos y Técnicas*. 6º edición. Madrid, Ediciones Nancea SA. Paidós.
- Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des)igualdad*. Santiago, Chile: Ed. LOM.

- Casassus, J. y Arancibia, V. (1997). *Claves para una Educación de Calidad*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- Cassiani, S. y Almeida, M. (1999). *Teoría fundamentada nos dados: a coleta e análise de dados qualitativos*. *Cogitare enferm*, 4(2), 13-21.
- Castillejo, J. (1998). *Pedagogía Tecnológica*. Cap. El Problema de la Educación. Madrid, España, Gredos.
- CEPAL (2005). *Panorama social de América Latina*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL/IPEA/PNUD (2003). *Hacia el Objetivo del Milenio de reducir la pobreza en América Latina y el Caribe*. CEPAL. Santiago, Chile.
- CEPAL/UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Cervini, R. (2002). *Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina*. Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar la vida*. Chile: editorial Vergara.
- Clarke, A. (1990). *Una aventura de los mundos sociales de investigación*. En: Cozzens, S., Gieryn, T., eds. *Las teorías de la ciencia en la sociedad* (pp. 15-35). Bloomington: Comunicado de la Universidad de Indiana.
- Colaizzi, P. (1978). *La investigación psicológica, el fenómeno lo ve*. En RS Valle & M. Rey (Eds.). *Alternativas existenciales fenomenológicos de Psicología* (pp. 48-71), Nueva York: Oxford University Press.
- Colás, P. (1994). *La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación Bordón*.
- Coleman, J., Campbell, E. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education & Welfare.
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ed. Morata.

- Cooper, E. (1978). *Erziehung zu Wethaltungen im Kindersalter. Anzeiger für die Katholische Geistlichkeit*. Freiburg i. Brsg.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Grounded theory method: procedures, canons and evaluative procedures*. Qualitative Sociology.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Fundamentos de la investigación cualitativa* (3ª ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Cotton, K. (1991) La enseñanza de las destrezas del pensamiento. Close-Up # 11. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratorio
- Cueto, S. (2006). *Educación y Brechas de equidad en América Latina (Tomos I y II)*. Santiago de Chile: PREAL.
- Charmaz, K. (1990). Descubrimiento de enfermedad crónica: utilización teoría conectada con tierra. *Ciencia Social y Medicina*, 30(11), 1161-1172.
- Charmaz, K. (1995). *Grounded Theory. Rethinking methods in psychology*. En *Smith, J, Hane, R., Longenhore, L., London: Sage eds*.
- Charmaz, K. (2005). Teoría fundamentada en el Siglo 21. En *El manual del Sabio de research cualitativa* (NK Denzin y S. Lincoln SAGE, Thousand Oaks, CA, pp.507-535.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative, Analysis*. London: Sage.
- Daly, K. (1997). Replacing *Theory in Ethnography: a postmodern view*. *Qualitative Inquiry*, 3 (3).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender, crear buenas escuelas para todos*. Ariel. Barcelona, España.
- Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, México: Ediciones UNESCO.
- Deming, E. y Juran, J. (1994). *Análisis y Control de la calidad*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Introducción: La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa*. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds). *Manual de Investigación Cualitativa*, 2ª ed, Londres: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ellen, I. & Turner, M. (1997). *Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence*. Housing Policy Debate.
- Elliot, J. (1997). *La Investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Erlandson, D. (1993). *Social Sciences; paradigms (social sciences) Methodology*. California: Newbury Park.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993). *Naturalista haciendo: Investigación*. California: Newbury Park, SAGE Publications.
- Fernández, E. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, T., Trevisgnani, V. y otros (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de los aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.

- Ferrer, G. y Arregui, P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación. Criterios para guiar futuras aplicaciones*. Santiago de Chile: PREAL.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fronzizi, R. (1987). *Qué son los valores? Introducción a la Axiología México*. 3a Edición (Breviarios del Fondo de Cultura Económica N° 135).
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Bellaterra, Barcelona: UAB.
- Gallart, M. (2000). *Formación, pobreza y exclusión*. Montevideo: OIT/Cintefor.
- García-Huidobro, J. (2004). *Escuelas de calidad en contextos de pobreza*. Santiago de Chile: Ediciones Editorial.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, Editorial Gedisa.
- Gervilla, E. (1989). *La educación moral y religiosa*. En AA. VV., *Didáctica aplicada a la escuela infantil*. Málaga: Editorial Edinford.
- Gervilla, E. (1991). *La deontología educativa en AA.VV., Filosofía de la Educación hoy*. Selección de textos. Madrid: Editorial Dykinson.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1995). *Análisis de edades en la investigación etnográfica. Emp d'Educació*.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basis of grounded theory analysis. Emergence vs forcing*. Sociology Press.
- Glaser, B. (2000). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Mill Valley, California: Sociología de prensa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1975). *Chronic illness and the quality of life*. St. Louis, MO: Mosby.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University Press.
- González-Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona: Anthropos.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). *School effects*. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan.
- Grass, J. (2005). *La Educación de Valores y Virtudes en la Escuela*. 4ª reimpresión. México: Editorial Trillas.
- Guba, E. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En: Pérez, A. y Gimeo, J (Eds.) *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, EG. (1993). *La evaluación de cuarta generación*. California: Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Manual de la investigación cualitativa.
- Hage, J. (1972). *Las Técnicas y los problemas de la construcción de teorías de la sociología*. Nueva York: Editorial J. Wiley.
- Halpen, P. (2002). *Los Nuevos Chilenos: Y la Batalla por sus preferencias*. Chile: Editorial Planeta.
- Hammersley, M. (1995). Teoría y evidencia en la investigación cualitativa. En *Calidad y cantidad*, 55-66.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnology: Principles in practice*. Nueva York: Tavistock.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México, Editorial Mc Graw-Hill.
- Herzer, H. (2002). *Convivir con el riesgo o la gestión del riesgo*. Bogotá: LA RED, Tercer Mundo Editores.
- Hurtado, J. (2004). *Cómo Formular Objetivos de Investigación. Un Acercamiento desde la Investigación Holística*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE.
- Infante, A. y Célery, E. (2000). *Amazonas y Guerreros del Siglo XXI; Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística. El Desarrollo en el Siglo XXI y las Herramientas para su encuentro*. Chile: Editores.
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas, 15° edición*. S.A Eunsa Ediciones, Universidad de Navarra, España.
- Janesick, V. (1994). *The dance of qualitative research desing* en NK. Densin e Lincoln, Hamthook of qualitative research thousand Oaks. California: Sage.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jencks C. y Mayer, S. (1990). *The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighbor- hood*. En: Inner-City Poverty in the United States. Laurence Lynn y Michael Mgeary (Eds). Washington D.C.: National Academy Press.
- Johnson, J. (1975). *Doing field research*. Nueva York: Free Press.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Klockars, C. (1977). *Field ethics for the life history, en RS Weppner (comp) Street Ethnography*. Beberly Hills: Sage.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, INC.

- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Latorre, A. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. y Arnal, D. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia.
- LeCompte, M. (1990). *Review of Designing Qualitative Research by Catherine Marshall and Gretchen P. Rossman*. *Qualitative Studies in Education*, Vol.3, No. 3, pp. 295-298.
- LeCompte, M. (1999). *Subvertir la reforma, las reformas subversivas: Transformar la educación mediante la programación de artes integradas*. Ponencia presentada en el marco de conferencias Cátedra invitado en la Universidad de Monash, Melbourne, Australia, el campus de Clayton, 13 de mayo; campus Península, 25 de mayo, y la Universidad de Melbourne, Melbourne, Australia.
- LeCompte, M. (1999). *Uso de datos etnográficos: Información, difusión y utilización*. *Libro de los Siete*.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). *Los barrios en que viven: los efectos de la residencia en el barrio de los niños y adolescentes los resultados* *Psychological Bulletin*; 126:309-337.
- Levin, H. & Belfield, C. (2002). *Families as Contractual Partners in Education*. Teachers College, Columbia University, National Center for the Study of Privatization. In *Education*, Occasional Paper No. 44.
- Levine, D. & Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, Wisconsin: National Center for Effective Schools and Research and Development.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Fundación Ford.
- Ludwig, J., Ladd & Duncan, G. (2001). *The Effects of Urban Poverty on Educational Outcomes: Evidence from a Randomized Experiment*. Working Paper: Georgetown Public Policy Institute.

- Machado, A. (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un Objetivo a nuestro alcance*. Informe Regional de Monitoreo de EPT. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Marcelo, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores*. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI Consejo Escolar del Estado*. Ministerio de Educación, cultura y Deporte. Madrid: España.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Políticas de Inserción, organizado por PREAL. Bogotá, Colombia.
- Marchesi, A. y Martin, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martinic, S., Cortes, y otros (2008). *Estrategia de comunicación y análisis de resultados SIMCE para la acción*. En: PUC, Camino al Bicentenario: propuestas para Chile. Santiago de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Chile*. En: F.J. Murillo La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Chile, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE. Convenio Andrés Bello.
- Marzano, R. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Maturana, H. (2005). *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile. Ediciones LOM.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol. 50(4), 370-396.
- Maykut, P. y Garber, H. (1981). *Family and Friends: A Social Network Research Instrument*. University of Wisconsin-Madison, WI: Rehabilitation Research and Training Center.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- McEwan, P.J., & Carnoy, M. (2000). *The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213-239.

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. (5ª Edición). Madrid: Pearson.
- McNeal, Jr., & Ralph, B. (1999). *Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out*. *Social Forces* 78(117) Sept.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias sociales y educación*. Santiago: Editorial Primus.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos: Un libro de los nuevos métodos*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd edn.), Sage: London & Thousand Oaks, California.
- Minayo, M. (2005). *Concepto de evaluación por triangulación de métodos*. En: Minayo, M., Goncalves, S. y Ramos, E. *Evaluación por triangulación de métodos*. Buenos Aires, Introducción, pág. 17-35.
- MINEDUC (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica*. Decreto Supremo N° 232. Chile.
- MINEDUC (2002). *Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile, Impresión: Punto Impreso.
- MINEDUC (2003). *Marco para la buena enseñanza, CPEIP, C y C Impresores Limitada*, Santiago de Chile
- MINEDUC (2005). *Manual del Proceso de Autoevaluación*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División de educación general del ministerio de educación. Impresión Litografía Valente Limitada. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005). *Marco para la buena dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño*. Impresión Litografía Valente Limitada, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Calidad en todas las escuelas y liceos, Serie Bicentenario*. Impresión El Volcán, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2006). *Guía de Autoevaluación para los establecimientos educacionales*. Diseño SANTANA, Impresión Howard Impresores.

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Documentos de trabajo, Serie económica 85. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Mora, F. (2004). *Diccionario de Filosofía Abreviado* (25º edición). Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Mortimore, P., Sammons P. et al. (1988). *School Matters: The Junior Years. Somerset*. England: Open Books.
- Mortimore, P. & Sammons, P. (1997). *Endpiece: a welcome and a risposte to criticism*. En: J. White y M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. London: Institute of Education.
- Morse, J. (1991). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. Nursing Research.
- Morse, J., & Field, P. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. 2ª Edición. Thousand Oaks: Sage.
- Muñoz, J. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Chile*. Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE.
- Murillo, F. (2004). *La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. Tendencias Pedagógicas*.
- Murillo, F. (Coord.) (2005). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Namo, G. (2005). *Profesores para la igualdad educacional en América Latina*. En *Protagonismo Docente*, Revista PRELAC N°1, OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

- Ottemberger, A. (2000). El Estudio de Casos en la Investigación Social. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana UTEM.
- Paniego, A. (1999). Cómo Podemos Educar en Valores: Métodos y Técnicas para Desarrollar Actitudes y Conductas Solidarias. Materiales para Educadores. 2ª edición. Madrid. Editorial CCS.
- Parsons, T. (1937). The structure of social action. Nueva York: McGraw-Hill.
- Parsons, T. (1966). El sistema social, Madrid, Revista de Occidente.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. (1997). Toward Distinguishing Empowerment Evaluation and Placing it in a Larger Context. En: Evaluation Practice.
- Peppler, U. (2000). Marco de acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, imprenta Graphoprint, Francia. UNESCO.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos Madrid, España. Editorial La Muralla S.A
- Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de datos. Madrid. Editorial La Muralla.
- Pérez, G. (2001). Investigación cualitativa, Madrid, Editorial Morata.
- Piaget, J. (1995). Seis Estudios de Psicología, Colombia. Editorial Labor.
- Pimienta, J. (2005). Metodología Constructivista: Guía para la Planeación Docente. México. Editorial Pearson, Prentice Hall.
- Pratt, H. (1949). Diccionario de Sociología, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Punch, M. (1986). The politics and ethics of fieldwork. Beverly Hills: Sage.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. The Elementary

- Putnam, R. (2001). Community-Based Social Capital and Educational Performance. En Ravitch, Diane and Joseph Viteritti, Making Good Citizens: Education and Civil Society, Yale University Press, New Haven and London,
- Quintana, J. (1986). Investigación participativa. Educación de adultos. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. (1998). Pedagogía Axiológica: La Educación ante los Valores. Madrid. Editorial Dykinson.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. OEI.
- Reynolds, D. (1996). *The Problem of the Ineffective School: Some Evidence and Some Speculations*. Londres, Cassell.
- Reynolds, D., Teddlie, C. et al. (2000). *An introduction to school effectiveness research*. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.). The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press.
- Rodríguez, G. y otros (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa España*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Rogers, J. (2001). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México: Editorial Paidós.
- Roman, M. (2005). Evaluación proyecto Enseñar para Aprender. Un modelo de apoyo a escuelas donde todos los alumnos aprenden. Santiago de Chile: CIDE –Fundación Ford.
- Ruíz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, Bilbao, España. Universidad de Deusto.
- Rusque, A. (1999). De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa. Caracas: Ediciones Facs Universidad Central de Venezuela.

- Rutter, M., Maughan, B. et al. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and theirs on children*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. [traducción al español de la obra de 1995, *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSED and Institute of Education.]
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education London: OFSTED.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P., & Thomas, S. (1995). *Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance*. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Sandelowski, M. (1995). *Sample size in qualitative research*. *Research in Nursing and Health*.
- Sandín, M. (2004). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, Universidad de Barcelona, Madrid, España. Mc Graw Hill.
- Schatzman, L., & Strauss, A. (1973). *Field research*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell. Sheerens J. y R.J Bosker (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Scheler, M. (1998). *El Saber y La Cultura*. Argentina: Editorial Leviatán.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid. Caparrós.

- Schwandt, T. (2009). *Toward a practical theory of evidence for evaluation*. In S. I. Donaldson, C. A. Christie, & M. M. Mark (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and contemporary evaluation practice* (pp. 197-212). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sierra, R. (2000). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. España, Editorial Paraninfo; (1998) *Técnicas de investigación social*, Madrid: Editorial Paraninfo.
- Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, Escuelas efectivas*. Traducción Verónica Knapp; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe; Octubre de 1996.
- Soto, F. (2000). *Historia de La Educación Chilena*. Santiago de Chile CPEIP.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. & McCurdy, D. (1989). *Anthropology: The Cultural Perspective. Antropología: la perspectiva cultural*. Prospect Heights, IL: Waveland Press. Prospect Heights, IL: Comunicado de Waveland.
- Stake, R. (1983). *La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica*. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press.
- Strauss, A. (1995). *Notes on the nature and development of general theories, Qualitative inquiry*.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. 1ª edición. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Fundamentos de la investigación cualitativa: la teoría fundamentada, procedimientos y técnicas*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa; Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Anselm, Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. Nueva York: Falmer.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa. En Políticas educativas y equidad*. Reflexiones del seminario Internacional organizado por Fundación Ford, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF. Santiago, Chile.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). *Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research*. School Effectiveness and School Improvement.
- Tierno, B. (1992). *Valores Humanos*. Madrid. Editorial TESA.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Touraine, A. (1997). *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la Democracia*. Fondo de cultura económica. Colección popular. México
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones de la UNESCO. Paris.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Ediciones de la UNESCO. Paris.
- UNESCO (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. Ediciones UNESCO. Paris.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: Ediciones de la UNESCO.

- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad.* UNESCO: París.
- UNESCO (2007). *Bases Sólidas. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo.* Ediciones de la UNESCO. París.
- UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos.* Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/IIPE (2006). *El financiamiento y la asignación de recursos.* Estudio preparado por Alejandro Morduchowicz por la OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2001). Informe Técnico. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2002). *Estudio Cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2004). *Conflictividad educativa en América Latina: cronología del a actividad sindical docente.* Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana.* Santiago de Chile. Editorial Trineo S.A.
- UNESCO/OREALC (2005). *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.* Coordinado por F. Javier Murillo. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2005). *Revisión bibliográfica sobre salud de los docentes.* Preparada por Manuel Parra para la OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.* Coordinado por F. Javier Murillo. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

- UNESCO/OREALC (2006). *Modelos innovadores en la Formación Inicial*. Coordinado por F. Javier Murillo. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2008). Situación actual y perspectivas de la Educación chilena desde el enfoque de derechos humanos. Documento de estrategia de apoyo de la UNESCO a la educación nacional, volumen I. Chile.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Vaillant, D. (2006). *SOS: Profesión docente al rescate del currículum escolar*. BIE-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Maanen, J. (1983). *La metodología cualitativa*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. The University Chicago Press. Chicago.
- Vattimo, G. (2007). *El sentido de la existencia, postmodernidad y nihilismo*. España, Editorial Bilbao producciones.
- Waker, R. (1983). *La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos*. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Waker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata
- Watson-Gegeo, K. (1982). *Review of Bryan H. Farrell, Hawaii: The Legend that Sells*. (Honolulu: The University Press of Hawaii, 1982). *Pacific Studies* 6:1:128-132.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Whyte, W. (1955). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woessmann, L. (2001). *Why Students in Some Countries Do Better*. *Education Next*, Summer.

Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks: Sage.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
Beverly Hills: ca.

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research*. Methods Series, Newbury Park CA, Sage.

Revistas

- Alvaríño, C., Arzola, S. y otros (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. En Revista Paideia, N° 29.
- Bartolomé, M. y Acosta, A. (1992). *Articulación popular con la educación formal. Investigación participativa*. Revista de Investigación Educativa.
- Bellei, C. (2006). *Derecho a la educación y equidad educativa*. Documento presentado al consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación en Chile, convocado entre el 7 de junio y el 12 de diciembre de 2006. Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2005). *Innovación educativa y calidad de la educación. Módulo 1 del curso-Taller sobre Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006*. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2005). *La Educación de Calidad para Todos empieza en la Primera infancia*. En Revista de Enfoques Educativos. Vol. 7, N°1, págs. 11-34. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación. Vol. 4. N°3.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI*. Documento presentado a la Semana Monográfica Santillana. Noviembre de 2004. Madrid. En el número especial de la Revista Electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Brezinka, W. (1992). *¿Educación de los valores?* En: Revista de Ciencias de la Educación, N° 151.
- Bullington, J. and Karlson, O. (1984). *Introduction to phenomenological. Psychological research. Scandinavian Journal of Psychology*, (25), 51-63.
- Carison, B. (2000). *¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile?* En Revista de la CEPAL.
- Carvalho, M. (2005). *Análisis de los resultados obtenidos en estudios de Eficacia Escolar en México, comparados con los de otros países*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

- Cohen, E. (2002). *Educación, eficiencia y equidad: Una difícil convivencia*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 30.
- Colás, M. (1997). *La investigación en la práctica*. Revista de Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.
- Coleman, J., Campbell, E. y otros (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education & Welfare.
- De Ketele, J (2004). *El fundamento de las políticas educativas: Una Educación de Calidad para Todos*. En: Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional organizado por la UNESCO, UNICEF, Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*. (Citado en Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 6, Número 002, Madrid - España, páginas 137 – 156). Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y Eficacia Escolar.
- Dussel, I. (2006). *Informe final sobre Reformas Curriculares en América Latina y el Caribe: Balance y Perspectivas*. Ponencia presentada en la II Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC: El Currículo a Debate, organizado por OREALC/UNESCO en Santiago, Chile.
- Fontaine, L. (2002). *Equidad y Calidad en la Educación: Cinco Propositiones Interrelacionadas*. Estudios Públicos, N° 87.
- Franco, R. (2002). *Situación social actual en América Latina y el Caribe y su influencia en el desarrollo de la educación*. En PRELAC, *Un trayecto hacia la Educación para Todos. Panorama socioeducativo: cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe*. Revista PRELAC N°0, OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- García, E., Gil, J. y otros (1994). *Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa*. Revista de Investigación Educativa. (23).
- Greene, E. (1990). The logic of university student's misunderstanding of natural selection. *Journal of Research in science of teaching*.
- Gutiérrez-Santander, P., Morá-Suñarez, S. y otros (2005). *Estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación*. Biblioteca virtual de REICE.

- Lastra, E. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad Mexicana*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Stanford, California.
- Lázara, W. (2007). *Formación de Valores desde la Unidad de lo Afectivo, lo Cognitivo y lo Conductual en la Educación Primaria*. Curso 31. Órgano Editor Educación Cubana.
- Marchesi, Á. (2006). *El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. En Los Sentidos de la Educación*. Revista PRELAC. N°2, OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Martinic, S. (2003). *Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar*. En: Revista Persona y Sociedad. XVII (1).
- Merriam, S. (1995). *What can you tell from an N of 1? Issues of validity and reliability in qualitative research*. PAACE: Journal of Lifelong Learning, 4, 54-60. (Pennsylvania Association for Adult and Continuing Education).
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Documentos de trabajo, Serie económica 85. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Mujis, D. (2003). *La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: Resumen de resultados de investigación*. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 1 (2).
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J. et al. (2001). *Aportaciones de las teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar*. Revista Española de Pedagogía LIX (218).
- Murillo, F. (2004). *Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Posner, Ch. (2004). *Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Redondo, J., Descouvieres, C. y otros (2005). *Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001*. Revista enfoques educacionales.

- Rodríguez, G. (1994). *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 5.
- Rojas, M. (2004). *Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales*. Revista Praxis No. 4. www.revistapraxis.cl Consultada en noviembre 3 de 2010.
- Roman, M. (2003). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Revista Persona y Sociedad.
- Roman, M. (2004). *Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas*. Revista Persona y Sociedad.
- Roman, M. (2006). *El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables*. Revista Pensamiento Educativo, 39, pp. 69-86. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sandoval-Hernández, A. (2007). *La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Savater, F. (2006). *Fabricar humanidad. En Los Sentidos de la Educación*. Revista PRELAC N°2, Santiago, Chile. OREALC/UNESCO.
- Vila, E. (2005). *Educación en Valores. Educar por los derechos Humanos: La Reflexión y el Diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos*. Artículo de Revista Iberoamericana de Educación N° 37, España: Universidad de Málaga.

ANEXOS

*Sube a nacer conmigo hermano. Dame la mano desde la profunda zona de tu
dolor diseminado”
Pablo Neruda*

ÍNDICE ANEXOS

A.	Guión de Entrevistas	333
	a) Entrevista a los apoderados	333
	b) Entrevista a los estudiantes	334
	c) Entrevista a docentes directivos	335
	d) Entrevista a los docentes	336
B.	Categorías de análisis de información.....	339
	a) Categorías ordenadas por frecuencias en los textos narrativos	339
	b) Distribución de las citas según categorías del análisis cualitativo, en porcentajes	342

A. Guión de Entrevistas

Objetivo de las entrevistas: Poder caracterizar la efectividad pedagógica que resultan significativas a los distintos actores de las escuelas en estudio. Describir aquellos aspectos que resultan relevantes a los actores en las distintas áreas del modelo de calidad de la gestión.

Características de la entrevistas: A lo largo de la conversación se le pide al entrevistado reiteradamente que recuerde situaciones o momentos claves que puedan relatar sus impresiones de cómo funciona su colegio en distintas áreas del quehacer cotidiano. Acentuando las diferencias entre unos y otros estamentos.

a) Entrevista a los apoderados

1. ¿Le gusta este colegio para que sus hijos estudien?
2. ¿Por qué eligió este Establecimiento Educacional para que estudien sus hijos?
3. ¿Conoce el Proyecto Educativo Institucional de este colegio?
4. ¿Conoce la visión y misión del PEI de este colegio?
5. ¿Ha tenido oportunidad de leer el PEI y de participar en su reformulación?
6. ¿El personal del colegio le pregunta si está o no conforme con el colegio, su funcionamiento y su enseñanza?
7. ¿Cree que los docentes de este colegio están preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes?
8. ¿Cree que los profesores dan más tiempo en la enseñanza de aquellos contenidos más complejos y que más les cuesta aprender a los estudiantes?
9. ¿Cree que los docentes se preocupan de que todos los estudiantes aprendan aunque algunos demoren más tiempo en ese proceso?
10. ¿Sabe si existe un equipo multidisciplinario de profesionales que están pendientes y preparados para atender a aquellos estudiantes que más les cuesta aprender?
11. ¿Sabe si hay algunos apoderados que son llamados a colaborar en el aprendizaje de los estudiantes que más les cuesta dentro de la sala de clase, como por ejemplo tomar lecturas?
12. ¿La educación recibida en este colegio es lo suficientemente buena como para estar en igualdad de condiciones con estudiantes de otros colegios de la comuna o de otras de la ciudad de Santiago?
13. ¿Cree que los profesores y directivos de este colegio tienen plena confianza en que todos sus estudiantes aprenderán y en que todos alcanzarán altos niveles de logros académicos?
14. ¿Cree que los docentes tienen plena confianza en que sus estudiantes podrán lograr los aprendizajes?
15. ¿Qué le gustaría que su hijo estudiara cuando termine la enseñanza media?

16. ¿Cree usted que el estamento de los estudiantes es valorado por los profesores y docentes directivos del colegio?
17. ¿Existe comunicación fluida, frecuente y de confianza entre profesores y apoderados?
18. ¿Usted considera que los profesores tienen un buen manejo de los contenidos o de las materias que enseñan?
19. ¿Usted sabe si las clases de los docentes son motivadoras y entretenidas para los estudiantes?
20. ¿Sabe si los ejemplos que utilizan los docentes en clases responden a los de la vida diaria, cotidiana y conocida por los estudiantes?
21. ¿Usted sabe si aquellos estudiantes que menos les cuesta aprender, les ayudan o colaboran a aquellos que más les cuesta?
22. ¿Usted sabe si se destina tiempo para preparar el SIMCE?
23. ¿Les permiten hacer debates de ideas en las reuniones de apoderados?
24. ¿Cuándo asiste a reuniones de apoderados, se siente participe de ellas, se siente considerado?
25. ¿Considera que los profesores se preocupan de la formación valórica y del buen comportamiento de los estudiantes en el horario de clases o en las actividades extraprogramáticas?
26. ¿Cómo considera que es la disciplina de los estudiantes del colegio en general?
27. ¿A su hijo le gusta venir a clases todos los días?
28. ¿Cuándo ha faltado, cuáles son los motivos?
29. ¿A usted le agrada este colegio para su hijo?
30. ¿Cree que los estudiantes salen bien preparados de este colegio?
31. ¿Podrán estudiar lo que ellos quieran?
32. ¿Los estudiantes salen a paseos culturales, educativos, recreativos, al menos una vez al año y a qué lugares?

b) Entrevista a los estudiantes

1. ¿Te gusta este colegio para estudiar?
2. ¿Por qué elegiste este colegio para estudiar?
3. ¿El colegio lo elegiste tú o tus papás?
4. ¿Conoces el ideal de este colegio para cumplir con sus estudiantes?
5. ¿Tú conoces la misión y visión del colegio?
6. ¿Sabes si la escuela tiene Proyecto Educativo Institucional?
7. ¿El personal docente y directivo del colegio les pregunta si están o no conformes con el colegio?
8. ¿Están conformes con la calidad de la educación entregada?
9. ¿Se preocupan verdaderamente los profesores de que los estudiantes aprendieran verdaderamente los contenidos correspondientes a cada curso?
10. ¿Los profesores otorgan tiempo necesario a los estudiantes que más les cuesta aprender?

11. ¿En tu colegio hay profesores de educación diferencial o psicopedagogos u otros profesionales que ayuden a aquellos estudiantes que más les cuesta?
12. ¿Crees que el estamento de los estudiantes es muy valorado por los docentes y docentes directivos?
13. ¿Existe buena comunicación frecuente y confianza entre estudiantes y docentes de tu colegio?
14. ¿Tú crees que los docentes tienen un buen manejo de los contenidos correspondientes al plan de estudios?
15. ¿Los profesores de tu colegio hacen clases entretenidas?, ¿sientes que aprenden más cuando las hacen de esa manera?
16. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?
17. Los ejemplos utilizados por los profesores en clases ¿responden a la vida diaria, cotidiana y conocida por todos?
18. ¿Sientes que las tareas que les dan son muy difíciles de realizar?
19. ¿Tienen horas destinadas en la semana para preparar el SIMCE?
20. ¿Les permiten hacer debates de ideas públicas?
21. ¿Se preocupan por la enseñanza de los valores y del buen comportamiento en clases?
22. ¿Crees que estudiando en este colegio puedes llegar bien preparado a la educación superior?
23. ¿Cuentan con reforzamiento educativo?

c) Entrevista a docentes directivos

1. ¿De qué edades se reciben los niños mayoritariamente en este colegio?
2. ¿Los estudiantes que no ingresan desde la prebásica, vienen con una buena base para los cursos posteriores, cómo los considera Ud.?
3. ¿Cómo podría describir el clima escolar al interior de las salas de clases o en el colegio, tanto de los estudiantes, apoderados y profesores?
4. ¿Qué opinión le merecen aquellos apoderados que optan por su colegio?
5. ¿Son las prácticas pedagógicas utilizadas, las que favorecen los buenos aprendizajes y logros académicos?
6. ¿Existe variedad en las metodologías de enseñanza entre uno y otro profesor?
7. ¿Se utilizan las Tics para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje?
8. ¿Cuál es el tipo de liderazgo que ejercen los docentes directivos?
9. ¿Fomentan el trabajo colaborativo entre los docentes?
10. ¿Son facilitadores de la función docente?
11. ¿Cuál es el comportamiento de los padres y/o apoderados en el desarrollo académico de sus hijos?
11. ¿Cuál es el compromiso que se observa por parte de los apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos?
12. ¿Cuál es la participación de los apoderados en actividades extraprogramáticas?

13. ¿Cuál es la medida disciplinaria adoptada con aquellos estudiantes que infringen las normas establecidas en el manual de convivencia?
14. ¿Existe equipo multidisciplinario que apoye la función docente?
15. ¿Existe selección de estudiantes para el ingreso al establecimiento educacional?
16. ¿Existen posibilidades de mejora y nuevas posibilidades para aquellos estudiantes repitientes?
17. ¿Cuál es la edad promedio de los docentes en la escuela?
18. ¿Son los años de servicio los que hacen un mejor desempeño docente?
19. ¿Cuál es la cantidad de niños por clase?
20. ¿Cuál es la asistencia media del profesorado a la escuela?
21. ¿Cuál es el porcentaje de hombres versus mujeres?
22. ¿Cuentan con talleres de Jornada Escolar Completa?
23. ¿Cuentan con talleres de reforzamiento educativo?
24. ¿Cuál es la relación existente entre la escuela y las organizaciones sociales de la comunidad?
25. ¿Reciben estudiantes de pedagogía en práctica profesional?
26. ¿Tienen preferencia por algunas universidades, respecto de otras?
27. ¿Cuáles son las competencias y habilidades básicas, que debe tener un profesor para trabajar en este establecimiento educacional?

d) Entrevista a los docentes

1. ¿Qué objetivos se busca en cuanto a los resultados de los alumnos? (SIMCE) con los resultados de éste instrumento qué se hace?
2. ¿Los objetivos forman parte del proyecto educativo Institucional, del proyecto curricular y/o de la programación de aula (¿para que materias?).
3. ¿Ustedes tienen conciencia de que obtienen los mejores resultados en la prueba SIMCE dentro de la comuna?
4. ¿Los docentes participan de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educacional?
5. ¿Los objetivos están formulados en el logro de ciertos niveles de aprendizajes? , ¿Trabajan con los mapas de progreso del MINEDUC?
6. ¿Cómo evalúan la consecución de los objetivos? (puntuación de test, notas, tasas de repetición y aprobación, si se evalúa la calidad del trabajo de los estudiantes).
7. ¿En qué medida se alcanzan los objetivos en la escuela en su conjunto? (Los objetivos del programa de estudio que cada curso tiene, en que medida lo cumplen).
8. ¿En qué medida se alcanzan los objetivos por grupos específicos de alumnos, por ejemplo mujeres comparadas con hombres?
9. ¿El colegio tiene metas (puede ser respecto al SIMCE), se proponen superar los resultados.
10. ¿El director promueve la motivación en sus docentes?
11. ¿El director apoya las decisiones de sus docentes?

12. ¿Cuál es la motivación que tiene para trabajar en la comuna de PAC?
13. ¿Qué objetivos se proponen como profesores de escuelas particular subvencionado?
14. ¿Le gusta trabajar con este tipo de niños?
15. ¿Qué objetivos se buscan a nivel de aula (mejora del currículo, contenido, cambio de los procedimientos de agrupación, otros)? (Metodologías de trabajo dentro del aula)
16. ¿Cómo se evalúa el logro de los diferentes objetivos de mejora (observaciones en el aula, evidencia documental, cuestionario de alumnos y/o los profesores, entrevistas con personas clave, etc.)?
17. ¿El director, jefe técnico realizan supervisión, seguimiento respecto a las evaluaciones?
18. ¿En qué medida se logran los objetivos de mejora en el nivel de la escuela en su conjunto?
19. ¿Están explicitados los objetivos que deben alcanzar los alumnos en una secuencia ordenada (como parte del currículo o en la implementación por los profesores)? (Programa que deben respetar).
20. ¿Está estructurado y claro el contenido del currículo (como parte del currículo o en la implementación por los profesores)?
21. ¿Cuánto contenido es realmente enseñado en la institución, el tiempo es suficiente de acuerdo a lo que se propone?, ¿Les alcanza?
22. ¿Usted cree que el contenido que usted se propone entregar a los alumnos durante un semestre es suficiente el tiempo?
23. ¿Se toma más tiempo en reforzar eso para prepararlos mejor?
24. ¿Qué oportunidad tienen los alumnos de aprender el contenido? (si utilizan el reforzamiento, la forma de tratamiento especial de mejora a quienes no aprenden o tienen dificultad).
25. ¿De acuerdo al contenido que usted va trabajando, las evaluaciones si las va organizando para ver si se van cumpliendo los objetivos?
26. ¿Disponen los profesores de procedimientos adecuados de evaluación y los usan realmente?
27. ¿Utilizan los profesores los resultados de la evaluación como retroalimentación para establecer los objetivos respecto a los alumnos?
28. ¿Refuerzan los profesores el aprendizaje de sus alumnos?
¿Concretamente?
29. ¿Refuerzan la consecución de los objetivos y corrigen el modo de enseñar en el caso de que los objetivos sean insuficientemente conseguidos?
30. ¿cuánto tiempo tienen los alumnos para el aprendizaje? (aprendizajes propuestos, puede ser de acuerdo al semestre o trimestre, los contenidos, cuanto tiempo adicional).
31. ¿Qué texto usa Ud. como profesor?
32. ¿Se ha llevado a cabo una evaluación de necesidades y/o un diagnóstico de los aspectos que han de ser mejorado?
33. ¿Se han identificado y utilizado alguna medida para mejorar los malos rendimientos?
34. ¿El personal del centro está de acuerdo y esta comprometido con los objetivos de mejora?
35. ¿Conocen el PEI, que piensa de éste y del colegio en general?

36. ¿los procesos de mejora están adecuadamente planificados? (Estrategias para mejorar la calidad de los alumnos que han rendido mal, si se informa a UTP o solo con programas o metas que él mismo profesor elabora)
37. ¿En qué medida la mejora del compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje forma parte de los procesos de mejora planificados?
38. ¿Qué procedimientos de evaluación están planificados?, ¿Cuántas notas deben colocar, según exigencia de jefe técnico, en el semestre o trimestre?
39. ¿En que medida se tiene en cuenta a los alumnos y su compromiso con su propio aprendizaje (entorno) en el proceso y resultados de mejora? (El alumno quiere mejorar y la familia lo apoya o el profesor se encuentra solo, si existe motivación por los alumnos)
40. ¿Siente que las familias apoyan al proceso escolar de sus hijos?
41. ¿Siente que los profesores se sienten motivados trabajando en esta escuela?
42. ¿Se realizan reuniones técnico pedagógicas de manera permanente y sistemática?
43. ¿Tiene la escuela una política de aprendizaje organizativo, clara y conocida por todos?
44. ¿Se realizan reuniones técnico pedagógicas de manera permanente y sistemática?
45. ¿Tiene la escuela una tradición de aprendizaje satisfactorio como organización?
46. ¿Si se toman acuerdos, éstos se ejecutan con un cronograma establecido para ello?
47. ¿Cómo está regulado en la escuela el desarrollo profesional de los docentes en términos de establecimientos de metas? (existe un mecanismo de control para supervisar que las metas y los plazos se cumplan en las fechas estipuladas)
48. ¿Existe una forma de que los docentes den a conocer su plan de acción dentro de los cursos?
49. ¿Se evalúa a los profesores en la escuela?, ¿cómo?, ¿quién los evalúa?
50. ¿Existen agentes externos de cambio apoyando a la escuela?
51. Ahora que están en la SEP (Subvención de Educación Preferencial) reciben asesoría externa? ¿Cómo es esta?
52. ¿En qué aspectos técnicos les ayudan estos agentes externos específicamente? (ayuda especializada o asistencia general).

B. Categorías de análisis de información

a) Categorías ordenadas por frecuencias en los textos narrativos

Categoría ex - Sacge	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
2.2	Metodología y estrategias de enseñanza.	211	6,2%
2.3	Ambiente didáctico y manejo grupal.	161	4,8%
3.1	Clima organizacional.	122	3,6%
3.1	Comportamiento disciplinar.	119	3,5%
	Promoción de Valores.	106	3,1%
2.1	Metodología de trabajo en equipo.	105	3,1%
2.3	Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal.	101	3,0%
2.2	Preparación de la enseñanza.	82	2,4%
4.1	Percepción transversal de la labor educativa.	80	2,4%
4.3	Utilización de recursos didácticos.	79	2,3%
	Ética del trabajo.	74	2,2%
1.2	Familia como apoyo a la labor educativa.	73	2,2%
2.4	Empleo de diversas perspectivas evaluativas.	73	2,2%
1.1	Cultura Escolar Positiva.	60	1,8%
1.4	Retroalimentación.	59	1,7%
1.4	Información y análisis.	56	1,7%
	Motivación de desempeño.	54	1,6%
2.2	Preocupación por resultados académicos.	49	1,4%
3.1	Apoyo al desarrollo afectivo y social.	49	1,4%
2.3	Alumnos con un alto poder de expectativas en sus profesores.	48	1,4%
1.4	Monitoreo sistemático de las responsabilidades asignadas.	47	1,4%
2.3	Expectativas Positivas hacia la labor educativa del establecimiento por parte de los alumnos.	47	1,4%
2.2	Trabajo con equipo multidisciplinario.	46	1,4%
1.1	PEI trascendente a toda la comunidad escolar.	43	1,3%
	Valor de la responsabilidad.	43	1,3%
2.3	Alto nivel de expectativas de los alumnos.	42	1,2%
	Valor del orden.	41	1,2%
2.3	Dinamismo de enseñanza.	40	1,2%
2.3	Motivación.	40	1,2%
1.2	Docentes directivos con capacidad de dirección y liderazgo.	39	1,2%
2.2	Metodologías y estrategias para rendir el SIMCE.	39	1,2%
	Valor del Respeto.	39	1,2%
1.1	Claridad de objetivos.	38	1,1%

2.2	Reforzamiento de contenidos mínimos.	38	1,1%
2.2	Estrategias que permiten aprendizajes autónomos.	37	1,1%
2.1	Supervisión constante del programa de estudios que imparten los docentes.	36	1,1%
4.3	Recursos que facilitan el aprendizaje.	34	1,0%
	Valoración del apoyo externo.	33	1,0%
2.2	Evaluación permanente.	32	0,9%
	Valores normados de comportamiento para los estamentos.	31	0,9%
	Valor de la limpieza.	30	0,9%
1.3	Atracción de alumnos en la escuela.	29	0,9%
1.1	Planificación eficaz.	27	0,8%
1.4	Capacidad de adaptarse al entorno.	26	0,8%
2.3	Docente involucrado con sus alumnos.	26	0,8%
2.3	Desarrollo de estrategias básicas	25	0,7%
1.2	Alumnos participativos e involucrados con el establecimiento.	23	0,7%
2.1	Discrepancia metodológica.	23	0,7%
2.3	Expectativas de ingresar a la Enseñanza Superior.	20	0,6%
4.2	Recursos financieros, materiales y tecnológicos.	20	0,6%
5.1	Logros de aprendizaje.	20	0,6%
2.2	Disposición positiva frente a recursos pedagógicos.	19	0,6%
2.3	Trabajo colaborativo entre alumnos.	19	0,6%
4.3	Sistema de soporte y servicios.	19	0,6%
	Precariedades sociales.	19	0,6%
1.4	Capacidad de autoevaluación.	18	0,5%
2.2	Dominio de programas de estudios.	17	0,5%
2.3	Características de las salas de clases.	17	0,5%
4.1	Recursos humanos.	17	0,5%
1.2	Sinergia entre los distintos estamentos.	16	0,5%
2.2	Diversidad de actividades extraprogramáticas.	16	0,5%
1.2	Expectativas Positivas hacia la labor educativa del establecimiento por parte de los apoderados.	15	0,4%
1.3	Generación de alianzas estratégicas.	15	0,4%
1.1	Construcción del Proyecto Educativo.	14	0,4%
1.4	Desconocimiento del PEI por parte de los alumnos.	14	0,4%
2.2	Fomento del trabajo de investigación como modo de aprendizaje	14	0,4%
	Valores de compañerismo.	14	0,4%
1.2	Expectativas de los directivos hacia los docentes.	13	0,4%
4.1	Mención sobre acato de la normativa laboral.	13	0,4%
4.3	Medidas de prevención de riesgos.	13	0,4%
2.2	Trabajo colaborativo entre docentes.	12	0,4%
1.1	Mención sobre acato de la normativa educacional.	11	0,3%

1.2	Relaciones de poder explícitas y respetadas.	11	0,3%
3.1	Ausencia de apoyo familiar en la labor educativa.	11	0,3%
1.1	Concordancia entre diferentes metas.	10	0,3%
1.2	El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas.	10	0,3%
2.2	Evaluación diferenciada del marco curricular.	10	0,3%
3.1	Atención de apoderados.	8	0,2%
4.1	Optimización de los recursos.	8	0,2%
4.2	Infraestructura apropiada.	8	0,2%
4.3	Pertinencia Material de Apoyo.	8	0,2%
	Contingencia nacional.	8	0,2%
	Valor de la verdad.	8	0,2%
1.1	Características generales del establecimiento Municipalizado.	7	0,2%
1.1	Colegio Católico.	7	0,2%
1.4	Desconocimiento del PEI por parte de los apoderados.	7	0,2%
2.3	Prevalencia de la dimensión afectiva para superar los obstáculos.	7	0,2%
	Valoración de la autoridad.	7	0,2%
1.1	Características generales del establecimiento Particular subvencionado.	6	0,2%
1.1	Planificación Organizada.	6	0,2%
1.3	Establecimiento abierto a la comunidad.	6	0,2%
1.3	Redes sociales con otros establecimientos educativos.	6	0,2%
2.2	Creatividad de técnicas de enseñanza.	6	0,2%
4.2	Recursos insuficientes.	6	0,2%
5.1	Estándares de calidad.	6	0,2%
	Equidad.	6	0,2%
1.1	Visión estratégica y planificación.	5	0,1%
2.2	Evaluación diferenciada de los alumnos.	5	0,1%
4.1	Docentes actualizados en su disciplina.	5	0,1%
1.2	Influencia de los apoderados.	4	0,1%
2.2	Capacidad de influir en mejores decisiones para el desarrollo del trabajo.	4	0,1%
3.1	Formación bajo normas sociales.	4	0,1%
	Capital Simbólico.	4	0,1%
	Valor de la nacionalidad.	4	0,1%
3.2	Preocupación por una futura inserción laboral.	3	0,1%
4.1	Mención sobre acato de la normativa penal.	3	0,1%
4.1	Rotación de docentes.	3	0,1%
	Valor de Verdad y justicia.	3	0,1%
1.2	Expectativas hacia el personal administrativo y de servicio.	2	0,1%
1.4	Sistema de evaluación.	2	0,1%
2.1	Énfasis educacional en el primer ciclo.	2	0,1%

2.1	Planes y programas específicos del establecimiento.	2	0,1%
3.1	Preocupación por la presentación personal.	2	0,1%
	Vocación de servicio.	2	0,1%
1.2	Los directivos confían en los profesores con relación a su tarea docente.	1	0,0%
2.2	Trabajo colaborativo entre apoderados.	1	0,0%
3.1	Procesos de resolución de conflictos.	1	0,0%
5.2	Escaso dominio tecnológico.	1	0,0%
	Total	3386	100,0%

b) Distribución de las citas según categorías del análisis cualitativo, en porcentajes

