

**UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
INSTITUTO DE FILOSOFÍA Y ESTUDIOS EDUCACIONALES
ESCUELA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

**“EL ROL DOCENTE COMO SUJETO EJECUTOR / INNOVADOR
EN LA GESTIÓN CURRICULAR”.**

**PROFESOR PATROCINANTE:
DRA. GLORIA MULSOW G.**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO
DE PROFESOR DE LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN Y AL GRADO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN**

Alumna: LILIANA ISABEL VIDAL GATICA

**Valdivia – Chile
2006**

DEDICATORIA:

*A Dios por darme fuerza y fe para seguir adelante,
a mi mamá y hermana, por ser el pilar fundamental en mi vida
y a mi padre por ser el hombre más maravilloso y bondadoso que he conocido.*

Agradecimientos . . .

Considero que tener la oportunidad de dar las gracias a quienes por distintas razones o circunstancias se cruzaron en mi camino, es un gesto noble; incluso le otorga más humanidad a esta tesis que, espero, no se derrumbe tan pronto en las bodegas de la biblioteca.

Comienzo por agradecer a mi padre que desde la eternidad me observa con su mirada cálida y alegre, y el cual de una u otra forma siempre ha estado a mi lado; a mi mamá, la mujer que más admiro y que ha sido mi ejemplo para luchar por mis sueños y a mi hermana menor, la que incondicionalmente se ha convertido en mi cómplice.

A mi familia, en especial a mis abuelo Sara y Domingo, quienes siempre me han acogido y entregado su cariño; a mis tíos Norma y Darío, quienes han sido un pilar fundamental desde la partida de mi padre.

A todos los profesores y profesoras de la Universidad Austral de Chile que siempre me apoyaron y ayudaron a formarme como profesional, en especial, a don Iván Carrasco a quien le reconozco públicamente su sabiduría para sacar lo mejor que cada persona tiene y por ser el Doctor de cabecera de todos sus estudiantes que tienen el valor de aparecer por su oficina; también a la Sra. Gloria Mulsow por apoyarme cuando más lo necesité; igualmente mis agradecimientos van dirigidos a don Christian Miranda, quien con sus conocimientos guió mi trabajo para hacerlo mejor y, por último, a don Marcelo Arandia, el cual tuvo la disposición y paciencia para poder finalizar óptimamente mi investigación.

A Bibiana Rodríguez, mi profesora guía, quien con su lucidez intelectual y su energía siempre tuvo la disposición y la palabra justa cuando yo no la encontraba.

A mis grandes compañeras y amigas de la Universidad, en especial a María Luisa, mi amiga incondicional a quien admiro y respeto mucho, porque siempre calmaba mis penas con dulces o a veces duras palabras.

A cada uno y cada una, gracias por los momentos compartidos.

Un abrazo y ¡gracias!

Liliana

INDICE

	PÁG.
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	01
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	07
II. PRIMERA PARTE: Dispositivos para mejorar la calidad educativa	08
II.1. El Marco para la Buena Enseñanza	10
II.1.1. Características del Marco para la Buena Enseñanza.	14
II.1.2. Estructura del Marco para la Buena Enseñanza	18
II.1.3. El M.B.E. y el profesionalismo docente.	21
II.2. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)	22
II.2.1. Características del Modelo de Calidad de Gestión Escolar	25
II.2.2. Estructura del Área de Gestión Curricular	28
II.3. Relación dialógica de los dispositivos para la calidad educativa	31
II. SEGUNDA PARTE: El docente como sujeto ejecutor o innovador	35
II.4. El docente como sujeto ejecutor	36
II.5. El docente como sujeto innovador	39
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	52
III. PRIMERA PARTE: Diseño de la investigación	53
III.1. Preguntas y supuestos de investigación	55
III.2. Problema de investigación	56
III.3. Justificación de la investigación	57
III.4. Objetivos de la investigación	58
III.4.1. Objetivo general	58

III.4.2. Objetivos específicos	58
III.5. Variables intervinientes	59
III.6. Selección y muestreo de los sujetos de estudio	59
III. SEGUNDA PARTE: Instrumentos de recolección de datos	61
III.7.1. Observación no participante	61
III.7.2. Entrevistas estandarizadas presecuencializadas a docentes y Jefes de U.T.P.	62
III.7.3. Análisis de documentos	63
III. TERCERA PARTE: Análisis de la información	64
III.8. Encriptación de datos	65
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	67
IV. PRIMERA PARTE: Análisis de la información por docente	68
IV.1. Procesamiento de la información DL1	68
IV.2. Procesamiento de la información DL2	74
IV.3. Procesamiento de la información DL3	79
IV.4. Análisis comparado	85
IV. SEGUNDA PARTE: Análisis comparado inter casos	92
IV.5. Aspectos convergentes como sujeto ejecutor	93
IV.6. Aspectos convergentes como sujeto innovador	95
IV.7. Cuadro comparativo inter casos: Sujeto ejecutor / innovador	97
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	109

ANEXOS	113
Anexo 1: Pauta de observación en aula	114
Anexo 2: Entrevista a docentes y Jefes de U.T.P.	116
Anexo 3: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar	134
Anexo 4: Triangulación L1	135
Anexo 5: Triangulación L2	151
Anexo 6: Triangulación L3	166
Anexo 7: Autoevaluación establecimientos educacionales	181

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Si miramos hacia el futuro, una cosa es cierta: el cambio es inevitable. No es necesario plantearse el futuro en clave de cambio inevitable, en el pasado y en el presente siempre fue una constante. El mundo educativo no es ajeno a este fenómeno, e incluso podría afirmarse que, a diferencia de otros ámbitos, queda doblemente afectado: tiene que asumir el cambio y está obligado a formar para el cambio. Este hecho no es simple ni fácil. De ahí que tampoco sea de extrañar que en el trasfondo de esta realidad surja y coexista entre los docentes todo un conjunto de inquietudes y exigencias, por no decir angustias, miedos, resistencias, etc. como consecuencia de la relación que es preciso sostener con el cambio. Y es precisamente el cambio, un estado dinámico dentro de la innovación.

Actualmente, el país está viviendo un proceso de reforma educativa en todos los niveles educacionales y la valoración docente está dando un giro hacia el fortalecimiento de la profesión socialmente construida desde las bases como aquella conferida desde el Estado. Esta es una de las razones que motivan este trabajo, ya que investigar cómo los profesores están construyendo su rol, es de inestimable valor para complementar futuras investigaciones sobre la educación y el profesorado en Chile.

Desde el rol docente, existen muchos ejes temáticos que pueden y han dado origen a muchas investigaciones, pero en el caso del presente estudio surgió la preocupación por indagar acerca de los docentes como sujetos actuantes en el contexto de los nuevos dispositivos para el mejoramiento de la calidad educativa, centrándose específicamente en el *Marco para la Buena Enseñanza* y el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Gestión Escolar*, en adelante, *M.B.E.* y *S.A.C.G.E.*, respectivamente. Es por ello, que la presente investigación pretende construir una imagen más concreta respecto al tipo de sujeto que se encuentra en el sistema educativo: ¿Sujeto ejecutor o innovador ante las propuestas

ministeriales? Esto contribuirá a perfilar ciertas categorías que pueden ser semejantes o diferentes, dependiendo de las circunstancias particulares de cada realidad educativa en cuanto a sus acciones pedagógicas.

Cabe señalar que el M.B.E. y el S.A.C.G.E fueron sujetos a un análisis parcializado, debido a que el interés de la presente investigación se centra en la acción docente en el aula de tres docentes que se encuentran trabajando en tres Liceos Municipales de Valdivia que son parte del S.A.C.G.E. y teniendo en cuenta, además, que el M.B.E. es un dispositivo desconocido por ellos en cuanto a su concepción teórica y práctica, por lo que fue preciso discriminar ciertos componentes de dichos dispositivos, tomando en consideración la problemática y el objetivo de esta investigación.

Es importante hacer presente que el interés por centrarse en el sujeto docente radica en que los dispositivos descienden a los profesores, quienes son los que los ejecutan y hacen efectivos. De acuerdo a esto cabe preguntarse: frente a las disposiciones ministeriales, ¿se está ante un sujeto docente ejecutor o innovador ante dichos dispositivos?; y ¿qué competencias se pueden desprender desde una visión más acotada y detallada de su gestión curricular? Éstas son algunas de las preguntas que dieron origen y sentido a la investigación, porque se están llevando a cabo muchas acciones a nivel macro, pero ¿cómo se ejecutan a nivel micro? Lo único claro es que existe un currículo centralizado que establece el qué enseñar, pero no el cómo enseñar. Se debe considerar que este último aspecto es la forma o debiera ser la instancia donde realmente interese lograr cambios significativos para la calidad de la educación, lo cual se puede comprender desde muchas perspectivas y una de ellas es desde las acciones de los docentes durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La intención de la investigación no se limita al dar cuenta del *deber ser* del docente ni tampoco otorgarle un perfil único y excluyente, sino que aspira a develar algunas de sus complejidades desde la particularidad de su situación y realidad educativa. Ciertamente, no fue fácil describir sus acciones docentes sin el riesgo evidente de caer en estereotipos o ambigüedades, sin embargo, se prefirió correr el riesgo definiendo categorías desde las cuales describir y reflexionar, sin ser estereotipaciones, definiendo la conducta de los docentes, en una suerte de “generalización naturalista” (Stake, 1998), que les pueda servir a muchos docentes como criterio orientador e identificador, según sea el caso.

El estudio del accionar en el aula de los docentes permitieron construir al sujeto a partir de una serie de competencias extraídas del M.B.E., las cuales fueron levantadas a partir de la observación en clases, que hace referencia a la implicación y al posicionamiento funcional que enmarcan su quehacer cotidiano. Del mismo modo, esas competencias se pueden observar en el S.A.C.G.E., lo cual permitió realizar una homologación entre ambos dispositivos.

El sistema educativo exige que los docentes cuenten con ciertas competencias profesionales necesarias para mejorar la educación y, por ende, la sociedad, para lo cual es preciso hacer un análisis descriptivo e interpretativo de las prácticas pedagógicas instaladas, a fin de exteriorizar su accionar como agente educativo. Por esto se busca entender el sentido del compromiso desde los propios docentes dentro de la escuela y los modos como se manifiesta a través de sus acciones, a fin identificar sus componentes educativos.

Interesa resituar el sentido de la acción educativa y satisfacer la necesidad de “líneas orientadoras para la práctica docente”, ya que pensar lo pedagógico abre las posibilidades a las relaciones dialógicas y trasciende la visión política de los dispositivos de calidad de la actual reforma para realizar propuestas concretas en la práctica.

Si se considera que todos los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación implican innovación, este peso recae mayormente en los docentes, pero no hay orientaciones concretas acerca de lo que éstos hacen en realidad en su acción docente para facilitar este propósito, razón por la cual resulta un discurso vacío y sin sentido. Del mismo modo, el discurso socio-político calificado como “pedagógico” tiene un impacto retórico, pero deja de lado los aspectos docentes, razón por la que niega y mistifica la experiencia de los profesores en vez de interpretarla, lo cual provoca una falta de compromiso debido a la poca identificación con los discursos.

Se piensa que las acciones de los docentes que se investigaron como casos particulares, son susceptibles de tomarlos como experiencias reales que se pueden contextualizar y pueden ser referentes concretos para obtener una visión social, crítica y constructiva, que es lo que realmente necesitan las prácticas docentes. Poner en evidencia las prácticas de los docentes sometidos a las innovaciones educativas, es pensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quienes escriben sobre pedagogía y la práctica de quienes la concretan en el aula.

No se puede negar que la profesión docente ha sido desvalorada por gran parte de la opinión pública, lo que refuerza el estereotipo desprofesionalizador debido a la falta de concreción de competencias que la categoricen como profesión. La desprofesionalización ha favorecido la repetición y mecanización de las prácticas pedagógicas, aunque obviamente no es responsabilidad sólo de los docentes, sino del sistema que limita o niega las posibilidades para hacerlo, en detrimento de una enseñanza coherente con las preocupaciones y necesidades de los estudiantes.

No cabe duda que se está viviendo en una sociedad que ha despolitizado lo cotidiano con la consecuente menor implicación en las tareas, en virtud de lo cual, el compromiso docente pasa a ser una artificialidad y nadie asume la responsabilidad que conlleva el rol que desempeñan los profesores. En consecuencia, es un deber profesional y ético buscar líneas de acción orientadas a redefinir el compromiso ante las innovaciones educativas y sociales.

Las consecuencias del rol del profesorado con su tarea en la escuela como agente de innovación, permite entender que la realidad escolar es modificable, al modo como lo es un ser humano.

Por todo esto “es necesario rescatar el presente real de las acciones docentes para que las imágenes que se elaboren sirvan para verse reflejados. Pero, ante todo, rescatarlo para que nadie nos confunda sobre el camino que hay que seguir. Esto es lo importante del trabajo intelectual, que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de verse dónde estamos y adónde nos lleva lo que hacemos, para no caer en el escapismo y distraerse en una prospectiva que no es posible en un mundo indeterminado”(Gimeno, 1999:45).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

II. PRIMERA PARTE: Dispositivos para mejorar la calidad educativa

A nivel macrosocial, el país ha venido enfrentando un proceso de tratar de superar la dificultad de integración social y desigualdad de oportunidades, y adaptarse al cambio tecnológico que se ha producido debido al impacto de las comunicaciones a nivel mundial. Todo esto ha dado origen a nuevas demandas que requieren ser atendidas por parte del sistema educativo.

Si se entiende por demandas a *“aquellas peticiones dirigidas a un interlocutor definido o no, que están en los discursos que elaboran actores y grupos sociales a partir de problemas que perciben en los resultados y finalidades de la enseñanza”* (Errázuriz, 1994:15), el sistema educativo dirige sus peticiones a los docentes como destinatarios de las demandas que requiere la actual sociedad a fin de que éstos cumplan con ciertas exigencias. Vale decir, que estas peticiones se expresen como un discurso técnico que supone una información factual y un procesamiento analítico que se traduce en un requerimiento profesional que muchas veces no es generalizable, lo cual trae disyuntivas entre lo demandado por el medio y por la forma de recepcionarlas por parte de los actores sociales, en este caso, los docentes.

Las demandas adquieren sentido cuando se analizan en el marco real y concreto dentro del cual éstas se plantean. Por consiguiente, para entender las demandas del sistema educacional, al menos se debe tener presente qué se está haciendo, específicamente, qué están haciendo los docentes en la actual etapa de la reforma en su accionar pedagógico.

La Reforma Educativa Chilena, ha implementado una serie de dispositivos para mejorar la calidad de la educación, como lo son la evaluación del desempeño docente a través del M.B.E. y también el S.A.C.G.E. que evalúa tanto a directivos como a docentes. Esto conlleva a asumir nuevas perspectivas de la educación,

debido a que estas nuevas iniciativas buscan lograr cambios significativos en la dinámica de todo el sector educativo, lo cual implica modificar (entre otros aspectos), el accionar de los que están en condiciones de llenar de significado la reforma, esto es, los docentes.

La necesidad de realizar innovaciones dentro del sistema educativo, parte de una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como los altos índices de repetición, menor dominio de los aprendizajes que muestran los estudiantes, la falta de renovación de los métodos de enseñanza de los docentes, etc.

De acuerdo a Díaz e Inclán (2001), existen pocos estudios que se dediquen a describir y reflexionar sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas (o dispositivos provenientes desde el nivel central) y los actores en la cotidianidad y puesta en práctica. Se debe reconocer que gran parte de las reformas o iniciativas que conforman este encuentro implican que:

“(…) pasan o cruzan el trabajo de los docentes, desde la modificación de contenidos, libros de texto y organización curricular, hasta las que se refieren a la gestión y organización escolar, a la incorporación de nuevos actores o modalidades de formación, a la actualización, permanencia, condiciones laborales, jornada de trabajo, salario e incentivos”. (Ibíd.)

De acuerdo a lo anterior, es importante revisar la evolución del rol docente en su relación con la reforma que desde hace más de diez años se viene dando en el sistema educativo chileno y en las transformaciones habidas en la sociedad. Si se reconocen a los docentes como actores principales del proceso de enseñanza–aprendizaje y de las reformas que lo afectan, sería preciso tomar en cuenta qué tan bien lo hacen.

El rol docente pudo cambiar, y seguramente lo hizo, algunas o muchas de las condiciones profesionales y laborales en las que los docentes desempeñan su

trabajo. También pudo afectar a la imagen que poseían de sí mismos o a las expectativas y el reconocimiento que otros actores tenían respecto de ellos. La función que el sistema educativo les había asignado de manera formal o sobreentendida pudo verse modificada como resultado de estos procesos. Y son precisamente los procesos los que conllevan variados cambios que afectan su quehacer pedagógico, ante lo cual deben asumir o lidiar con todas aquellas propuestas que provienen desde el nivel central a fin de mejorar la educación.

El proceso actual de la Reforma Educativa en Chile implica importantes metas para las escuelas, los profesores y estudiantes en general (Programas para el Mejoramiento Educativo, Proyectos Montegrande, Jornada Escolar Completa, Programas de Desarrollo Profesional, Aumento de la Calidad Educativa, Mejores resultados del SIMCE, etc.). Sin embargo, es necesario destacar que la actual etapa de la reforma ha puesto énfasis en mejorar la calidad de la educación, consigna que ha tenido sus altos y bajos. Precisamente, uno de los bajos es que, de acuerdo a los resultados obtenidos en los distintos sistemas de evaluación (SIMCE, 2004; TIMS, 1999, etc.), se ha comprobado que existe una problemática en la calidad de los aprendizajes, ante lo cual el Ministerio de Educación ha implementado una serie de dispositivos para lograr concretar su nueva misión. Misión que, por cierto, deben llevarla a cabo, principalmente, los docentes.

II.1. El Marco para la Buena Enseñanza

Las demandas sociales y los resultados de aprendizaje, con independencia de la opinión respecto a los sistemas de medición o evaluación de los mismos, desafían al sistema educativo en diversos ámbitos. Entre ellos exigen nuevos o mayores esfuerzos respecto a las prácticas en el aula. La reforma ha apoyado estos propósitos a través de una diversidad de programas e iniciativas: textos, equipamientos tecnológicos, bibliotecas, programas de estudio, con su rica oferta de actividades, entre otros. Al mismo tiempo, se ha propuesto fortalecer la

profesionalización docente a través de importantes programas orientados al fortalecimiento de la formación inicial, al perfeccionamiento en servicio y a ampliar las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes.

A dichas iniciativas, se suma el esfuerzo de crear un M.B.E. para que la profesión docente organice y sistematice su propio ejercicio, en una empresa colectiva de largo aliento que signifique un aporte al mejoramiento cualitativo de la educación. Por ello, el Ministerio de Educación en conjunto con el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades, decidieron instituir un sistema nacional de evaluación del desempeño docente, de carácter formativo, que contribuya al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad de la educación.

Tras la realización del Seminario Internacional sobre Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza efectuada en mayo de 2002 y de la Jornada de Reflexión sobre Evaluación Docente realizada en marzo de 2003, se llegó a la conclusión de que el paso a seguir debía ser la construcción de un *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE).

Esta consulta sometió a la reflexión de la comunidad educacional, un conjunto de estándares de desempeño docente que, en términos generales, definen la enseñanza deseable o “la buena enseñanza”, con el fin de elaborar conjuntamente una versión nacionalmente compartida de dichos estándares. Además, el Ministerio de Educación invitó a reconocidas personalidades del mundo de la educación, que constituyeron un Comité Consultivo con el fin de recoger su experiencia y aportes en este ámbito.

Los antecedentes pedagógicos del MBE parte de diversas investigaciones que señalan que, “*la calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores,*

es uno de los que tiene una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2003:39).

Durante la última década, la elaboración de marcos para la buena enseñanza o estándares de desempeño profesional se ha transformado en uno de los ejes prioritarios de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y del desarrollo profesional de los docentes en diversos países, tales como EE.UU., Canadá, Cuba, Inglaterra, Australia, Escocia y Francia, entre otros (Ibíd.).

La elaboración de estándares profesionales pretende describir en una forma medible, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión, mediante el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión.

Al respecto, es importante destacar la siguiente afirmación:

“Estos estándares identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular, ni promover la uniformidad de las prácticas docentes” (MINEDUC, 2003:40).

De acuerdo a la idea planteada anteriormente, se deduce que los estándares no pretenden homogeneizar las prácticas docentes, sino más bien establecer una plataforma mínima desde la cual realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el propósito prioritario de los estándares profesionales es contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de la profesión.

El MBE constituye una herramienta fundamental para el mejoramiento del ejercicio profesional docente. Además, puede ser usada para lograr una variedad de objetivos tales como:

- Orientar tanto a docentes principiantes como mejorar las competencias de los experimentados, mediante una visión compartida de la enseñanza, ofreciendo un medio para comunicarse en torno a las buenas prácticas de enseñanza.
- Conducir a docentes, directivos y supervisores hacia el mejoramiento en un contexto de definiciones y valores compartidos.
- Los estándares que integrarán este marco servirán como referencia a los diversos programas o proyectos de mejoramiento e innovación que se desarrollen en el marco de la Reforma Educacional.

En un sentido general, el MBE sirve de base a las políticas educativas de alcance nacional, regional o local, como a los múltiples y diversos proyectos educativos de un establecimiento educativo. En particular, se puede utilizar en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional, en la que el Colegio de Profesores de Chile, la Asociación Chilena de Municipalidades y otros actores del sistema educativo están interesados. En los hechos, constituye una respuesta a las preguntas ¿Qué se debe evaluar? ¿Qué dimensiones nos permiten definir el desempeño docente? ¿Qué entendemos por un buen desempeño docente?

Asimismo, también será usado en la acreditación voluntaria para la Asignación de Excelencia Pedagógica para los docentes de aula de la educación municipal y particular subvencionada, que comenzó a funcionar el año 2002 reservada, en su primer año, para los docentes de aula del primer ciclo de Educación Básica.

II.1.1. Características del Marco para la Buena Enseñanza

Este Marco busca representar todos los aspectos que contribuyen significativamente al buen desempeño de un docente con sus alumnos, específicamente, las que corresponden a las responsabilidades en el desarrollo de su trabajo diario.

Esta propuesta reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilización de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. Sin embargo:

“la propuesta no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más eficaces, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional”. (MINEDUC, 2003:7)

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del marco y que buscan responder a aspectos esenciales del ejercicio docente:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer? y
- ¿Cuán bien debemos hacerlo? o ¿Cuán bien lo estamos haciendo?

La aplicación de los estándares permite verificar la adquisición de determinadas competencias que deben acreditar los profesores, respecto a su profesionalidad, su desempeño en el aula, en la institución, en la comunidad y en la sociedad.

Si bien los puntos de partida en los aprendizajes son desiguales, la aplicación de estándares permite nivelar, respetando la diversidad y el contexto, los puntos de llegada. Los estándares del M.B.E. descansan, por tanto, sobre los dos elementos conceptuales: la base de conocimientos, habilidades y competencias requeridos para un buen ejercicio docente; y los elementos claves del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuya importancia se detalla en los siguientes puntos:

a) Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente³

Existe amplio consenso en que los conocimientos básicos requeridos para que un educador o educadora ejerza adecuadamente su docencia, se centran en cinco áreas principales, además del área de aprendizaje práctico.

Desde la perspectiva de lo requerido para un eficaz ejercicio docente, los futuros profesores y profesoras necesitan conocimientos significativos sobre los siguientes aspectos (MINEDUC, 2003):

a.1 Contenidos y procedimientos del área de especialización.

³ Este apartado se basa en el documento Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes, que recoge los esfuerzos mancomunados del Ministerio de Educación, de las instituciones de formación docente y del Colegio de Profesores en la formulación de estándares destinados a evaluar la calidad de la formación inicial de los docentes. Este trabajo fue publicado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, en noviembre de 2000.

a.2 Los alumnos a quienes van a educar, en sus dimensiones biológicas, emocionales, sociales y morales; los procesos de aprendizaje, la diversidad de estilos de aprendizaje y las diferentes necesidades de niños y niñas.

a.3 Aspectos instrumentales considerados importantes para la docencia, como son las tecnologías de la información y la comunicación, los métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente.

a.4 El proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles. Comprende también el conocimiento sobre modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje.

a.5 Las bases sociales de la educación y de la profesión docente. Contempla todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente y de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad por las personas que le corresponde atender.

b) Elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje

El MBE establece que, debido a que la función específica del docente es enseñar en contextos educativos estructurados para este fin, como son los espacios escolares, los estándares se refieren a los actos de enseñanza que se dan en ese contexto y al nivel de desempeño docente que necesitan demostrar los profesores y profesoras.

De acuerdo a lo anterior, el Ministerio considera la enseñanza como el conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden. Dicho en forma genérica, el objetivo de la enseñanza es lograr el aprendizaje. (MINEDUC, 2003).

Es así como los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

b.1 Reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran quienes aprenden: sus conocimientos previos, sus capacidades, sus necesidades. A partir de estos procesos y de la formulación de metas apropiadas se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.

b.2 El enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo con su estado de desarrollo cognitivo, social y moral.

b.3 La calidad de la enseñanza depende de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez ocurridos los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención.

b.4 Actualmente, la sociedad del conocimiento demanda manejar los instrumentos que hacen posible la búsqueda de conocimientos en forma significativa. Todo esto implica para los docentes disponer de capacidades y de estrategias relevantes en el ejercicio profesional, a través de la conjunción de teoría y práctica.

b.5 Los educadores o educadoras también se encuentran durante su vida laboral en situaciones inesperadas o difíciles, que exigen de ellos sabiduría práctica y fuerza especial para enfrentarlas.

En general, se considera que la calidad docente se puede evidenciar cuando los profesores disponen de conocimientos y capacidades suficientes para enfrentar su trabajo en las escuelas y liceos y resolver los problemas propios de su desafiante trabajo; pero al momento de definir la calidad docente de un profesor, es necesario tener evidencias, en su desempeño profesional, de estar desarrollando esos conocimientos y habilidades. Por este motivo, para evaluar la

calidad de esa evidencia es necesario determinar con precisión cuáles son esos conocimientos y capacidades profesionales, en los diferentes contextos en que los profesores se desempeñan.

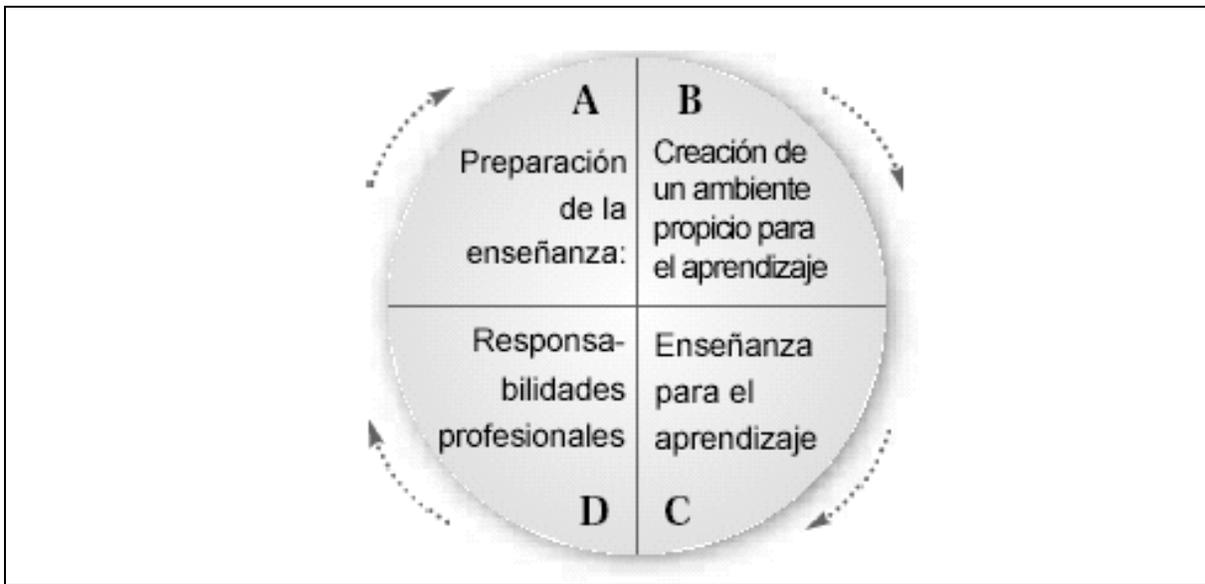
Los estándares implican establecer parámetros que identifiquen cuáles son los aspectos centrales que determinan el desempeño de los docentes chilenos y cuáles son los aspectos que identifican la calidad de la práctica profesional.

De acuerdo a lo anterior, el MBE pretende dar una mirada comprensiva de los conocimientos, habilidades y competencias que los docentes requieren dominar para lograr buenos aprendizajes en sus estudiantes y un alto desarrollo profesional. En otras palabras, entrega una ejemplificación de los conocimientos y capacidades requeridos, de acuerdo al consenso existente respecto de lo que se considera un desempeño de calidad.

Este referente puede ser considerado inflexible y homogéneo, si se considera que cada docente es un ser individual y distinto. Sin embargo, el carácter común de este cuerpo no significa uniformidad, ya que el principio de atención a la diversidad deberá tener en cuenta los matices y las adaptaciones correspondientes.

II.1.2. Estructura del Marco para la Buena Enseñanza

El MBE está formulado de acuerdo al ciclo total del proceso de enseñanza - aprendizaje, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.



El MBE se organiza en base a dominios, criterios y descriptores, de los cuales se consideraron sólo los dos primeros para elaborar la pauta de observación en el aula. Cabe mencionar que para los objetivos de esta investigación se excluyeron los descriptores debido a su exhaustividad y no pertinencia para los objetivos de esta investigación.

Los dominios y criterios del MBE son los siguientes:

Dominio A: Preparación de la enseñanza

- A1.** Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
- A2.** Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- A3.** Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- A4.** Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
- A5.** Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

- B1.** Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- B2.** Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.
- B3.** Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- B4.** Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

- C1.** Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- C2.** Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.
- C3.** El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.
- C4.** Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- C5.** Promueve el desarrollo del pensamiento.
- C6.** Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Hasta este punto se han dado a conocer los elementos que componen uno de los pilares fundamentales de esta investigación, que corresponde al MBE. Es importante reiterar que tanto los dominios como los criterios fueron usados como guía en la pauta de observación, a fin de que el instrumento sea válido y confiable.

II.1.3. El M.B.E. y el profesionalismo docente

El profesionalismo de los docentes requiere que éstos, para que sean considerados profesionales de la educación, cuenten con una serie de competencias al desarrollar sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las competencias son un concepto confuso, equívoco, multifacético y de “alto riesgo” en educación. Por tal razón es que existen muchas acepciones, siendo la más pragmática la que plantea que “una competencia es una capacidad (y también un valor) que debe desarrollarse por medio de un contenido (forma de saber) y un método (forma de hacer)” (Román, 2005).

El profesionalismo es también un sentido que los docentes de hoy deben compartir, para proyectar en la sociedad una imagen concordante con esta tradición. El MBE debe constituir un aporte a esta prioridad.

Que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica:

“(...) una valorización, tanto de su formación inicial y continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia. Significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Representa, por último, un requerimiento de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad”. (MINEDUC, 2003:40)

De acuerdo a lo antes mencionado, el MBE favorecerá el profesionalismo docente en los siguientes aspectos (Ibíd.):

- a) La existencia de una definición de lo que es privativo de la práctica de los docentes; contribuye a que la sociedad pueda visualizar claramente lo que ellos saben, saben hacer y hacen en su desempeño público.

- b) El hecho que la caracterización de saberes y modos de hacer de los docentes esté basado en el acervo de la investigación, experimentación e innovación de la disciplina pedagógica.

- c) Una profesión moderna se consolida cuando construye sus estándares y códigos y reflexiona sobre su quehacer constitutivo e identificadorio, que le permitirá manifestarse mejor frente a los poderes públicos o a los demás actores sociales.

En síntesis, cada dominio y sus respectivos criterios permiten establecer parámetros desde los cuales efectuar una mirada crítica y objetiva en cuanto al quehacer y desarrollo pedagógico de cada docente, a fin de contribuir de manera contractiva y formativa en el mejoramiento de su rol profesional.

II.2. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

De acuerdo al MINEDUC, la actual etapa de la reforma educacional, ha puesto énfasis en alcanzar mejores resultados, para lo cual se requiere mejorar los procesos de gestión de los establecimientos educacionales. En este contexto, se ha hecho necesario instalar un mecanismo de aseguramiento de la calidad, que permita generar un adecuado balance entre autonomía y responsabilización por los resultados (MINEDUC, 2004).

El mejoramiento continuo de la gestión escolar comprende acciones necesarias para generar, en los establecimientos, condiciones para que todos los agentes de la comunidad educativa asuman el rol que les corresponde y se comprometan activamente en hacer posible que todos nuestros estudiantes aprendan y desarrollen al máximo los conocimientos, habilidades, destrezas y

actitudes que busca desarrollar el currículum. En este sentido, este propósito es común al del *Marco para la Buena Enseñanza*.

Para atender a dicho propósito, el Ministerio de Educación ha generado el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar* (S.A.C.G.E.), el cual consiste en desarrollar un conjunto coordinado de dispositivos y recursos de apoyo orientados a generar condiciones necesarias para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión educativa, permitiendo su monitoreo y evaluación permanente (Ibíd.).

Para este efecto, identifica ámbitos que se vinculan a la calidad de la gestión educativa, en cuya articulación se juega la capacidad de producir un mejoramiento continuo en los establecimientos y, por ende, del accionar de los actores.

El S.A.C.G.E. se basa en un elemento central: El **Modelo de Calidad de la Gestión Escolar** (véase anexo 3), que recoge la experiencia acumulada en este ámbito a través de los Programas de Mejoramiento y de otras experiencias nacionales e internacionales relevantes, tales como la “*Guía de autoevaluación de la Escuela*” y el instrumento “*¿Qué tan bien está nuestro liceo? Orientaciones para la Autoevaluación*”. El actual trabajo en torno a la creación de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar ha contado con el apoyo de ChileCalidad (Centro Nacional de la Productividad y Calidad CNPC), dependiente de CORFO, que otorga el Premio Nacional a la Calidad en base a modelo de excelencia *Malcolm Baldrige* de gestión, reconocido internacionalmente.

El Modelo identifica los procesos claves de la gestión de los establecimientos educacionales, los que se agrupan en cinco **áreas**

generales, permitiendo una evaluación específica de sus principales componentes:

1. Liderazgo.
2. Gestión Curricular.
3. Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes.
4. Recursos.
5. Resultados.

A su vez, este modelo tiene como **principios inspiradores**:

- **Liderazgo con visión de futuro:** plantea que los directivos del establecimiento educacional logran motivar y dirigir en el logro de metas, apoyando la práctica de valores y acciones concretas a mediano y largo plazo.
- **Orientación a la satisfacción del usuario (alumnos, familia):** busca examinar el conocimiento y habilidad del establecimiento educacional, para detectar y satisfacer las expectativas de la comunidad educativa.
- **Participación, principal factor estratégico:** tiene como fundamento la necesidad de crear un ambiente que privilegie la participación de los distintos actores, canales que fomenten la creatividad y la cooperación y trabajo en equipo para el mejoramiento de los procesos.
- **Mejoramiento continuo:** proceso de aprendizaje institucional sustentado en la permanente revisión de las prácticas de gestión, la incorporación de ajustes y la evaluación de sus resultados.

- **Responsabilidad pública:** promueve el análisis de la manera en que el establecimiento educacional cumple con sus responsabilidades sociales y promueve, apoya y desarrolla una buena práctica ciudadana.
- **Orientación a resultados:** se basa en que el desarrollo de la enseñanza promueva la calidad de vida y conocimientos de los estudiantes. Por este motivo, los resultados permiten evaluar el cumplimiento de los objetivos planteados durante la planificación. Además, todo resultado revela el nivel de la eficacia, efectividad y eficiencia en el desempeño de los procesos educacionales.

II.2.1. Características del Modelo de Calidad de Gestión Escolar

De acuerdo al MINEDUC (2004), este modelo:

- Es **integrado**, ya que cada una de las Áreas se relacionan entre sí, siendo lo central del Modelo el **Área de Gestión Curricular**; el Área de Liderazgo es el motor que impulsa los procesos y da coherencia a la actuación de los actores de la comunidad educativa; el Área de Recursos y el Área de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes se orientan a generar condiciones y soporte. Cada una de estas áreas de proceso impactan en el Área de Resultados.
- Pone **énfasis tanto en los procesos como en los resultados**. Para obtener buenos resultados hay que planear, luego hacer, evaluar y mejorar constantemente. Esto hace que la idea del mejoramiento continuo no solo esté sustentada en los resultados, sino en la forma de alcanzarlos.
- **No es prescriptivo**, por cuanto el Modelo muestra dónde poner énfasis en la acción de mejoramiento, sin normar ni homogeneizar estas acciones.

- Es un modelo **amplio**, debido a su carácter transversal en los temas que analiza, es aplicable a cualquier tipo de establecimiento educacional (escuela/liceo/TP), ya que cada institución da relevancia a los aspectos que más afectan el cumplimiento de su misión.
- Sirve de **base para el diagnóstico**. La información que reporta el Modelo es de gran ayuda, muestra, de manera externa y objetiva, una imagen de la calidad de los procesos de gestión del establecimiento en un momento determinado; su uso se transforma en una herramienta fundamental para el análisis y mejoramiento continuo de todos los procesos del establecimiento educacional.
- Otorga **flexibilidad y respuesta rápida**. El Modelo es flexible a las necesidades que se requiera estudiar. Por su carácter sistémico, la información que se obtiene proviene de diferentes áreas, pudiendo enfatizar con mayor detalle y exhaustividad el interés específico del establecimiento educacional. Los resultados del análisis poseen objetividad y se basa en evidencias.
- Permite una **planificación y gestión basada en datos**, a través de la exposición de actividades, pasos o etapas que se definen para lograr objetivos previamente definidos, basados en información empírica.

El Modelo se operacionaliza a través de la **Guía de Autoevaluación** que constituye un documento base donde se presenta y explicita su estructura y se describe el proceso general de autoevaluación.

Mediante la autoevaluación, el establecimiento educacional puede conocer cuál es su comportamiento respecto de las cinco áreas que componen el Modelo; a partir de esa constatación podrá saber cuáles son sus

puntos fuertes y también cuáles son aquellas prácticas donde se requiere implantar acciones de mejoramiento.

El proceso de autoevaluación no sólo otorga un diagnóstico de la realidad del establecimiento educacional en un momento dado, sino que también muestra la evolución del mejoramiento continuo que se va introduciendo a lo largo del tiempo, al tomar en consideración la información resultante. En esto radica el comportamiento inteligente de las instituciones, capaces de aprender de los aciertos y de los errores, propios y ajenos, y de ordenar sus estrategias a fin de satisfacer a la comunidad educativa y avanzar en la consecución de fines, metas y objetivos del establecimiento educacional.

El propósito de la autoevaluación es hacer un diagnóstico integral de un establecimiento educacional, que permita detectar las oportunidades de mejoramiento en los procesos de gestión.

Se entiende que las Áreas de Recursos junto con la de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes son ámbitos sobre los cuales la gestión debe estar orientada a generar condiciones y/o dar soporte para que la Gestión Curricular se despliegue de manera óptima, incluyendo en ello la acción pedagógica en aula. Del mismo modo, el Área de Liderazgo surge como un ámbito fundamental en la gestión del establecimiento, ya que permite dar coherencia a la actuación de los distintos actores de la comunidad educativa. El liderazgo proviene no sólo de quienes dirigen la organización, sino de todos los que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio. En tal sentido, el liderazgo es un criterio motor de todas las otras áreas.

Luego, el Área de *Resultados* hace referencia a un conjunto de indicadores relacionados con los aprendizajes de los estudiantes, la gestión institucional y la satisfacción de la comunidad educativa. Retrata de un concepto amplio de resultados, que se relacionan de manera integrada con las áreas descritas anteriormente.

Por último se identifica como Área principal la de **Gestión Curricular**, dado que es la actividad que justifica al conjunto de la institución. Es precisamente en este punto donde la presente investigación pone énfasis y utiliza como fuente de información la Autoevaluación en el área de Gestión Curricular, que es donde interviene de manera evidente el docente.

La Gestión Curricular se define como *“el conjunto de acciones y procesos que lleva a cabo el establecimiento educacional (principalmente el docente) para diseñar, implementar, evaluar y otorgarle sustentabilidad a su propuesta curricular”* (MINEDUC, 2004:35).

El modelo comprende: áreas, dimensiones y elementos de gestión, los cuales se detallan a continuación:

II.2.2. Estructura del Área de Gestión Curricular

A) Organización curricular:

Formulación de una propuesta curricular institucional, articulada con el Marco Nacional y los requerimientos del PEI. Esta dimensión comprende los siguientes elementos de gestión.

a.1) Se utilizan procedimientos para analizar periódicamente la articulación del Plan de Estudio con el Proyecto Educativo y el Marco Curricular Nacional.

a.2) Existen instancias y mecanismos para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento considera las necesidades e intereses de los estudiantes.

a.3) Existen mecanismos para asegurar una adecuada progresión y coherencia de los objetivos y contenidos entre los niveles, ciclos y sub-ciclos.

B) Preparación de la enseñanza:

Análisis, selección, justificación y ordenamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para la implementación curricular.

Esta dimensión comprende los siguientes elementos de gestión.

b.1) Existen instancias y procedimientos para asegurar que los diseños de enseñanza se realicen de manera coherente con el PEI y los Programas de Estudio.

b.2) Existen instancias y procedimientos de análisis para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes consideran las necesidades de los estudiantes.

b.3) Se definen instancias y criterios para asegurar que los recursos educativos e informáticos utilizados están en coherencia con las estrategias de enseñanza por los docentes.

b.4) Se definen instancias y criterios para asegurar que los procedimientos de evaluación de los aprendizajes están en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.

C) Acción docente en el aula:

Conjunto de acciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes durante el proceso de enseñanza.

Esta dimensión comprende los siguientes elementos de gestión:

c.1) Existen procedimientos para recoger información de la implementación de los diseños de enseñanza en el aula: estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes.

c.2) Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes.

c.3) Existen mecanismos para asegurar que el tiempo es usado efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

D) Evaluación de la implementación curricular:

Modalidades y criterios para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene el diseño curricular.

Esta dimensión comprende los siguientes elementos de gestión:

d.1) Existen mecanismos para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles y subsectores de aprendizaje.

d.2) Existen mecanismos para evaluar los logros en los distintos niveles y subsectores en relación con los aprendizajes intencionados por el Marco Curricular y los Programas de Estudio.

d.3) Existen instancias de reflexión y análisis sobre la evaluación de la implementación curricular, para realizar los ajustes necesarios.

II.3. Relación dialógica de los dispositivos para la calidad educativa

Si los esfuerzos giran en torno a la misma misión que es mejorar la calidad de la educación, debiera existir y primar una relación entre los distintos dispositivos que se implementan desde el Ministerio de Educación. Es así como surge la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre el *Marco para la Buena Enseñanza* (M.B.E.) y el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Gestión Escolar* (S.A.C.G.E.)?

Por una parte, el M.B.E. pretende mejorar las prácticas docentes a través de la evaluación de una serie de dominios o competencias necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales apunten a la profesionalización docente y mejorar los aprendizajes. Estas competencias conforman una plataforma básica desde la cual el docente debe “reflexionar”, es decir, verse a sí mismo en cuanto a su quehacer. Pero este “Marco” no es una estructura inquebrantable o cerrada, sino más bien un punto de referencia o de partida desde donde concienciar las prácticas docentes. El M.B.E. está conformado y organizado de acuerdo a un criterio simple e importante: el ciclo total del proceso de enseñanza/aprendizaje, que va desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre

la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el S.A.C.G.E. comprende la reflexión en cuanto al quehacer institucional, considerando las prácticas presentes y los recursos disponibles para la gestión educativa. El modelo del S.A.C.G.E. considera como una de sus áreas centrales el área de Gestión Curricular, la cual comprende a todas aquellas acciones y procesos que lleva a cabo el establecimiento educacional para diseñar, implementar, evaluar y darle sustentabilidad a su propuesta curricular. Si bien este dispositivo está orientado a la gestión del establecimiento, se debe considerar que el motor que mueve toda unidad educativa es el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está considerado, dentro del modelo del S.A.C.G.E., en el área de Gestión Curricular como el centro de dicho modelo. La organización de la gestión curricular también está de acuerdo al el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje que comprende el M.B.E.

De acuerdo a los antecedentes entregados hasta ahora respecto a la relación que existe entre ambos dispositivos, que por cierto es general, también es posible realizar un análisis comparativo más detallado en cuanto a las competencias que el docente debe desarrollar al momento de efectuar su accionar pedagógico.

Es así como a través de un cuadro comparativo se muestra que existen muchos dominios del MBE y elementos de gestión del SACGE que convergen, lo cual indica que existe una interrelación entre ambos dispositivos en cuanto a las competencias que requiere tener especial atención el docente para mejorar la calidad de los aprendizajes. Esta relación es razonable si se considera que toda intención por mejorar la educación, a través de diversos dispositivos, debe estar coordinada y ser consecuente con el objetivo prioritario de la reforma.

Mediante este cuadro, en donde se resume la interrelación entre el MBE y el SACGE, fue posible, como se mostrará más adelante, crear una tabla de comparación entre el sujeto docente ejecutor frente al innovador ante estos dos dispositivos para mejorar la calidad de la educación, lo cual facilitó el análisis y los resultados de la presente investigación.

TABLA Nº 1: COMPETENCIAS DOCENTES PRESENTES EN EL MBE Y EL ÁREA DE GESTIÓN CURRICULAR DEL SACGE	
Marco para la Buena Enseñanza	Área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E.
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación y coherencia entre los diseños de enseñanza y el Marco Curricular Nacional.
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar una propuesta curricular acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la didáctica de la disciplina que enseña y de las estrategias de enseñanza, las que deben ser desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias de enseñanza considerando las necesidades de los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia de los procedimientos de evaluación de los aprendizajes con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. • Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza un ambiente estructurado 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de los diseños de

y utiliza los recursos disponibles.	enseñanza en el aula: estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes.
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura curricular lograda en los distintos niveles y subsectores de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la implementación curricular, para realizar los ajustes necesarios.
<ul style="list-style-type: none"> • Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad del tiempo usado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II. SEGUNDA PARTE: El docente como sujeto ejecutor o innovador

Los docentes pueden adoptar diversas formas de actuar en su quehacer pedagógico en el aula. Una de ellas es siendo indiferente ante los cambios que se proponen desde el nivel central y seguir accionando como tradicionalmente lo ha hecho o, tal vez, desarrollando algunas propuestas de manera poco consciente y simplemente efectuado una u otra modificación en su desarrollo profesional (sujeto ejecutor); pero también puede implementar las modificaciones que se proponen desde el nivel central de manera consciente y constante (sujeto innovador). Con estas referencias generales se quiere dar una panorámica de lo que un sujeto docente puede ser al desarrollar de diversas formas sus competencias profesionales.

II.4. El docente como sujeto ejecutor

A partir del año 1950, la llamada profesión docente constituye una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aún antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional.

Se puede identificar una tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado:

“En último término, el docente actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario”. (Díaz e Inclán, 2001)

El problema es cómo el docente ha internalizado **la función de simple ejecutor**, esto es, de quien debe cumplir, a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario, con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El docente actúa como empleado y lamentablemente, internaliza este papel.

Las distintas propuestas de toda reforma educativa son emanadas desde niveles superiores como el Ministerio de Educación, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla.

Mientras no se busque otro modo de elaborar dichas propuestas, en el que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan

paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas sólo formarán parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación: El reto, en este caso, consiste en la forma en la cual se logran dar al docente los elementos centrales de la reforma, darle el aula como única forma para que esta se convierta en realidad.

Este reto es bastante complejo por la dificultad de establecer un mecanismo eficiente que permita que cada docente la asuma, lo que significa que la haga propia. Esta tarea es enorme si se considera la magnitud cuantitativa de los que deben recibir las orientaciones de la reforma. El balance de los 20 años del *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (2001), considera que:

“(...) si bien la participación de los docentes en la definición de políticas educativas fue escasa durante los ochenta y a pesar de los esfuerzos realizados para generar cambios en su formación y por incentivar su trabajo, sigue siendo clave la participación, no sólo en su ámbito inmediato de acción, sino en la elaboración de las políticas públicas”. (Díaz e Inclán, 2001)

Una vez que la reforma se encuentra establecida surge una especie de desesperación en los responsables del sistema cuando se percatan que los docentes no la asumen, no se convierten en elementos proactivos de ella, sino que en muchas ocasiones la rechazan en su fuero íntimo, actúan externamente como si fueran a operar a partir de ella, pero en realidad la ignoran, y en ocasiones la contradicen.

De hecho surgen otras preguntas: ¿por qué los docentes no son actores centrales en las reformas? o bien, ¿por qué tienden a rechazarlas o a ignorarlas? Ciertamente no existe una respuesta única para dar cuenta de esta situación. Una multiplicidad de factores puede ayudar a tener mejores elementos para una interpretación de esta situación (Ibíd.):

a) Si partimos de afirmar que la reforma no sólo busca transformar detalles del funcionamiento escolar, sino que tiene la intención de implantar un nuevo paradigma de la educación, podemos reconocer que en general los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas.

b) El ideario de la reforma supone otra cosmovisión de la educación, donde lo pedagógico está ausente. La reforma tiene una serie de componentes implícitos que surgen de una panorámica de competencia, lo que obliga a los docentes a asumir una perspectiva de la mundialización, a concebir que no sólo sus estudiantes están compitiendo con los de otras escuelas, del país y del mundo, sino, lo más delicado, que él compite en su desempeño con otros docentes en su escuela y país.

Se puede afirmar que los componentes de la reforma no sólo se vinculan con los métodos y los contenidos de enseñar. Es factible que exista una nueva propuesta de contenidos, pero se dejan intactos los métodos. Estos últimos dependen de otras variables que se dejan iguales en el proyecto educativo; dichas variables son las relacionadas con las “condiciones de trabajo docente”, o sea, con la infraestructura escolar, las características del aula, el mobiliario, los materiales, que se colocan a disposición de los alumnos y de los docentes (y en el caso de existir tales materiales, los ordenamientos administrativos sobre su uso). Habría que considerar dos elementos en esta cuestión: la accesibilidad del material, esto es, si el docente puede recurrir al mismo cuando lo necesita sin trámites burocráticos, y las consideraciones administrativas frente al deterioro del propio material. Hay instituciones que prescriben que si se daña el material (un video, una computadora, un mapa) el docente debe pagarlo. Estas disposiciones se convierten en un estímulo a no emplear el material.

Los cambios de contenido pueden ser asumidos por el docente en virtud de que sobre ellos se valora el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, los fundamentos de tales cambios no siempre son comprendidos. Más difícil es hablar

de la existencia de cambios de metodología, cuando la generalidad de las reformas no se ha preocupado por ellos. Más aún, cuando las técnicas de medición de la calidad impulsan al docente a “procurar” los procesos que garanticen la eficacia de resultados, frente a aquellos que busquen desarrollar procesos.

En este contexto el docente no asume ni el nuevo “debe ser” de la educación, ni necesariamente logra mejorar su desempeño docente.

c) La reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar realmente la “institución escuela”, sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales. En este sentido, el S.A.C.G.E. pretende revertir esta situación, a fin de mejorar la gestión de las unidades educativas.

II.5. El docente como sujeto innovador

La innovación en el quehacer educativo constituye uno de los temas y focos de preocupaciones fundamentales de la reforma educativa, por lo que su estudio sigue siendo un importante punto de atención para mejorar la calidad educativa. Uno de los principales agentes responsables de su consecución son los docentes. En otras palabras, la innovación termina siendo aquello que los profesores hagan de ella.

El estudio sistemático de los factores relacionados con el proceso de cambio e innovación por el cual la escuela y el docente llega al logro eficaz de los objetivos trazados, ha constituido un área importante de investigación desde hace más de 50 años. De hecho, el estudio de la innovación en el campo educativo

surge a partir de la década de los 60' en países industriales como resultado del "Efecto Sputnik" y las teorías del crecimiento económico emanadas del campo industrial, lo que queda en evidencia en la definición de Huberman y Miles (1984, cit. por Miranda, 2003), quienes definen la innovación como un proceso intencionado, original y específico, en la perspectiva de aumentar la eficacia en el cumplimiento de los objetivos de un sistema, donde cambio e innovación serían dos factores diferentes pero complementarios de una misma situación.

La innovación como movimiento, tuvo una importante influencia durante las tres o cuatro últimas décadas en la escuela. Sin embargo, como señala Ríos (1999), tanto en los 60' como en los 90' no fue suficiente proporcionar a los maestros unos libros mejores y el asesoramiento de apoyo. Lo que determina la calidad de la enseñanza y del perfeccionamiento en la escuela es la calidad de los docentes mismos y el carácter de su compromiso con el cambio. Es por ello que el desarrollo profesional es una condición previa para el desarrollo curricular.

Los periodos de reforma constituyen el clima más apropiado para las innovaciones, las cuales se constituyen por medio de un proceso de pequeños cambios a través de los cuales las reformas devienen realidad.

Las necesidades de cambio derivadas del sistema social afectan al sistema educativo, al sistema centro educativo y al sistema aula, en la medida que cada uno de estos sistemas han de propiciar las acciones necesarias para la satisfacción de dichas necesidades. En el primer caso, se ha de articular la política educativa en consonancia con las exigencias sociales del nuevo currículum, provocando con ello la reforma en el sistema educativo, siendo el primer engranaje en el proceso de cambio. En el segundo caso, ha de posibilitar la organización educativa coherente con tales exigencias, conllevando transformaciones tanto en la cultura y clima de centro, los objetivos institucionales, la estructura, etc. Este segundo eslabón debe ser evidencia relevante hasta el punto que se considera hoy día como la unidad

básica de cambio, convirtiéndose en un referente esencial de la innovación, en la medida que ésta ha de institucionalizarse, permitiendo con ello el desarrollo o crecimiento institucional. La institución educativa, pues, es algo más que el vehiculizador del cambio, también en sí misma es objeto de éste. Por último, es en el aula donde se desarrolla el proceso de cambio por los profesionales y resulta esencial para la producción de la transformación y satisfacción de las necesidades educativas concretas. Hasta tal punto este nivel es capital, que se afirma que el cambio depende de su práctica, y más en concreto, el cambio depende de los prácticos: los docentes. (Tejeda, 1998)

Fullan (1999, cit. por Miranda, 2003) afirma que sólo a partir de los años setenta empezó a surgir una investigación sistemática sobre la naturaleza y procesos de innovación educativa, sobre condiciones, factores y variables que inciden más significativamente en el desarrollo exitoso o en el fracaso de proyectos innovadores.

Por su parte, González y Escudero (1987), sostienen que la innovación en el campo educativo posee cualidades particulares. Así por ejemplo, en el terreno de las características se produce a partir de acciones deliberadas y explícitas, cuya intención es alterar ideas, concepciones, contenidos y prácticas escolares de los agentes educativos, con el propósito de mejorar lo existente en el espacio escolar.

Ya en los 90' el concepto "innovación", asociado a las investigaciones en educación, atraviesa todos los niveles de estructuración del sistema educativo. En términos amplios, se entiende la innovación como un tipo de cambio intencionado y planificado, que afecta la estructura educativa en cualquiera -o todas- sus dimensiones, busca generar cambios al nivel de la interacción en la sala de

clases, que es donde se da la dinámica más importante en la educación (Davini, 1995; Villalta, 2000 cit. por Miranda, 2003).

Escudero (1988, citado por Murillo, 1999) señala algunas características para aproximarse a la naturaleza de la innovación educativa:

1. La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social. Se refiere a que el cambio educativo no se puede plantear al margen de las tensiones y contradicciones del mismo sistema social y de sus líneas de fuerza hacia el futuro, sino que debe ser ampliamente debatido y avalado por todo el cuerpo social. Innovar en educación, piensa este autor, requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberadas sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos.
2. La innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos. La innovación educativa va a significar una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente.
3. La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a otro, bien distinto, de implantación de programas, nuevas tecnologías, o vinculación de nuevos términos y concepciones. Hoy por hoy, goza de mayor credibilidad y validez educativa una visión de la innovación como proceso de construcción institucional y personal que la correspondiente, ya superada, del cambio como tecnología del diseño y difusión de programas educativos.
4. La innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones. Es preciso que los proyectos innovadores elaboren perfiles del cambio unitario y

comprehensivos en los que se defina con toda claridad la filosofía del cambio y sus metas, las estrategias metodológicas más plausibles, los materiales y recursos más idóneos, los nuevos roles y relaciones entre los sujetos.

5. Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios. Parece superada la etapa en la que casi todas las energías innovadoras habían de centrarse en la elaboración de diseños de cambios sólidos y científicamente bien avalados. Asistimos a la era en la que han adquirido una importancia decisiva los procesos de implementación con sus correspondientes implicaciones. Hoy constituye un imperativo pensar y decidir sobre el cambio tanto en las fases de su construcción y diseño como en las correspondientes a su implementación, evaluación, e institucionalización.

Fullan (1995, cit. por Miranda, 2003), constata que a pesar de la enorme inversión económica y de recursos humanos puestos a disposición en los diferentes intentos de reforma, en muy pocas investigaciones se la funcionalidad de tales innovaciones. Entre las razones principales aludidas por las investigaciones están la poca relación con los descubrimientos de la investigación científica y la institucionalización de innovaciones desde los centros de decisiones del sistema.

El **docente** no es sólo el intermediario o ejecutor de la innovación impuesta, sino que debiera ser un **mediador de la innovación**; él va a interpretar y redefinir el cambio a partir de sus reconocimientos, de su forma de pensar y concebir la enseñanza, etc. tornándose en el agente principal de la misma (Tejeda, 1998).

La innovación es esencial en todo cambio, tanto en el sistema educativo como en la propia escuela. Implica y tiene siempre como referente al docente. De

hecho, el desarrollo de toda innovación exige la consideración de la dimensión personal o biográfica, por cuanto la puesta en práctica depende de este agente de cambio.

Hoy día es imposible imaginarse, en el ámbito de la innovación, actuaciones planificadas en su totalidad, susceptibles de un desarrollo lineal y fiel en la práctica. Más bien todo lo contrario:

“La dificultad de desarrollo práctico ha evidenciado que la innovación como fenómeno de cambio está sujeta a modificaciones y variaciones producidas por la influencia de los mediadores que se presenta en dicha práctica”. (Tejeda, 1998: 35)

De ahí que resulte necesaria la consideración de tales mediadores. La importancia de los agentes innovadores (entre otros el docente) que participan en su desarrollo es extraordinaria.

Cada vez el docente debe enfrentarse con situaciones más difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural, grupos heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber.

Se argumenta que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter provisorio indeseable por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos. (Bar, 1999)

Reparar, pues, en el papel del docente delante de la innovación es una necesidad ineludible. No sólo para poder descubrir los procesos personales implicados y poder diseñar las estrategias más idóneas para que éste sea viable, desde la óptica de la planificación, sino también por cuanto la atención al contexto y los actores, con sus necesidades, intereses y relaciones, hace necesario

acomodar, adaptar y gestionar el propio proceso de manera peculiar en sus fases de difusión-adopción / adaptación-implementación y evaluación. Consecuentemente, se está cambiando el protagonismo de la acción, ubicándolo en el campo de los actores del desarrollo práctico de la innovación, específicamente, en el docente. El docente puede ser un ejecutor o un agente de innovación, en un intento de búsqueda de correspondencia entre cada una de las perspectivas, aunque se está consciente que en la práctica las fronteras entre ellas no son tan claras.

En el primer caso, el docente como *ejecutor*, no influye o asume la innovación, por cuanto que él mismo se limita a desarrollar sus actividades pedagógicas siguiendo las pautas marcadas por los expertos diseñadores de ella (contenidos, actividades, metodologías y evaluaciones establecidas en los textos de estudio del Ministerio de Educación). Bajo esta concepción, muy enmarcada en la perspectiva tecnológica, el profesor tiene un papel secundario en los proyectos innovadores, donde el protagonista principal es el experto-diseñador de la innovación (nivel central), responsable máximo de la identificación de los problemas, el diseño y la programación y la evaluación. El papel del docente se limita a ejecutar las prescripciones precisas del cuerpo técnico y administrativo. En el segundo caso, el docente como *innovador*, asume conscientemente los cambios de manera proactiva, teniendo la capacidad autónoma de mejorar en la práctica los diseños establecidos desde la experticia y es capaz de decidir y metaccionar, es decir, tener una actitud crítica frente a lo establecido.

Al margen de cualquier comentario de lo especificado, lo que sí parece cierto es que el nuevo docente, con mayor prestancia y reconocimiento social, debe “desarrollar una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría y la práctica educativas a partir del estudio reflexivo y desarrollar actitudes colaborativas” (Tejeda, 1998:128). Aunque esta idea ya fue expresada hace varios

años, está claro que adoptar la actitud estimada por este autor ha sido ignorada por aquellos docentes que son simples ejecutores de ideas y proyectos ajenos. Esta perspectiva cambiaría si el docente se preocupara, por lo menos, de darse el tiempo de crear, modificar, redefinir y contextualizar contenidos, actividades, evaluaciones, etc.

De acuerdo a Tejeda (Ibíd.) este perfilamiento integra toda una serie de competencias. Dado que el listado puede ser muy extenso, a la par que unas pueden integrar o exigir otras, se va a concretar en torno a las más representativas y generales:

TABLA Nº 2: COMPETENCIAS DE UN DOCENTE INNOVADOR

<p>1. Conocimiento del entorno</p>	<p>El docente no puede limitarse en su actuación profesional a las cuatro paredes del aula, sino que debe tener conocimiento del entorno; implica tener la capacidad de contextualizar los contenidos y sus acciones de acuerdo a la realidad extramuros, considerando, igualmente la realidad intramuros, incluyendo a los agentes que lo conforman.</p>
<p>2. Reflexión sobre la práctica</p>	<p>La reflexión es una necesidad en la innovación por cuanto la misma permite tener conciencia de cada uno de los pasos en el proceso, por pequeños que sean, tanto en la planificación, desarrollo y evaluación, para que éstos se conduzcan adecuadamente.</p>
<p>3. Actitud autocrítica y evaluación profesional</p>	<p>La evaluación se convierte en el principal recurso para guiar la innovación. Una evaluación entendida más como mecanismo de mejora y calidad de los procesos de cambio, que como control de los mismos. Para ello se necesita una</p>

	actitud autocrítica, donde el cambio de actuación profesional y personal derivado de la misma sea vivido igualmente como una necesidad del propio proceso de innovación.
4. Adaptación a los cambios	El nuevo profesional debe estar predispuesto a asumir el cambio como una constante de su actuación. Será la actitud flexible la condición fundamental para el éxito y el fomento de la innovación.
5. Tolerancia a la incertidumbre	El profesional se debe caracterizar por superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio, la incertidumbre que provoca, el riesgo que conlleva y la inseguridad personal y profesional que se deriva de los nuevos retos. Así pues, frente a la seguridad y certeza de lo conocido, provocadoras de actitudes inmovilistas, se necesita una actitud tolerante y flexible con la innovación para poder avanzar.
6. Iniciativa y toma de decisiones	El profesor innovador tiene su propio protagonismo, a la hora de afrontar el proceso de cambio. Ha de actuar no por inercia, sino bajo el presupuesto de la autonomía profesional y fundamentada en su capacidad reflexiva, crítica, evaluadora, que son los facilitadores de su acción.
7. Autonomía para intervenir	Se requiere capacidad del propio profesional para poder acometer procesos de innovación. Esto es posible en la medida que se dan el resto de características que se vienen comentando. No basta con que el sistema de actuación permita la autonomía, sino que el profesional sea capaz de desarrollar dicha intervención de manera eficaz y

	en correspondencia con las exigencias del propio proceso de innovación.
8. Trabajo en equipo	Los procesos de innovación, por su complejidad y sus implicaciones, al integrar proyectos comunes, exigen el trabajo en equipo tanto en su planificación como en su desarrollo y evaluación. Aunque pudiera resultar paradójico en relación con lo que acabamos de decir respecto de a la autonomía, no podemos asumir que el profesor trabaje aisladamente, sino al lado de otros profesionales y protagonistas de la acción con los que interacciona.
9. Voluntad de autoperfeccionamiento	La voluntad de autoperfeccionamiento se significa que el docente se siente motivado a buscar nuevas formas de actuación en aras a la mejora de su práctica, queda abocado hacia la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes para dicha actuación personal y profesional. De hecho, esta inquietud predispone a nuevos procesos de innovación, convirtiéndose, a la vez, en un motor de la misma.
10. Compromiso ético profesional	Si el profesor se siente comprometido ética y profesionalmente, podrá ser, no sólo capaz de implicarse en procesos de cambio, sino también acometerlos con garantías de éxito.

De acuerdo a la idea anterior, Hargreaves (1997, cit. por Tejeda, 1998) esboza que el nuevo rol del docente, impregnado de su rol tradicional (simple ejecutor), requiere que éste:

1. Fundamente su acción educacional más que en la certidumbre de “lo conocido” en la incertidumbre de “lo por conocer”.
2. Se actualice y/o inicie disciplinas y contenidos nuevos.

3. Asimile la nueva pedagogía basada en la globalidad de los contenidos y las diferencias entre los sujetos.
4. Establezca una relación pedagógica con sentido de horizontalidad.
5. Vincule la afectividad de la convivencia en la relación pedagógica.
6. Problematicé, contextualice problemas, detecte necesidades y canalice inquietudes.
7. Propenda al trabajo colaborativo e interdisciplinario para favorecer la integración del conocimiento.
8. Paulatinamente, conozca y domine, en el ámbito de usuario, las tecnologías informáticas, para utilizarlas como nuevas modalidades de aprendizaje y como formas de mejorar la calidad de la didáctica.

Si se analizan estas ideas de “sujeto innovador”, son nociones que, como se vio anteriormente, están presentes en el MBE y el Área de Gestión Curricular del SACGE y que son más pragmáticas que las que plantea el mismo Tejeda.

Para entender por qué la práctica innovadora es difícil, es preciso reparar en algunas de las problemáticas con las que el docente se encuentra al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, para convertirse en un sujeto innovador. Con estos antecedentes se podrá entender la distancia entre lo real y lo ideal de su actuación, estableciendo simultáneamente sus necesidades formativas (los contenidos, las modalidades, las estrategias y los procedimientos para ello) y no formativas (recursos, tiempo, espacio, salarios, incentivos, política educativa, organización, etc.).

El cuerpo docente expresa dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia:

“Los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro, ya que las transformaciones de la sociedad

requiere practicar formas de gestión que fortalezcan el ejercicio de la iniciativa creadora de la escuela y resignificar los instrumentos del trabajo pedagógico: currículo, contenidos de enseñanza, métodos y competencias de los profesores” (Bar, 1999).

El docente debe enfrentar el problema de las innovaciones educativas constantes que proyecten la enseñanza hacia el futuro, asumiendo los nuevos desafíos de la sociedad actual. Todo desafío y cambio educativo implica que todos los actores educacionales se comprometan, porque de otro modo, todo deseo de mejora puede fracasar al no contar con el apoyo de los docentes que son los que deben llevar a la práctica las nuevas propuestas por parte del Ministerio.

Otro inconveniente es que los educadores no son formados para introducir innovaciones educativas al sistema educativo ni a la acción pedagógica, debido a que las instituciones formadoras de profesores mantienen los mismos sistemas tradicionales de formación que se vienen utilizando desde hace décadas y ello no posibilita el desarrollo de actitudes y conductas abierta a las innovaciones en las nuevas generaciones de estos profesionales.

El mundo se expande, está cambiando constantemente y los niveles de nuevas competencias o capacidades cada día son más altos. La educación hoy no está respondiendo a los requerimientos del desarrollo presente y futuro, lo cual implica que la acción pedagógica debe cambiar.

El ser humano enseña como aprende, y si ello ocurre así, es posible inferir que si no se efectúan transformaciones en las instituciones formadoras de docentes cada día la educación quedará atrás en sus respuestas a las condicionantes socioeducativas del futuro, fosilizada en su propia institucionalidad tradicional.

Los docentes generan mecanismos de defensa social y profesional que en la mayoría de los casos, llevan a adoptar actitudes conservadoras o negativas frente a cualquier cambio propuesto para los sistemas educativos.

En lo relativo al malestar docente en cuanto que aglutinador del conjunto de factores de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que ejerce la docencia por lo imperativo del cambio social acelerado:

"El cambio acelerado del contexto social ha influido fuertemente sobre el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza, sin que muchos profesores hayan sabido adaptarse a estos cambios, ni las administraciones educativas hayan diseñado ninguna estrategia de adaptación, sobre todo en los programas de formación del profesorado, que no se han aplicado sistemáticamente para responder a las exigencias planteadas por dichos cambios. El resultado más patente es el desconcierto de los profesores sobre el sentido y el alcance del trabajo que realizan " (Tejeda, 1998: 133).

Por supuesto, que hay que asumir el hecho diferencial en el conjunto del profesorado, por cuanto no todos presentan las mismas actitudes y actuaciones ante situaciones de innovación. Si bien lo anterior es cierto, con carácter general, no toda el colectivo ha respondido de igual forma ante las exigencias del cambio ni el desconcierto se vive de igual forma.

Todo ello lleva consigo, a la hora de contemplar dicha formación, que la misma sea pensada y abordada bajo la idea del cambio, bajo la perspectiva, y con el norte claro, de su contribución y proyección en dinámicas educativas y relaciones innovadoras. Por tanto, la superación de planteamientos de corte pedagógico-psicológico y personalistas, para pasar a planteamientos desde categorías más organizativas, sociales y culturales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III. PRIMERA PARTE: Diseño de la investigación

La investigación cualitativa ofrece al campo de la educación alternativas para la descripción y explicación de los fenómenos educativos que tienen lugar en el universo social (Goetz y Le Compte, 1988). En el caso de la presente investigación, por ser descriptiva, no utiliza hipótesis, sino que pretende a partir de la información recogida, construir significados susceptibles de ser interpretados, a través de declaraciones, observación en aula y análisis de documentos para la comprensión e interpretación de las prácticas pedagógicas instaladas en el sistema aula y sistema escuela.

Considerando la problemática que se pretende abordar y los objetivos de la investigación, se optó por el método del *Estudio de Casos*, el cual permite sumergirse y experimentar, en conjunto con los participantes del estudio, el fruto de sus actividades; comprender la significación de sus comportamientos que se producen en un determinado contexto y, con todo esto, conocer la particularidad y complejidad de cada caso que permita, posteriormente, comparar cada una de sus actividades (Stake, 1998).

Debido a que son tres los casos, es decir, tres docentes, se efectuó un *Estudio de Casos Comparados* que consiste principalmente en que, a partir de la información resultante de cada uno de los docentes por establecimiento, se efectuaron relaciones a través de categorías de análisis que permitieron comparar las tres realidades en cuanto a sus similitudes y diferencias, lo cual permitió realizar conclusiones válidas y no quedarse con una sola realidad. Posteriormente, se levantaron nuevas categorías de análisis que permitieron establecer la tensión entre el rol del docente como sujeto ejecutor frente al sujeto innovador ante dos de los dispositivos para calidad de la educación (M.B.E. y S.A.C.G.E.).

La complejidad de cada caso por las múltiples relaciones que connota, dificulta encasillarlo en un tipo determinado de Estudio de Casos, sin embargo, podemos señalar que se relaciona en mayor medida con el tipo de **caso instrumental**, que de acuerdo al objetivo fundamental del estudio considera que:

“(...) el caso sirve para comprender sus propios fenómenos o relaciones, lo cual admitirá estudios posteriores que sugieran programas de intervención distintos, permitiendo la discusión y elaboración de decisiones diferentes, por lo que se sitúan en el nivel de toma de decisiones”. (Stake, 1998:17)

Y considerando la naturaleza del informe final, es un estudio de base *descriptiva*, por lo que no tienen fundamentación previa y aporta información básica; sin perjuicio de que tiene alcances interpretativos, lo cual es inevitable si se considera que el encasillar la investigación es demasiado reduccionista si se está analizando fenómenos en acción que requieren ser comprendidos.

Es preciso aclarar que las instituciones educativas en las cuales se desempeñan los docentes sujetos de estudio, solicitaron a la investigadora mantener el anonimato de cada unidad educativa, para lo cual se recurrió a la encriptación de datos que se especifica más adelante.

III.1. Preguntas y supuestos de investigación

El problema se construyó de acuerdo a las siguientes preguntas de investigación, de las cuales surgieron diversos supuestos.

- ¿Cuál es la forma de accionar del docente en el contexto de los nuevos dispositivos como son el M.B.E. y el S.A.C.G.E. que exigen ciertos dominios o competencias profesionales? y
 - La mayor parte del profesorado perteneciente a establecimientos educacionales municipales se encuentra sujeto a un Marco Curricular Nacional que pretende articular y coordinar el “qué enseñar”. Del mismo modo, se han implementado distintos dispositivos para mejorar la calidad de la educación como es el M.B.E. y el S.A.C.G.E.; sin embargo, el cómo se acogen estos dispositivos es una incógnita si consideramos que los resultados del trabajo de cada docente sólo se conocen de manera concreta a través de sistemas de medición internos o externos de los establecimientos, los cuales son cuantitativos (SIMCE, PSU, etc.).

- De acuerdo a las iniciativas para mejorar la calidad de la educación y considerando sus acciones pedagógicas, ¿los docentes desarrollan su rol como sujetos ejecutores o innovadores ante las propuestas ministeriales?
 - El cambio que comprende la instalación y apropiación de un nuevo dispositivo de calidad, implica una innovación direccionada estratégicamente desde el Ministerio de Educación, con el consiguiente riesgo que comporta salirse de lo conocido para incorporar lo nuevo, ante lo cual cada docente se convierte en un sujeto que reacciona de diversas formas ante toda innovación emergente, ya sea ejecutando dichos cambios de manera fidedigna, de manera innovativa o simplemente siendo indiferente e ignorante ante las disposiciones ministeriales en el ámbito pedagógico.

III.2. Problema de investigación

Actualmente, el sistema educativo tiene entre sus objetivos prioritarios (como ya se menciona precedentemente) mejorar la calidad de la educación, lo cual implica entre muchos aspectos, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Si bien se han implementado una serie de dispositivos que apuntan a este objetivo prioritario como son el *Marco para la Buena Enseñanza*, que establece las competencias o dominios del cómo enseñar; y el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Gestión escolar*, que pretende mejorar la gestión del establecimiento educativo, no existe una visión particular y cualitativa del docente como sujeto concretizador de tales dispositivos, ante lo cual surge la pregunta ¿los docentes son ejecutores o innovadores de dichos dispositivos?

Lo anterior hace referencia al hecho de que siempre se han medido la calidad de los aprendizajes en virtud de resultados estadísticos de los estudiantes, pero habría que considerar igualmente, qué está sucediendo en el aula, cómo el docente prepara la enseñanza, de qué manera se apropia de las distintas iniciativas del Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la educación. De acuerdo a esto, actualmente se requiere que los docentes desarrollen ciertas competencias (o dominios) que son necesarios para mejorar la calidad de la educación y por ende nuestra sociedad, para lo cual es preciso conocer las prácticas pedagógicas instaladas en el aula y desde esta perspectiva construir el rol docente como *sujeto ejecutor* de los distintos dispositivos emanados desde el Ministerio de Educación (M.B.E. y S.A.C.G.E.) tensionada con el rol docente como *sujeto innovador*.

III.3. Justificación de la investigación.

Debido a que todo proyecto reformista implica realizar cambios, es preciso conocer cómo los actores implicados están respondiendo ante las iniciativas ministeriales. De acuerdo a lo anterior, el docente como gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe llevar a cabo acciones para aportar con el mejoramiento de la calidad de la educación, pero no existe una visión concreta y cualitativa del cómo acciona y se apropia de los distintos dispositivos para la calidad educativa como son el M.B.E. y el S.A.C.G.E.

En vista de tales antecedentes, la presente investigación tiene como propósito comprender la potencialidad docente como agente realizador y concretizador de los cambios, ya que reflexionar sobre lo que se hace y cómo otros lo hacen es uno de los caminos hacia el cambio educacional.

La necesidad de investigar sobre este asunto es crucial para cualquier agente social interesado en la educación que no sabe de qué manera los docentes llevan a la práctica los dispositivos para mejorar la calidad de la educación, en este caso, el M.B.E. y el S.A.C.G.E.; por lo que esta investigación pretende revelar el rol del docente como sujeto ejecutor o innovador de tales dispositivos a través de la descripción de sus prácticas pedagógicas, sacando conclusiones de lo que concretamente sucede con las propuestas reformistas que son pensadas desde arriba y que finalmente descienden a los docentes.

III.4. Objetivos de la investigación

III.4.1. Objetivo general:

- *Contrastar el rol docente como sujeto ejecutor frente al sujeto innovador ante dos de los dispositivos para mejorar la calidad de la educación (M.B.E. y el área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E.)*

III.4.2. Objetivos específicos:

- *Identificar y describir las competencias instaladas de cada docente en el aula, a la luz del M.B.E. y el área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E.*
- *Comparar los casos de tres docentes en cuanto a su accionar docente, a fin de poder realizar una tensión más objetiva que otorgue una panorámica general del rol docente en el aula como sujeto ejecutor o innovador.*

III.5. Variables intervinientes

En el diseño metodológico de la investigación se distinguen dos tipos de variables intervinientes:

- i) **Dispositivos para mejorar la calidad de la educación:** Interesa conocer y explicar las características y enfoques tanto del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) como el Área de Gestión Curricular del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Gestión Escolar, en función de determinar posibles convergencias entre ambos dispositivos.

- ii) **Rol docente como Sujeto Ejecutor e Innovador:** Es importante que se pueda determinar si los docentes estudiados corresponden a uno u a otro tipo de sujeto docente, a la luz de los dispositivos para mejorar la calidad de la educación, en función de describir y comparar el rol docente ante estas dos propuestas ministeriales.

III.6. Selección y muestreo de los sujetos de estudio

Uno de los procesos iniciales de todo estudio es la elección de una o más estrategias de selección y muestreo, las que se relacionan básicamente con las siguientes preguntas: ¿qué individuos y cuántos deben ser estudiados?, ¿cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio?

Una de las ventajas de todo modelo de investigación cualitativo es la flexibilidad y adaptabilidad de las decisiones de selección y muestreo, así como su integración en las distintas fases del proceso de investigación. Al respecto, las autoras Goetz y LeCompte estiman que:

“(...) la elección de estrategias de selección y muestreo depende de los fines y cuestiones formulados, la naturaleza de lo que se va a estudiar, los marcos teóricos o conceptuales generales que informan el estudio y la credibilidad que el investigador pretende conferir a la generalización o a la comparación de resultados” (1988:67).

Para el proceso de selección se requirió precisar los criterios para elegir los sujetos a estudiar, para lo cual fue necesario responder a las preguntas planteadas precedentemente. Dichos criterios son:

- Docentes que pertenezcan a establecimientos municipales que se incorporaron al S.A.C.G.E. en el año 1 (2004) en la ciudad de Valdivia, X Región de Los Lagos, previa solicitud y autorización de la Dirección de la unidad educativa y conocimiento del Departamento de Administración Educativa Municipal.
- Se eligieron tres docentes pertenecientes a distintos establecimientos educativos, ya que esta investigación corresponde a un estudio de casos comparado, que no ambiciona a que los sujetos sean representaciones unívocas, sino más bien particularidades distintas dentro de la realidad educativa.
- No existe un perfil predeterminado de los sujetos a estudiar en cuanto a características empíricas tales como: subsector, rango etáreo, sexo, etnia, nivel de estudios o años de ejercicio docente.
- Docentes que tuvieran a su cargo a estudiantes del NM1, debido a que es un nivel en el cual los estudiantes están iniciándose en una nueva realidad educativa que requiere, tal vez, de un mayor esfuerzo por parte de los docentes, ya que vienen de distintos establecimientos y con una formación heterogénea; además, este nivel implica un plan de estudios

común y no diferenciado como ocurre a partir del NM3, tanto en los liceos científico humanista, como en los técnicos.

- En lo que respecta a las circunstancias en que se efectuó el estudio de casos, éste se desarrolló durante el proceso de instalación del *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Gestión escolar*, a contar del primer semestre del año 2004, llevándose a cabo la aplicación del principal instrumento de investigación (pauta de observación no participante) a partir del segundo semestre del mismo año.

Estos son los criterios de selección de la muestra que se consideraron relevantes para el desarrollo de la investigación, lo cual facilitó determinar los límites de los fenómenos de estudio, por lo que se trata de un *muestreo intencionado*.

III. SEGUNDA PARTE: Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que fueron de utilidad para obtener y comprender la información potencialmente relevante y verificable son:

III.7.1. Observación no participante

A fin de disminuir la probabilidad de que la investigadora influya en el comportamiento, actitud y sentimientos del docente durante su acción en el aula, se optó por esta estrategia menos interactiva, reactiva e intrusiva en el flujo de los acontecimientos. Lo anterior se debe a que muchas veces el intercambio social con los participantes se convierte en una fuente de distracción que puede conducir a distorsiones de los datos.

Para ello se realizaron registros *in situ*, a partir de las categorías de análisis establecidas en la pauta de observación estructurada (Véase anexo 1), la cual se confeccionó considerando los mismos dominios y criterios del M.B.E. (que corresponden a competencias profesionales docentes), ya que encierran los principales aspectos que debieran estar presente en el aula, además, es un dispositivo previamente validado por el MINEDUC.; sin embargo, no se utilizaron los estándares de evaluación de dicho dispositivo, debido a que no son pertinentes a los objetivos de la investigación. Los dominios y sus respectivos criterios sirvieron de guía de observación para realizar un registro de los datos observados, pormenorizados y representativos del accionar de cada docente. En este instrumento se evaluaron los dominios A, B y C, por considerarse pertinentes en la observación de la acción docente en el aula. Se excluyó el dominio D y sus respectivos criterios, debido a que corresponden a las *responsabilidades profesionales* y, por lo tanto, es una categoría difícil de observar sólo en el aula.

La validación de este instrumento se hizo mediante la revisión y aprobación de la Mg. Bibiana Rodríguez Monarca, profesora de la Universidad Austral de Chile, quien se preocupó de la estructura, organización y enfoques del instrumento.

III.7.2. Entrevistas estandarizadas presecuencializadas a docentes y Jefes de U.T.P.

Las entrevistas a los informantes clave, por ser una estrategia más interactiva e intrusiva, permitieron obtener con mayor facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en el estudio.

Para ello se diseñó un mismo tipo de entrevista para los tres docentes de los respectivos establecimientos y también a los Jefes de U.T.P. (véase anexo 2), lo cual permitió comparar con mayor facilidad las respuestas de los informantes claves, para validar la información recurrente y triangular las distintas fuentes. En

el caso de las entrevistas a los Jefes de U.T.P., éstas se hicieron a fin de analizar las competencias correspondientes a la gestión curricular de los docentes.

Las preguntas de las entrevistas se elaboraron considerando los distintos aspectos contenidos en documentos como el M.B.E. (dominios A, B y C) y el área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E. (Guía de Autoevaluación).

Para un registro más fidedigno de la información, se utilizaron grabaciones magnetofónicas, sin perjuicio de que se iban tomando notas acerca de otras percepciones que se obtienen con la interacción directa entre la investigadora y el informante.

III.7.3. Análisis de documentos

Otra de las fuentes de información consideradas relevantes para los objetivos de esta investigación, es el análisis del documento de Autoevaluación realizada por los respectivos establecimientos educativos que están en el S.A.C.G.E. La información contenida en este documento, contiene una declaración autoevaluativa de las distintas áreas, siendo la de Gestión Curricular, el área de interés para esta investigación. Esta área comprende distintas dimensiones, dentro de las cuales existen elementos de gestión susceptibles de dialogar con varios de los dominios y criterios del M.B.E., lo cual permitió tener una visión particular del docente, así como de la gestión curricular de cada establecimiento.

Cabe señalar que la información contenida en la autoevaluación era de uso y acceso restringido, por lo que a la tesista se le dio la posibilidad de analizarlo y tener acceso a este documento de carácter confidencial (véase anexo 7). Se adjunta como último anexo, por razones de numeración y extensidad.

III. TERCERA PARTE: Análisis de la información

El análisis de la información permitió adentrarse en el complejo mundo de las prácticas docentes, específicamente, en la acción docente en el aula, a fin de levantar una mirada descriptiva que aproxime hacia el rol docente como sujeto ejecutor o innovador, frente a dos de los distintos dispositivos de calidad educativa (M.B.E. y la Gestión Curricular del S.A.C.G.E.). Desde esta perspectiva, fue posible tensionar a ambos tipos de sujetos, para identificar y describir cada caso.

El análisis de la información se hizo mediante la **triangulación de la información recogida en diferentes fuentes**, puesto que la información recopilada en cada establecimiento fue comparada a partir de las categorías de análisis y considerando cada fuente. Para ello se efectuó la **triangulación de primer orden**, que es la que se realizó de manera inductiva y de forma interna (por docente). De acuerdo a lo anterior, la información recabada se trianguló mediante las entrevistas realizadas a los docentes, la observación en aula y la Autoevaluación en el Área de Gestión Curricular de los respectivos establecimientos educacionales.

Dicha triangulación arrojó conclusiones preliminares, las que están de acuerdo, por una parte, a las acciones pedagógicas de cada docente; y, por otra parte, a la Gestión Curricular del establecimiento. Lo anterior, otorgó una visión más integrada y clara del sujeto docente como agente educativo que se desenvuelve dentro de un sistema social dinámico, como es el establecimiento.

Posteriormente, se realizó una **triangulación de fuentes de segundo orden**, que es aquella en que se contrastaron los resultados particulares para validar la información de los tres docentes observados y obtener “generalizaciones naturalistas”, según lo plantea Stake (1998:52).

En base a los datos de las triangulaciones de primer y segundo orden, fue posible concretar lo siguiente:

- Identificar, describir y analizar las acciones pedagógicas de los docentes a la luz de dos de los distintos dispositivos para mejorar la calidad de la educación, lo cual implicó tener una visión de las competencias profesionales instaladas al momento de efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Con los datos obtenidos acerca de las acciones pedagógicas, fue posible tensionar el rol del docente como sujeto ejecutor frente al sujeto innovador, mediante el levantamiento de categorías de análisis a partir del marco teórico y del diálogo entre dos de los dispositivos para el mejoramiento de la calidad educativa (M.B.E. y S.A.C.G.E.)⁴.

Como dice Stake (1998), lo que se pretende es hacer una “**generalización naturalista**”, para que muchos otros docentes puedan sentirse identificados y de esa manera se pueda comprender que el mejoramiento de la educación escolar se juega primero en el aula, luego en la gestión institucional para hacer efectivo el profesionalismo de los docentes.

III.8. Encriptación de datos.

Con el propósito de mantener el anonimato tanto de los establecimientos educativos como de los agentes informantes involucrados en esta investigación, se utilizó la *Encriptación de datos* como técnica que permite codificar sus respectivas identidades. Del mismo modo, se encriptaron las otras fuentes de información de los respectivos liceos, a fin de seguir la misma línea de análisis.

⁴ Interesa describir y tensionar rasgos reales, que sin ser estereotipos, caracterizan a los docentes que se encuentran inmersos en el sistema educativo.

TABLA Nº 3: ENCRIPCIÓN DE DATOS DE LOS CASOS

FUENTES	Liceo Armando Robles	Liceo de Niñas	Liceo Comercial
Liceo	L1	L2	L3
Docente	DL1	DL2	DL3
Observación en aula	OL1	OL2	OL3
Entrevista a docente	EDL1	EDL2	EDL3
Entrevista Jefe U.T.P.	EJL1	EJL2	EJL3
Autoevaluación Gestión Curricular⁵	AGL1	AGL2	AGL3

⁵ La Autoevaluación que se utiliza como fuente no está validada por el Panel Externo que supervisó este documento, debido a razones de accesibilidad.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. PRIMERA PARTE: Análisis de la información por docente

De acuerdo a la triangulación de primer orden y con el interés de analizar de manera descriptiva el rol docente, se utilizaron diversas fuentes a fin de conocer cada realidad, para lo cual se relatarán algunas observaciones obtenidas por la investigadora, las que aparecen con letra cursiva y declaraciones dadas en las entrevistas pertinentes a los objetivos de la investigación, las cuales aparecen encerradas en un recuadro.

IV.1. Procesamiento de la información DL1⁶

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

De acuerdo al **dominio A1** DL1 presenta un manejo adecuado de los contenidos, lo cual se confirma con *las distintas aclaraciones que hace a los estudiantes en cuanto a errores o confusiones conceptuales*. Este dominio, correspondiente a la preparación de la enseñanza en base al marco curricular, se visualiza a nivel de planificación, la cual se realiza de manera conjunta con el departamento. Sin embargo, es preciso aclarar que en L1 no se planifica, si no que se hace una red de contenidos, la cual se encuentra en la agenda del liceo.

En cuanto al **dominio A2**, a pesar de que el grupo de curso es bastante numeroso, *el docente se preocupa de ayudar a los estudiantes que presentan dificultades al exponer o cometer errores conceptuales*.

“En general, no podemos decir que sean todos muy homogéneos, pero hay cierto nivel de homogeneidad en los estudiantes, eso no quiere decir que no tengan diferencias de aprendizaje. Yo trato de reforzar a aquellos alumnos que tienen

⁶ Procesamiento efectuado a partir de la triangulación de primer orden del L1 (Véase anexo 4).

mayores problemas dándole un poco más de ejercicios, acercándome a ellos y diciéndoles ‘consúltame si tienes algún problema’, ‘lee esto otro’; a veces dándole lecturas más sencillas o simples, pero la cosas es que logre alcanzar las mismas metas que los otros (...)” (EDL1)

Este dominio exige que todos los docentes lleven a cabo metodologías pertinentes a las necesidades e intereses de los estudiantes. En el establecimiento, esto se efectúa a través del trabajo conjunto del departamento, en donde los docentes comparten sus experiencias y percepciones. Según DL1:

“Fuera del aula existe una retroalimentación con los colegas de lo que vamos haciendo y las distintas experiencias de cómo resultó una actividad y de esa manera vamos adecuando la metodología (...)” (EDL1)

Respecto al **dominio A3**, el docente muestra un manejo adecuado en la didáctica de sus clases, lo cual se visualiza mediante *la aplicación de diversas estrategias de enseñanza que motivan a los estudiantes como por ejemplo: investigación, exposición individual, el diálogo grupal, etc.*, a fin de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes que se mostraron bastante motivados en las clases observadas:

“Yo trato de mezclar actividades, trabajos individuales, grupales, exposiciones orales de trabajos en forma individual y grupal, trabajos de investigación, creaciones, redacciones, manejo de vocabulario, etc. a fin de que se logren los aprendizajes esperados (...)” (EDL1)

También muestra afrontar, de manera adecuada, las dificultades de sus estudiantes, ya que por ejemplo *la mayoría presentó problemas para exponer un resumen de una obra, ante lo cual el docente explicó en reiteradas ocasiones en qué consiste dicha actividad dando algunos ejemplos.* Del mismo modo,

selecciona distintos tipos de recursos de aprendizaje, lo cual es posible gracias a que el aula cuenta con todo lo necesario para el desarrollo adecuado de una clase: *retroproyector, pizarra acrílica, diccionarios, textos de estudio, computador.*

En cuanto al **dominio A4** el docente organiza los contenidos y objetivos de sus clases de acuerdo al libro de Lengua Castellana y Comunicación de cada nivel. Para el docente las planificaciones clase a clase representan una pérdida de tiempo:

“(...) planificación como hacíamos antiguamente no, porque nosotros hemos visto que realmente es una pérdida de tiempo, está programado todo en el libro. Nosotros conversamos con el departamento acerca del contenido del texto, vemos qué es lo importante, qué es lo bueno y primordial en cuanto a los contenidos (...)” (EDL1).

En el **dominio A5** el docente muestra que la estrategia de evaluación que utiliza es bastante organizada y coherente con la actividad realizada, ya que *usa una pauta con diversos criterios e indicadores:*

“(...) lo que planifico muy bien son las evaluaciones, que me interesan muchísimo para que los alumnos sepan cómo van a ser evaluados durante el semestre, qué materia, (...) y eso también va a depender de cómo avance el curso, eso es lo que planifico (...)”. (EDL1)

A nivel de departamento y establecimiento, la estrategia de evaluación que se aplica, y que es coherente con el marco curricular, es la prueba de Contenidos Mínimos que se realiza al final de cada semestre:

(...) “nosotros medimos al final en la prueba de contenidos mínimos lo que se ha enseñado y eso es uniforme y los resultados avalan que lo que se ha planificado los alumnos lo saben, entonces esa es una muy buena forma y eso nos está dando resultados positivos porque en las pruebas de PSU, porque nuestros objetivos es la continuación de estudios estamos obteniendo resultados cada vez mejores” (EJL1)

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

En el **dominio B1** *el docente establece un clima de relaciones de participación y respeto, logrando en sus clases un ambiente adecuado para el aprendizaje.* Otro aspecto que potencia un ambiente propicio es que *las salas se distribuyen por departamento y están implementadas con los recursos y el espacio necesario.* En lo referente a lo anterior, el docente expresa que para que exista este ambiente:

“(...) tiene que haber una buena relación profesor-alumno, lo cual es muy decisivo y difícil por la variedad de personalidades (...) Tener una sala ordenada, limpia y ventilada también es importante, porque exijo que ellos trabajen en un ambiente de este tipo” (EDL1).

En cuanto al **dominio B2** el docente muestra tener *altas expectativas de sus estudiantes, específicamente cuando los evalúa, resaltando los aspectos positivos de cada exposición.*

Un aspecto curioso es que este dominio no se observa en la autoevaluación de la Gestión Curricular de L1, a pesar de que es un elemento de gestión que debe ser evaluado.

En lo que se refiere a las expectativas de los estudiantes, el docente manifiesta lo siguiente:

“Me interesa que ellos logren todos sus objetivos, la idea mía es que los chicos estén capacitados para cursar 2º medio sabiendo lo básico y más que eso, que sean buenos alumnos, que usen las estrategias que les he enseñado para estudiar, que los contenidos los conozcan y los manejen bien, cosa que si ellos llegan a trabajar con otro profesor ellos dominen lo que deben saber” (EDL1).

En cuanto al **dominio B3**, el docente *logra mantener una buena disciplina en el aula*. Este dominio no se observa en el área de Gestión Curricular de la autoevaluación, debido a que se evalúa en el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. Sin embargo, sería necesario considerarlo en la Gestión Curricular, específicamente en la dimensión de Acción docente en el aula.

En cuanto al **dominio B4** el docente *cuenta con el espacio y los recursos necesarios, lo cual hace que no tenga problemas para el desarrollo de sus clases, ya que cada departamento posee su sala debidamente implementada*:

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En cuanto al **dominio C1** el docente *plantea de manera clara los objetivos de aprendizaje de la actividad y los reitera en clases posteriores*.

Las otras fuentes muestran que sólo se comunican en forma clara los contenidos, no así los objetivos de aprendizaje. Esta última situación se debe a que el establecimiento publica la red de contenidos mínimos en la agenda, lo cual supone el conocimiento de dichos contenidos que deberán ser enseñados.

“Siempre hay una organización a nivel de equipo de gestión (...) una vez que el equipo tiene las cosas claras hacemos un consejo general de profesores, les planteamos las alternativas, posibles modificaciones o políticas que vamos a implementar y de esta situación democrática se saca un consenso para que todos queden informados y posteriormente todo eso lo refundamos en una agenda en donde está todo establecido y claro: desde los CMO, desde el sistema de evaluación, de la convivencia interna de los alumnos, todo eso” (EJL1).

En el **dominio C2** *las estrategias de enseñanza observadas son desafiantes, estructuradas y significativas, ya que los estudiantes investigaron, aplicaron contenidos, expusieron y utilizaron recursos educativos.*

En el **dominio C3** *el docente trata los contenidos con rigurosidad y con un lenguaje claro, lo que permite la comprensión por parte de la mayoría de los estudiantes.* Lo anterior se complementa con una adecuada organización del departamento y la aplicación de la prueba de Contenidos Mínimos que mide la comprensividad de dichos contenidos.

En el **dominio C4** *el docente maximiza el tiempo de sus clases realizando una planificación de las actividades en cuanto a fechas y tiempo por estudiante.*

“Yo siempre trato de sacarle el mejor partido al tiempo en que estoy en la sala de clases, con trabajo, haciendo muchas cosas y generalmente como que me falta tiempo (...) tiempo muerto puede haber cuando se pasa lista, pero no siento que sea tiempo perdido cuando le digo: ¡señor, siéntese bien! O ¡arréglese la camisa!, eso no es parte de mi asignatura, pero lo hago igual”. (EDL1)

En cuanto al **dominio C5**, *el docente promueve durante todas sus clases la participación y exposición de las opiniones de los estudiantes, a fin de poder sondear su comprensividad y postura frente a un tema o problemática.*

Respecto al **dominio C6** el docente *evalúa de manera constante la comprensión de los contenidos, a través de una pauta conocida por los estudiantes y otras estrategias como preguntas.*

La apropiación de los contenidos también se monitorea mediante la prueba de Contenidos Mínimos, SIMCE y PSU.

El docente declara que para monitorear la comprensividad realiza lo siguiente:

“(…) lo que siempre hago es preguntar ¿qué entendiste tú?, ¿qué opinas?, ¿cómo lo entendiste?, o sea voy retroalimentándome y sabiendo qué no saben y voy aclarando las dudas que tienen o errores de conceptos que puedan tener. (...) Fuera del aula existe una retroalimentación con los colegas de lo que vamos haciendo y las distintas experiencias de cómo resultó una actividad”. (EDL1)

IV.2. Procesamiento de la información de DL2⁷

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

En cuanto al **dominio A1** es difícil probar si el docente maneja a cabalidad el marco curricular nacional; sin embargo, el establecimiento realiza periódicamente una evaluación de los logros del marco curricular planteados en la planificación semestral, a través de la Prueba de Síntesis y Consejo de Profesores, lo cual permite saber si los docentes han enseñado los contenidos establecidos en los planes de estudio.

⁷ Procesamiento efectuado a partir de la triangulación de primer orden del L2 (Véase anexo 5).

“(…) nosotros tenemos al final de cada semestre una prueba de síntesis que también es elaborada por los departamentos y cuyo objetivo es que aquello que se planificó se haya llevado a la práctica, porque el departamento en pleno determina cuáles son los contenidos que se van a evaluar y cómo se van a evaluar”. (EJL2)

Es necesario mencionar que durante la observación *el docente manejaba de manera confusa algunos conceptos centrales de los contenidos.*

En cuanto al **dominio A2**, *no se observa un conocimiento íntegro de las características de las estudiantes por parte del docente, lo cual se ratifica con el desconocimiento de muchos de sus nombres.*

Para conocer a los estudiantes, a nivel de establecimiento, se realizan encuestas y, además, se agrupan los cursos por rendimiento académico.

“El departamento planifica en común y va haciendo adaptaciones de acuerdo al grado de avance de los cursos, como tenemos cursos armados por notas desde primero medio, uno sabe en cuáles cursos debe hacer adaptaciones en cuando a la profundización de contenidos, a la adaptación de actividades; entonces, por una parte están estos cursos que no es que reciban una educación de calidad menor, sino distinta, de acuerdo a sus necesidades; por otra parte, están los alumnos que han sido diagnosticados con problemas de aprendizaje, con esos alumnos no se hacen adaptaciones curriculares, sino que se les hace una exigencia menor para las pruebas”. (EJL2)

Respecto al **dominio A3**, *el docente si bien domina la didáctica de la asignatura en ciertos aspectos, no logra motivar a sus estudiantes, dándoles instrucciones confusas de las actividades a realizar.*

El establecimiento a contar del segundo semestre del 2004, realizaría observación en aula por parte de U.T.P. (lo cual se explicita en la autoevaluación) a fin de monitorear la didáctica de cada docente; sin embargo, esta iniciativa no fue observada por la tesista en el periodo establecido.

En cuanto al **dominio A4** el docente organiza los contenidos y objetivos de acuerdo a la planificación semestral, *observándose coherencia en la acción docente en el aula entre contenidos y actividades, pero no hay un manejo adecuado del tiempo.*

En concordancia con lo anterior, en el establecimiento se planifica por departamento, considerando el marco curricular y el perfil de sus estudiantes.

“Al inicio del año hacemos una planificación semestral por departamento, de acuerdo a los Planes y Programas seleccionamos los objetivos y contenidos que creemos primordiales para lograr en los alumnos (...) siempre debemos estar planificando, porque cada curso requiere una atención aparte, aunque sean del mismo nivel, ya que no se puede ir parejo en cuanto al logro de objetivos.” (EDL2)

En cuanto al **dominio A5** el docente *utiliza estrategias de evaluación no estructuradas, es decir, sin tener criterios claros.* Por otro lado, para verificar la coherencia de la evaluación con el marco curricular, el establecimiento aplica una Prueba de Síntesis.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

En el **dominio B1** *el clima de aula generado por el docente no es de confianza y equidad.* Al respecto, considera que un clima de aprendizaje depende directamente de las condiciones ambientales del aula:

“Un ambiente propicio es un lugar tranquilo, sin interrupciones, sin contaminación acústica, etc., cosa que en nuestro liceo es muy difícil de llevar, porque en todos los lados tenemos tráfico, entonces es difícil trabajar y se debe trabajar con las ventanas cerradas, entonces, lo principal es la tranquilidad” (EDL2).

En cuanto al **dominio B2** *no se observa que el docente exprese altas o bajas expectativas de sus estudiantes*; sin embargo, el docente declara que sus expectativas se basan en el rendimiento.

“Mis expectativas están acorde a lo que mis estudiantes rinden, es decir, no son tan malas, sino aceptables” (EDL2).

Este dominio no se explicita en la autoevaluación de la Gestión Curricular, a pesar de que forma parte de un elemento de gestión de la acción docente en el aula.

En cuanto al **dominio B3**, *el docente no logra mantener la disciplina en el aula por mucho tiempo, debiendo recurrir a reiterados llamados de atención.*

En el **dominio B4** *el docente organiza sus clases de manera improvisada y poco organizada, haciendo uso inadecuado de los recursos educativos.*

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En cuanto al **dominio C1** *el docente explicita de manera escrita y oral los objetivos de aprendizaje, lo cual lo efectúa al iniciar un nuevo contenido.*

En el **dominio C2** *si bien las estrategias observadas son desafiantes, no están organizadas de manera adecuada, sino que son improvisadas, produciendo*

un desorden al realizar las actividades. La significatividad se aprecia en una de las actividades observadas, ya que era interesante y acorde a la realidad de los estudiantes. A pesar de lo anterior, el docente evaluaba sin una pauta o criterios claros.

En el **dominio C3** *el docente trata los contenidos con poca rigurosidad y comunica dichos contenidos de manera confusa, lo cual se ratifica con la poca comprensividad de los estudiantes al realizar las actividades.*

En el establecimiento para medir la rigurosidad y comprensividad de los contenidos, aplica la Prueba de Síntesis.

En el **dominio C4** *el docente utiliza de manera completa las horas pedagógicas, pero esto no es indicador del uso óptimo del tiempo para la enseñanza.*

Una forma que utiliza el establecimiento para monitorear el uso adecuado del tiempo es a través de las exigencias en cuanto a un número de evaluaciones mínimas por subsector, lo cual implica que el tiempo debe usarse de manera adecuada.

“Generalmente no se da la pérdida de tiempo, incluso se hace corta la hora de clases porque quedas en la mitad, porque surgen otras necesidades, debates o preguntas de los estudiantes o problemas que hay que solucionar en el momento; entonces, yo no veo tiempos muertos. Lo que me molesta es cuando llegan atrasadas, pero se debe hacer lo administrativo”. (EDL2)

En cuanto al **dominio C5**, *el docente recurre a la formulación de preguntas a sus estudiantes. Las actividades observadas buscan desarrollar el pensamiento,*

pero este propósito no se logra, debido a que el docente no logra hacer participar al curso.

Respecto al dominio **C6** *el docente evalúa el proceso de comprensión de los contenidos, sin embargo, no logra aclarar las dudas emergentes en las clases.* Una de las formas que tiene el establecimiento de evaluar la comprensión es por medio de la prueba de síntesis y evaluaciones externas del establecimiento.

IV.3. Procesamiento de la información DL3⁸

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

En el **dominio A1** *es difícil asegurar el manejo adecuado de los contenidos, puesto que el docente dicta y se apoya de apuntes, pero a nivel de departamento, los docentes deben planificar de acuerdo al marco curricular nacional.*

“El procedimiento previo para planificar es revisar los planes del subsector, luego se determinan los OF y CMO por nivel, luego se hace la planificación y se entrega a U.T.P. y cada departamento lo hace para lograr el perfil de egreso”. (EJL3)

En cuanto al **dominio A2**, *no se observa que el docente conozca las características de los estudiantes, más bien se aprecia un trato cordial y paternal hacia ellos.*

Uno de los procedimientos que tiene el establecimiento para seleccionar y conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, es a través de la prueba de selección y de diagnóstico, lo cual otorga un panorama de sus particularidades.

⁸ Procesamiento efectuado a partir de la triangulación de primer orden del L3 (Véase anexo 6).

Además, se utilizan procedimientos más específicos para conocer las necesidades e intereses de los estudiantes como lo que se señala a continuación:

“Se hacen unas encuestas en que cada profesor le aplica a sus alumnos cada vez que se hace un evento o una evaluación respecto del proceso que se realizó, por lo tanto hay una respuesta inmediata de los alumnos”. (EJL3)

Respecto al **dominio A3**, *el docente utiliza el sistema tradicional de enseñanza (clase expositiva, poco participativa, dictado).*

Sin embargo, el establecimiento otorga la posibilidad de reorientar los métodos de enseñanza (mediante los resultados de la prueba de diagnóstico que se discute en Consejo de Profesores) y utilizar los recursos disponibles.

“(…) felizmente aquí tenemos un criterio que está desde hace 3 años en que analizamos nuestro quehacer pedagógico, por lo tanto, tenemos una evaluación constante y un monitoreo de las situaciones (...) todas las semanas tenemos GPT en el cual las prácticas pedagógicas exitosas de los colegas se dan a conocer al resto de los colegas y allí en ese intercambiar experiencias, hemos logrado que también se incorporen en los colegas aquellas prácticas que son positivas y hemos logrado eso con buen resultado, porque se aceptan las críticas, se acepta el que se comente y se haga un análisis crítico” (EJL3)

Se puede concluir que a nivel de gestión de establecimiento se plantean procedimientos, pero a nivel de aula se hace otra cosa.

En cuanto al **dominio A4** *existe coherencia entre los contenidos y la actividad que realiza el docente, pero su metodología es tradicional y poco motivadora para los estudiantes.*

Por otra parte, la planificación de cada subsector permite organizar los contenidos y objetivos de acuerdo al marco curricular y de acuerdo al perfil de egreso.

En cuanto al **dominio A5** el docente *aplica estrategias de evaluación coherentes, pero que no están organizadas de acuerdo a una pauta o criterios*. En tanto que la U.T.P. considera que la coherencia entre las estrategias de evaluación y el marco curricular, depende exclusivamente del docente, ya que es él quien debe evaluar si los aprendizajes se lograron o no.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

En el **dominio B1**, *si bien el docente establece un clima de confianza y afectividad, no hace participar a los estudiantes*.

“(…) yo los preparo cuando hay una materia muy difícil y se forma un ambiente de acuerdo al tema, con tranquilidad y silencio, por eso yo pido un ambiente de armonía, respeto y jovialidad”. (EDL3)

En cuanto al **dominio B2** *el docente no manifiesta altas expectativas de sus estudiantes, más bien expresa afectividad*.

“Después de un mes de clases yo siempre les digo a los cursos nuevos ‘buenos días mis queridos alumnos’ y me ha resultado para ganarlos y después ellos me dicen ‘cómo está mi querido profesor’, porque al final los chicos lo quieren a uno y cuando tienen notas rojas deben traerla firmada la próxima clase”. (EDL3)

Tanto en U.T.P. como la autoevaluación de la Gestión Curricular, explicitan altas expectativas de los estudiantes, debido a que son previamente

seleccionados mediante una prueba y, además, el establecimiento se jacta de preparar a futuros profesionales.

En cuanto al **dominio B3**, el docente *no logra establecer una disciplina constante en el aula*; sin embargo, en su entrevista expresa lo siguiente:

“De hecho yo les digo que la autodisciplina es la que debe imperar, yo no pido a santos, pero cuando haya que reírse se ríe y cuando hay que estar serio se debe estar serio (...)” (EDL3)

En la autoevaluación de la Gestión Curricular no se evalúa este dominio, debido a que se mide en el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes y el Jefe de U.T.P. es inconsistente en su respuesta en lo que se refiere a este dominio.

En el **dominio B4** *el docente sólo hizo uso del libro de Lengua Castellana y Comunicación como recurso (pero no hace participar a los estudiantes en la lectura)*.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En cuanto al **dominio C1** *no se observa la comunicación de los objetivos de aprendizaje en ninguna de las fuentes*.

En el **dominio C2** *las estrategias de enseñanza observadas no son desafiantes u organizadas*.

Respecto a este dominio, en las reuniones de GPT se discuten las distintas actividades exitosas llevadas a cabo por los docentes, el problema está en saber si efectivamente los demás profesores se retroalimentan con ello.

“En cuanto a mi sistema de trabajo, siempre vamos conjugando lo viejo con lo nuevo, conversamos, la clásica pregunta y respuesta, lea lo que hemos anotado y de esa manera, generalmente al que está desatento se le pregunta para que ponga atención, otras veces lo hago en forma impositiva y a los chicos que les fue mal en la prueba deben dar interrogaciones orales y les doy un tiempo, una semana o quince días”. (EDL3)

En el **dominio C3** los contenidos son tratados con un lenguaje claro y ameno, aunque no se observa una cabal comprensión generalizada de los contenidos, debido a que la metodología utilizada es inadecuada a los contenidos y a las necesidades de los estudiantes.

A nivel de establecimiento, los contenidos son monitoreados por el Jefe de U.T.P. y la comprensión se visualiza por los resultados del SIMCE.

En cuanto al **dominio C4** el docente no hace uso óptimo del tiempo, puesto que no hace participar a sus estudiantes.

“De hecho, los chicos piden unos minutitos, pero yo les digo sí, si es que se portan bien; muchas veces el tradicional dictado no lo dejamos de lado, porque los chicos no toman apuntes (...) y hay veces que me preguntan señor ¿puedo estudiar para un control de otra asignatura?’, entonces distribuyen su tiempo para otras asignaturas, entendiendo que aprovecharon bien su clase”. (EDL3)

En el establecimiento no hay mediciones de la calidad del tiempo usado por parte de los docentes.

En cuanto al **dominio C5**, *no se observó que el docente potencie el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes*; sin embargo, declara que en sus clases realiza lo siguiente:

“En la comunicación directa con los chicos yo les converso que hay distintas formas de aprender y distintas memorias y yo siempre les digo que yo no fui el mejor alumno, pero siempre hay que preguntar y yo veo quién pone atención o no y hago que hablen y den opiniones y sepan cuál es la manera de aprender como preguntando, participando, de los compañeros, etc.” (EDL3)

Respecto al **dominio C6** *el docente no evalúa la comprensión de los contenidos, sino que se dedica a corregir la ortografía y la expresión oral.*

“Yo evalúo la asimilación y no sólo la repetición, sino que ‘el chico’ demuestre que ha aprendido a través de la comprensión. A nosotros nos entregan una tabla, porque debo confesar que esa es mi falencia y no me voy a escalas muy grandes, pero muchas veces voy al medio punto de yapa, pero si no se logra el 7,0 es un desafío para las próximas”. (EDL3)

En los GPT se evalúa el avance de los contenidos y aprendizajes esperados de acuerdo a la planificación.

IV. 4. Análisis de la información comparada

Precedentemente se dieron a conocer las observaciones efectuadas de cada docente en particular con las distintas declaraciones dadas en las entrevistas tanto de los docentes como de los Jefes de U.T.P. de cada establecimiento.

En seguida, se efectuó la **triangulación de segundo orden** de acuerdo a la triangulación de primer orden, para lo cual se analizó la información de los tres docentes, realizando una comparación entre ellos y describiendo la función del docente en su acción docente en el aula. Para ello se tuvieron en consideración las mismas categorías tratadas en el análisis por docente y con dicha información, lo cual sirvió de antecedente para efectuar el tensionamiento entre el sujeto ejecutor e innovador.

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

Este dominio se demuestra principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de estas planificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Los tres docentes mostraron distintas formas de manejar contenidos, lo cual está determinado por la claridad al explicar algún tema. De manera más específica, DL1 fue el que mejor mostró manejar los contenidos debido a que se presentaba seguro y claro; DL2, si bien manejaba los contenidos, no era claro y se confundía al expresar ciertos conceptos de un contenido; en tanto que DL3 se apoyaba en apuntes que leía y dictada textualmente a los estudiantes, lo cual no permitió corroborar de manera fehaciente si domina o no los contenidos.

Este dominio también implica el manejo del marco curricular nacional, el cual se puede comprobar durante la preparación de la planificación, la cual se

realiza en los tres establecimientos de manera conjunta con el departamento y considerando los Planes y Programas del subsector. Es preciso aclarar que este aspecto no fue observado en terreno, pero es explicitado en las entrevistas y en la autoevaluación de la Gestión Curricular.

En cuanto a este dominio, los tres docentes tienen como denominador común poseer grupos de curso numerosos, pero se diferencian en que aplican distintas maneras de conocer y atender las particularidades de sus estudiantes. DL1 se preocupa de considerar las diferencias de aprendizaje de sus estudiantes y adecuar su metodología y estrategias de evaluación; DL2 comete el error de desconocer y equivocarse en algunos nombres de sus estudiantes, lo cual es un indicio de que no existe mayor preocupación por conocer al grupo de curso; y DL3 no de fehacientemente el conocimiento de sus estudiantes, más bien de una afectividad paternal que es propio de su personalidad con todos los estudiantes.

A nivel de establecimiento, los tres docentes tienen la oportunidad de compartir experiencias y percepciones en cuanto a las necesidades y características de sus estudiantes, a través de las reuniones de departamento en donde se retroalimentan. Se debe mencionar que en L3 se aplican encuestas para conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a algún evento que realiza el docente (actividad, evaluación, etc.), lo cual permite tener una fuente directa de información referente a las opiniones del estudiantado.

Los docentes den manejar la didáctica de la disciplina que enseñan de distinta manera. DL1 hace uso de diversas estrategias de enseñanza (clases expositivas, disertaciones, etc.), logrando motivar y ayudar a sus estudiantes; DL2 también hace uso de diversas estrategias de enseñanza, pero no logra comunicar de manera clara las instrucciones de las actividades y criterios de evaluación, lo cual provoca una desmotivación generalizada de sus estudiantes; en tanto que DL3 no presenta un manejo de otras estrategias de enseñanza que no sea la

clase expositiva y poco participativa, lo cual también provoca que sus estudiantes no se motiven a participar en las clases.

En los tres establecimientos existen las reuniones de departamento y el Consejo de Profesores en donde se pueden discutir y retroalimentar la didáctica de la enseñanza, pero es en L3 donde tienen desde hace tres años como procedimiento, discutir y retroalimentarse en cuanto a la metodología de enseñanza (según declara la Jefa de U.T.P.). Generalmente, es común discutir los contenidos, no así la metodología, por ser un aspecto más individual, lo cual no debiera ser así, ya que existen estrategias exitosas que se debieran compartir entre los docentes.

Los tres docentes organizan los objetivos y contenidos considerando el marco curricular y el perfil de sus estudiantes, lo cual se logra a través de la planificación semestral que se realiza de manera conjunta con el departamento. Lo que no se visualiza en ninguno de los docentes es que practiquen las planificaciones por unidad o subunidad. Esto implica que las planificaciones semestrales representan una guía y una formalidad que se requiere y exige desde el Ministerio. La única diferencia que existe entre los establecimientos, es que en L1 sólo se programa una red de contenidos, en tanto que en los establecimientos restantes existe una pauta de planificación predefinida.

En los tres casos existe el mismo procedimiento al planificar (se reúnen por departamento y acuerdan los contenidos de acuerdo al marco curricular), sin embargo, el problema y las diferencias surgen al aplicar los contenidos en el proceso de enseñanza.

DL1 es el que mayor coherencia y organización al momento de evaluar, puesto que planifica las evaluaciones y se basa en una pauta que es conocida por

sus estudiantes de manera previa; en tanto que los otros docentes (DL2 y DL3) no muestran organización y claridad en cuanto a los criterios de evaluación.

Un aspecto que vale la pena destacar es que para medir la coherencia entre el marco curricular y la evaluación, L1 y L2 aplican una prueba de Contenidos Mínimos o de Síntesis, respectivamente. Estas pruebas se aplican al final de cada semestre y sirve para muchos propósitos, entre ellos evaluar el avance y comprensión de los contenidos establecidos en el marco curricular.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

Las habilidades que involucran este dominio se demuestran a través de la existencia de un ambiente estimulante y un compromiso del docente con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

En cuanto a esta competencia, los tres docentes crean un clima en el aula bastante dispar. DL1 logra un ambiente adecuado para el aprendizaje, lo cual se expresa a través de la participación general del grupo de curso, del respeto que existe entre los pares cuando alguien da su opinión, etc.; DL2 no logra hacer participar a los estudiantes y se observan algunas faltas de respeto entre los pares y hacia el docente; y DL3 no logra hacer participar a los estudiantes, ya que sus clases son más expositivas.

Un aspecto que cabe señalar, es que tanto DL1 como DL2 declaran que para que exista un ambiente adecuado para el aprendizaje, debe existir un espacio físico debidamente cuidado (limpio, ventilado, sin ruido, etc.)

DL1 manifiesta explícitamente las altas expectativas que tiene de sus estudiantes, lo cual lo hace a través de sus felicitaciones cuando hacen algo bien y

en la creencia de que todos pueden aprender; DL2 no explicita altas expectativas de sus estudiantes, más bien se restringe a tener una opinión del grupo de curso en base al nivel de rendimiento; y DL3 tampoco expresa claramente sus expectativas de sus estudiantes, más bien da a conocer un trato paternal.

Tanto en la autoevaluación de L1 como en L2, no se observa este aspecto, a pesar de que corresponde a un elemento de gestión curricular que debiera ser evaluado, pero tal vez se deba a que es difícil demostrarlo. En cambio, en L3 se explicitan altas expectativas de los estudiantes, debido a que son seleccionados mediante una prueba y, además, el establecimiento forma a profesionales que deben ser competentes en el ámbito laboral.

DL1 logra mantener normas adecuadas de convivencia, en palabras simples, existe un orden disciplinar en sus clases; en cambio, DL2 y DL3 no logran mantener un ambiente ordenado en sus clases.

Es preciso señalar que este dominio no se califica en el área de Gestión Curricular de la autoevaluación, debido a que se evalúa en el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. Sin embargo, sería preciso de considerarse en el área de Gestión Curricular, debido a que es una habilidad que debiera estar presente en la acción docente en el aula.

Se supone que en los tres establecimientos existe un reglamento interno que debiera ser conocido y analizado por los docentes y los estudiantes, pero eso no se ratifica en esta investigación.

DL1 logra organizar de manera adecuada un ambiente para el aprendizaje, lo cual se debe a que cuenta con una sala propia del subsector que dispone de los recursos necesarios para trabajar; sin embargo, es preciso mencionar que una cosa es disponer del espacio y los recursos, pero otra cosa es saber hacer un uso

adecuado de ellos, que en el caso de este docente sí lo logra. En tanto que DL2 y DL3 no logran organizar su clase de la misma manera, haciendo uso de los recursos que tienen más a la mano, es decir, el texto de estudio del subsector. En el caso específico de DL3, éste no hace participar a los estudiantes de la lectura y sólo él se dedica a hablar y dar su opinión.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Este dominio comprende todos aquellos aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes. En este caso, el docente debe ser capaz de generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Tanto DL1 como DL2 comunican de manera clara los objetivos de aprendizaje, incluso DL2 los da por escrito. No sucede lo mismo con DL3, el cual inicia una unidad con un título y dictando inmediatamente los contenidos sin una previa motivación o sondeo de los conocimientos previos.

Esta habilidad es de vital importancia, si consideramos que para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante debe comprender para qué está aprendiendo un determinado contenido.

Tanto DL1 como DL2 aplican estrategias de enseñanza desafiantes, la diferencia está en que el primero las organiza, siendo todas las actividades significativas para los estudiantes, desde el momento en que se percibió un interés y participación, en tanto que el segundo docente no logró el mismo objetivo, debido a que sus estrategias no eran organizadas o estructuradas. Por su parte, DL3 no aplicó estrategias desafiantes para los estudiantes, lo cual se ratificó al momento de observar sus metodologías tradicionales y poco dinámicas.

En cuanto a esta habilidad tanto DL1 como DL3 enseñan los contenidos utilizando un lenguaje claro, la diferencia está en la rigurosidad y en la comprensividad, ante lo cual DL1 es bastante organizado y busca distintas estrategias para verificar la comprensión por parte de sus estudiantes como pregunta-respuesta. En tanto, DL2 es bastante confuso al momento de explicar algún contenido, lo cual implica poca rigurosidad e incomprensión de dichos contenidos por parte de los estudiantes y del mismo docente.

Tanto en L1 como en L2 se tiene como procedimiento aplicar una prueba final de evaluación de los contenidos planificados (prueba de contenidos mínimos y de síntesis), lo cual permite monitorear la rigurosidad y comprensividad de los contenidos.

En este dominio DL1 maximiza el tiempo para la enseñanza a través de una adecuada organización de las evaluaciones, lo cual permite ir optimizando el tiempo para enseñar contenidos. En todo caso, en los tres establecimientos, la única manera de controlar el tiempo, es a través del cumplimiento del horario y de la menor o mayor posibilidad de dedicar las horas de clases a actividades anexas y/o que no tengan que ver con la asignatura.

Un aspecto importante de destacar es que las pruebas finales que aplican tanto L1 como L2 sirven de mecanismo de control del uso óptimo del tiempo en las clases, ya que existe una cantidad de contenidos que deben ser evaluados.

La estrategia en común que se observa en DL1 y DL2 es que ambos recurren a las preguntas o piden que sus estudiantes opinen, la diferencia se produce al momento de que logren motivar a sus estudiantes a que participen de manera autónoma. Por su parte, DL3 no mostró potenciar el pensamiento de sus estudiantes, debido a que sus clases eran demasiado expositivas y no daba espacio a la participación.

En cuanto a este dominio, tanto DL1 como DL2 evalúan la comprensión de los contenidos enseñados, pero DL2 no aclara las dudas que surgen durante la clase. Por su lado, DL3 no evalúa la comprensión de los contenidos, sino que se dedica a evaluar la ortografía o la expresión oral.

Los tres establecimientos pueden evaluar la comprensión de los contenidos a través de los sistemas de medición externos (SIMCE y PSU), y en el caso de L1 y L2, mediante las pruebas finales de contenidos mínimos y de síntesis, respectivamente.

IV. SEGUNDA PARTE: Análisis comparado inter casos

Con el propósito de efectuar un análisis comparativo entre el rol docente como *Sujeto Ejecutor* frente al *Sujeto Innovador* ante dos de los dispositivos implementados desde el Ministerio de Educación: M.B.E. y S.A.C.G.E. (Área de Gestión Curricular), se realizó una tensión a partir los puntos de convergencia entre los respectivos dispositivos planteados en la tabla N° 1 y a la luz de nuevas categorías que fueron levantadas tomando en cuenta el marco teórico. Teniendo en consideración esta relación lograda entre dichos dispositivos, fue posible efectuar una tabla de oposición que presentara por una parte al sujeto ejecutor y por otro lado al sujeto innovador, a fin de obtener un cuadro comparativo que otorgue una panorámica del tipo de sujeto en el que se encuentran los tres docentes. Esto se hizo a partir de la triangulación de primer y segundo orden. Cabe señalar que la tensión no se hizo a partir de un modelo preestablecido de lo que se considera “docente ejecutor” o “docente innovador”, sino que a partir de las bases teóricas recabadas en la presente investigación y teniendo en cuenta la relación de los dispositivos para mejorar la calidad de la educación, la tesista creó una tabla de tensión entre ambos sujetos.

Esto no se hizo con el propósito de clasificar o encasillar, sino más bien, a fin de situar a los docentes de acuerdo a su realidad en algún tipo de sujeto. Se debe aclarar que esta tensión se basa en extremos susceptibles de ser flexibles.

En dicha tabla (la cual se presenta más adelante) se volcó el siguiente análisis, considerando que lo prioritario es lo que se observó en la acción docente en el aula:

IV.5. Aspectos convergentes como sujeto ejecutor

Entre los aspectos convergentes, DL1, DL2 y DL3 declaran **articular la planificación semestral de acuerdo a los Planes y Programas del Ministerio de Educación**, mediante el trabajo por departamento (con excepción de DL3), lo cual indica que llevan a la práctica un currículo unidisciplinar.

DL1 y DL2 **trabajan por departamento en la selección de contenidos**. Si bien este aspecto puede parecer característico de un sujeto innovador, se debe tomar en cuenta que a nivel de Ministerio se solicita que los docentes trabajen por departamento, pero el problema persiste en cuanto a que se sigue con el trabajo parcelado (por departamento) y no se potencia la discusión de criterios de selección de contenidos con otros sectores y subsectores para lograr un trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Según las declaraciones dadas por los docentes en las entrevistas, en los tres casos **no se consideran los O.F.T. en las planificaciones, ni tampoco los tres momentos de la clase** (motivación, proceso y cierre), lo cual se debe a que las planificaciones son semestrales y, por lo tanto, muy generales.

Los tres docentes muestran una **inconexión de los contenidos curriculares con la realidad**, lo cual se debe a que la preparación de la

enseñanza, por ser semestral, no otorga la libertad ni la “obligatoriedad” de contextualizar los contenidos presentes en la preparación curricular, sino que eso se ve de manera emergente durante la clase.

Los docentes **no atienden la diversidad, necesidades e intereses de los estudiantes al organizar la enseñanza**, lo cual implica que, por tratarse de grupos de curso bastante extensos (45 como promedio) se planifica de manera homogénea, sin perjuicio que a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje sí se realice esta consideración. El único caso en que esta situación cambia es con DL1, quien trata de adecuar sus estrategias de enseñanza a las necesidades del curso.

Tanto DL2 como DL3 convergen en varios aspectos que se consideran característicos del sujeto ejecutor: Uno de ellos es que las **estrategias de mediación pedagógica son estructuradas y descontextualizadas de las precogniciones**, lo cual quiere decir que estos docentes, al momento de efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no atienden a las particularidades y precogniciones de cada estudiante, si no más bien las estrategias están estructuradas y estandarizadas para enseñar a un grupo de curso homogéneo.

Estos dos docentes, también, **promueven una cultura pasiva**, en el sentido de que no procuran lograr un ambiente participativo en donde los estudiantes tengan la instancia donde dar a conocer sus opiniones, dudas e inquietudes.

Del mismo modo DL2 y DL3, **no atienden a la diversidad en el aula**, lo cual es justificado (por ellos) al declarar que los grupos son muy extensos, por lo que es difícil conocer cada realidad. Lo anterior hace que existan **bajas o nulas expectativas de los estudiantes**, debido a que no se les conoce a todos en forma individual y, el único mecanismo de conocimiento y formación de

expectativas, es a través del rendimiento académico. Es decir, de acuerdo a la calificación se cataloga a un estudiante o grupo de curso como “bueno” o “malo”.

Por otra parte, DL1 y DL2 efectúan una **imposición de conductas ante los conflictos**, lo cual significa que al momento de enfrentar una situación complicada, los docentes simplemente imponen normas de conducta y no logran que los estudiantes tomen conciencia de sus actos u otra forma de mediación de estas problemáticas.

DL3 utiliza **estrategias de enseñanza tradicionales**, es decir, clases netamente expositivas, lectura en voz alta y dictado de los contenidos, dejando de lado otras estrategias más acorde a los intereses de los estudiantes. Debido a lo anterior, **selecciona materiales didácticos poco innovativos**, ya que además del texto del Ministerio, no recurre a otros materiales de apoyo.

IV.6. Aspectos convergentes como sujeto innovador

En este dominio los tres docentes efectúan una **secuenciación flexible de los contenidos planificados**, lo cual implica que existe un orden que puede ser mutable o estar sujeto a modificaciones de acuerdo a las situaciones emergentes y a las características de cada grupo de curso o tomando en consideración los acuerdos por parte del departamento.

Tanto DL1 como DL2 efectúan la **atención a la diversidad, necesidades e intereses de los estudiantes al organizar la enseñanza**, debido a que uno de sus intereses primordiales es velar porque sus estudiantes prosigan estudios superiores.

DL1 y DL2 muestran en el aula utilizar **estrategias de enseñanza innovativas** (trabajos grupales, dramatización de diálogos, exposiciones), lo cual

quiere decir que dichas estrategias son creativas y se apoyan en distintos recursos educativos disponibles en el aula.

DL1 recurre a **estrategias de mediación pedagógica potenciadoras de significatividad**, es decir, procura el desarrollo del aprendizaje significativo, atendiendo a las precogniciones y contextualizando los contenidos. También **promueve una cultura participativa**, preguntando y otorgando un espacio de diálogo en el aula. Otro aspecto es que **atiende a la diversidad en el aula**, lo cual se observa y ratifica con su declaración al plantear que se preocupa de los problemas de aprendizaje de cada uno y además procura fomentar **altas expectativas de sus estudiantes**.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que muestra a los tres sujetos de estudio de manera comparada, lo cual otorga una panorámica clara de los docentes ejecutores e innovadores cuyo análisis será dado en las conclusiones.

IV.7. Cuadro comparativo Inter casos: Sujeto ejecutor / innovador ante el MBE y el Área de Gestión Curricular del SACGE

Observado:	O
No observado:	NO

CATEGORÍAS			
SUJETO EJECUTOR	DL1	DL2	DL3
Estrategias de mediación pedagógica inflexible y descontextualizada de las precogniciones	NO	O	O
Estrategias de enseñanza tradicionales	NO	NO	O
Organización curricular unidisciplinaria	O	O	O
Elaboración y selección de materiales didácticos poco innovativos	NO	NO	O
Promoción de cultura pasiva	NO	O	O
No atención a la diversidad en el aula	NO	O	O
Imposición de conductas ante los conflictos	O	O	NO
Bajas o nulas expectativas de los estudiantes	NO	O	O
No se evidencian los O.F.T.	NO	O	O
No hay coherencia de la evaluación con los aprendizajes esperados	NO	NO	NO
Observaciones como sujeto ejecutor	02	07	08

SUJETO INNOVADOR	DL1	DL2	DL3
Estrategias de mediación pedagógica potenciadoras de significatividad	O	NO	NO
Estrategias de enseñanza innovativas	O	O	NO
Organización curricular interdisciplinaria	NO	NO	NO
Elaboración y selección de materiales didácticos creativos	O	O	NO
Promoción de cultura participativa	O	NO	NO
Atención a la diversidad en el aula	O	NO	NO
Estrategias de mediación de conflictos	NO	NO	O
Estimulación de altas expectativas	O	NO	NO
Se evidencian los O.F.T.	O	NO	NO
Coherencia de la evaluación con los aprendizajes esperados	O	O	O
Observaciones como sujeto innovador	08	03	02

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES GENERALES Y
RECOMENDACIONES

Una tarea tan importante como es el mejoramiento de la calidad de la educación, implica considerar que todo lo que sucede en el sistema educativo tiene repercusiones en toda la sociedad, por lo tanto, tiene que estar enterado de sus características, de sus adelantos, de sus insuficiencias y de las limitaciones que inciden en las políticas de innovación y, por supuesto, de cómo se están llevando a cabo las distintas disposiciones ministeriales en el aula. Por ello se hace necesario realizar estudios, capaces de dar a conocer los verdaderos problemas y necesidades del sistema educativo, en este caso de los docentes, para lo cual es preciso entrar al aula y analizar desde allí los déficit o las fortalezas, para luego, hacer una intervención más consciente y significativa.

Por esta razón, es que en la presente investigación se planteó como objetivo levantar una mirada descriptiva del rol docente como sujeto ejecutor frente al sujeto innovador ante dos de los dispositivos para mejorar la calidad de la educación (M.B.E. y el área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E), a través de las competencias pedagógicas instaladas en el aula, de modo tal que a partir de esta información sea posible realizar posteriores investigaciones. De ahí el carácter instrumental de este estudio de casos comparados.

El estudio del accionar docente en el aula permitió construir al sujeto docente a partir de una serie de competencias extraídas del M.B.E., las cuales fueron levantadas a partir de la observación en clases, que hace referencia a la implicación y al posicionamiento funcional que enmarcan su quehacer cotidiano. Estas competencias también se pudieron observar en el área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E., lo cual permitió realizar una homologación entre ambos dispositivos, las cuales en su mayoría coinciden en cuanto a los focos que se requiere tener especial atención para así obtener un trabajo pedagógico eficiente y eficaz.

Las acciones de los docentes que se investigaron como casos particulares y comparables, son susceptibles de tomarlos como experiencias reales que se pueden contextualizar y servir de referentes concretos de los docentes que se encuentran llevando a cabo la labor de educar y a partir de tal descripción, concluir todos aquellos aspectos que se requiere mejorar en las prácticas pedagógicas.

a) De las variables intervinientes

El presente estudio puso énfasis en dos variables intervinientes que son las que determinaron el desarrollo y los resultados de la investigación, para lo cual se darán las respectivas conclusiones de cada una.

a.1) De los dispositivos para mejorar la calidad de la educación

Luego de haber llevado a cabo la comparación entre el MBE y el Área de Gestión Curricular del SACGE, se logró demostrar que existe una relación entre ambos dispositivos en cuanto a sus focos de atención. Ambos dispositivos no pretenden lograr una uniformidad en las prácticas o estilos docentes, ya que es lógico considerar que cada profesor tiene distintas maneras de ejercer su profesión, por lo que tanto el MBE como el SACGE, permiten identificar y mejorar todas aquellas competencias esenciales y básicas para una buena enseñanza.

Si se observa la estructura de ambos dispositivos, se puede establecer que los dos modelos se encuentran organizados de acuerdo al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual indica que este proceso es central. Asimismo, tanto el MBE como el área de Gestión Curricular del SACGE poseen características similares como: ambos dispositivos son modelos integrados, ya que abarcan, como se menciona anteriormente, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; no son

prescriptivos, ya que muestran dónde se debe mejorar, sin normar ni homogeneizar las acciones para este fin; son instrumentos amplios, ya que abarcan de manera transversal los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se pueden aplicar a todo tipo de docente; también sirven de base para el diagnóstico, para mostrar de manera externa y objetiva, las acciones o competencias docentes presentes en un momento determinado; del mismo modo, su uso se transforma en una herramienta para el análisis y mejoramiento continuo del quehacer docente; por último, sirven de referente para establecer los aspectos claves y básicos de un buen ejercicio docente.

En términos más concretos, los dos dispositivos requieren que los docentes sean capaces de organizar los objetivos y contenidos considerando el Marco Curricular Nacional y las características de los estudiantes, para lo cual deben manejar las particularidades de sus educando. Lo mismo sucede con el manejo de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, los que deben estar organizados y ser implementados de manera que sean coherentes con el Marco Curricular y ser significativos para los estudiantes. También coinciden en que el docente debe procurar un clima adecuado para el aprendizaje en el aula y, además, generar altas expectativas de sus estudiantes, lo cual estará favorecido mediante un ambiente estructurado que considere un orden y organización de las estrategias de enseñanza, de evaluación y uso de los recursos disponibles. Y para que exista un ambiente estructurado se requiere que los contenidos sean tratados con la rigurosidad que se exige en cada nivel, lo cual permita la comprensividad de los estudiantes. Del mismo modo se requiere que se evalúe la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y monitorear posibles ajustes o mejoras. Por último, ambos dispositivos miden y procuran que el docente haga uso óptimo del tiempo para la enseñanza. Sin embargo, cabe señalar que esta competencia es difícil de medir y comprender qué es lo que realmente se exige. Esta idea se confirma en cuanto a que en la autoevaluación de los establecimientos, ninguno pudo declarar de qué manera se puede medir el uso

adecuado del tiempo. Por lo tanto, se asume que la clase debe estar abocada netamente a la enseñanza.

En definitiva, tanto el MBE como el SACGE coinciden en diversos dominios que se diferencian más que nada en el uso de diferentes términos (como estrategias, procedimientos, etc.) para evaluar en el fondo lo mismo.

a.2) Del rol docente como sujeto ejecutor e innovador ante los dispositivos para mejorar la educación

El rol docente comprende el ejercicio de prácticas pedagógicas al servicio de la sociedad, con unas competencias en la acción de enseñar que se deben fortalecer y resignificar. Es por ello que la innovación en las prácticas pedagógicas implica un elemento central para el cambio educativo, para lo cual se requiere que los docentes se transformen en profesionales cuyas competencias apunten al mejoramiento de la calidad de la educación.

Por tal motivo, la presente investigación ha centrado su mirada en identificar las competencias instaladas de cada docente en el aula, a la luz del M.B.E. y el área de Gestión Curricular del S.A.C.G.E., ya que a partir de dicho levantamiento se compararon los distintos casos en cuanto a su accionar docente, a fin de realizar una tensión más objetiva que otorgó una panorámica general del rol docente en el aula.

A través de la comparación inter casos que se hizo a partir de la homologación de los dispositivos y tomando en cuenta los resultados de la triangulación de primer y segundo orden, fue posible realizar diversas conclusiones respecto al objetivo de la investigación.

Los tres docentes accionan indistintamente como sujetos ejecutores e innovadores (véase cuadro comparativo, pág. 97). Los docentes en cuanto **sujeto ejecutor** (DL2, DL3), se restringen a seguir fidedignamente el currículum nacional, no dando espacio para desarrollar contenidos anexos, complementarios o flexibilizándolos, ni tampoco se prepara la enseñanza de manera interdisciplinaria. Esta situación se debe a que desde el Ministerio de Educación se exigen y miden una serie de contenidos “mínimos”, lo cual indica priorizaciones que, a la larga, significa un menor margen de autonomía y flexibilidad para el abarcamiento de otros contenidos. Ahora, este aspecto no es del todo negativo, pero en lo que sí debiera haber un cambio concreto es en cuanto a la manera de realizar las planificaciones, las cuales debieran ser más sistemáticas, organizadas y trabajadas de manera conjunta con otros sectores y subsectores de aprendizaje que dé paso a una acción docente en el aula más organizada y efectiva. En este sentido, los docentes actúan como ejecutores fieles de los Planes y Programas del Ministerio sin impregnar en la organización curricular una cuota de autonomía y libertad para incorporar otros contenidos que se consideren acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes y no sólo al currículo nacional que es lo que se mal entiende, en el sentido de que dichos contenidos deben ser tomados como una guía de referencia y no como un documento impositivo.

De acuerdo a este aspecto, es de esperar que los docentes consideren las planificaciones como un trámite burocrático que no conduce a lograr mejores aprendizajes, lo cual indica que no existe un aprecio instrumental de las planificaciones para organizar la enseñanza.

En lo que se refiere a la acción docente en el aula, que es la instancia donde se pragmatizan o se debieran evidenciar los dominios o competencias docentes, éstas parecen mostrar, en términos generales, que exceptuando DL1, los restantes corresponden a sujetos mayormente ejecutores, debido a que no actúan de manera proactiva, colaborativa e interdisciplinaria a la luz de los

dispositivos para la calidad. El gran problema radica en que si bien se han determinado los contenidos a enseñar, existen discrepancias en cuanto a las estrategias de enseñanza que debieran estar acorde a los intereses de los estudiantes y del propio sistema educativo, los cuales exigen a profesionales de la educación, capaces de transformarse en agentes de innovación, en donde el mejoramiento de los aprendizajes se juega en el aula.

b) De los objetivos de la investigación

De acuerdo al objetivo general de la investigación, al contrastar los tres casos, los docentes se encuentran en una situación transicional de redefinición, ya que si bien convergen mayormente en el sujeto ejecutor, según los resultados del cuadro comparativo (pág. 97), también existen aspectos del sujeto innovador presentes en uno u otro caso.

Es así como la determinación del rol docente como sujeto ejecutor / innovador, debe ser pensada como una tensión, en donde de acuerdo a los tres casos, el sujeto ejecutor es el predominante, no por eso unívoco; en tanto que el sujeto innovador implica una apuesta por lo construido como deseable según el cuadro comparativo, en el cual se presentan, a su vez, las competencias instaladas de cada docente en el aula a la luz de los dos dispositivos para mejorar la calidad de la educación.

Cabe señalar que el docente que más se acerca a lo que se considera “sujeto innovador”, es DL1, el cual mostró contar con todas aquellas competencias que encierra este tipo de sujeto. Sin embargo, la autonomía e interdisciplinariedad son aspectos aún inalcanzables en todos los casos.

En términos amplios, el docente puede ser un ejecutor o un innovador, en un intento de búsqueda de correspondencia entre cada una de las perspectivas, por lo

que también se está consciente que en la práctica las lindes entre ellos no son tan estrictas.

En definitiva, la presente investigación permitió comparar los casos de tres docentes en cuanto a su accionar y con ello concluir cuáles sujetos son ejecutores o innovadores. Pero lo cierto es que ninguno es del todo ejecutor o innovador, ya que como se explicita precedentemente, los tres casos coinciden, en diversos grados, en uno u otro tipo de sujeto, con una predominancia del sujeto ejecutor.

c) Recomendaciones generales

Sabemos que el cambio radical debe venir de toda la sociedad, pero no se puede ni debe olvidar que los docentes son ciudadanos con deberes y derechos, lo que les permite y obliga a asumir el compromiso, para ejercer la libertad pedagógica que posee en su aula y ser capaces de revertir, la situación particular de su enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes. Y esto sólo se logrará cuando los docentes tomen real importancia a sus propias competencias que los hacen ser más o menos profesional.

El desafío de transformar al docente en un profesional y modificar sustancialmente su rol se presenta como una imperiosa necesidad. Profesionalización y protagonismo de los educadores implica nuevas exigencias en los procesos de reclutamiento, formación y capacitación de los docentes.

Con esto es claro establecer que el cambio sólo sucederá cuando los docentes tomen conciencia de su rol como sujetos de innovación. En palabras más simples, la reforma termina siendo aquello que los profesores hagan de ella.

Todo desafío y cambio educativo implica que todos los actores educacionales se comprometan, porque de otro modo, todo deseo de mejora

puede fracasar al no contar con el apoyo de los docentes que son los que deben llevar a la práctica las nuevas propuestas por parte del Ministerio.

También se puede decir que es necesario que el rol docente sufra una resignificación desde sus prácticas, que le permita adecuarse a los requerimientos de la actual sociedad y del propio sistema educativo. Pero para ello es necesario que cada docente tome conciencia de su quehacer y lo que “sus haceres pueden hacer”. Pero para ello los docentes requieren manejar los distintos dispositivos que emanan desde el Ministerio, ya que en la medida que los conozcan y los trabajen en forma permanente, podrán tener más experiencia de su significado y evaluar sus prácticas continuamente.

Y para mejorar sus prácticas, los docentes deben potenciar y desarrollar sus competencias profesionales de modo que éstas le permitan facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos; saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas; tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución y aula; estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; ejercer la tolerancia, la convivencia, la colaboración; etc. En definitiva, ser sujetos innovadores.

Si bien la nueva concepción profesional como sujeto de innovación propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos, también se debe tener la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Desarrollar estas ideas constituyen un desafío que hay que consolidar y en el caso de los docentes, implica el apropiarse de estas concepciones de transformación, específicamente, en cuanto a las nuevas propuestas por parte del Ministerio de Educación como son el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE) y el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Gestión Escolar* (SACGE).

Pero la apropiación de las nuevas propuestas debe ser en un estado consciente y no mecánicamente como sucede cuando se es simple “ejecutor de proyectos ajenos”.

Es importante que la sociedad cuente con docentes eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir “innovación” con la mera introducción de cambios y “transformación” con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

Para lograr estas transformaciones en el rol docente se requiere que exista una relación colaborativa y recíproca con el sistema formal, por lo que se torna necesario que la escuela se convierta en un espacio de democratización y participación que promueva el desarrollo de capacidades pedagógicas focalizando los esfuerzos en el logro de metas que atiendan la calidad de los procesos educativos

Para viabilizar esta serie de recomendaciones, una condición decisiva es la autonomía de gestión, construida y ejercida tanto en aspectos pedagógicos como administrativos y de vinculaciones con la comunidad. Para ello se hizo necesaria la instalación del S.A.C.G.E. a fin de mejorar la forma organizativa de las instituciones y con ello potenciar la autonomía y un nivel de profesionalismo significativamente más alto por parte del personal docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal, A. y Velásquez, M. (1989). “Técnicas de investigación educativa. Procedimientos auxiliares”. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Briones, Guillermo (1990). “Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales”. México: Editorial Trillas.
- Delannoy, Françoise (2001). “Seminario internacional: Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación”. Santiago de Chile, 8 de mayo.
- Errázuriz, M., González, R. y otros (1994). “Demandas sociales a la educación media”. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Gimeno, José (1999). “Poderes inestables en educación”. Madrid, Morata.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988), “Etnografía y diseño cualitativo en investigación en educación cualitativa”. Madrid: MORATA.
- González, L y López, L. (2004). “La sociedad del conocimiento y la formación de profesionales”. En: *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria.
- Imbernón, Francisco (1998). “La formación permanente del profesorado”. En: *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI.
- Kaluf, Cecilia (2004). “Reflexiones sobre competencias y educación”. En: *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria.
- Marcelo, Carlos (1998). “Calidad y eficiencia de los profesores”. En: *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI.
- Martínez, A. y Musitu, G. (Eds.) (1995). El estudio de casos: Para profesionales de la Acción Social. Madrid: Narcea.
- MINEDUC (2003). “Marco para la Buena Enseñanza”. Santiago de Chile.

- MINEDUC (2004). "Guía de autoevaluación para los establecimientos educacionales". Santiago de Chile: Unidad de Gestión Escolar.
- Miranda Jaña, Christian (2003) "Impacto del programa de becas en el exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados". Tesis presentada en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Monereo, Castelló y otros (2001). "Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela". Barcelona: Editorial Graó.
- Pérez Serrano, G (1994). "Investigación cualitativa: Retos e interrogantes". Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, Gloria (2001). "Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas". Estudio de casos. Pilar Muñoz Serván. Madrid: NARCEA.
- Perrenoud, Philippe. (2003). "Construir competencias desde la escuela". Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Pujadas H., Gabriel (1991). "Calidad de la educación: Los nuevos educadores". Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Rodríguez, Eugenio (1998). "Renovación en los conocimientos y habilidades profesionales". En: *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI.
- Román Pérez, Martiniano (2005). "Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento". Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Stake, R. E. (1998). "Investigación con estudio de casos". Madrid: Morata.

- Tejeda Fernández, José (1998). "Los agentes de la innovación en los centros educativos". Málaga: Ediciones Aljibe.

REFERENCIA ELECTRÓNICA

- Bar, Graciela (1999). "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo". Seminario sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. www.capus-oei/de/gb.htm.
- Díaz, Ángel e Inclán, Catalina (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". En: *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Cuadernos de Educación Comparada N° 5, OEI, Madrid. http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/trabajosalud/profesion_docente.rft.
- Martínez, Roberto (2001). "Profesión docente". Revista Iberoamericana de Educación, N° 25, OEI, Madrid. <http://www.campus-oei.org/revista/index.html>.
- Miranda Jaña, Christian. "Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica". *Estud. pedagóg.* [online]. 2005, vol. 31, no.1, p.63-78. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705.

ANEXOS

ANEXO 1

**PAUTA DE OBSERVACIÓN EN AULA
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA**

Docente: Establecimiento: Nivel: Clase Nº: Fecha: Contenido:

Dominio A: Preparación de la enseñanza.	OBSERVACIÓN
A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.	
A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.	
A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.	
A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.	
A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.	

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	
B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	
B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.	
B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	
B4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.	
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	
C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	
C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.	
C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.	
C4. Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.	
C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.	
C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.	

ANEXO 2: ENTREVISTA A DOCENTES Y JEFES DE U.T.P.

ENTREVISTA A DOCENTES

Docente	
Establecimiento	

1. ¿Cuáles son los procedimientos utilizados al momento de organizar el proceso de enseñanza?
2. ¿Realiza planificaciones como una práctica pedagógica constante o parcializada? y ¿cómo asegura la praxis de la propuesta curricular en coherencia con la acción docente en el aula?
3. ¿Se alcanzan a cubrir los OFV y CMO por nivel? ¿desarrolla además contenidos y objetivos complementarios?
4. ¿Cómo se abordan los OFT tanto en las planificaciones como en la acción docente en el aula?
5. ¿De qué manera hace que el tiempo en el aula sea utilizado en procesos propiamente pedagógicos?
6. ¿De qué manera retroalimenta y mejora sus prácticas pedagógicas?
7. ¿De qué manera implementa estrategias de enseñanza efectivas que estén acorde a las necesidades de los estudiantes y el PEI?
8. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que aplica y que son potenciadoras de significatividad?
9. ¿Cuál es el procedimiento y los criterios que aplica para implementar la propuesta curricular? ¿existe una articulación y/o retroalimentación entre los docentes del subsector, UTP u otros subsectores?
10. ¿Qué criterios toma en cuenta al momento de evaluar los procesos y resultados de los aprendizajes en el aula? ¿qué instrumentos o estrategias implementa para tal efecto?
11. ¿Cuáles materiales didácticos u otros recursos educativos utiliza para el desarrollo de sus clases?
12. Considerando los distintos estilos de aprendizaje, las diversas necesidades y características de sus estudiantes ¿cómo se diagnostican y enfrentan dichos desafíos?
13. ¿Qué características debe tener un ambiente propicio para el aprendizaje y cuáles son las estrategias de mediación que utiliza para ello?
14. ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al logro de aprendizajes de los estudiantes?

ENTREVISTA A DOCENTES

Docente	DL1
Establecimiento	L1

1. Primero converso con mis colegas del departamento viendo cómo lo vamos a planificar y a continuación veo también el grupo de curso que me va a tocar. Generalmente uno hace una prueba de entrada o de diagnóstico y allí ya se tiene la visión para ver qué es lo que falta y los chicos conocen y de ahí parto haciendo el trabajo del semestre o anual.

2. Planificación como hacíamos antiguamente no, porque nosotros hemos visto que realmente es una pérdida de tiempo, está programado todo en el libro. Nosotros conversamos acerca del contenido del texto, vemos qué es lo importante, qué es lo bueno y primordial en cuanto a los contenidos y allí hacemos una planificación individual, pero muy pequeña. Lo que planifico muy bien son las evaluaciones, que me interesan muchísimo para que los alumnos sepan cómo van a ser evaluados durante el semestre, de tal y tal forma, qué materia, bueno y eso también va a depender de cómo avance el curso. Eso es lo que planifico. No se hace planificación anual o semestral como departamento.

3. Sí se alcanza perfectamente a cumplir los objetivos que tiene el nivel, ahora por supuesto que hay niveles o curso con los que se tiene mejor rendimiento, pero de todas maneras se alcanza a pasar los contenidos o la materia que corresponde al nivel. En el caso del NM1 "F", que fue el que observaste, tuvo un buen rendimiento, porque alcanzamos a ver todo lo que había en el libro que era la idea, porque el libro traía 4 unidades y la dividimos en 2 unidades el primer semestre y las otras dos el segundo semestre y ahora estamos relejendo algunas cosas como cuentos para poder terminar, porque con un cuento se pueden hacer muchas actividades.

4. En las planificaciones no se hacen, o sea se hacen en el aula. Pienso que de repente estamos tocando un cuento que tiene un tema X y lo asociamos a los momentos que se están viviendo en la actualidad, como por ejemplo un cuento que había el otro día de un marido que castigaba a su mujer y entonces vimos allí una problemática actual, porque vimos cómo el hombre castiga a la mujer y ésta se deja castigar, finalmente, cuáles son las consecuencias y lo llevamos al plano actual, al plano real y no solamente se queda con que es un cuento. A medida que va saliendo un cuento con un tema X, trato de meterlo a la realidad de la vida diaria del alumno.

5. Yo siempre trato de sacarle el mejor partido al tiempo en que estoy en la sala de clases con trabajo, haciendo muchas cosas y generalmente como que me falta tiempo. Por ejemplo en la actividad que observaste, todo estaba tan planificado,

esas cosas son pequeñas planificaciones que uno hace, porque para hacer todo lo que hice ese mes tuve que planificar los tiempos de cada alumno, cuántos alumnos por clase, etc. Ahora, todo eso tiene que ser planificado, si tengo una actividad X tengo que terminarla, pero los alumnos muchas veces la dilatan y falta tiempo y se termina la clase siguiente, lo ideal es que el tiempo alcance para hacer una conclusión de todo. Tiempo muerto puede ser cuando se pasa lista, porque no siento que sea un tiempo perdido cuando le digo: ¡señor, siéntese bien! O arréglese la camisa, eso no es parte de mi asignatura, pero lo hago igual.

6. Aquí se supone que estamos preparando a los alumnos para ingresar a la universidad y hacia allá vamos dirigidos, básicamente estamos tratando de preparar a los alumnos, básicamente, para un buen resultado de la PSU, y hacia allá van todos los objetivos.

7. Yo trato e mezclar actividades, trabajos individuales, grupales, exposiciones orales de trabajos en forma individual y grupal, trabajos de investigación, creaciones, redacciones y creaciones, manejo de vocabulario. Con los 1º y 2º hago casi las mismas actividades y las variaciones entre los niveles es bien poca, porque en 2º se profundiza más y se exige más porque se supone que dominan más algunos contenidos e ir avanzando en lo que no conocen, pero básicamente en estos dos niveles es poca la diferencia en las actividades y las evaluaciones.

8. Yo reviso rápido las notas y las pruebas y luego y pregunto básicamente como pregunta-respuesta ¿qué entendiste tú? ¿qué opinas?, ¿cómo lo entendiste?, o sea voy retroalimentándome y sabiendo que no saben y voy aclarando las dudas que tienen o errores de conceptos que puedan tener. Fuera del aula existe una retroalimentación con los colegas de lo que vamos haciendo y las distintas experiencias de cómo resultó una actividad. Nosotros tenemos un grupo muy bueno en el departamento, hacemos en conjunto en las pruebas, cosa que como tenemos la prueba de CMO, pretendemos que todos los niños de primero medio sepan lo mismo aunque sean distintos los profesores, entonces por eso nos fijamos la meta con el libro y hacemos las distintas unidades por semestre y nos preguntamos cómo vamos cada profesor, siempre nos estamos comunicando. Con retroalimentación, pregunta respuesta, motivar a los chicos para que hablen porque cuesta a veces que hablen y opinen, a mi me interesa que hablen y opinen.

9. De acuerdo al libro, pero depende de cada una. Por ejemplo si yo estoy viendo lírica en el libro no aparece el tema de la 100 a la 105, ahí uno organiza cómo mejor le parezca, la idea es que esta unidad se pase, ahora cómo la pase depende del curso y del profesor, y ahí se va buscando materia y ejercicios para ir pasando los contenidos.

Yo diría que entre el sector nuestro no más siempre nos estamos retroalimentando y diciendo siempre las cosas, qué es lo bueno y lo malo. La UTP nos ha felicitado en el consejo por nuestra organización, la UTP da sugerencias, peor más importante es el trabajo dentro del departamento, porque la UTP da las líneas

generales, porque se preocupa más del rendimiento del curso y del departamento, si van bien o mal. Nuestro departamento siempre ha sido felicitado y como ejemplo ante otros departamentos. Los contenidos de la agenda los propone el departamento, porque la UTP nos pregunta cuáles son los contenidos más importantes del NM2 al final del semestre o del año. La UTP, le pregunta a los departamentos los contenidos.

10. La participación, el conocimiento, las opiniones, me interesa mucho que el alumno pregunte, básicamente eso. Siempre les he dicho que ellos tienen que ser alumnos preguntones y que yo nunca me voy a enojar porque ellos pregunten, pero a veces hay colegas que les molesta eso. Yo les digo que el que aprende más es el alumno preguntón y voy a pensar que ese alumno está interesado y atento a lo que estoy diciendo.

Utilizo cuestionarios para preguntar si la forma en que he evaluado les parece bien, si le interesa o le ha gustado la clase expositiva, o prefiere la clase participativa, en forma individual, grupal. También tengo pautas para evaluar exposiciones.

11. A veces hay guías en forma individual, grupal, hay guías de complementación de las materias porque uno no siempre se queda con lo del libro nada más y va complementando con otra información. Entonces, hay guías de materia, de desarrollo de actividades extra distintas al libro, las del mismo libro- Otros recursos educativos son las transparencias, películas relacionadas con el tema u obras que estamos viendo, revistas, diarios para complementar.

12. En general, no podemos decir que sean todos muy homogéneos, pero hay cierto nivel de homogeneidad en los estudiantes, eso no quiere decir que no tengan diferencias de aprendizaje. Ahora, yo trato de reforzar a aquellos alumnos que tienen mayores problemas dándole un poco más de ejercicios, acercándome a ellos y diciéndoles consúltame si tienes algún problema, lee esto otro, a veces dándole lecturas más sencillas o simples, pero la cosa es que logre alcanzar las mismas metas que los otros, incluso tengo un alumno no vidente con el cual trabajé igual que con los otros, las pruebas eran las mismas, él venía a la clase con su grabadora, tienen una profesora guía que les ayuda y yo hablaba con ella para decirle qué debía estudiar y leer. El chico tuvo buen resultado, las pruebas se las tomaba la profesora en una sala aparte... hay que hacer diferencias, pero no tanto en el sentido que el alumno debe lograr los mismos resultados que el resto.

13. Tiene que haber una buena relación profesor-alumno, lo cual es muy decisivo, porque el alumno que no tiene buena relación con el profesor, a pesar de que sabe que el rendimiento es lo importante y no el buen contacto con el profesor, pero influye y yo siempre trato que esa relación sea lo mejor posible, lo cual es difícil por la variedad de personalidades. Tener una sala ordenada, limpia, también es importante, porque exijo que ellos trabajen en un ambiente de ese tipo, que esté ventilada.

14. Me interesa que ellos logren todos sus objetivos, la idea mía es que los chicos estén capacitados para cursar 2º medio sabiendo lo básico y más de eso, que sean buenos alumnos, que usen las estrategias que les he enseñado para estudiar, que los contenidos los conozcan y los manejen bien, cosa que si ellos llegan a trabajar con otro profesor ellos dominen lo que deben saber en 1º medio.

ENTREVISTA A DOCENTES

Docente	DL2
Establecimiento	L2

1. Al inicio del año hacemos una planificación semestral por departamento, de acuerdo a los Planes y Programas seleccionamos los objetivos y contenidos que creemos primordiales para lograr en las alumnas, pero después cada persona, por lo menos yo lo hago, voy preparando cada unidad, porque en general seleccionamos objetivos y contenidos para las unidades, pero la preparación para el aula cada una lo hace personalmente; más aun, yo planifico para la semana, porque muchas veces una clase no termina en la misma clase, sino que tienes que volver a replantearte en la próxima clase, bueno y al mirar tu horario sabes qué cursos tienes y vas planificando en forma rápida para ese día y tratas si en la semana alcanzas a lograr lo que te propusiste, pero es difícil, porque te puedes demorar más, pero nunca menos.

2. Constantes, porque siempre debemos estar planificando, porque cada curso requiere una atención aparte, aunque sean del mismo nivel porque no se puede ir parejo en cuanto al logro de objetivos.

3. En semestre sí tratamos y vamos comparando en las reuniones de departamento, vemos qué contenidos y objetivos hemos logrado y tratamos de ir a la par, en lo posible, generalmente sí se logran por lo menos pasar los contenidos que nos hemos propuesto al final del semestre, porque después hacemos una evaluación. Bueno, los transversales... y en otros casos se deben pasar contenidos de otras asignaturas, por ejemplo en historia, las épocas para la literatura y el mismo castellano, o sea vas de la mano con historia y debes meterte con las otras áreas para complementar los contenidos, también con otras asignaturas como artes visuales.

4. Mira, los transversales se piensan de acuerdo al PEI, entonces vemos cuál es el perfil que tratamos de lograr en las alumnas y tratamos de planificar en base a este perfil, además, se requieren tratar temas del alcoholismo, la drogadicción, nosotros tratamos de inculcar lo femenino y esto se especifica en el perfil de la alumna y también si el Ministerio te ordena que nosotros tomemos la drogadicción

y hay planificaciones que ellos mismos mandan así que se nos hace fácil, pero generalmente en cualquier momento se está trabajando con los objetivos transversales, me parece que en la clase que observaste se vio el tema de la comunicación a nivel de país y cómo la buena comunicación se debe lograr para evitar desacuerdos o peleas.

5. Generalmente no se da la pérdida de tiempo, incluso se hace corta la hora de clases porque quedas en la mitad, porque surgen otras necesidades, debates o preguntas de las niñas o problemas que hay que solucionar en el momento, entonces yo no veo tiempos muertos. Lo que me molesta es cuando llegan atrasadas, pero se debe hacer lo administrativo.

6. Yo últimamente me he dado cuenta que lo que sirve bastante es el trabajo de grupo, pero bien guiado, con una guía bien concreta y específica de lo que quieres conseguir de cada grupo y no quedarse en lo que ha hecho todo el grupo, yo por lo menos les digo aquí todas deben saber lo que hace cada grupo, porque simplemente es un trabajo en común en que todas aportan y hacen suyo el aprendizaje, después es evaluado, por supuesto.

7. Me guió mucho por el libro del Ministerio, encuentro que es bastante bueno, porque te va guiando y te va sugiriendo actividades y tú la modificas un poco, incluso hay un apartado para el profesor en donde los contenidos se vuelven a la terminología actual y lo otro la preocupación del ministerio por el perfeccionamiento de los profesores, porque yo hice todos, entonces yo soy una vieja joven, porque me gusta y encanta hacer clases porque es más entretenido que antes, por ejemplo cuando las chicas cambiaban las normas de habla y lo actuaban...

8. Yo trabajo bastante con la conversación, trato que ellas primero entiendan y conversando con ejercicios prácticos y una vez que ya lo han comprendido refuerzo con un dictado de los conceptos y les hago también un esquema integrador de contenidos, pero yo hago mucho trabajo práctico, tanto escrito como en el aula, tratamos de salir fuera del aula, ponte tú cuando les pasé los niveles del habla fuimos al mercado, ellas entrevistaron a gente, la otra vez les pedí que conversaran con sus abuelos, otra vez debieron recopilar refranes populares, pero con tercero y cuarto es diferente porque ellas ya se creen grandes.

9. Tomamos el programa y seleccionamos los objetivos y contenidos y ese es el criterio, aquí también se formulan líneas a seguir desde la UTP, porque a veces debemos elaborar nuestro material y presentarlo, por ejemplo para preparar a las niñas para el SIMCE nosotros elaboramos material y la jefe de UTP las revisa y también las modalidades de las pruebas y ella nos está siempre vigilando y sugiriendo ideas. Siempre estamos juntas, hay una interrelación, comparamos contenidos, nos intercambiamos pruebas.

10. Sobre todo la comprensión, peor cuesta porque están acostumbradas a recitar. Para el trabajo de grupo elaboramos una lista de cotejos y pruebas sumativas, generalmente hacemos instrumentos mixtos con preguntas objetivas y de ensayo, de selección múltiple, pero las preguntas de ensayo cuesta tanto corregir, así que por comodidad usamos más la de selección múltiple, cosa que no debería ser porque en lenguaje se debe medir la redacción, disertaciones también.

11. La verdad en lenguaje, fuera de las pruebas formativas, generalmente no, preparar material como qué.... Bueno guías, y videos para trabajar en base a ello y hacer comentarios.

12. La principal forma es a observación, porque no pueden pasar desapercibido las diferentes actitudes que tienen las alumnas y en base a eso las vas caracterizando, ahora se debe tener mucho criterio para no herir a la alumna, para no estigmatizarlas o simplemente evitar que ella no exprese lo que siente o que le tenga miedo al profesor, por eso trato de salir un poco de lo formal y en cuanto al aprendizaje hay que tener harta paciencia, porque las clases tú pasas en general los contenidos como por ejemplo sintaxis y morfología, pero algunas logran captar los diferentes criterios, pero hay otras que les cuesta terriblemente, por lo que utilizo monitoras y después las tomo yo nuevamente.

13. El ambiente propicio es un lugar tranquilo, sin interrupciones, sin contaminación acústica, etc., cosa que en nuestro liceo es muy difícil de llevar, porque en todos los lados tenemos tráfico, entonces es difícil trabajar y se debe trabajar con las ventanas cerradas, entonces, lo principal es la tranquilidad. Lo que puedo hacer es bien poco, cerrar las ventanas y lograr ese clima ñeque no debamos gritar y yo les digo "vas a vender cebolla"

14. Me ha ido bien en cuanto a sus notas, porque en un universo de 31, tuve 6 deficientes en el semestre, o sea, un porcentaje muy bajo. Considero que estuvo logrado, pero esas chicas que tienen el 3.9 saben más que ese número, pero es difícil encasillar el conocimiento en ese número, por eso trato de usar conceptos. Mis expectativas están acorde a lo que mis estudiantes rinden, es decir, no son tan malas, sino aceptables.

ENTREVISTA A DOCENTES

Docente	DL3
Establecimiento	L3

1. Para andar todos a la par se nos pide una planificación al departamento que la trabajamos en conjunto de acuerdo a las realidades que encontramos y nosotros mismos decimos en unos cursos vamos a caminar más fuerte o más rápido. Se debe conjugar lo antiguo y lo nuevo, hay que ganarse al alumno y eso es el aspecto psicológico que empleo yo por lo menos, hay muchas colegas que van al

enfrentamiento, yo creo que hay que ganarlos, porque la profesora hace la asignatura y hace que les guste o no la asignatura.

2. Nosotros planificamos por semestre y después nos reunimos y vemos en qué medida se ha logrado lo planificado para reforzar muchas veces prácticamente hay que reforzar el segundo semestre lo que no se logró el primero.

3. Con los cursos buenos sí, me costó este año, pero lo logré. Yo tengo como política que los chicos elaboren una revista juvenil donde ellos vacían sus inquietudes y es una manera de ganarlos en la asignatura... Claro, se puede desarrollar por ejemplo la revista y se van entroncando con otras asignaturas y así aprenden a enfrentar los transversales.

4. En las planificaciones sí se abordan, pero antes se exigían, ahora ya no, pero los viejos sí los llevamos y lo que buscamos es formarlos como persona porque la educación no es sólo información, sino formación de todos los chicos, que aprendan a no insultarse, que aprendan a escuchar.

5. De hecho, los chicos piden unos minutitos, pero yo les digo sí si se portan bien, muchas veces el tradicional dictado no lo dejamos de lado, si no los chicos no toman apuntes, sobre todo a los chicos de 4^o y ellos aprenden su autodisciplina y hay veces que me preguntan señor puedo estudiar para un control de otra asignatura, entonces distribuyen su tiempo para otras asignaturas, entendiendo que aprovecharon bien su clase.

6. Si es efectiva es eficaz y así pensamos que todos los contenidos debieran tener su eficacia y lo logramos mediante el diálogo ameno, la conversación y el irnos conociendo, incluso hay muchos alumnos que lo piden a uno porque se acostumbran con la metodología, entonces tratamos de hacerle simpática la clase y las actividades; por ejemplo con los primeros se trabaja con la expresión oral y de repente se improvisa y no faltan algunos chicos díscolos que toman todo a la chacota, pero igual se puede lograr, por ello da miedo hacer ese tipo de actividad. Por ejemplo en las charlas era bueno que los chicos compartieran sus vivencias.

7. Siempre vamos conjugando lo viejo con lo nuevo, conversamos, la clásica pregunta y respuesta, lea lo que hemos anotado y de esa manera, generalmente al que está desatento se le pregunta para que ponga atención, otras veces lo hago en forma impositiva y a los chicos que les fue mal en la prueba deben dar interrogaciones orales y les doy un tiempo, una semana o quince días. Después de un mes de clases yo siempre les digo a los cursos nuevos “buenos días mis queridos alumnos” y me ha resultado para ganarlos y después ellos me dicen “cómo está mi querido profesor”, porque al final los chicos lo quieren a uno y cuando tienen notas rojas deben traerla firmada la próxima clase.

8. En primero comenzamos con el hecho de que los niños aprendan a respetarse y a manejarse en clase, dedicamos los martes a que cuatro personas expongan un cuento de acuerdo a una lista y ahí empiezo a corregirle las muletillas para que

aprendan a usar los conectores y puedan a coordinar sus ideas y después ellos mismos se corrigen, en otros aspectos uno aprende muchos de los practicantes en nuevas metodologías para aplicarlas en clase; en el teatro logré la creación de textos dramáticos, porque yo les explico que desde chico uno juega con otros papeles y salieron unas dramatizaciones bastante bonitas; este año tratamos de hacerlo para la prevención de drogas y se logró como con un 4,5 en general, pero en otras veces resultó mejor; también la creatividad e iniciativa de los niños es importante.

9. Trabajamos por departamento y el diagnóstico nos indica de repente y ahí muchas veces se les sigue aplicando de acuerdo a los resultados, este semestre sin querer queriendo dedicamos todo el semestre al género lírico y yo apelo no a la memorización, sino a la interpretación de textos de distintos autores y buscamos textos de libros anteriores. De hecho estamos siempre reuniéndonos y vemos en qué medida y porcentaje hemos logrado los objetivos en coordinación con UTP y entre el departamento conversamos en la misma sala de profesores, en el pasillo y conversamos según la afinidad.

10. La asimilación y no solo la repetición, sino que el chico demuestre que haya aprendido a través de la comprensión. A nosotros nos entregan una tabla, porque debo confesar que esa es mi falencia y no me voy a escalas muy grandes, pero muchas veces voy al medio punto de yapa, pero si no se logra el 7 es un desafío para las próximas.

11. Busco cuestionarios, recopilo de textos y manejo bastantes textos y otros que los tengo ya sabidos, también se maneja el libro de lenguaje, pero hay colegas que eligen su libro guía favorito, yo trato de respetar al máximo lo que plantea la reforma educativa.

12. En la comunicación directa con los chicos y yo les converso que hay distintas formas de aprender y distintas memorias y yo siempre les digo que yo no fui el mejor alumno, pero siempre hay que preguntar y yo veo quién pone atención o no y hago que hablen y den opiniones y sepan cuál es la manera de aprender como preguntando, participando, de los compañeros, etc.

13. De hecho yo les digo que la autodisciplina es la que debe imperar, yo no pido a santos, pero cuando haya que reírse se ríe y cuando hay que estar serio se debe estar serio, incluso yo los preparo cuando hay una materia muy difícil y se forma un ambiente de acuerdo al tema, con tranquilidad y silencio, por eso yo pido ambiente de armonía, respeto, y jovialidad.

14. Siempre con los cursos veo el promedio semestral del curso, pero yo les digo que si ellos se sacan malas notas eso significa que yo me saco esa mala nota, peor lo que no hago es borrar notas, sino que la repito.

ENTREVISTA JEFE UTP

Jefe UTP	
Establecimiento	

1. ¿Cuáles son los procedimientos utilizados al momento de organizar el proceso de enseñanza?
2. ¿Se realizan planificaciones como una práctica pedagógica constante o parcializada? y ¿cómo se asegura la praxis de la propuesta curricular en coherencia con la acción docente en el aula?
3. ¿Se alcanzan a cubrir los OFV y CMO por nivel? ¿se desarrollan además contenidos y objetivos complementarios?
4. ¿Cómo se abordan los OFT tanto en las planificaciones como en la acción docente en el aula?
5. ¿De qué manera hace que el tiempo en el aula sea utilizado en procesos propiamente pedagógicos?
6. ¿De qué manera retroalimentan y mejoran sus prácticas pedagógicas los docentes del establecimiento?
7. ¿De qué manera implementa estrategias de enseñanza efectivas que estén acorde a las necesidades de los estudiantes y el PEI?
8. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que aplica y que son potenciadoras de significatividad?
9. ¿Cuál es el procedimiento y los criterios que se aplican para implementar la propuesta curricular? ¿existe una articulación y/o retroalimentación entre los docentes del subsector, UTP u otros subsectores?
10. ¿Qué criterios se toman en cuenta al momento de evaluar los procesos y resultados de los aprendizajes en el aula? ¿qué instrumentos o estrategias se implementan para tal efecto?
11. ¿Cuáles materiales didácticos u otros recursos educativos utilizan los docentes para el desarrollo de las clases?
12. Considerando los distintos estilos de aprendizaje, las diversas necesidades y características de los estudiantes ¿cómo se diagnostican y enfrentan dichos desafíos?
13. ¿Qué características debe tener un ambiente propicio para el aprendizaje y cuáles son las estrategias de mediación que se utilizan para ello?
14. ¿De qué manera se generan altas expectativas en cuanto al logro de aprendizajes de los estudiantes?

ENTREVISTA JEFE UTP

Jefe UTP	EJL1
Establecimiento	L1

1. Siempre hay una organización a nivel de equipo de gestión, segundo, una vez que el equipo tiene las cosas claras hacemos un consejo general de profesores, les planteamos las alternativas, posibles modificaciones o políticas que vamos a implementar y de esta situación democrática se saca un consenso para que todos queden informados y posteriormente todo eso lo refundamos en una agenda en donde está todo establecido y claro desde los CMO, desde el sistema de evaluación, de la convivencia interna de los alumnos, todo eso.

2. Yo diría que no es tan constante, es parcializada, pero en la práctica se lleva un lineamiento, yo no puedo decir que vamos a estar todos los días haciendo objetivos y cosas por el estilo, porque en este proceso hay que hacer innovaciones y ya la gente está experta en este tema y los resultados avalan eso, las planificaciones se hacen en cada semestre, pero en el medio se pueden hacer modificaciones y se les deja trabajar libremente al profesor. La praxis... sí, porque nosotros medimos al final en la prueba de contenidos mínimos lo que se ha enseñado y eso es uniforme y los resultados avalan que lo que se ha planificado los alumnos lo saben, entonces esa es una muy buena forma y eso nos está dando resultados positivos porque en las pruebas de PSU, porque nuestros objetivos es la continuación de estudios estamos obteniendo resultados cada vez mejores.

3. Eso sí que sí, porque los CMO se pasan y eso está reglamentado y eso sí que lo aseguro al 100%. Claro que sí, queda un poco de tiempo, o sea algunas cosas se pueden, a nosotros nos interesan los CMO y si queda tiempo en algunas asignaturas eso se hace si queda tiempo.

4. Los OFT el colegio tiene hartas cosas, aquí hay departamentos que trabajan unidos por ejemplo artes, biología, etc., está toda la cosa de responsabilidad, porque el colegio tiene una línea y el primer responsable es el alumno, a medida que se van dando los contenidos se van dando los transversales, aunque no están explícitos en la planificación, pero sabes que el ser humano es cambiante, entonces de repente se da la situación en que se aplica el OFT.

5. Lo tratamos de cubrirlos completamente y por eso el apoderado apetece el colegio, porque el tiempo se aprovecha el 1000 por 1000.

6. El departamento de Lenguaje es el mejor y ellos están reunidos constantemente, cada 15 días ellos se reúnen y están planificando, porque es el que más planifica y las reuniones son constantes, por lo de la PSU junto con matemáticas, porque en lenguaje hubo muy buenos puntajes.

7. Las efectivas está toda la parte técnico artística, tú ingresas al colegio y eliges música y un instrumento, no sabes nada, pero al final del proceso aprende a tocar guitarra, educación física lo mismo, por ejemplo hay cosas efectivas y se remedia la obesidad, hay chicos que son atletas, si le gusta flauta, toca flauta y eso es efectivo.

8. Están las constantes guías, el incentivo a los buenos alumnos, la publicación periódica de los resultados, del los ensayos y tú te vas motivando, puede que hayas empezado con pocos puntos, pero de a poco vas aumentando, también se hace mucho teatro.

9. Tienen todo muy bien organizado, los CMO se analizan y se hacen modificaciones, se retroalimentan ellos mismos, por ejemplo hay personas que tienen postítulos, hay otra que es periodista y ella prepara a sus mismos colegas. Si hay articulación y hay una cosa bien especial, yo tengo conocimiento de todo, pero ellos también y si quieren hacer algo tienen libertad de acción y me lo comunican, no hay una traba y todo lo que sea llenar papeles lo hago yo, pero ellos siempre me informan lo que hacen y yo veo los libros y cuando hay fallas llamo al alumno y al apoderado y lo conversamos o si no el profesor se preocupa de un alumno con baja importante y va y me lo comunica y yo tomo las medidas y todo es un contacto y hay interacción hacia arriba y hacia abajo.

10. Criterio que hayan logrado el dominio de los contenidos mínimos y para eso al final del semestre se hace una prueba de CMO y el niño sabe y la prueba está muy bien hecha y hay un 90% de éxito y eso es positivo, porque son muy pocos lo que reprueban lenguaje y hay una asistencia sobre el 98% a clases y eso quiere decir que al alumno le gusta la asignatura. Hay representaciones, grupos de investigaciones, los chicos hacen reportajes, preparan sus propias clases, no es solamente la prueba, ellos se autoevalúan hacen representación de un trabajo en especial.

11. Si pues y está la máquina multicopiadora que está reproduciendo todo el año, esta máquina que se compró el 12 del 11 y ya lleva 3.506 copias de trabajo y apuntes y pruebas.

12. Hacemos una selección, eso es cierto, en lenguaje y matemáticas y pareciera ser que la mayoría viene de un nivel parejo, entonces y como el objetivo es continuación de estudios claro que hay casos con deficiencias como los niños no videntes o problemas de escritura, pero la mayoría son normales y no hay gran diferencia, salvo cuando hay depresiones y se les da la oportunidad.

13. La primera cosa es un lugar agradable, una sala limpia, confortable, con las herramientas que utiliza para la asignatura, nosotros tenemos salas por departamento, por lo tanto la sala de lenguaje está preparado para eso con televisor, libros, retroproyector, etc. Bueno y la disposición del profesor para hacer

la clase que siempre es positiva. El colegio no tiene problemas disciplinarios y eso nos favorece mucho, los baños son de excelente calidad, no hay suciedad, los pasillos están limpios hay calefacción todo el año y el espacio físico del colegio es muy abierto y se puede desplazar por todas partes.

14. En Valdivia no hay ningún colegio que tenga nuestros resultados, tenemos un 15% de reprobación en la PSU y el colegio es dentro de los 25 mejores colegios de Chile.

ENTREVISTA JEFE UTP

Jefe UTP	EJL2
Establecimiento	L2

1. En el liceo se trabajo por departamento de asignatura, lo que es GPT (Grupos Profesionales de Trabajo), básicamente se organizan así, entonces en los momentos, porque son varios los momentos en realidad, nosotros hacemos planificaciones semestrales, pero el departamento va haciendo las modificaciones que considere pertinentes, por eso son varios momentos, entonces, se utiliza un instrumento donde se vacía la planificación que es emanado de la UTP, que es muy común porque están los OFT, los verticales del semestre, los aprendizajes esperados, las actividades, los contenidos y la bibliografía que se va a utilizar por departamento, eso significa que el departamento en pleno concuerda en pleno cómo lo va a ver, cómo lo va a evaluar y va haciendo pequeñas modificaciones de acuerdo al curso.

2. Es constante. Es difícil de asegurar la praxis, a menos que exista una observación sistemática del Jefe de UTP o el Director, pero para asegurar que la planificación se cumpla nosotros tenemos al final de cada semestre una prueba de síntesis que también es elaborada por los departamentos y que tiene como objetivo es que aquello que se planificó se haya llevado a la práctica porque el departamento en pleno determina cuáles son los contenidos que se van a evaluar y cómo se van a evaluar, ahora yo no digo que eso garantice en un 100% que lo que se planificó se haga, pero sí creo que da cierto aseguramiento que todos los alumnos van a ver determinados contenidos y van a alcanzar determinados objetivos, para mí el libro de clases es bastante secundario, ahora sí hay observación de aula, pero no en forma sistemática, porque los profesores invitan a la jefe de UTP a que les acompañe.

3. No todos, pero yo diría que básicamente sí, porque está en un 80 y tanto por ciento. No se desarrollan porque si alcanzamos a penas ese 80% que es real, por el tiempo que tenemos es bastante difícil alcanzar otros contenidos, otras inserciones curriculares, así que es imposible.

4. No es que sea una pillería, pero uno siempre cuando planifica o propone alguna estrategia de trabajo está pensando de alguna manera para presionar, en el buen sentido de la palabra, para que se trabaje en la conservación de determinadas situaciones, entonces nosotros tenemos la evaluación de los OFT que al final se transforma en una nota mínima, pero la alumna sabe que es observada en algunos aspectos fundamentales de su trabajo y de su desarrollo, por ejemplo, autodisciplina que está dentro del perfil de las alumnas del liceo, es como un OFT, la parte de la comunicación y de responsabilidad, entonces son tres elementos que consideramos fundamental desarrollar en las alumnas, ahora qué significa eso que hay una pequeña trampita detrás, el profesor tiene que observar esos tres ámbitos en particular e ir llevando un registro en el libro de clases en una hoja que está adicionada para ese efecto de estos tres comportamientos o manifestación de conducta de las alumnas, entonces en las asignaturas nos dedicamos a estos tres ámbitos, ahora en el consejo de curso como profesor jefe se trabaja una variedad bastante más amplia de los comportamientos deseables a conseguir y eso es un trabajo que desarrolla la orientadora con el profesor, pero todos tienes que focalizarse en estos tres.

5. La observación que es asistemática, la planificación de las evaluaciones, es decir, nosotros tenemos que tener un número determinado de evaluaciones según las horas y si no fuese así, no podría evaluar, porque tendría que evaluar al término de la unidad y no podría llegar a una prueba de síntesis final que el resto del departamento está controlando también, sin haber utilizado apropiadamente el tiempo.

6. A través del departamento de asignatura, yo diría que hay bastante discusión, bastante crítica buena, proceso de reflexión y apoyo entre ellos, a veces no se ponen de acuerdo, porque hay profesores que tienen distintas formas de abordar determinados contenidos y actividades, pero yo diría que hay bastante diálogo.

7. Difícil contestar si la estrategia es tan efectiva o no o si está de acuerdo a las necesidades de las estudiantes, entonces yo podría decir que por el grado de aceptación que tiene determinada metodología o por el grado de cumplimiento de logros en términos de las notas que puedan obtener las alumnas, podríamos decir que una estrategia es efectiva a o no, ahora que vaya de acuerdo a las necesidades de las alumnas no sé cuánto, pero sí está enfocado a que la alumna vaya desde la perspectiva del profesor, aprendiendo.

8. Cualquier aprendizaje es significativo en el momento en que implica en que va enriqueciéndose y que va teniendo ciertos cambios, yo sigo con el paradigma antiguo en que el aprendizaje implica ciertos cambios conductuales y nuestras alumnas con el paso del tiempo, han ido teniendo a pesar de la heterogeneidad, que desde diez años en adelante que implica que las niñas no saben leer y escribir, no sabe hablar cuando llega a primero ha ido teniendo un

enriquecimiento en esos ámbitos, en el de la comunicación más que nada, sí creo que falta mucho por avanzar y me preocupa esencialmente el área de la lengua castellana.

9. Yo le decía hace poco que había bastante discusión al interior del departamento, porque para poder aplicar un criterio único es bastante difícil, entonces que yo les pueda decir es de esta manera no se puede, porque pasa por el tamiz de la experiencia y gustos de cada uno, o el currículo oculto incluso, entonces un criterio único de aplicación no existe, si existe criterios enriquecedores de cada uno.

10. Voy a ser bien sincera... las evaluaciones, para nosotros el saber si una alumna aprendió o no yo debo partir de la base de que la nota me está diciendo el grado al que llegó, primero; segundo, las mediciones que son extremas, ahora hay algunas acciones aisladas que nos permiten decir que bien está el manejo de la comunicación en ciertas alumnas en particular por algún evento. Prueba de síntesis, ensayos de PSU y el análisis de los medidores externos.

11. Yo diría que un buen porcentaje, pero no todos los profesores de Lenguaje sí elaboran sus propios materiales, hacen guías de estudio, unas pruebas preciosas desde el nivel básico a más complejo.

12. El departamento planifica en común y que va haciendo adaptaciones de acuerdo al grado de avance de los cursos, como tenemos cursos armados por notas a nivel de primero medio, uno sabe en cuáles cursos debe hacer adaptaciones en cuando a la profundización de contenidos, a la adaptación de actividades, entonces por una parte están estos cursos que no es que reciban una educación de calidad menor, sino distinta de acuerdo a sus necesidades, pero por otra parte están las alumnas que han sido diagnosticado con problemas de aprendizaje, con esas alumnas no se hacen adaptaciones curriculares, sino que se les hace una exigencia menor para las pruebas.

13. El primero es creer que el alumno puede aprender, es decir tener confianza en su posibilidad de ir creciendo, lo otro es que debe existir una disciplina al interior del aula que permita que todo se desarrolle en un clima de disciplina basado en el respeto y el afecto.

14. Eso es un proceso y no se trata de que un ente particular le diga lo que deba hacer, no hay que descalificarlos, que los profesores asuman que son tres los elementos: alumna, contenido y profesores y cualquier resultado.

ENTREVISTA JEFE UTP

Jefe UTP	EJL3
Establecimiento	L3

1. El procedimiento previo es revisar los distintos planes de los subsectores, luego se determina los OF y CMO por niveles y sectores de aprendizaje, luego se hace la planificación anual y se entrega esta planificación para lograr los aprendizajes y cada departamento entrega su planificación anual, para lograr el perfil de egreso.

2. Eso es constante y monitoreada mes a mes en cuanto a la ejecución de la planificación. Por el monitoreo se van viendo los avances en cuanto al logro de los aprendizajes de los alumnos y se revisa el libro y el plan, por lo tanto, se deben lograr si o sí los aprendizajes.

3. No todos y justamente depende de las características del grupo de curso, del rendimiento de cada curso, pero tratamos de lograr entre el 78 y 80% lo planificado durante el año. También, porque tenemos en el proceso de aprendizaje, ya que este colegio por tener la modalidad dual nos permite ir integrando contenidos que son importantes en la empresa, por lo que tenemos un reciclaje y un mejoramiento de las prácticas.

4. Se abordan directamente de acuerdo a las características de los contenidos que se estén pasando, aquí no hay una planificación explícita, sino que es transversal.

5. Tratamos en lo posible que la práctica pedagógica concentre su energía en el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de las metodologías que utilizan los profesores, activa-participativa, con los recursos técnicos y laboratorios y así lo hemos demostrado por el alcance de los OF que se logren, no al 100%, pero la práctica tiene que mejorarse.

6. Felizmente aquí tenemos un criterio que es desde hace 3 años en que analizamos nuestro quehacer pedagógico, por lo tanto, como tenemos una evaluación constante y un monitoreo de las situaciones, todas las semanas tenemos GPT en el cual hemos implementado la situación siguiente, que las prácticas pedagógicas exitosas de los colegas se dan a conocer al resto de los colegas y allí en ese intercambiar experiencias, hemos logrado que también se incorporen en los colegas aquellas prácticas que son positivas y hemos logrado eso con buen resultado, porque se aceptan las críticas, se acepta el que se comente y se haga un análisis crítico de la situación problema que se está abordando y entre todos se busca la forma en que todos entreguen su opinión, pero con un planteamiento franco de la situación.

7. Eso se hace a través de unas encuestas en que cada profesor le aplica a sus alumnos, cada vez que se hace un evento o una evaluación respecto del proceso que se realizó, por lo tanto hay una respuesta inmediata de los alumnos y una vez

que eso se conoce, inmediatamente se implementa el remedial o si aumentara el nivel de participación, lo cual se ve en el colegio que tiene un buen rendimiento a nivel general y nuestros sistemas de control han sido realmente efectivos.

8. En lenguaje hemos implementado un taller de reforzamiento en lenguaje que parte con lo más significativo con comprensión lectora, luego viene la parte de gramática, sintaxis y redacción y todos los cursos tienen una hora de reforzamiento dentro de su horario de lenguaje, para ello disponen de textos en biblioteca, disponemos de pruebas especiales confeccionados por el departamento, disponemos de los medios audiovisuales en el CRA, hay películas que se desarrollan con el lenguaje, tenemos programas grabados con dicción, pero más que nada nos basamos en el ejercicio práctico y constante, totalmente activo y participativo y eso nos ha ayudado en el SIMCE. Nosotros tenemos aquí en UTP una carpeta con todas las planificaciones de lenguaje y el taller de ortografía y sus contenidos y objetivos, está todo planificado.

9. Nosotros nos basamos en el decreto 220 de acuerdo a las implementaciones que se hacen a nivel ministerial y que se relacionan con los OF y CMO para 1º y 2º medio que es general, pero en los otros niveles se hace una adecuación. Sí está dada entre los subsectores, porque aquí aplicamos el concepto de interdisciplinariedad, por eso que los distintos profesores se refuerzan entre sí, incluso el trabajo de análisis de los resultados de cada curso se hace interdisciplinariamente.

10. Hay criterios bien claros que tienen que aprender y lograr los aprendizajes esperados que están diseñados, pero si el alumno no logra esos aprendizajes va a depender del análisis que se haga de eso y para eso están dadas las instancias para que el profesor logre o no logre los aprendizajes esperados. Los instrumentos se diseñan por el profesor como las pruebas escritas de acuerdo a los aprendizajes esperados, hay guías, se hacen carpetas, se trabaja con exposiciones orales, hay pautas de evaluación para que trabaje el profesor como coevaluación y otras.

11. Eso se utiliza cada vez que el profesor lo necesita y efectivamente se debe hacer una petición temprana del material que va a requerir, lo cual se ve en la planificación: discos, CD, transparencias y todo lo demás.

12. La diagnosis se hace al iniciar el año escolar y una vez que se hace la evaluación del año anterior, se recaba la información de cada curso y la preparamos para marzo en el primer consejo y se da a conocer las causales del rendimiento de cada uno de los profesores y en base ello se hace la diagnosis y se implementan los remediales.

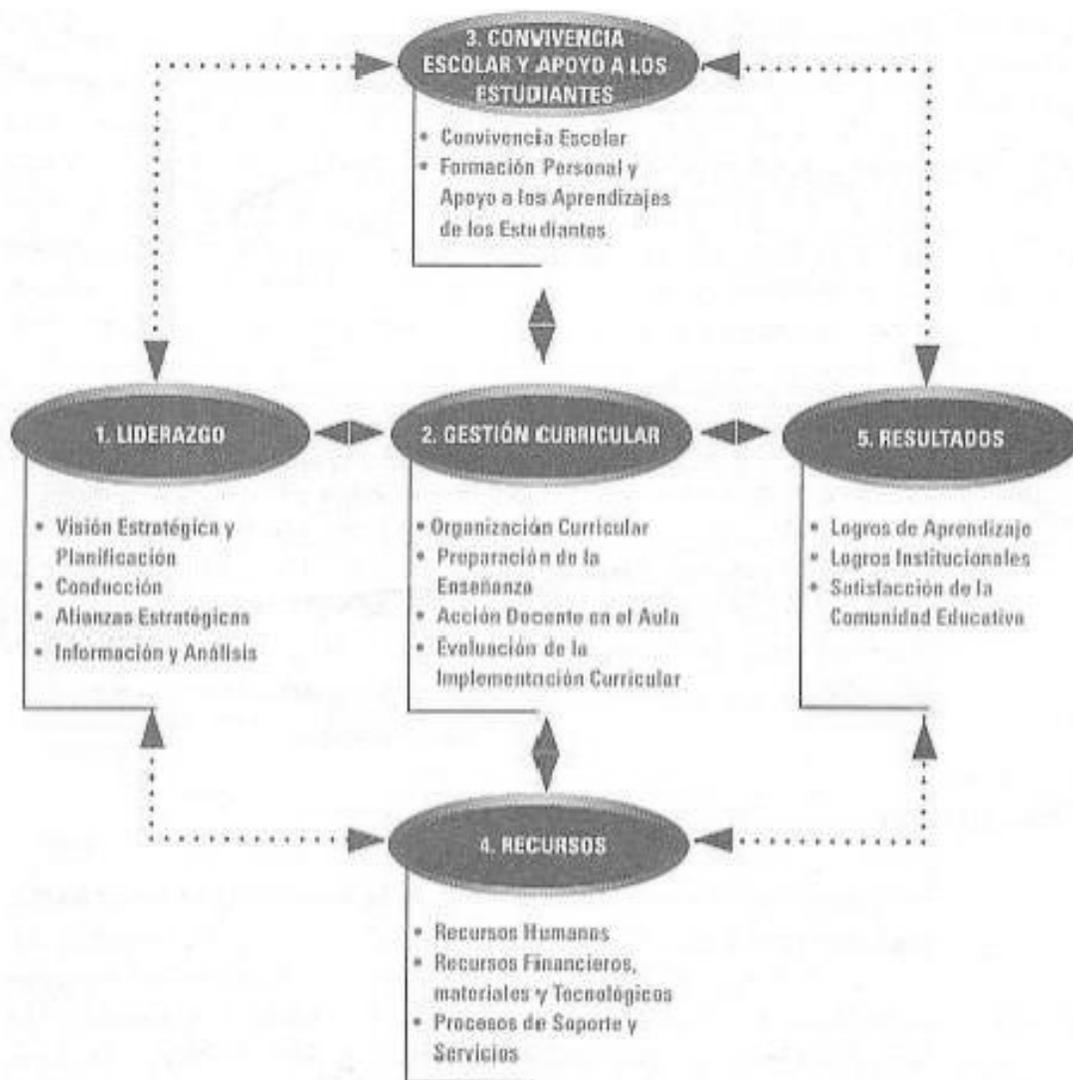
13. Tener una sala adecuada, iluminada, calefaccionada, que el profesor tengan sus elementos que necesitan, porque tiene a su disposición todos los elementos

que se necesiten. Luego de eso que el alumno también tenga su material como sus textos que va a manejar para cada subsector y luego estar en conocimiento de la planificación que va a desarrollar el profesor en el año escolar, en ese ambiente de confianza y claridad en lo que se va a trabajar, se logra un ambiente adecuado, pero también conociendo el nivel del alumno en base a las pruebas de diagnóstico para que el profesor pueda enfrentar las dificultades que pueda tener.

14. Las altas expectativas están, porque los alumnos han sido seleccionados, porque han tenido que pasar dos pruebas de selección, por lo tanto, ya tenemos un indicador y ese alumno ya tiene un piso en el aprendizaje y no podemos equivocarnos tanto con ellos, distinto sería si no los conociéramos.

ANEXO 3

MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR



ANEXO 4: TRIANGULACIÓN L1

L1
DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>A1. Domina los contenidos de la disciplina que enseña y el marco curricular nacional.</i>	No se observa	Los docentes del L1 deben dominar los contenidos mínimos que serán enseñados y evaluados de acuerdo al marco curricular nacional.	El DL1 maneja contenidos de la unidad tratada, la cual está acorde al marco curricular nacional.	Los docentes acuerdan, adecúan y planifican los contenidos mínimos que serán evaluados en la PSU y SIMCE. Posteriormente, los contenidos se publican en la agenda del L1.	En el aula existe un manejo adecuado de los contenidos
					Este dominio se visualiza a nivel de planificación, la cual se realiza de manera conjunta con el departamento correspondiente.

L1

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</i>	DL1 indaga los conocimientos y características de sus estudiantes a través de pregunta-respuesta, conversando y dándoles confianza.	Estima que los estudiantes son bastante homogéneos en cuanto a rendimiento, debido a que son sometidos a pruebas de selección en Lenguaje y Matemáticas.	DL1 ayuda a los estudiantes que presentan dificultades en la comprensión y aclaración de contenidos.	Los estudiantes del L1 tienen el objetivo de seguir estudios superiores. El departamento de orientación realiza diferentes actividades para conocer las necesidades e intereses de los estudiantes.	El grupo de estudiante es bastante extenso, por lo que el DL1 se preocupa de ayudar a los estudiantes que presentan dificultades, a través de metodologías pertinentes.

				Semestralmente, los departamentos definen las estrategias de enseñanza que consideren los intereses de los estudiantes.	Los departamentos definen las estrategias de enseñanza de acuerdo a los intereses de los estudiantes.
--	--	--	--	---	---

L1

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<p><i>A3. Domina la didáctica de la disciplina que enseña.</i></p>	<p>DL1 expresa que siempre trata de mezclar actividades y estrategias de aprendizaje De acuerdo a lo que necesitan sus estudiantes y gracias a las experiencias de sus colegas. Utiliza distintos recursos educativos para sus clases.</p>	<p>Cada departamento se organiza de manera óptima, lo cual se avala con los buenos resultados en la PSU, debido a que trabajan de manera conjunta.</p>	<p>Se observa el inicio, desarrollo y cierre en cada clase. Aclara dudas o errores en el manejo de contenidos. Contextualiza los distintos temas. Secuencialidad de los contenidos y la actividad. Complementa los contenidos con otros aprendizajes. Pertinencia entre contenidos, actividad y evaluación.</p>	<p>Existe una alta demanda de los recursos educativos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello cada departamento diseña estrategias de enseñanza considerando los recursos disponibles.</p>	<p>DL1 demuestra dominio en la didáctica de sus clases, lo cual se visualiza en la variedad de estrategias de enseñanza para el tratamiento de los contenidos, el uso adecuado de los recursos disponibles en el aula que cuenta con todo lo necesario.</p>
					<p>Lo anterior se refuerza con la buena organización del departamento.</p>

L1

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<p><i>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</i></p>	<p>El DL1 organiza los objetivos y contenidos de acuerdo a los que aparecen en el libro de Lengua Castellana y Comunicación que entrega el MINDEUC y considerando la planificación del subsector. Considera los conocimientos que les faltan a los estudiantes a través de una prueba diagnóstica.</p>	<p>Los OF y CMO se planifican por departamento en forma semestral. Los contenidos se hacen públicos a toda la comunidad educativa a través de la agenda del L1.</p>	<p>Los contenidos y objetivos tratados en las clases observadas están contemplados en la planificación semestral y se registra en el libro de clases.</p>	<p>En el L1 no existe un modelo de planificación, aplicándose un modelo que determina una red de contenidos coherentes a los OF y CMO.</p>	<p>El criterio para organizar los contenidos y objetivos es el libro de Lengua Castellana y Comunicación. La planificación que realiza el departamento del subsector es una guía, porque considera las planificaciones una pérdida de tiempo.</p>
					<p>L1 no existe un modelo de planificación, sino una red de contenidos mínimos.</p>

L1

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<p><i>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.</i></p>	<p>DL1 plantea que utiliza diversas estrategias de evaluación, incluso aplica un cuestionario para saber qué les parece a sus estudiantes las formas de evaluar que utiliza.</p>	<p>Los docentes del L1 planifican sus evaluaciones con plena libertad, pero al final del semestre el departamento de Lengua Castellana y Comunicación elabora la prueba de Contenidos Mínimos que serán evaluados.</p>	<p>La DL1 utiliza una pauta que contempla los criterios a evaluar, los cuales son conocidos previamente por los estudiantes. En las exposiciones el DL1 da la oportunidad de demostrar lo aprendido a través de preguntas aclaratorias.</p>	<p>Los docentes de cada subsector aúnan criterios de formulación de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, definiéndose distintos instrumentos de evaluación.</p>	<p>La estrategia de evaluación observada es bastante organizada y coherente con la actividad realizada.</p>
					<p>La estrategia de evaluación que es totalmente coherente con el marco curricular es la prueba de Contenidos Mínimos.</p>

L1

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<p><i>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</i></p>	<p>Al DL1 le interesa tener una buena relación con sus estudiantes. Un clima adecuado implica una sala limpia y ventilada.</p>	<p>Los docentes deben tratar de lograr una clase positiva.</p>	<p>Utiliza un discurso maternal que otorga confianza y empatía. Potencia el respeto entre los estudiantes. Da oportunidad de participación en la clase. Hace críticas constructivas de manera cordial y respetuosa hacia sus estudiantes.</p>	<p>En el L1 las salas se distribuyen por departamento, son dotadas de una infraestructura de materiales de apoyo para los procesos de enseñanza, con sistemas apropiados de iluminación, ventilación y calefacción. Los niveles de comunicación entre los actores del proceso son amigables.</p>	<p>DL1 establece un clima de relaciones de participación y respeto.</p>
					<p>Las salas se distribuyen por departamento y están implementadas con los recursos y espacio necesario, lo cual facilita un clima adecuado para el aprendizaje.</p>

L1

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos</i>	Al DL1 le interesa que sus estudiantes logren todos los objetivos de aprendizaje propuestos por nivel.	Hay un proceso de selección de los estudiantes. El L1 es considerado uno de los 25 mejores liceos del país, lo cual se avala con el 15% de reprobación de la PSU.	Felicita a todos los estudiantes que presentan una buena exposición, resaltando los aspectos positivos. Valora las opiniones de sus estudiantes.	No se observa	El DL1 manifiesta altas expectativas de sus estudiantes al evaluar cada actividad.
					Este dominio no se visualiza en la autoevaluación del L1, a pesar de que se evalúa como elemento de gestión.

L1

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</i>	No se observa	En la agenda aparecen las normas de convivencia que los estudiantes deben cumplir.	Mantiene la disciplina en la sala. Exige respeto para escuchar las exposiciones. Llama la atención a los estudiantes con una presentación personal inadecuada. Cuando se produce desorden llama la atención de manera grupal y personalizada. En ocasiones la DL1 no se da cuenta del desorden.	No se observa	DL1 logra mantener una buena disciplina en el aula.
					Este dominio no se observa en el área de Gestión Curricular de la autoevaluación debido a que se evalúa en otra área. Sin embargo sería necesaria de considerar en la Gestión Curricular, especialmente en la dimensión de Acción docente en el aula.

L1

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>B4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.</i>	DL1 dispone de su propia sala, lo cual le facilita la organización de la enseñanza en cuanto a actividades y recursos disponibles.	Los docentes de cada asignatura cuentan con sus propias salas, las cuales están totalmente implementadas con recursos educativos necesarios.	Utiliza los recursos educativos disponibles en la sala para desarrollar la actividad y la evaluación. Hace que en la actividad participe todo el curso.	JEFE UTP y los docentes diseñan estrategias de enseñanza que consideren los recursos disponibles. Mensualmente los docentes deben entregar a JEFE UTP un informe con las estrategias, recursos educativos y criterios de evaluación. Cada departamento posee su sala de clases con los recursos necesarios.	El DL1 cuenta con el espacio y los recursos, lo cual hace que no tenga problemas para el desarrollo de sus clases.
					Cada departamento posee su sala con los espacios y recursos necesarios.

L1

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</i>	DL1 plantea que cada estudiante conoce los CMO que se le deben enseñar obligatoriamente, a través de la agenda del L1.	Los objetivos están acordes a los CMO que aparecen publicados en la agenda, por lo tanto, están en conocimiento de toda la comunidad educativa del L1.	Al comienzo de la unidad aclara los objetivos de la actividad y los criterios a evaluar. En clases posteriores vuelve a aclarar los objetivos de la actividad y qué criterios de la evaluación deben mejorar.	Los contenidos a enseñar son publicados en la agenda del L1.	El DL1 plantea de manera clara los objetivos de aprendizaje de la actividad y los reitera en clases posteriores.
					Las otras fuentes demuestran que sólo se comunican en forma clara los contenidos, no así los objetivos de aprendizaje.

L1

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.	DL1 declara que siempre les está preguntando a sus estudiantes qué saben, a fin de retroalimentarse y saber qué necesitan.	Las estrategias de enseñanza deben ser desafiantes y significativas debido a que en el L1 todo se evalúa y se publica, lo cual ha motivado a que los estudiantes obtengan buenos resultados en la PSU. Se implementa una gran variedad de estrategias de enseñanza.	La actividad realizada mantuvo motivados e interesados a los estudiantes. Por ser una exposición individual, los estudiantes mostraron distintas habilidades. Al final de la unidad les pide a los estudiantes realizar un esquema resumen de todas las obras expuestas.	JEFE UTP en conjunto con los docentes de cada departamento se reúnen en forma mensual para la entrega de un informe con estrategias de enseñanza, uso de recursos educativos y formas de evaluación. JEFE UTP revisa los libros de clase para verificar el desempeño de los docentes.	Las estrategias de enseñanza observadas son desafiantes, estructuradas y significativas: Los estudiantes investigaron, aplicaron contenidos, expusieron y utilizaron recursos educativos.
					Cada departamento entrega informe con estrategias, recursos y formas de evaluación.

L1

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<p><i>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.</i></p>	<p>DL1 se guía por los contenidos tratados en el texto dado por el MINEDUC que contiene los CMO.</p>	<p>Todos los contenidos acordados por el departamento deben ser tratados rigurosamente, puesto que se miden en la prueba de Contenidos Mínimos.</p>	<p>DL1 aclara los errores de contenidos al final de cada exposición. El lenguaje utilizado del DL1 es preciso y claro para los estudiantes. Contextualiza los contenidos a la realidad de los estudiantes.</p>	<p>Se realizan reuniones de departamento para adecuar los contenidos, aunar criterios de las unidades, establecer un calendario para la aplicación de pruebas de Contenidos Mínimos y verificar la progresión de contenidos.</p>	<p>DL1 trata los contenidos con rigurosidad y con un lenguaje claro que permita la comprensión de todos sus estudiantes.</p>
					<p>Lo anterior se complementa con una adecuada organización del departamento y la aplicación de la prueba de Contenidos Mínimos que mide la comprensividad de dichos contenidos.</p>

L1

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>C4. Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.</i>	DL1 considera que siempre trata de sacarle el mejor partido a cada clase. Planifica muy bien sus evaluaciones y actividades. Establece que no hay tiempos muertos en sus clases, incluso falta tiempo.	El tiempo en el aula es aprovechado al 100%, debido a la amplitud de los contenidos a enseñar.	Cuando queda tiempo después de la actividad, la DL1 se dedica a comentar y hacer participar a los estudiantes respecto a lo tratado en la clase.	El cumplimiento de horario de los docentes es controlado por Inspectoría General. Hay un mínimo de interrupciones internas y externas de las clases.	La DL1 maximiza el tiempo de sus clases realizando una planificación de las actividades en cuanto a fechas y tiempo por estudiante.
					El horario es controlado a través de la inspectoría.

L1

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</i>	Considera que siempre está conversando con sus estudiantes y trata de relacionar los contenidos con los temas de actualidad y saber sus opiniones.	No se observa	Al final de la clase pregunta de manera individual, las opiniones respecto a una determinada obra. Formula preguntas durante la actividad que hagan aclarar determinadas temáticas o conceptos.	No se observa	El DL1 promueve durante sus clases la participación y exposición de las opiniones de sus estudiantes.
					En la AGL1 no se evalúa este dominio en la gestión curricular, tampoco de manera implícita.

L1

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL1	EJL1	OL1	AGL1	
<i>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</i>	Mediante las evaluaciones sabe cuáles son las deficiencias de los estudiantes. También formula pregunta-respuesta.	El monitoreo del proceso de comprensión de los contenidos se realiza mediante la aplicación de la prueba de Contenidos Mínimos y los resultados de la PSU y los previos ensayos .	Utiliza pauta de evaluación con criterios predefinidos. Durante la evaluación realiza preguntas que le permiten monitorear la comprensión de los contenidos.	Al término de cada semestre se aplica una prueba de Contenidos Mínimos obligatoria, la que determina el oño de los aprendizajes de cada una de las unidades establecidas en los Planes y Programas. Se realizan ensayos de prueba SIMCE y PSU.	El DL1 evalúa de manera constante la comprensión de los contenidos a través de una pauta conocida por los estudiantes.
					La apropiación de los contenidos se monitorea mediante la prueba de Contenidos Mínimos, SIMCE y PSU.

ANEXO 5: TRIANGULACIÓN L2

<p>L2</p> <p>DOMINIO A: Preparación de la enseñanza</p>

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<p><i>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</i></p>	<p>DL2 debe planificar en base a los Planes y Programas del subsector.</p>	<p>Cada departamento debe planificar de acuerdo al marco curricular nacional.</p>	<p>Conecta los contenidos con la realidad de los estudiantes. DL2 utiliza dos conceptos, para referirse a un mismo contenido, lo cual provoca confusiones en los estudiantes.</p>	<p>Al término del año escolar y al inicio del siguiente, en un Consejo General de Profesores, se hace una evaluación de los logros del marco curricular establecidos en la planificación y programa de cada asignatura.</p>	<p>DL2 maneja de manera confusa algunos conceptos. Es difícil saber si existe un dominio del marco curricular nacional.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <p>L2 realiza una evaluación de los logros del marco curricular planteados en la planificación semestral.</p>

L2

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.	Estima que gracias a la observación le es posible conocer a sus estudiantes.	Los cursos desde NM1 a NM4 están agrupados de acuerdo al nivel de rendimiento, entonces los docentes saben qué características tienen sus estudiantes.	La DL2 centra su atención en ciertos estudiantes haciéndole preguntas a los que son más inquietos o distraídos. Sin embargo no conoce el nombre de todos sus estudiantes.	El L2 implementa una serie de mecanismos para conocer las características de sus estudiantes como: aplicación de encuestas de los aspectos de la vida de ellos y otra encuesta respecto a la enseñanza; además agrupa a partir del NM1 por rendimiento.	No se observa un conocimiento cabal de las características de las estudiantes por parte del DL2, lo cual se ratifica con el desconocimiento de muchos nombres.
					L2 realiza encuestas para conocer a sus estudiantes. Es cuestionable la agrupación de estudiantes por rendimiento.

L2

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<p><i>A3. Domina la didáctica de la disciplina que enseña.</i></p>	<p>Conoce recursos educativos generales, pero no muchos. Afirma que existen contenidos más complejos que otros y que, por lo tanto, requieren cambiar de estrategias de enseñanza, por ejemplo recurre al uso de estudiantes monitores cuando los contenidos son más complejos.</p>	<p>No se observa</p>	<p>Contextualiza los contenidos. Inicia cada clase recordando la clase anterior. Pregunta bastante a los estudiantes. Clases mayormente expositivas. Realiza actividades interesantes, pero No logra motivar a los estudiantes. No cierra la clase. Da instrucciones poco claras de la actividad realizar.</p>	<p>Teniendo en cuenta el Marco para la Buena Enseñanza y una pauta de observación de clases, se observarán las clases desde el segundo semestre del 2004. JEFE UTP revisa los libros de clases para verificar la concordancia de las estrategias de enseñanza con la planificación semestral.</p>	<p>Si bien domina la didáctica de la asignatura en ciertos aspectos, no logra motivar a sus estudiantes, presentando instrucciones confusas de las actividades que propone el DL2.</p>
					<p>La observación en aula por parte del JEFE UTP que se explicita en AGL2 no es observada por la tesisista.</p>

L2

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</i>	Declara planificar, en conjunto con el departamento, seleccionando contenidos y objetivos primordiales para sus estudiantes, es decir, de acuerdo al perfil del PEI.	Los objetivos y contenidos se organizan a través de una planificación semestral estándar que es emanada desde el Jefe de UTP. La planificación debe estar acorde al perfil deseado de estudiantes. No se alcanzan a cubrir la totalidad de los contenidos de los Planes y Programas,	Hay coherencia entre los contenidos y actividades, sin embargo, no existe un manejo adecuado del tiempo.	Al inicio del semestre los docentes consensúan y registran en una pauta de planificación entregada por JEFE UTP los OF y CMO; teniendo como referente los Planes y Programas.	DL2 organiza los contenidos y objetivos de acuerdo a la planificación semestral, observándose coherencia en la acción docente en el aula entre contenidos y actividades, pero no hay manejo adecuado del tiempo.
					En el L1 se planifica por departamento de acuerdo al marco curricular y perfil de estudiantes.

L2

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
A5. <i>Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.</i>	Utiliza estrategias de evaluación más simples, como selección múltiple, ya que es más fácil corregirlas, por lo tanto no hay coherencia con la disciplina.	A través de la prueba de síntesis es posible determinar la cobertura y dominio de los contenidos y aprendizajes establecidos en el marco curricular nacional.	No utiliza pauta de evaluación. No explicita los criterios a evaluar. Utiliza la evaluación de manera punitiva y motivadora. Es poco clara en la actividad a evaluar, ya que se contradice.	La Prueba de Síntesis permite evaluar el logro de los aprendizajes por asignatura. Los resultados de las evaluaciones son revisadas por JEFE UTP.	DL2 utiliza estrategias de evaluaciones cómodas y no planificadas en cuanto a los criterios.
					La Prueba de Síntesis permite evaluar la coherencia con el marco curricular nacional.

L2

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<p><i>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</i></p>	<p>DL2 expresa que trata de no herir a sus estudiantes.</p>	<p>Cada docente debe velar por fomentar en sus estudiantes la autodisciplina, la buena comunicación y la responsabilidad, lo cual está dado por el perfil de las estudiantes establecido en el PEI.</p>	<p>Durante el desarrollo de las actividades promueve el respeto por los pares. No logra motivar a sus estudiantes a participar, por lo que la DL2 elige quién debe opinar o responder. Utiliza las calificaciones como motivación a participar y castigo. La DL2 ridiculiza a un estudiante al reírse de su aspecto físico.</p>	<p>El Reglamento Interno regula el comportamiento de los estudiantes para favorecer un clima de aprendizaje. Todos los docentes deben observar y registrar la responsabilidad, autodisciplina y comunicación de cada estudiante.</p>	<p>El clima en el aula generado por DL2 no es de confianza y equidad, lo cual se confirma con la contradicción entre lo que declara en la entrevista y lo que hace en el aula.</p>
					<p>El Reglamento Interno del L2 y el fomento de la responsabilidad, autodisciplina y comunicación pretenden lograr un clima favorable para el aprendizaje.</p>

L2

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.</i>	Estima que las expectativas de sus estudiantes se basan en el rendimiento alcanzado por sus estudiantes.	Expresa que lo más importante es tener confianza en que los estudiantes tienen posibilidades de seguir creciendo. No hay que descalificarlos.	No se observa.	No se observa	Las expectativas del DL2 se basan en el rendimiento, pero en el aula no se observa.
					En AGL2 no se explicita, a pesar de que forma parte de un elemento de gestión de la acción docente en el aula.

L2

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</i>	Estima que en el aula debe primar la tranquilidad.	Lo importante es la autodisciplina, el respeto y el afecto.	Recurre a reiterados llamados de atención al grupo de curso, logrando tranquilizarlo por ciertos momentos.	La convivencia se regula por medio del cumplimiento del Reglamento Interno del L2 y la observación y registro de la responsabilidad, autodisciplina y comunicación de los estudiantes en el libro de clases.	DL2 no logra mantener una convivencia adecuada en el aula por mucho tiempo, debiendo recurrir a los reiterados llamados de atención.
					El Reglamento Interno y la observación y registro de la responsabilidad, autodisciplina y comunicación, buscan mantener una convivencia adecuada.

L2

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>B4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.</i>	No se observa	Cada docente debe preparar sus recursos de aprendizaje como guías, pruebas, etc.	Realiza las clases expositivas con los asientos dispuestos de manera tradicional. Para desarrollar la actividad, DL2 organiza la sala en un semicírculo a fin de que todos los estudiantes se observen. No hace buen uso de una película como recurso educativo.	Al inicio del semestre JEFE UTP solicita a los departamentos señalar en su planificación la bibliografía que utilizará. Para realizar el Proyecto de Implementación Didáctica del año se le pide a los departamentos que señalen sus necesidades.	Organiza sus clases de manera improvisada y poco organizada, haciendo uso inadecuado de recursos educativos. Los docentes tienen la oportunidad de expresar sus necesidades en cuanto a recursos educativos.

L2

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</i>	No se observa	No se observa	Al inicio de la unidad dicta los objetivos de los contenidos. En clases posteriores hace alusión al objetivo general de la unidad.	No se observa	DL2 explicita de manera escrita y oral los objetivos de aprendizaje.
					Este dominio no se puede observar en las demás fuentes.

L2

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.</i>	DL2 manifiesta que trabaja mucho con la conversación como estrategia. Utiliza primordialmente como estrategia los ejercicios prácticos, dictado de conceptos y esquemas integradores. Realiza muchas actividades extramuros.	No asegura que las estrategias de enseñanza sean desafiantes y significativas para los estudiantes. Dichas cualidades se visualizan cuando una estrategia es más aceptada que otra por parte de los estudiantes; por el buen rendimiento o porque existe un cambio conductual.	Expone diversas situaciones para que los estudiantes participen y expongan sus opiniones, aunque cuesta que participen. Utiliza diversas actividades evaluadas, pero no son claras. DL2 trata de contextualizar actividades con la realidad de cada estudiante.	A la luz de los resultados alcanzados, los docentes realizan adaptaciones curriculares, modificando la profundidad del tratamiento de los contenidos, dependiendo de los intereses del curso. Sucede lo mismo para los estudiantes con problemas de aprendizaje.	Si bien las estrategias observadas son desafiantes no están organizadas, son improvisadas. La significatividad se aprecia en una de las actividades observadas, ya que es más interesante y acorde a la realidad de las estudiantes. Dichas estrategias son evaluadas sin una pauta o criterios claros.

L2

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.</i>	DL2 declara que todos los contenidos establecidos tanto en las planificaciones semestrales, como en las semanales deben ser enseñados, puesto que son evaluados al final del semestre en una Prueba de Síntesis.	Los contenidos deben ser tratados rigurosamente, ya que se evalúan al final de cada semestre en una Prueba de Síntesis.	Los contenidos no son totalmente comprensibles para los estudiantes, lo cual se refleja en la realización de las actividades.	Al final del semestre se aplica por subsector una Prueba de Síntesis, para asegurar el trabajo conjunto en los OF y CMO. En cada departamento, al final del año se revisa el grado de logro. Al inicio del año se realizan nivelaciones de aprendizaje.	DL2 trata los contenidos con poca rigurosidad. Comunica los contenidos de manera confusa, lo cual se ratifica con la poca comprensividad de los estudiantes.
					La Prueba de Síntesis permite visualizar la comprensividad de los contenidos.

L2

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>C4. Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.</i>	Considera que falta tiempo en el aula, aunque los deberes administrativos provocan tiempos muertos.	La optimización del tiempo para la enseñanza es supervisada a través de observaciones sistemáticas por parte del JEFE UTP y las evaluaciones exigidas y el mismo departamento.	Cuando la DL2 pasa lista o sale de la sala, deja alguna actividad a realizar.	Los docentes deben aplicar evaluaciones al final de cada unidad o Subunidad. Hay un mínimo de evaluaciones por semestre. La Prueba de Síntesis garantiza el uso efectivo del tiempo escolar.	DL2 durante la observación en aula utiliza de manera completa las horas pedagógicas.
					En el L2 se exigen evaluaciones mínimas por subsector, lo cual implica que el tiempo debe usarse de manera óptima.

L2

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</i>	DL2 declara que recurre a la conversación con sus estudiantes y se refiere a temas de actualidad que se conecten con el contenido.	No se observa	Formula preguntas y problemáticas a los estudiantes. Las actividades que realiza buscan desarrollar el pensamiento; sin embargo, no se logra el objetivo debido a la poca claridad de las instrucciones.	Los planes y programas explicitan habilidades que deben ser alcanzadas por los estudiantes y que son comunes a todas las asignaturas, ante lo cual el L2 se focaliza en el desarrollo de la comprensión lectora, producción de textos y resolución de problemas.	DL2 recurre a la formulación de preguntas dirigidas a sus estudiantes. Las actividades observadas buscan desarrollar el pensamiento, pero no se logra este objetivo.
					L2 focaliza sus esfuerzos a la comprensión lectora, producción de textos y resolución de problemas.

L2

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL2	EJL2	OL2	AGL2	
<i>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</i>	No se observa	La apropiación de los contenidos se monitorea a través de las evaluaciones semestrales y por la Prueba de Síntesis:	Constantemente está realizando preguntas a los estudiantes. A través de las actividades visualiza la comprensión de los contenidos.	La Prueba de Síntesis es un mecanismo interno para evaluar el logro de los aprendizajes. Resultados pruebas SIMCE y PSU:	DL2 evalúa el proceso de comprensión de los contenidos, sin embargo, no logra aclarar las dudas.
					La prueba de Síntesis y evaluaciones externas al L2 permiten evaluar la comprensión de los contenidos.

ANEXO 6: TRIANGULACIÓN L3

L3

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</i>	No se observa	Cada departamento revisa los Planes y Programas con los OF y CMO para realizar su planificación anual.	Maneja los conceptos centrales de la unidad, aunque dictas los contenidos apoyándose de unos apuntes. Relaciona los contenidos con la historia.	Los docentes de cada subsector deben planificar considerando los OF y CMO de los Planes y Programas.	Es difícil asegurar el dominio de los contenidos, puesto que el DL3 dicta y se apoya de unos apuntes.
					Los docentes deben planificar de acuerdo al marco curricular nacional.

L3

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</i>	DL3 declara acudir al “diálogo ameno” para conocer a sus estudiantes.	Los estudiantes son sometidos a un proceso de selección, por lo que deben contar con ciertas características para ingresar al L3.	Trata a todos los estudiantes de manera paternal.	Los docentes conocen los aspectos cognitivos y actitudinales de los estudiantes gracias a la prueba de diagnóstico, cuyos resultados se consignan en el libro de clases.	En el aula no se observa que conozca las características de los estudiantes, sino que se aprecia un trato cordial y paternal.
					Se aplica prueba de selección y de diagnóstico en cada asignatura, lo cual otorga un panorama de las particularidades de los estudiantes.

L3

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>A3. Domina la didáctica de la disciplina que enseña.</i>	No se observa	Los docentes tienen a su disposición todos los recursos educativos e informáticos que dispone el establecimiento. Tienen toda la libertad para desarrollar variadas estrategias de enseñanza.	Relaciona los contenidos con temáticas históricas. Inicia la clase con un repaso. No hace un cierre al final de cada clase. Clases totalmente expositivas.	Los resultados de la prueba de diagnóstico permiten a los docentes reorientar los métodos de enseñanza.	DL3 utiliza el sistema tradicional de enseñanza.
					L3 otorga la posibilidad de utilizar los recursos disponibles y reorientar los métodos de enseñanza mediante a la prueba de diagnóstico.

L3

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.	No se observa	De acuerdo al Decreto 220, se revisan los Planes y Programas, se seleccionan los OF y CMO, para luego hacer una planificación anual.	Realiza una actividad coherente con los contenidos.	El modelo de planificación contiene los Aprendizajes esperados, contenidos, tiempos, actividades y criterios de evaluación: Cada subsector planifica los OF y CMO, señalados en el marco curricular, para monitorear el avance de los aprendizajes esperados de acuerdo al perfil de egreso de los estudiantes.	Existe coherencia entre los contenidos y la actividad que realiza el DL3; pero su metodología es tradicional y poco motivadora.
					La planificación de cada subsector permite organizar los contenidos y objetivos de acuerdo al marco curricular y de acuerdo al perfil de egreso.

L3

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
A5. <i>Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.</i>	DL3 confiesa que las evaluaciones son su punto débil, por lo que utiliza sus propios criterios.	Las estrategias de evaluación deben estar acorde con los aprendizajes esperados, para lo cual se implementa una batería de instrumentos de evaluación que maneja el JL3.	Durante la evaluación el DL3 va corrigiendo algunos errores de los estudiantes. No utiliza pauta o criterios de evaluación explícitos a los estudiantes. Evalúa de manera subjetiva, es decir, sin pauta o tabla de calificaciones.	El JL3 analiza periódicamente los niveles de rendimiento, lo cual permite analizar los instrumentos de evaluación de los docentes y revisar las prácticas pedagógicas que inciden en el rendimiento de los estudiantes.	DL3 aplica estrategias de evaluación coherentes, pero no organizadas de acuerdo a una pauta o criterios.
					JL3 aplica como criterio de coherencia entre las estrategias de evaluación y el marco curricular el nivel de rendimiento de los estudiantes.

L3

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</i>	Considera importante mantener el respeto y la armonía entre los pares. Trata de mantener muy buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes.	En el L3 se potencia un clima de confianza y claridad, lo cual se debe a que los docentes conocen la situación de sus estudiantes a través de la prueba de diagnóstico al inicio de cada año escolar.	El DL3 tiene bastante empatía con sus estudiantes, pero no otorga muchos espacios para la participación, debido a que sus clases son expositivas y dicta todos los contenidos.	No hay registro que muestre que los docentes generen un clima adecuado dentro de la sala de clases. Una práctica explicitada es la motivación al inicio de las clases, lo que se relativiza a técnicas personales de hacer clases.	El DL3 establece un clima de confianza, pero no de participación.
					La motivación al inicio de las clases es una práctica que pretende generar un clima de participación, pero ello va a depender de cada docente.

L3

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos</i>	Sus expectativas se basan en el rendimiento de los estudiantes.	Existen altas expectativas de los estudiantes del L3, porque éstos deben pasar dos pruebas de selección.	No se observa	Las expectativas de los docentes son altas considerando que los estudiantes son preparados profesionalmente	DL3 no manifiesta altas expectativas de sus estudiantes, más bien expresa afectividad.
					Tanto el JL3 como en la AGL3 se explicitan altas expectativas de los estudiantes debido a que preparan a profesionales que son seleccionados.

L3

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</i>	Establece como importante el lograr en cada estudiante la autodisciplina y respeto mutuo entre los pares, el saber escuchar.	Dentro del aula debe primar la confianza y claridad de lo que se va a trabajar.	No logra mantener al grupo de curso tranquilo y existe bastante desorden.	No se observa	DL3 no logra establecer una disciplina constante.
					En AGL3 no se explicita y el JL3 es inconsistente en cuanto a su respuesta.

L3

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>B4. Organiza un ambiente organizado y utiliza los recursos disponibles.</i>	No se observa	Los docentes tienen a su disposición salas bien implementadas, así como los estudiantes disponen del CRA y de textos de estudio.	Utiliza como recursos educativos el pizarrón y el texto del estudiante entregado por el MINEDUC.	Existen registros del uso de los recursos educativos disponibles.	DL3 hace uso de los recursos disponibles dentro del aula, aunque no hace participar a los estudiantes en la lectura por ejemplo.
					El L3 dispone de recursos para implementar estrategias de enseñanza.

L3**DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	No se observa	No se observa	No se observa	No se observa	No se observa la comunicación de los objetivos de aprendizaje en ninguna de las fuentes.

L3

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.</i>	No se observa	Se potencia entre los docentes las estrategias de enseñanza activa y participativa	Utiliza estrategias de enseñanza tradicionales como las clases expositivas y dicta los contenidos.	En reuniones de GPT cada subsector analiza y evalúa el desarrollo de sus actividades en el aula. Se discuten y toman decisiones respecto a situaciones problema que se hayan detectado.	Las estrategias de enseñanza observadas del DL3 no son desafiantes u organizadas. En las reuniones de GPT se discuten las distintas actividades llevadas a cabo por los docentes, aunque no se deja claro si existe una retroalimentación .

L3

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.</i>	No se observa	La rigurosidad del tratamiento de los contenidos y su comprensión se ve reflejada en los buenos resultados del SIMCE.	Expone los contenidos con un lenguaje claro.	Se analizan y planifican por subsectores los OF y CMO que son monitoreados por el JL3 y los docentes involucrados.	<p>Los contenidos son tratados por el DL3 con un lenguaje claro y ameno, aunque no se observa la cabal comprensión de los contenidos debido a la metodología utilizada.</p> <p>Los contenidos son monitoreados por el JL3 y la comprensión se visualiza por los resultados del SIMCE.</p>

L3

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>C4. Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.</i>	Expresa que trata de darles tiempo a sus estudiantes para que puedan realizar actividades ajenas a la asignatura.	A través de metodologías activas y participativas, a fin de cubrir los OF y CMO.	Durante la observación utiliza todo el tiempo para pasar los contenidos, aunque no formula preguntas.	Los docentes consignan en el libro de clases los contenidos y/o actividades realizadas, pero no dimensionadas en el tiempo.	DL3 no hace un uso óptimo del tiempo, puesto que no hace participar a sus estudiantes.
					No hay mediciones de la calidad del tiempo usado por parte del L3.

L3

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<i>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</i>	El DL3 expresa que trata siempre de pedir sus opiniones a los estudiantes a través de preguntas.	No se observa	No formula preguntas que provoquen desarrollar el pensamiento, sólo pide algunos ejemplos.	No se observa	No se observa el desarrollo del pensamiento en ninguna de las fuentes.

L3

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

CATEGORÍAS MBE	FUENTES				Análisis
	EDL3	EJL3	OL3	AGL3	
<p><i>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</i></p>	<p>Considera que el más importante en el aprendizaje es la comprensión.</p>	<p>En las reuniones de GPT se conversa acerca del logro de los aprendizajes esperados. Al inicio del año escolar se hace una diagnosis de los estudiantes y también se hace una evaluación al final del año escolar para determinar causales y remediales de las distintas situaciones de los estudiantes.</p>	<p>Realiza una actividad evaluada en donde no hace mayor intervención que la corrección de faltas de ortografía en el papelógrafo.</p>	<p>Existen instancias de reflexión y análisis de la implementación curricular en los GPT realizados por departamentos y niveles, en donde se analiza el grado de avance de los contenidos y los aprendizajes esperados de acuerdo a la planificación.</p>	<p>El DL3 no evalúa la comprensión de los contenidos, sino que se dedica a corregir la ortografía y la expresión oral.</p>
					<p>En los GPT se evalúa el avance de los contenidos y aprendizajes esperados de acuerdo a la planificación.</p>

ANEXO 7: AUTOEVALUACIÓN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

L1: Liceo Armando Robles de Valdivia

L2: Liceo de Niñas de Valdivia

L3: Liceo Comercial de Valdivia

2. GESTIÓN CURRICULAR

2.1. Organización Curricular.

a) Se utilizan procedimientos para analizar periódicamente la articulación del Plan de estudios con el PEI y el Marco Curricular nacional.

2

Evidencias:

Cada año al inicio del período escolar el equipo de gestión, Unidad Técnica y los departamentos de asignatura se reúnen para analizar el Proyecto Educativo y efectuar los cambios necesarios y requeridos acorde al Marco Curricular. De esta manera se genera la articulación de estos dos elementos demostrados a través de las siguientes acciones:

1. Se reciben, analizan y posteriormente aplican las sugerencias del Demre referidas a la selección de contenidos que serán evaluados en la P.S.U.
2. Adecuación de contenidos en cada uno de los sectores y subsectores.
3. Divulgación de las adecuaciones al consejo de profesores
4. Publicación en la Agenda Escolar.
5. El plan operativo anual es enviado a la Dirección Provincial de Educación con la información actualizada respecto a los contenidos.

Medios de Verificación:

Plan Operativo Anual
Bitácoras
Agenda Escolar

b) Existen instancias y mecanismos para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento considera las necesidades e intereses de los estudiantes

1

Evidencias:

A contar de 1995 el objetivo general del Liceo Rector Armando Robles es claramente conocido por todos los estamentos de la comunidad educativa y principalmente por los alumnos y apoderados, esto es, "que al término de sus estudios de 4° medio, los educandos sigan estudios superiores".

Para cumplir este objetivo y motivar a los alumnos a continuar con este camino trazado es que se realizan las siguientes estrategias:

1. El departamento de orientación ejecuta una serie de trabajos, evaluaciones, aplicación de test charlas informativas con personas especializadas en diferentes áreas del quehacer y saber cultural para orientar e informar a los alumnos sobre diversos temas, de tal manera que ellos puedan ir motivándose e interiorizándose respecto a aquellas áreas educativas para las cuales se encuentran capacitados o creen tener habilidades e interés.
2. En el ámbito físico- deportivo y artístico cultural se les otorga la oportunidad, basados en sus intereses y habilidades, de la práctica sistemática de diversas actividades en el ámbito recreativo, formativo y competitivo

Medios de Verificación:

PEI
Base de datos
Oficios y circulares
Bases de datos

c) Existen mecanismos para asegurar una adecuada progresión y coherencia de los contenidos, entre los niveles, ciclos y sub-ciclos.

1

Evidencias:

A contar de 2002 el Consejo de Profesores consciente de la necesidad de evaluación constante de todos los procesos y como una forma de buscar instancias nuevas que permitan la adecuada progresión y coherencia de los contenidos se realizan las siguientes actividades:

1. Reuniones de departamentos por sectores y subsectores para adecuar los contenidos por ciclo.
2. Aunar criterios respecto a las unidades de contenidos que deben aplicarse en cada uno de los niveles.
3. Se establece un calendario para la aplicación de pruebas de Contenidos Mínimos en los sectores de: matemática, lenguaje, historia, biología, física y química, para verificar la progresión de contenidos.

Medios de Verificación:

Calendarios de actividades
Bitácoras
Circulares
Agenda Escolar

2. GESTIÓN CURRICULAR	
2.3. Acción Docente en el Aula.	
a) Existen procedimientos para recoger información de la implementación de los diseños de enseñanza en el aula: estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes.	1
Evidencias: Mensualmente la UTP se reúne con los departamentos de sectores y subsectores solicitando la entrega de un informe a cada departamento de los acuerdos respecto a las estrategias de enseñanza, utilización de recursos educativos y formas de evaluación. Además UTP efectúa una revisión periódica de los libros de clases que le permite verificar el estado de avance de los procesos educativos, la cobertura curricular y los desempeños docentes	
Medios de Verificación: Libros de Clases Bitácoras	
b) Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes.	0
Evidencias: Desde 1998 las salas de clase se distribuyen por departamentos, son dotadas de una infraestructura de materiales de apoyo necesarios para los procesos de aprendizaje de los alumnos, con sistemas apropiados de iluminación, ventilación y calefacción. Los niveles de comunicación por los actores de los procesos son amigables y	
Medios de Verificación: Informes	
c) Existen mecanismos para asegurar que el tiempo es usado con efectividad en procesos de enseñanza y aprendizaje.	1
Evidencias: Durante los últimos cinco años los mecanismos utilizados para asegurar la efectividad del tiempo en el liceo son establecidos por los horarios de clases de los alumnos, control por parte de Inspectoría General en la asistencia de los docentes a las correspondientes horas de clases por cursos. En ausencia de un profesor la inmediata tramitación al Daem para el reemplazo del docente ausente. Ante situaciones imprevistas, la inmediata generación de actividades con los alumnos acompañados de otro profesor o en su efecto el reemplazo temporal de un paradocente. Respecto al trabajo diario en el aula, se limita al mínimo las interrupciones de las clases, para velar por la continuidad de las actividades propias de aula, tanto por agentes internos como externos	
Medios de Verificación: Horarios de clases	
Evaluación del Elemento 2	

2. GESTIÓN CURRICULAR

2.4. Evaluación de la Implementación Curricular.

a) Existen mecanismos para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles y subsectores de aprendizaje.	1
---	---

Evidencias:
 A contar del año 2001 nuestro establecimiento aplica los mecanismos propios del sistema de evaluación imperantes, que permiten colocar las calificaciones correspondientes en cada uno de los sectores y subsectores, entre estas se señalan: pruebas de contenidos mínimos, Pruebas parciales, interrogaciones, laboratorios, desarrollo de guías, notas acumulativas de trabajo en clases, disertaciones.

Medios de Verificación:
 Libros de Clases
 Informes de rendimientos
 Actas
 Bitácoras
 Baterías de Pruebas y Guías

b) Existen mecanismos para evaluar los logros en los distintos niveles y subsectores en relación con los aprendizajes intencionados por el Marco Curricular y los Programas de Estudio.	2
---	---

Evidencias:
 A contar del año 2001 nuestro establecimiento aplica al término de cada semestre una prueba de contenidos mínimos obligatorios la que determina el logro de los aprendizajes en cada una de las unidades establecidas en los Planes y Programas. Además programa ensayos de pruebas simce par los niveles que corresponde y ensayos de pruebas para el ingreso a la universidad PAA y posteriormente PSU.

Medios de Verificación:
 Pruebas de Contenidos Mínimos Obligatorios
 Agendas Escolar con calendario de actividades
 Pruebas de Ensayo Simce PAA, PSU

c) Existen instancias de reflexión y análisis sobre la evaluación de la implementación curricular, para realizar los ajustes necesarios.	0
--	---

Evidencias:
 La Unidad Técnico Pedagógica en conjunto con los Departamentos de Sectores y Subsectores realizan reuniones informativas y de análisis de aspectos generales de la implementación curricular.

Medios de Verificación:
 Bitácoras

Evaluación del Elemento 3

2. GESTION CURRICULAR

2.1 ORGANIZACIÓN CURRICULAR. Formulación de una propuesta curricular institucional, articulada con el Marco Nacional y los requerimientos del PEI

Elemento de gestión a) Se utilizan procedimientos para analizar periódicamente la articulación del Plan de Estudios con el PEI y el Marco Curricular Nacional

Evidencias: Al término de cada año escolar y al inicio del año siguiente se realiza, en Consejo General de Profesores, una evaluación de los logros en los ámbitos que el Marco Curricular determina: Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Horizontales. Esta información es la base para la asignación de los tiempos en el Plan de Estudios, Talleres de Jornada Escolar Completa y para el Plan de Orientación del establecimiento que tiene el claro objetivo de desarrollar los valores y conductas tendientes al afianzamiento del perfil de alumna definido en el PEI, y al logro de los Objetivos Generales del mismo

La concordancia entre lo establecido por el Decreto Supremo N° 220 y el Plan de Estudios del Liceo se comprueba en la Planificación que cada Departamento de Asignatura realiza, una vez al Semestre. Cada Departamento hace entrega a la UTP de la Planificación y del Programa de Asignatura.

Medios de Verificación: evaluac. 2

Misión, Objetivos del Liceo en PEI. Perfil de la alumna
Actas Consejo General
Plan de Estudios
Proyecto de Jornada Escolar Completa
Programa de asignaturas

Elemento de gestión b) Existen instancias y mecanismos para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento considera las necesidades e intereses de los estudiantes

Evidencias: Desde el año 2003 y al inicio del año escolar, se realizan Jornadas de Integración para las alumnas de los Primeros Años Medios, organizadas por Orientación y realizadas en conjunto con los profesores jefes de cada curso. En estas Jornadas se indaga sobre las necesidades, expectativas e intereses de las alumnas; lo mismo se lleva a cabo con los padres y apoderados. Esta información se transforma en insumo para la toma de decisiones en relación a la implementación de Planes de Acción concretos en el ámbito cognitivo y de desarrollo personal.

Los Talleres Jec son evaluados por las alumnas, uno de los ámbitos sobre los que se indaga es el cumplimiento del Taller con sus necesidades y expectativas, la evaluación se realiza al término del semestre y es tabulada por la UTP que da a conocer los resultados al Plenario de profesores, haciéndose adecuaciones, si es necesario.

En el presente año se aplicó una Adaptación de Encuesta Nacional en la que se indagan aspectos de la vida social, familiar, académicos, de expectativas y otros, como base para establecer alguna políticas y procedimientos en los ámbitos que se establezca necesarios

El año 2003, se aplicó una Encuesta, a la totalidad del alumnado, en la que se deseaba comprobar cuáles eran los momentos en que las alumnas declaraban obtener mejores aprendizajes. La respuesta obtenida determinó como necesario la optimización del tiempo de clases y el evitar las tareas e investigaciones que demandan mucho tiempo en el hogar.

A mediados del primer semestre se inicia el proceso de orientación vocacional con las alumnas de Segundo Año Medio, con el fin de que realicen electividad de Planes Diferenciados, de acuerdo a sus habilidades e intereses. Estos Planes se diseñaron considerando las dos grandes tendencias que las alumnas han tenido a través del tiempo.

Participación en encuestas Científico Tecnológicas - Actividades Deportivas.

El liceo estimula y financia la participación en encuentros científicos – tecnológicos, actividades artístico-culturales y recreativas de las alumnas, con intereses en las distintas áreas. Se organiza la Feria de Alternativas Académicas en la que participan instituciones de educación superior y de orden y seguridad.

Medios de Verificación:

Evaluación: 3

Registro de las Jornadas con alumnos

Evaluación de Talleres JEC

Encuesta del tiempo de aprendizaje

Informe de Profesores Jefes sobre encuentro con apoderados

Adaptación de Encuesta Nacional

Test de Intereses y Habilidades.

Elemento de Gestión c.- Existen mecanismos para asegurar una adecuada progresión y coherencia de los contenidos , entre los niveles, ciclos y subciclos

Evidencias. Al término de cada semestre se aplica, para cada sector y subsector y para cada nivel una Prueba de Síntesis, coordinada por el departamento de Asignatura, esta permite asegurar el trabajo conjunto en los Contenidos Mínimos y O.F. , por nivel

Al interior de cada Departamento, al término del año escolar, se revisa el grado de logros y avance en los OF y CM. Esto permite realizar una planificación que asegure que todas las alumnas reciben las mismas enseñanzas. Al inicio de cada año, los profesores, en acuerdo con sus Departamentos, planifican un tiempo de nivelación de aprendizajes en los casos en que se requiera, para asegurar la progresión interniveles

No se ha trabajado sistemáticamente de manera interdisciplinaria, Para el Segundo Semestre del pte. año está prevista una Planificación conjunta de las asignaturas científicas, con el fin de asegurar una mayor coherencia entre los contenidos

Medios de Verificación:

Planificaciones

Pruebas de Síntesis

Pautas de Evaluación del grado de avance **EVALUACION 3**

2.2 PREPARACION DE LA ENSEÑANZA: Análisis, selección, justificación y ordenamiento del proceso de enseñanza aprendizaje para la implementación curricular

a) Existen instancias y procedimientos para asegurar que los diseños de enseñanza se realicen de manera coherente con el PEI y los Programas de Estudio
Evidencias: Las Planificaciones de todos los Departamentos son realizadas por la totalidad de los docentes de la asignatura, esta se consensúa y se registra en un diseño de planificación que es entregado por la UTP, se realiza al inicio de cada semestre, en sesión de GPT. Se trabaja la Planificación teniendo como referente obligatorio los Programas de Estudio de la asignatura. Uno de los Objetivos explicitados en el PEI señala que la alumna al término de cada nivel habrá logrado los OF y CM determinados para su nivel.

Los OFT se trabajan en forma sistemática en las horas asignadas a Profesor jefe y Orientación, siguiendo un diseño que emana de Orientación, los temas emergentes y que surgen desde las alumnas son trabajados por el profesor jefe, en esas horas. El registro de su aplicación se lleva en los libros de clases.

Los Programas de Estudio explicitan habilidades que deben ser alcanzadas por los alumnos y que son comunes a todas las asignaturas, el Liceo se focaliza, de manera conjunta en el desarrollo de la comprensión lectora, producción de textos y resolución de problemas. Para esto, los especialistas de los departamentos realizan actualizaciones metodológicas para todos los docentes.

Medios de Verificación:

Planificaciones

Actas de GPT

Plan de Orientación

PEI

Libros de clases

EVALUACION 3

h.- Existen instancias y procedimientos de análisis para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes considera las necesidades de los estudiantes

Evidencias: En el GPT, por departamentos de asignatura, y a la luz de los resultados alcanzados, los docentes realizan algunas adaptaciones curriculares, modificándose, en algunas oportunidades, el grado de profundidad en el tratamiento de los contenidos, dependiendo de los intereses y necesidades de los cursos. Esta adaptación curricular se da, también, en los casos particulares de alumnas detectadas con problemas de aprendizaje.

Existe la instancia del Consejo de Profesores de Curso. El profesor jefe del curso que lo requiera, por problemáticas de rendimiento o de conducta, evacua un informe a la UTP (según pauta diseñada para este efecto), y se realiza reunión con los docentes. Se toman las medidas necesarias, de acuerdo a las necesidades detectadas en esta reunión y se hace, posteriormente una reunión de evaluación de la efectividad de las medidas adoptadas

Medios de Verificación:

Informe de Departamento

Informe de profesor jefe

Acta de la reunión del Consejo de Profesores de Curso

EVALUACION 3

c.- Existen instancias y criterios para asegurar que los recursos educativos e informáticos utilizados están en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes

Evidencias: Todo el material de apoyo a la docencia está centralizado en el CRA. Existe un cuaderno de registro de salida del material. En el caso del material audiovisual el docente registra el día, la hora, el curso y el material que utilizará; esto permite hacer un seguimiento de su utilización y su correspondencia con los contenidos que están siendo tratados.

Al inicio de cada semestre se solicita a los Departamentos señalar en su Planificación la bibliografía que se utilizará. Por otro lado, para realizar el Proyecto de

Implementación Didáctica del año, se solicita a los departamentos que señalen sus necesidades.

Las alumnas de Primeros Medios tienen 2 horas semanales de aprendizaje en el uso de la Computación como forma de utilización en la búsqueda de información de otras asignaturas, de desarrollo de su creatividad y de refuerzo de sus conocimientos

A través del uso de las Salas de Computación, en el periodo interjornadas, las alumnas desarrollan la capacidad de procesar información. Los docentes les solicitan trabajos de investigación que son realizados en este horario y por este medio.

Siete profesores fueron capacitados en el uso de un Laboratorio Virtual para el Aprendizaje de las Ciencias, logrado a través de un Proyecto con financiamiento empresarial. Existe un docente responsable del avance en el uso del Laboratorio con las metodologías en las que fueron capacitados.

Medios de verificación **EVALUACION 3**

Horario del Laboratorio de Ciencias

Cuaderno del CRA

Planificaciones

Proyecto de Implementación didáctica

Registro en libros de clases de horas de Informática

d.- Existen instancias y criterios para asegurar que los procedimientos de evaluación de los aprendizajes están en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes

Evidencias: Sólo para la Prueba de Síntesis se solicita el temario y los aprendizajes esperados que se evaluarán. Esta Prueba es elaborada por el Departamento, en consenso, de acuerdo a las metodologías utilizadas. Es entregada a UTP quien realiza comprobación de que la prueba se ajusta a lo señalado.

Algunos departamentos realizan, durante el semestre, pruebas elaboradas en conjunto.

Medios de Verificación: **EVALUACION 1**

Temarios de Pruebas de Síntesis

Registro de material de Pruebas en Central de Apuntes

2.3 ACCION DOCENTE EN EL AULA Conjunto de acciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes durante el proceso de enseñanza

Elemento de Gestión: a) Existen procedimientos para recoger información de la implementación de los diseños de enseñanza en el aula: estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes.

Evidencias: Al inicio del presente año escolar y teniendo como base el Marco para la Buena Enseñanza y una Pauta de Observación de Clases de un establecimiento de la ciudad, se elabora una Pauta de Observación de Clases para los docentes del Liceo Santa María. Esta es aprobada por la totalidad del Consejo de Profesores. Su aplicación se iniciará el segundo semestre de este año.

La UTP realiza dos revisiones semestrales de lo consignado en los Libros de Clases para verificar concordancia entre lo que se está trabajando en aula y las Planificaciones de los Departamentos.

Los padres y apoderados son informados, una vez al mes, de las evaluaciones de sus pupilas. Todas las libretas de calificaciones son visadas y timbradas en la UTP.

Cada libro de clases tiene adosado un Calendario de Evaluaciones en las que el docente consigna la fecha en que evaluará.

El registro de préstamos de textos y de material, que se lleva en el CRA, da cuenta de los recursos con que trabajan los docentes.

Medios de Verificación: Pauta de Observación de Clases **EVALUACION 3**

Libros de clases

Informes de Evaluaciones de la alumna

Calendario de Pruebas

Libro de préstamos del CRA

Elemento de gestión: b) Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes.

Evidencias: El mecanismo que se posee es el Reglamento Interno que regula el comportamiento de las alumnas para favorecer un clima de aprendizaje. Se realizan citaciones a apoderados, sugeridas por los docentes, en casos en que existan elementos que no aportan a un ambiente para aprender, estos apoderados son atendidos por Insoectoría general o por UTP, según corresponda. Los docentes tienen una hora de atención para apoderados semanal, el diálogo que se produce y el compromiso que se logra en la entrevista, en la que generalmente participan el apoderado, la alumna y el profesor, es registrado en un Libro de Entrevistas. Todas las alumnas son observadas en comportamientos de: responsabilidad, autodisciplina y comunicación; esto es evaluado por el docente durante el proceso de enseñanza semestral, se lleva registro en hoja adicional que se adosa en todas las asignaturas.

Las participaciones de las alumnas en eventos artístico, culturales y deportivos, tanto internos como externos es publicitado a través de ficheros y en el Acto Mensual.

Los cursos son conformados en Primer Año Medio, bajo el principio de discriminación positiva. Se utilizan los rendimientos de 8º para realizar el ordenamiento

Medios de Verificación: Reglamento Interno

Horarios de Atención de Apoderados

Registro de observación de comportamientos del libro de clases **EVALUACION 3**

Elemento de Gestión: c) Existen mecanismos para asegurar que el tiempo escolar es usado con efectividad en procesos de enseñanza aprendizaje

Evidencias: Todos los docentes deben llevar el registro de los contenidos tratados y/o de las actividades realizadas en el aula, en el libro de clases.

El Plan de Evaluación del establecimiento señala un número mínimo de evaluaciones a ser aplicadas en el semestre, dependiendo del número de horas de clases, semanal, esto implica que el docente debe tener el máximo de aprovechamiento de sus horas de clases, dado que las evaluaciones deben ser aplicadas al término de una Unidad o Sub-unidad.

El tener que aplicar una Prueba de Síntesis en cada asignatura y, que es común para todo el nivel, es un mecanismo de aseguramiento del uso del tiempo escolar, ya que todos los cursos del nivel deben haber trabajado los contenidos y objetivos que se evaluarán, estableciéndose diferencias sólo en el grado de profundidad en el tratamiento de los contenidos.

Los cuadernos de las alumnas y el registro de guías y material de apoyo, que se lleva en la Central de Apuntes, constituyen constatación de la utilización del tiempo en el aula.

Medios de Verificación:

Registros en los libros de clases
Registro de Evaluaciones en los libros de clases
Cuadernos de alumnas

Plan de Evaluación
Pruebas de Síntesis
Registro en Central de Apuntes

EVALUACION 3

2.4 EVALUACION DE LA IMPLEMENTACION CURRICULAR: modalidades y criterios para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene el diseño curricular

<p>Elemento de gestión: a) Existen mecanismos para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles y subsectores de aprendizaje</p> <p>Evidencias: La planificación de sectores y subsectores en Departamentos, teniendo como base regulatoria lo establecido por los Programas del MINEDUC, se ajusta a lo requerido por estos en los OF yCM. La Planificación se realiza semestralmente, en reuniones establecidas para este efecto, en los meses de Marzo y Agosto.</p> <p>El Plan de estudio del Liceo se ha incrementado en horas de clases en aquellas asignaturas que, por tener Contenidos Mínimos muy extensos y/o complejos, requieren de mayor cantidad de tiempo para ser trabajados, dado lo heterogéneo de la población escolar que se atiende.</p> <p>Se realizan Ensayos de Prueba SIMCE elaborados por los docentes, sus resultados son analizados por los Departamentos respectivos para aplicar las acciones remediales que se necesiten, de acuerdo al curso.</p> <p>Se realizan Ensayos de PSU, proporcionados, corregidos y analizados por entidades externas al Liceo. Los análisis son entregados a los Departamentos de Asignatura que corresponde</p> <p>Los OFT son desarrollados en las asignaturas, llevándose un registro de algunas conductas observables en lo cotidiano, en el aula y, que se determinó en Consejo General de Profesores como prioritarias de desarrollar: El afianzamiento de valores fundamentales se busca, en forma intencionada, en todas las acciones cotidianas. El grado de desarrollo de los OFT se registra en Informe de Desarrollo Personal y Social, diseñado por el Liceo.</p>	
<p>Medios de Verificación:</p> <p>Decreto 220</p> <p>Plan de Orientación</p> <p>Informe de Desarrollo Personal y Social</p>	<p>EVALUACION 3</p> <p>Planificaciones</p> <p>Plan de Estudio</p> <p>Hoja de Vida de las alumnas</p>

<p>Elemento de gestión: b) Existen mecanismos para evaluar los logros en los distintos niveles y subsectores en relación con los aprendizajes intencionados por el Marco Curricular y los Programas de Estudio</p> <p>Evidencias: La Prueba de Síntesis que realiza este establecimiento es un mecanismo interno que permite evaluar los logros en los aprendizajes en las asignaturas. Como mecanismos de evaluación externa se consideran los resultados obtenidos en el SIMCE y la PSU</p> <p>Los logros en el desarrollo personal de las alumnas son evaluados en el Informe de Desarrollo Personal y Social</p> <p>Los resultados en las asignaturas van siendo evaluados durante el semestre, en revisión de los libros de clases por UTP</p> <p>Las reuniones de Padres y Apoderados son otro mecanismo para la evaluación de resultados, se realizan cada mes</p> <p>Las revisiones que lleva a cabo el profesor jefe e Inspectoría general de las Hojas de Vida de las alumnas dan cuenta de los comportamientos</p>	
<p>Medios de Verificación:</p> <p>Resultados SIMCE PSU</p> <p>Calificaciones en libros de clases</p> <p>Resultados Pruebas de Síntesis</p> <p>Libretas de notas de las alumnas</p> <p>Planillas de curso de Informe de Desarrollo Personal y Social</p> <p>Información de rendimientos de años anteriores</p>	<p>EVALUACION 3</p>

<p>Elemento de Gestión:</p> <p>Se realiza un consejo General de Profesores de Pre-Evaluación de Logros, al semestre, tiene como finalidad la detección de asignaturas o cursos que puedan presentar dificultades en el rendimiento o en el comportamiento; el informe es preparado por UTP, en base a lo que se registra en los libros de clases. La</p>

información la utiliza el profesor de asignatura, el profesor Jefe, el Departamento y UTP para buscar estrategias remediales en conjunto..

Al término de l año y dirigido por Orientación se efectúa el Consejo de Evaluación del Informe de Desarrollo Personal, cada profesor jefe realiza una presentación de su curso y de alumnas en particular.

Al término de cada semestre y al término del año escolar se lleva a cabo un Consejo General de Evaluación, la información para este Consejo es proporcionada por los profesores jefes y por cada profesor de asignatura que se la entrega al Jefe de Departamento. El jefe de Departamento vacia la información en una Planilla que es entregada a UTP para confección de Informe y Estadística.

Las evaluaciones que se analizan tienen carácter cualitativo y cuantitativo, es la base para la toma de decisiones en caso de alumnas y de adecuaciones de cursos y, otras de carácter pedagógico y administrativo.

Se realizan reuniones de GPT, una vez a la semana, los días Miércoles de 17⁰⁰ a 19⁰⁰ hrs., este es el espacio definido prioritariamente para la reflexión y el análisis de la implementación del currículo.

Medios de Verificación EVALUACIÓN 2

Pautas de Evaluación y Pre-evaluación

Actas de GPT

Actas Consejo de Pre-evaluación

Actas Consejo de Evaluación

Actas de Consejo de Informe Personalidad.

2. GESTIÓN CURRICULAR	
2.1. Organización Curricular.	
a) Se utilizan procedimientos para analizar periódicamente la articulación del Plan de estudios con el PEI y el Marco Curricular nacional.	3
<p>Evidencias: Periódicamente analizamos los planes de estudio, en concordancia con nuestro PEI, a través de las prácticas profesionales y, especialmente, con la incorporación de alumnos duales en la empresa y servicios del Estado. Semanalmente, en reuniones de GPT, en reuniones extraordinarias, en reuniones con maestros guías y en visitas del profesor tutor y del profesor supervisor de prácticas a empresas, se está monitoreando el estado de avance de los aprendizajes. Esto último permite hacer ajustes, actualizar nuestros perfiles profesionales e innovar en las prácticas pedagógicas para el logro de las competencias. Las actividades señaladas anteriormente se plasman en un Plan Anual de Desarrollo Educativo, el que contiene planes de acción remediales a situaciones puntuales y emergentes del ámbito pedagógico. Todo lo anterior está articulado en el Marco Curricular Nacional (Decreto 220 del Ministerio de Educación) de la Enseñanza Media Técnico Profesional, sector Administración y Comercio.</p>	
<p>Medios de Verificación: Actas de GPT. E.I.P.A.D.E. Cuaderno alumno dual. Informe de visitas a alumnos en lugares de trabajo (duales y en práctica). Pautas de evaluación (alumnos duales y en práctica). Plan de aprendizaje en la empresa. Plan de rotación. Planes de Práctica. Planes y Programas de estudio. Planificación anual de sectores, subsectores y módulos. Decreto 220 de 1998 "Currículum de la Educación Media".</p>	
b) Existen instancias y mecanismos para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento considera las necesidades e intereses de los estudiantes	4
<p>Evidencias: A partir de 1º Año Medio, incluso antes de ingresar a este establecimiento, existen instancias y mecanismos para asegurar que el alumno se interiorice de la propuesta curricular que el colegio ofrece. El alumno de 1º y 2º Año Medio se informa de la propuesta curricular mediante un proceso de inducción que comprende: - taller semanal de Prácticas Administrativas y Comerciales. - charlas dictadas por Coordinadores de Especialidades. - información escrita. - encuestas de intereses y aptitudes, elaboradas por la Orientadora y los coordinadores de cada Especialidad y Jefe de UTP. Las últimas 3 actividades se efectúan entre los meses de octubre y noviembre de cada año. A nivel de alumnos de especialidades también se consideran las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos para lograr las competencias que exige el perfil de egreso de cada especialidad, porque se les informa de los conocimientos y valores que debe tener un profesional de nuestra área. Desde el año 2000, esto se ha visto reforzado a través de la asignatura de Análisis de la Experiencia en la Empresa que se imparte en los cursos duales. El objetivo de esta asignatura es analizar los aprendizajes que cada alumno adquiere en la empresa para producir una transferencia de conocimientos entre alumnos y para informar los requerimientos de competencia que debe tener el profesional del área. La propuesta curricular se asegura mediante mecanismos técnico-pedagógicos, tales como: profesores calificados del área técnico profesional; recursos de infraestructura y tecnológicos.</p>	
<p>Medios de Verificación: Exposiciones externas e internas. Planes y Programas de estudio. Videos y archivos electrónicos. Paneles de información sobre el perfil de egreso de cada especialidad. Encuesta de intereses y aptitudes. Calendarización de actividades de información para postulaciones a 1º Año Medio y a especialidades. Plan de aprendizaje en la empresa. Cuadernos duales. Encuestas a profesionales del área.</p>	
c) Existen mecanismos para asegurar una adecuada progresión y coherencia de los contenidos, entre los niveles, ciclos y sub-ciclos.	3
<p>Evidencias: Existen mecanismos para asegurar la adecuada progresión y coherencia de los contenidos entre los niveles de 1º y 4º Año Medio y, especialmente, en la formación profesional. En 1º y 2º Años Medios se analizan y planifican por sectores y subsectores los O.F. y C.M.O., los que son monitoreados por el Departamento de Evaluación de la UTP y los profesores involucrados. En los cursos de especialidades se planifica de acuerdo a los aprendizajes esperados de cada módulo y a los requerimientos del mundo del trabajo. Esto asegura una progresión adecuada y coherente de los contenidos, producto del conocimiento de lo que requiere el campo laboral y de la relación interdisciplinaria entre docentes de las especialidades y bajo la coordinación de los coordinadores de cada especialidad, liderados por el jefe de UTP.</p>	
<p>Medios de Verificación: Planificaciones GPT de especialidades GPT de evaluación Informes Redes de apoyo.</p>	

2. GESTION CURRICULAR	
2.2. Preparación de la Enseñanza.	
a) Existen instancias y procedimientos para asegurar que los diseños de enseñanza se realicen de manera coherente con el PEI y los Programas de Estudio.	2
<p>Evidencias: Un 90 % de los docentes conoce el PEI del colegio y un 75% de ellos lo ha considerado al momento de planificar sus asignaturas o módulos. Los análisis que se realizan de las planificaciones permiten diagnosticar la correspondencia entre éstas y los objetivos del PEI. El eje central sobre el cual se sustentan los diseños de enseñanza se refiere al Perfil Profesional, el cual orienta toda la acción formativa. Para asegurar esta correspondencia se realizan análisis de la formación entregada, tanto a nivel de especialidades, como también desde la perspectiva de los diferentes departamentos de asignatura. Desde el año 2000 se han implementado modelos de planificación que favorecen la aplicación de los OF y CMO propuestos en el Decreto 220, lo que se refleja en que: en el nivel de Formación General se planifica usando un Modelo de Planificación Vertical que considera Contenidos, Aprendizajes Esperados, Tiempo, Actividades y Criterios de Evaluación. En el nivel de Especialidades se utiliza el Modelo de Planificación basado en Competencias, donde el núcleo de desarrollo más importante es el logro de Aprendizajes Esperados.</p>	
<p>Medios de Verificación: - P.E.I - Planes y Programas - Planificaciones</p>	
b) Existen instancias y procedimientos de análisis para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes consideran las necesidades de los estudiantes.	1
<p>Evidencias: La realización de pruebas de diagnóstico, cuyos resultados se consignan en el libro de clases, es la primera herramienta de análisis que permite a los profesores considerar aspectos cognoscitivos y actitudinales de los alumnos. Los análisis de evaluación están orientados a reorientar los métodos de enseñanza que estén vinculados a bajos rendimientos de los alumnos.</p>	
<p>Medios de Verificación: Libros de clases. Pauta de evaluación de diagnóstico.</p>	
c) Existen instancias y criterios para asegurar que los recursos educativos e informáticos utilizados, están en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	1.
<p>Evidencias: La sala de Enlaces cuenta con un docente cuya disponibilidad horaria se adapta a los requerimientos de los docentes en cuanto al uso del laboratorio como complemento a sus asignaturas. Existe un libro de Registro donde los profesores dejan constancia del uso de la sala, especificando las actividades que desarrollan en ella. Las planificaciones deben especificar los medios a utilizar durante las clases. Los elementos informáticos no han podido implementarse de acuerdo a los requerimientos de enseñanza, debido principalmente a la imposibilidad de adquirir el equipamiento necesario para el apoyo docente. Esta carencia es central dentro de las necesidades de un colegio profesional de modalidad comercial.</p>	
<p>Medios de Verificación: Planificaciones Libros de Registro</p>	
d) Existen instancias y criterios para asegurar que los procedimientos de evaluación de los aprendizajes, están en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	3
<p>Evidencias: LA UTP mantiene sistemas de monitoreo del avance de las calificaciones de los alumnos. Mediante análisis de estadística descriptiva y usando software computacional, se analizan periódicamente los niveles de rendimiento y se hacen</p>	

proyecciones. A partir de este análisis se observa la naturaleza de los instrumentos de evaluación de los docentes y eventualmente se interviene cualitativamente sobre algunas calificaciones. También lo anterior permite la revisión de algunas prácticas pedagógicas que estén incidiendo sobre el rendimiento de los alumnos.

Los criterios de evaluación consideran como elemento principal el perfil profesional de los alumnos. Anualmente se revisa el Reglamento de Evaluación del Establecimiento y se discuten a nivel de GPT eventuales modificaciones, acordadas en conjunto entre la UTP y el Consejo de Profesores.

Medios de Verificación:

Reglamento de Evaluación

Actas Consejo

Software

Evaluación del Elemento 7

2. GESTION CURRICULAR	
2.3. Acción Docente en el Aula.	
a) Existen procedimientos para recoger información de la implementación de los diseños de enseñanza en el aula: estrategias de enseñanza, recursos educativos y evaluación de los aprendizajes.	2
<p>Evidencias: En reuniones GPT los profesores trabajan en grupos de especialidades o subsectores donde, a partir de pautas elaboradas previamente, analizan y evalúan el desarrollo de sus actividad en el aula. Se discuten y se toman decisiones respecto a las situaciones problema que se hayan detectado.</p> <p>Existe un registro con el uso de los medios audiovisuales del establecimiento, allí se consigna el uso y la actividad correspondiente.</p> <p>Un porcentaje cercano al 65% de los profesores dice utilizar un cuaderno de registro personal, medio que es usado como medio de retroalimentación y seguimiento, principalmente de sus sistemas de evaluación. No hay revisión externa de estos recursos.</p> <p>Desde el 2003, se realizan análisis de la marcha de rendimiento de los alumnos en las diferentes asignaturas, módulos o subsectores. Los resultados, de índole cuantitativo, son expuestos en reuniones de GPT mostrando de manera explícita los principales problemas observados a partir de las calificaciones. Se planean situaciones remediales antes del período de evaluación final y/o semestral.</p>	
<p>Medios de Verificación: Actas de Consejos GPT Material elaborado por UTP Libros de clases</p>	
b) Existen mecanismos para garantizar un clima apropiado para el aprendizaje en el aula y de las altas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes.	1
<p>Evidencias: No hay registros que muestren el que los profesores consignen la generación de un clima dentro de la sala de clases como procedimiento habitual. Es práctica habitual realizar actividades de motivación al inicio de las clases, pero relativizadas a técnicas personales de hacer las clases.</p> <p>Las expectativas de los profesores son altas en consideración que los alumnos son preparados para enfrentar el mundo profesional. Además el entorno laboral realiza una alta demanda de nuestros alumnos egresados practicantes o en la modalidad dual. Esto significa que en Tercero y Cuarto Medio se realiza un seguimiento individual de los alumnos, siendo responsabilidad de la Especialidad implementar acciones con el fin de que todos los alumnos alcancen las competencias exigidas por cada perfil profesional.</p> <p>Las reuniones de Especialidad permiten oportunamente detectar casos que se alejen de estas expectativas, acordando formas de mejoramiento. El objetivo final es que el 100% de los alumnos se desempeñe en forma óptima en el ambiente laboral.</p>	
<p>Medios de Verificación: Pautas de cotejo Actas Consejos de Especialidad</p>	
c) Existen mecanismos para asegurar que el tiempo es usado con efectividad en procesos de enseñanza y aprendizaje.	0
<p>Evidencias: Los profesores consignan en el libro de clases enumeración de contenidos y/o actividades realizadas, pero no dimensionadas en el tiempo. No se registra un desglose del uso de tiempo de la hora de clases. La hora de clase se considera como unidad. No hay mediciones de la calidad del tiempo usado.</p>	
<p>Medios de Verificación: Libros de clases</p>	

2. GESTION CURRICULAR	
2.4. Evaluación de la Implementación Curricular.	
a) Existen mecanismos para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles y subsectores de aprendizaje.	2
<p>Evidencias: Se desarrollan mecanismos para evaluar la cobertura curricular en las horas de Consejo de Curso y Asesoría educacional, mediante la revisión que el Profesor Jefe hace de cada uno de los subsectores y módulos que se imparten en su curso. Esta información se analiza con los alumnos con el fin de mejorar rendimientos y conductas y, además, buscar nuevas estrategias. Posteriormente, se informa a UTP de situaciones puntuales de bajo rendimiento para iniciar un proceso remedial a través de reforzamientos. En los cursos de Especialidad, una vez al mes en los GPT, se analizan los logros obtenidos en los aprendizajes esperados y en el Plan de rotación de los alumnos duales. Esto permite hacer ajustes de contenidos y de estrategias metodológicas e incorporar situaciones emergentes.</p>	
<p>Medios de Verificación: Libro de clases Informes de UTP Actas de GPT Informes de evaluación y rendimiento. Consejo de evaluación semestral y anual Informes de cometido dual</p>	
b) Existen mecanismos para evaluar los logros en los distintos niveles y subsectores en relación con los aprendizajes intencionados por el Marco Curricular y los Programas de Estudio.	1
<p>Evidencias: A través de las planificaciones de los distintos sectores y módulos se plantean los OF y CMO para la Enseñanza Técnico Profesional, señalados en el Marco Curricular y los Programas de Estudio vigentes lo que permite monitorear el avance de los aprendizajes esperados, así como las competencias a lograr de acuerdo al Perfil de Egreso de los alumnos</p> <p>Se manejan estadísticas respecto a los indicadores de reprobación y repitencia de asignaturas y módulos. Al establecer rangos de 'normalidad' estadística, se trabaja sobre las desviaciones observadas en el rendimiento semestral y anual. Los estudios periódicos de evaluación permiten diferenciar los rendimientos, ya sea por sectores, subsectores, asignaturas, módulos, cursos o niveles. Como análisis comparativo, se implementan seguimientos a las situaciones más problemáticas y, en conjunto con los docentes, se discuten las causas y los remediales a estas situaciones.</p>	
<p>Medios de Verificación: - Planificaciones: Formación General y Técnico Profesional. - Planes y Programas - Decreto 220. - Registros Estadísticos - Gráfica interpretativas - Informes - Exposiciones en GPT.</p>	
c) Existen instancias de reflexión y análisis sobre la evaluación de la implementación curricular, para realizar los ajustes necesarios.	3
<p>Evidencias: Existen instancias de reflexión y análisis sobre la evaluación de la implementación curricular en los G.P.T. realizados semanalmente por niveles, departamentos y especialidades. Aquí se analizan el grado de avance de los contenidos y de los aprendizajes esperados de acuerdo a la planificación de cada subsector o módulo. Esta información es procesada por la UTP y posteriormente dada a conocer en Consejo de Evaluación mensual. En el sistema de Enseñanza Dual y en el Modular, los ajustes a la implementación curricular son constantes, producto de</p>	

la conversación semanal de profesores tutores con maestros guías de las empresas que tienen alumnos duales; lo consignado por alumnos duales en sus cuadernos de informe; la supervisión de práctica de los alumnos egresados; los informes de evaluación que entregan al término de la Práctica Profesional, los trabajadores-tutores y/o el empresario. En términos de logros de aprendizaje y competencias, la información recogida y señalada en el párrafo anterior, permite la rotación de los alumnos duales y ajustes en los aprendizajes esperados de los módulos que desarrollan los alumnos. A lo anterior se suman las reuniones de trabajo con maestros-guías, las que se realizan semestralmente y al término del año escolar.

Medios de Verificación:

Actas GPT.

Informes de evaluación.

Informes de cometido Dual.

Informes de cometido de alumnos en práctica.

Plan de aprendizaje.

Cuaderno de Informe Dual.

Informes de Evaluación de prácticas profesionales, emitidos por las empresas.

Evaluación del Elemento 6