



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamentos de Pedagogía Aplicada y Pedagogía Sistemática y Social

TESIS DOCTORAL

Análisis de las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo. Proyecto: Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes. AECID Coyhaique-Chile.

Silvia Retamal Cisterna

Directores: Joaquín Gairín Sallán- Diego Castro Ceacero

Programa de doctorado: Doctorado en educación

Febrero de 2012

NOTA

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (Profesor/profesora, formador/formadora, director/directora, alumno/alumna, etc.). Así, cada vez que se menciona director, alumno, etc., se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que ello implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

DEDICATORIA

A mis padres María y Wilberto por su inagotable generosidad.
A mi abuela Laura, maestra básica y pintora, que siempre fomentó mi curiosidad por aprender.

“No pretendo hacer cátedra ni creo traer cosas nuevas a esta conversación. Las viejas verdades pedagógicas son como el Evangelio: todos las conocemos pero deben ser agitadas de cuando en cuando, para que exalten los ánimos como el flamear de las banderas y para renovar su generoso hervor dentro de nosotros. Verdades conocidas pero aletargadas, son verdades muertas, fardo inerte. Los maestros debemos ser en los pueblos los renovadores del fervor, respecto de ellas. No tenemos derecho a pensar de las indiferencias que conocemos y de las incomprensiones que nos han herido a dejar verdades que se enmohezcan en los demás. Somos los que hacemos su guardia a través de los tiempos, si no tenemos la elocuencia, tengamos la voluntad, ese oro de los pobres con el cual pude hacerse tanto en el mundo¹”.

(Mistral, 1999: 23)

¹ Escrito en 1918 por la poetiza chilena Gabriela Mistral (1889-1957). Maestra básica y premio Nobel de Literatura en 1945.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Joaquín Gairín, director de esta tesis, por sus relevantes y apreciados aportes, sus críticas y comentarios que han guiado estos tres años de formación no solo académica, sino también personal. Quiero agradecer también al co-director de esta tesis Dr. Diego Castro, que con su profesionalidad me brindó muchas luces de cómo llevar a cabo esta investigación.

A los integrantes del Proyecto AECID Coyhaique, con quienes he tenido la oportunidad de compartir durante estos tres años de tesis y han sido compañeros(as) entrañables durante las visitas en terreno y han demostrado una disposición enorme cuando les he solicitado ayuda.

A los profesores y directivos de las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique, que hicieron posible los testimonios de esta tesis, les agradezco muy profundamente por su desinteresada colaboración y por el cariño brindado durante mis estadías en la ciudad de Coyhaique.

A mis profesoras y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, quienes me apoyaron y me alentaron para continuar en el camino de la Investigación.

Al programa de becas: Beca Presidente de la República para estudios de postgrado en el extranjero, pertenecientes a CONICYT, Ministerio de Educación, Chile, por el financiamiento de los estudios de doctorado.

A mi familia, amigas y amigos que me han acompañado durante esta compleja y alentadora causa.

A todos ellos muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
Primera parte: Marco Teórico	
Capítulo 1	
PROGRAMAS DE DESARROLLO EDUCATIVO	19
1.1. Programas de desarrollo educativo y su relación con el desarrollo social	19
1.2. La evaluación de programas de desarrollo educativo	23
1.3. Implicaciones de la evaluación de programas de desarrollo educativo	29
1.4. Estudios al Respeto.	31
Capítulo 2	
CONSIDERACIONES RESPECTO AL CAMBIO EDUCATIVO	35
2.1. Cómo se manifiesta el cambio educativo en las escuelas	35
2.2. Visiones del cambio educativo	38
2.3. Las escuelas, instituciones altamente estructuradas capaces de cambiar	40
2.4. Las escuelas, comunidades de aprendizaje	42
Capítulo 3	
ELABORACIÓN TEÓRICA DE CONDICIONANTES PARA EL CAMBIO	45
3.1. Condiciones relacionadas con el desarrollo institucional	47
3.1.1. Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso	47
3.1.2. Procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje como foco principal	48
3.1.3. Investigación para la acción y comunidades de aprendizaje	50
3.1.4. Colaboración y cooperación	51
3.1.5. Organización del profesorado y formación en el centro	53
3.1.6. Espacios para la reflexión compartida	55
3.1.7. Comprender la naturaleza de la escuela	55
3.1.8. Escuela abierta al exterior	57
3.1.9. Autorevisión del centro	57
3.1.10. Gestión y creación del conocimiento organizativo. Elaboración de informes escritos	58
3.1.11. Considerar la parte emocional de las escuelas	59
3.1.12. Adaptación al cambio	60
3.2. Condiciones relacionadas con el desarrollo del territorio	62
3.2.1. Sinergias entre escuelas	63
3.2.2. El trabajo en red entre escuelas (comunidades profesionales de aprendizaje)	64
3.2.3. Vinculación con el municipio	65
3.2.4. Compromiso y desarrollo del territorio	66
3.2.5. Implicación social y de diferentes instituciones	66
Segunda Parte: Marco Contextual	
Capítulo 4	
CALIDAD, EQUIDAD, EFECTIVIDAD Y PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO DEL CONTEXTO CHILENO.	71
4.1. Calidad y equidad	71
4.2. Eficacia del sistema: Deserción, Aprobación, Reprobación y Abandono del sistema escolar	74
4.3. Educación eficaz	77
4.4. Iniciativas de mejoramiento educativo dentro del contexto chileno	81
Capítulo 5	
PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO: PROYECTO AECID COYHAIQUE	89
5.1. Características generales	89
5.1.1. Extensión del proyecto y Objetivos del proyecto	90
5.1.2. Equipo responsable y destinatarios	91
5.1.3. Marco de referencia	94
5.1.4. Localización geográfica y otros datos históricos	96

5.1.5. Principales elementos e intervenciones del proyecto	100
------------------------------------------------------------	-----

Tercera parte: Marco aplicativo

Capítulo 6

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO	105
6.1. Objetivos definidos para el estudio de campo	105
6.2. Cronología de la investigación	105
6.3. Metodología	107
6.4. Primera fase: evaluación del proyecto AECID Coyhaique	109
6.4.1. Diseño de la Evaluación y seguimiento del Proyecto AECID Coyhaique.	109
6.4.2. Modelo de evaluación utilizado	114
6.4.3. Población y muestra	115
6.4.4. Instrumentos y Técnicas de recogida de información	116
6.4.5. Desarrollo de la evaluación y seguimiento del Proyecto AECID Coyhaique.	123
6.4.5.1. Primera Actuación	124
6.4.5.2. Segunda actuación	130
6.4.6. Resultados de la evaluación	148
6.4.6.1. Resultados de la primera actuación	148
6.4.6.2. Resultados de la segunda actuación	149
6.5. Segunda fase: estudio de campo para determinar condicionantes de cambio de la escuela	155
6.5.1. La selección de la muestra	155
6.5.2. Construcción de instrumentos y obtención de la información.	157
6.5.3. Recogida de la información	160

Cuarta Parte: Presentación de resultados

Capítulo 7

RESULTADOS DE LA PRIMERA Y LA SEGUNDA FASE	171
7.1. Resultados de la primera fase: evaluación del proyecto AECID Coyhaique.	171
7.2. Resultados de la segunda fase: análisis de las condicionantes institucionales y territoriales que se consideran importantes en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique.	175
7.2.1. Procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal	176
7.2.2. Espacios para la reflexión compartida	178
7.2.3. Autorevisión del centro	179
7.2.4. Considerar la parte emocional de las escuelas	180
7.2.5. Apoyo de otras instituciones y trabajo en red	182
7.2.6. Desarrollo y compromiso con el territorio	186
7.2.7. Organización del profesorado y formación en el centro	184
7.2.8. Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso	187
7.2.9. Comunicación entre escuelas	187
7.2.10. Adaptación al cambio	189
7.2.11. Escuela abierta al exterior	189
7.2.12. Comprender la naturaleza compleja de la escuela	192
7.2.13. Implicación social	192
7.2.14. Gestión y creación del conocimiento organizativo en el centro	192
7.2.15. Colaboración y cooperación en el centro	192
7.2.16. Vinculación con el municipio	193
7.2.17. La investigación para la acción y comunidades de aprendizaje	194
7.2.18. Altas expectativas de aprendizaje hacia los alumnos	194
7.2.19. Director como responsable de cambio	194
7.2.20. Escuela que impulsa a continuar estudios e inserción laboral	196
7.2.21. Vulnerabilidad como obstáculo de cambio	197
7.2.22. Organización administrativa como obstáculo de cambio	198
7.2.23. Medidas centradas en la convivencia escolar	199

7.2.24. Falta de recursos como obstáculo de cambio	201
7.2.25. Políticas educativas como obstáculo del cambio	201
7.2.26. Resistencia del profesorado a las TIC	203
7.2.27. Escasa comunicación entre escuelas	204

Quinta parte: Marco conclusivo

Capítulo 8

IDEAS CONCLUSIVAS, DISCUSIONES Y PROPUESTAS

8.1. Ideas conclusivas	207
8.1.1. En relación con la evaluación	207
8.1.2. En relación con condicionantes de cambio	209
8.1.3. En relación con la presencia de condicionantes de las escuelas de Coyhaique	210
8.2. Discusión de resultados	217
8.4. Limitaciones y propuestas de estudio	225

Sexta parte: Referencias bibliográficas y material anexo

Capítulo 9

BIBLIOGRAFÍA

229

Capítulo 10

MATERIAL ANEXO

239

1. Primera actuación. Fase i.	337
1.1. Primera versión del cuestionario aplicado a directivos participantes.	337
1.2. Carta presentación de los jueces para validar el cuestionario.	245
2. Segunda actuación. Fase i.	246
2.1. Entrevistas a formador de Lenguaje y Comunicación y Matemática (P1 y P2)	246
2.2. Entrevistas vía e-mail a directivos (D1, D2, D3, D4, D5)	254
2.3. Entrevistas vía e-mail a profesores (A1, A2)	263
2.4. Entrevista a Jefe de DEM (J1)	266
2.5. Guía de observación de clases	267
2.6. Pauta análisis	267
3. Entrevistas a directivos. Fase ii	268

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Principales enfoques de la evaluación de programas.	21
Cuadro 2: Fases a considerar para la evaluación de un programa.	25
Cuadro 3: Los centros como organizaciones burocráticas vs. Comunidades (Bolívar, 2004:88)	51
Cuadro 4: Síntesis de los principales autores que han expuesto sobre el cambio educativo	60
Cuadro 5: Tasa de aprobación, reprobación y abandono, XI Región, 2002	73
Cuadro 6: Tasa de aprobación, reprobación y abandono, Chile, 2002.	73
Cuadro 7: Esquema básico a seguir por el Proyecto Coyhaique para el desarrollo educativo	88
Cuadro 8: Matrícula de establecimientos municipales según nivel de enseñanza en el año 2004.	91
Cuadro 9: Escolaridad promedio de la población de más de 15 años de la comuna de Coyhaique	92
Cuadro 10: Promedio de escolaridad según Comuna, Región y País.	92
Cuadro 11: Población 25 años o más según años de estudios aprobados.	92
Cuadro 12: Principales elementos y actuaciones del proyecto Coyhaique	98
Cuadro 13: Plan de trabajo de la investigación período 2009-20011	104

Cuadro 14: Síntesis de instrumentos utilizados en cada etapa del estudio	106
Cuadro 15: Aspectos a evaluar para la formación de directivo	116
Cuadro 16: Aspectos a evaluar para la formación de directivos	119
Cuadro 17: Síntesis de objetivos de la evaluación	129
Cuadro 18: Resumen de instrumentos aplicados en la segunda actuación	129
Cuadro 19: Observación sesión de Lenguaje	132
Cuadro 20: Observaciones sesión de Matemática	133
Cuadro 21: Organización de los temas aparecidos en los datos	136
Cuadro 22: Organización de la realización de las entrevistas.	159
Cuadro 23: Nombre del código de cada condicionante	161
Cuadro 24: Factores que promueven o inhiben el éxito del programa de desarrollo educativo	171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representación del cambio y la estabilidad	37
Figura 2. Antecedente social y puntaje de PISA, 2009 (OCDE, 2011:72)	70
Figura 3: Variables que inciden en los aprendizajes escolares.	76
Figura 4. Relación entre eficacia y vulnerabilidad en las escuelas chilenas puntajes SIMCE 2005 e índice de vulnerabilidad escolar 20042.	78
Figura 5: Mapa de Chile en que se destaca la región de Aisén y su capital regional Coyhaique	95
Figura 6: Vista de las escuelas que se encuentran situadas en la zona urbana de de la comuna de Coyhaique	97
Figura 7: Orden de los temas aparecidos en las entrevistas a los docentes de Lenguaje y Comunicación	137
Figura 8: Orden de los temas aparecidos en las entrevistas a docentes de Matemática	138
Figura 9: Factores que influyen en las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo.	170
Figura 10: Resumen de la presencia de los condicionantes en las escuelas de Coyhaique	173

INTRODUCCIÓN

El movimiento estudiantil iniciado en junio de 2011 ha marcado fuertemente la agenda educativa chilena lo que ha llevado a replantearse y a cuestionarse el sentido de la educación no sólo por los expertos en el tema, sino que por todos los sectores de la ciudadanía. Ha incitado el interés y el apoyo ciudadano de al menos el 80% de la población nacional y además ha tenido una fuerte repercusión internacional. Ha sido tal el impacto que fue definido por Rodrigo Lagos² (2011) en un medio de prensa, como:

“Una manifestación de personas, de seres humanos informados, conectados, dialogantes y organizados conscientes de las inequidades y distorsiones que ha ido generando una cultura basada en el dinero y el mercado como valores centrales del vivir. Sus formas de acción son casi pedagógicas, siempre dinámicas, y cual visionarios educadores, su propuesta y puesta en escena considera la expresión de las múltiples potencialidades humanas, que son las dimensiones cognoscitivas, emocionales, sociales, artísticas, corporales y espirituales”

El motivo de este movimiento, aún activo, radica principalmente en reclamar el fortalecimiento del rol del estado en educación, obtener gratuidad y la capacidad de generar educación de calidad. Los líderes de este movimiento centraron sus demandas en rechazar abiertamente elementos estructurales de la Ley General de Educación (LGE)³ que no contempla la educación como un derecho, sino “que favorece una desmedida participación del sector privado en la gestión educativa” (Muñoz, 2011:63) siendo sus principales causantes, por ejemplo, que:

- La ley no soluciona las asimetrías o disparidades sociales que han ido documentadas en materia de oportunidades educativas.
- El derecho a la educación no tiene las garantías que tienen otros derechos, como el derecho de propiedad, de libertad de enseñanza, y de libre empresa.
- Es más importante el derecho del sostenedor educativo sobre su negocio que la participación de los actores educativos en su educación.

(Muñoz, 2011: 63)

Este antecedente hace más clara la importancia de seguir aportando e insistiendo en cuestiones fundamentales de la educación y de considerar críticamente los estudios existentes en la materia. Las recientes investigaciones en educación sobre todo en contextos latinoamericanos (Bürgi y Peralta, (2011), Krichesky y Murillo (2011), Muñoz (2011), Murillo, Martínez y Hernández (2011), Pascual (2011), OEI (2011), OCDE (2011)) coinciden en que es importante plantearse un cambio educativo enfocando la mirada hacia el sistema escolar, fundamentados en la calidad y la equidad, considerando los modelos de enseñanza eficaz, la implicación y el compromiso docente, las buenas prácticas directivas y una adecuada evaluación de los

² Máster “Historia, Arte, arquitectura y ciudad” UPC Barcelona. Académico de Arquitectura de la Universidad del Biobío.

³ Es el nuevo marco institucional para la educación escolar que en 2009 derogó a la Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE).

sistemas educativos, considerando los factores externos e internos de las instituciones escolares. Por lo tanto, si se quiere influir realmente en la toma de decisiones sobre todo a nivel de políticas educativas se hace necesario la revisión y el análisis de los saberes acumulados de las investigaciones existentes, sin olvidar el terreno de la práctica.

El carácter exploratorio de esta investigación radica en que se ha llevado a cabo sobre un escenario ideal para observar la práctica del cambio educativo: un conjunto de escuelas enmarcadas en un programa de desarrollo educativo; un marco teórico centrado en cómo se han llevado a cabo estos procesos de cambio en la investigación educativa; y un estudio de campo que arrojará información clave respecto a cómo abordan la mejora e instauran condicionantes de cambio los establecimientos públicos de la comuna de Coyhaique, hecho que permitirá analizar y explorar desde varias perspectivas las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo. De este modo y a pesar de la investigación existente, el hecho que este estudio se aborde desde la perspectiva de los propios actores se transforma en un aspecto bastante inexplorado.

Comenzaremos precisando el significado del título de esta investigación: Análisis de las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo. Proyecto: Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes. AECID Coyhaique-Chile.

En primer lugar, el programa de desarrollo educativo mencionado es un proyecto que actualmente se encuentra en la fase final de su ejecución. Básicamente consiste en dar apoyo y fortalecimiento en función directiva y en formación profesional docente a las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique, Chile; es decir, es un programa que contempla principalmente asesoría a las escuelas, formación de profesores en lenguaje, matemática y formación de directivos.

Esta intervención educativa se justifica en la necesidad de construir una red de cooperación y apoyo con y entre los establecimientos dependientes de la comuna de Coyhaique, situada al extremo sur de Chile, cuyos factores culturales, sociales y económicos, sumados a la condición de aislamiento, afecta principalmente a la vulneración de los derechos de educación y con ello al desarrollo local en el contexto Patagónico.

Segundo, analizar cuáles son las condiciones de éxito del programa implica varias cuestiones, entre estas: esclarecer qué las condiciones de éxito de un programa, para este caso, están dadas por el nivel de promoción de cambio que experimenta la escuela una vez implementado el programa. Este cambio deberá orientarse hacia una mejora que implique un nuevo enfoque para los establecimientos educacionales: que logren no solo conseguir un cambio, sino que puedan mantenerlo en el tiempo. Tomaremos como referencia a Murillo (2003) en Cornejo y Redondo, (2007: 159) y sus estudios de escuela eficaz que la definen como aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su situación social, cultural y económica”. Los resultados de los estudios sobre eficacia escolar intentan establecer la relación entre los

factores escolares y los resultados educativos, sin embargo, no es posible conocer cómo estos llegan a constituirse en la cultura propia de la institución educativa ya que los procesos de mejora escolar son idiosincráticos, por lo que necesitamos apreciar profundamente los procesos socioafectivos y organizativos que viven las escuelas para lograr incidir de mejor manera (Cornejo y Redondo, 2007). Por ello es importante lograr conocer la realidad de cada escuela y su contexto (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), así como es necesario prestar atención al desarrollo del aula, del profesorado, a las características de cada alumnos y a la gestión directiva.

Respecto al cambio educativo, es importante especificar cómo se produce y cuál es su finalidad. Algunos autores utilizan el término indistintamente junto con innovación, reforma y mejora, pero todos coinciden, a grandes rasgos, que se emplean “para designar procesos de transformación, que acontecen en el aula, la escuela o el sistema educativo” (Murillo, 2002:15).

El paradigma de cambio utilizado en esta investigación se centra en abordar los aspectos más esenciales de la organización escolar, rescatando la naturaleza de una escuela eficaz donde “nada queda al azar, pues racionalizan el proceso educativo, haciendo que todas las acciones sean coherentes con los objetivo del establecimiento” (Pascual, 2011:35) además de compartir misiones y visiones claras, conocidas y compartidas por todos los integrantes de la comunidad educativa.

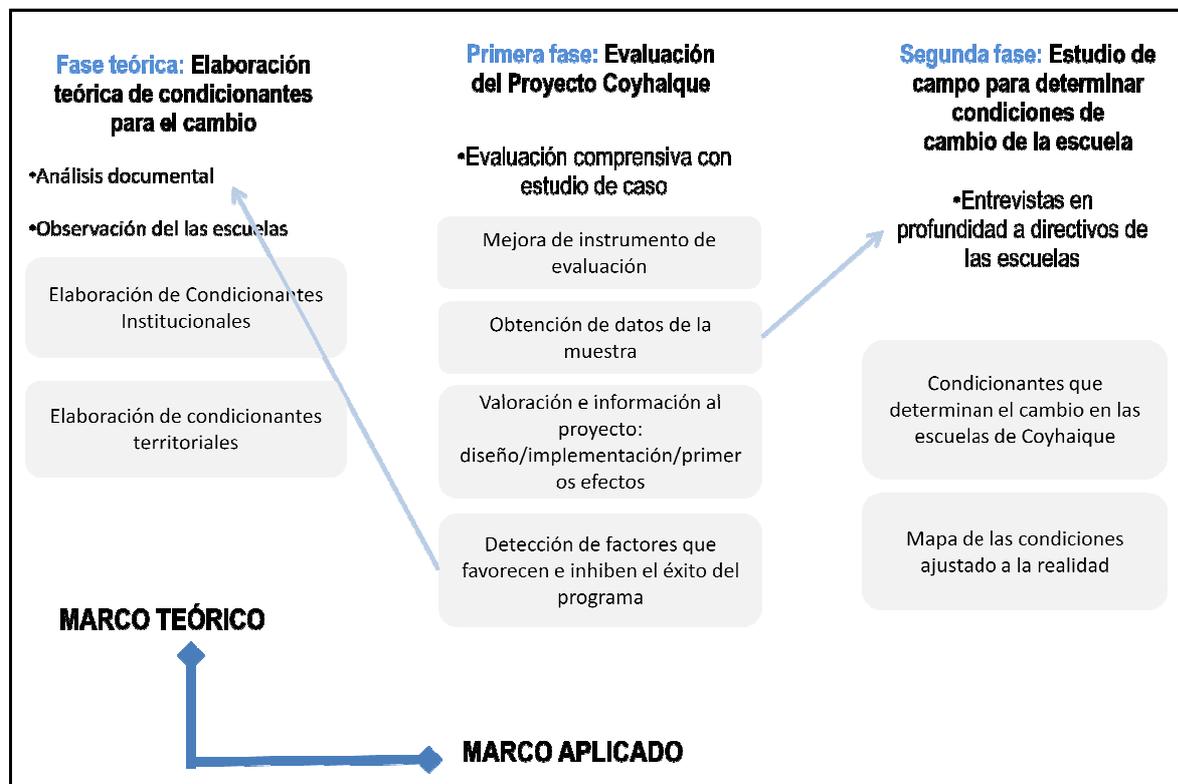
Así pues, se intentará resolver la siguiente interrogante, si las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique reúnen las condiciones para que un programa de desarrollo educativo logre conseguir un cambio.

En el marco de esta conceptualización, la investigación se plantea como objetivo general: Analizar bajo qué condiciones se produce el cambio en educación y determinar en qué grado se dan esas condiciones en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique. Eso se concretará en las siguientes acciones:

- Determinar cuáles son las condiciones que influyen en el éxito de un programa de desarrollo educativo. Concretándose en el diseño de un modelo de evaluación comprensiva (Stake, 2006) que permita conocer profundamente el contexto de actuación e identificando los principales elementos condicionantes del cambio.
- Realizar una revisión de la literatura y de resultados de investigaciones respecto al cambio educativo para establecer cuáles son los condicionantes institucionales y territoriales que más se repiten y determinan los cambios en educación.
- Analizar en qué medida se dan esas condiciones a través de las experiencias de los mismos directivos de las escuelas y descubrir cuáles son los condicionantes para el cambio que caracterizan a las escuelas de la comuna de Coyhaique.

Un bosquejo de lo dicho anteriormente se puede visualizar en el siguiente esquema:

Esquema del análisis de las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo: Proyecto AECID Coyhaique.



Por tanto, el motivo de esta investigación es detectar si las escuelas de Coyhaique adscritas a este proyecto poseen las condiciones para que se dé el cambio. Un indispensable punto de partida es ver bajo qué condiciones se produce el cambio según la teoría existente.

Murillo y Muñoz-Repiso (2002:20) señalan: “El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Como tales se considera no solo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino que también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.” En síntesis, representa un desafío determinar qué tan preparada se encuentra una escuela para el cambio, pero lo que representa un reto es detectar si esas condiciones que se dan conducirán a la mejora y más difícil aún, detectar si aquellas que no se dan representan el impedimento para avanzar hacia la conducción del cambio educativo.

El trabajo, se presenta en seis partes, que en total conforman 10 capítulos. La primera parte describe el marco teórico, haciendo referencia a los programas de desarrollo educativo; a las diversas consideraciones respecto al cambio educativo y finalmente se establecen las doce condicionantes institucionales para el

cambio educativo, resultantes del análisis de estudios y aproximaciones teóricas de diversos autores en esa materia, así como también aparecen cinco condicionantes territoriales, elaboradas a partir del análisis de documentos y de las experiencias con el trabajo de las escuelas de Coyhaique. Un acercamiento al contexto de actuación, contenido en la segunda parte, nos muestra una serie de elementos pertenecientes al contexto chileno que hay que tener como marco de referencia para este estudio, compuesta por dos capítulos, nos otorga antecedentes relacionados con: calidad y equidad; deserción, aprobación, reprobación y abandono del sistema escolar, educación eficaz e iniciativas de mejoramiento educativo dentro del contexto chileno, y por último, una explicación más detallada del proyecto de desarrollo educativo: Proyecto AECID Coyhaique.

El tercer gran apartado corresponde al marco aplicativo, en el cual se describen los procesos por medio de los cuales se consiguieron los hallazgos de la tesis, incluye: el diseño y desarrollo de la investigación, el desarrollo del estudio de campo, el análisis de los datos y los resultados obtenidos. La cuarta parte hace referencia a los principales resultados que se obtuvieron de los datos de campo.

El penúltimo apartado expone el marco conclusivo, donde se realiza la discusión de los resultados, las limitaciones, las proyecciones del estudio y algunas propuestas; y finalmente se presenta la documentación, que detalla la bibliografía utilizada para este y los anexos generados durante todo el proceso.

Primera parte: Marco Teórico

Capítulo 1

PROGRAMAS DE DESARROLLO EDUCATIVO

Capítulo 2

CONSIDERACIONES RESPECTO AL CAMBIO EDUCATIVO

Capítulo 3

ELABORACIÓN TEÓRICA DE CONDICIONANTES PARA EL CAMBIO

Capítulo 1

PROGRAMAS DE DESARROLLO EDUCATIVO

En este capítulo se describen los principales alcances teóricos de los programas de desarrollo educativo y su relación con el desarrollo social, para eso será necesario aproximarse a una definición de desarrollo educativo. De la misma forma se abordarán las principales implicaciones de la evaluación de programas de desarrollo educativo y algunos estudios existentes al respecto.

1.1. Programas de desarrollo educativo y su relación con el desarrollo social

Un programa de desarrollo educativo, junto con ampliar los aspectos formativos de los habitantes de un territorio específico, posibilita un mejoramiento del capital humano y del capital social de una sociedad determinada. Este desarrollo educativo propiciará un cambio positivo en las relaciones de los individuos, grupos e instituciones en una sociedad. Esto implica crecimiento económico y humano lo que trae por consecuencia un bienestar social y mejoras en la calidad de vida. Estos factores son habitualmente asociados a los resultados educativos y son muy difíciles de observar directamente y a corto plazo. En una publicación recientemente realizada por la UNESCO, con miras hacia el cumplimiento de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) aparece la siguiente viñeta que resume lo dicho anteriormente “La educación proporciona a las personas los conocimientos y las destrezas que necesitan para tener una vida mejor. Puede incrementar la productividad y abrir las puertas para conseguir un puesto de trabajo o un crédito” (UNESCO, 2010:6).

El sistema educativo de un determinado territorio aporta a las personas una cultura común y general, cuyos resultados se deben reflejar en sus ciudadanos como transformaciones reales y una mejora en sus oportunidades sociales, económicas y su calidad de vida. Debe propiciar bienestar, participación e integración en todos los procesos sociales, además de las necesidades básicas de subsistencia. Esto no se da solamente en el plano de la educación formal sino que en varios contextos, en los ámbitos no formales e informales.

“Es esta una de las razones por las que resulta esencial favorecer la participación de los diferentes sectores sociales en los proyectos educativos. Las experiencias de los proyectos educativos de ciudad, las ciudades educadoras u otras iniciativas con distinto nombre pero sustrato teórico semejante, todavía minoritarias pero sin duda en expansión, son un ejemplo de esta tendencia”.

(OEI, 2011: 61)

El desarrollo humano debe ser entendido como: el proceso de expansión de las oportunidades del ser humano, entre los cuales las tres más esenciales son disfrutar de la vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y lograr un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen libertad política y la garantía

de los derechos humanos, el respeto a sí mismo y lo que “Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse *avergonzado de aparecer en público*” (PNUD, 2010:2). En el informe del PNUD de 2010 para el Desarrollo Humano, los años promedio de formación y los años de instrucción esperados resultan ser importantes indicadores para medir el desarrollo educativo.

¿Cómo la educación de un territorio se puede transformar en mayores opciones para el desarrollo humano? El sistema educativo de un territorio específico debe otorgar oportunidades al ser humano para que pueda elegir lo que él desea hacer o ser. Mientras más oportunidades y opciones hayan, mejor será el desarrollo humano en esa región, por el contrario, mientras menos opciones y oportunidades existan su progreso será evidentemente menor. Por otra parte “las sociedades que hacen de la educación su mayor prioridad en el camino hacia el desarrollo son más resilientes, prósperas, justas y pacíficas” (UNESCO, 2010:3). Para continuar, con las aproximaciones acerca de los programas de desarrollo educativo se hace necesario proponer una definición simple de lo que es un Programa y que se entiende por Desarrollo Educativo:

En el contexto de este estudio, se define *Programa* como el “Conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales, diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas, cuyos objetivos se orientan, de forma general, a mejorar alguna de las condiciones humanas” (MIDEPLAN, 2002:8)

Por otra parte, si bien no existe ninguna definición precisa del significado de Desarrollo Educativo, ya que varía de acuerdo al grado que se da en cada país o región, es un concepto muy utilizado en el ámbito educativo, sobre todo cuando se relaciona con el crecimiento económico, las políticas de gobierno, los planes comunales, el avance y la calidad de vida de un lugar.

“Cuando se habla de educación se habla de un proceso y como tal lleva implícita la idea del avance y de desarrollo. El progreso y la educación de los individuos implica el final conseguido, o sea hablamos de la acción social (educar) sobre los individuos (seres sociales) capacitándolos (desarrollo de capacidades) para comprender su realidad y transformarla de manera consciente, equilibrada y eficiente que les permita actuar como personas responsables socialmente”

(Díaz y Alonso, 2008:3).

Por ello, el desarrollo educativo es el resultado del proceso educativo que implica una preparación para transformar la realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades que se adquieren en cada etapa a lo largo de la vida. Por tanto, se podría intentar definir de la siguiente forma: “Crecimiento que experimenta el sistema educativo en un lugar concreto y está determinando por una serie de indicadores propios, establecidos por las necesidades educativas de cada contexto”. Estos indicadores pueden ser muy diversos y referirse a:

Rendimiento escolar	Tasas de deserción escolar	Tasas de escolaridad
Resultados en pruebas nacionales e internacionales	Índice de Alfabetismo	Distribución de las oportunidades educativas
Acceso a la tecnología	Inversión en educación	Integración de alumnos con necesidades educativas especiales

Las metas educativas Iberoamericanas, publicadas por la Organización de estados Iberoamericanos, de acuerdo al texto elaborado tras la XVIII Conferencia Ibero americana de Educación celebrada en el Salvador el día 19 de mayo de 2008, ponen énfasis en varios puntos como:

- La universalización del acceso a la educación.
- La atención educativa a la diversidad del alumnado
- El financiamiento del sistema educativo.
- La calidad de la educación, los docentes y las nuevas tecnologías.

Es necesario detenerse en el último punto y referirse al tema de la condición docente y las grandes preocupaciones que existen en torno al tema: las condiciones laborales, la formación y la capacitación de los docentes y, asociado a esto último la provisión de docentes titulados para el sistema educativo. Se menciona también que la formación y la capacitación de los docentes, la titulación de los docentes, las certificaciones y su actualización pedagógica constituyen su núcleo principal. También se hace referencia en ocasiones a la preparación de los docentes para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales y se establecen metas específicas para los docentes universitarios vinculados a la investigación, la innovación, el intercambio académico y el desarrollo de la formación de posgrado.

Es así como el Desarrollo Educativo representa el esfuerzo que realiza cada país, región u organización, por conseguir una evolución progresiva en materia educativa para alcanzar mejores niveles formativos y por consiguiente, de vida. Por lo tanto, un programa de desarrollo educativo es la implementación de un plan riguroso y ordenado de un conjunto de actividades que se llevan a cabo para un contexto determinado, que busca conseguir una evolución progresiva en materia educativa y a largo plazo la mejora de una realidad social. Por programa o proyecto social se entiende “como el conjunto de actividades que desarrolla la empresa social, en un tiempo determinado, propiciando la resolución de un problema o necesidad de las personas, el grupo o la región” (Quintero, 1995:19). Una hipótesis que relaciona el desarrollo Educativo con el Desarrollo Social sostiene que la educación es una variable clave en los procesos de desarrollo social, ya que satisfacer las necesidades de aprendizaje de una comunidad, su alfabetización, su acceso a la cultura y al conocimiento favorece los procesos económicos, políticos y culturales. Por otra parte, el desarrollo social utiliza la valoración de la educación como instrumento para romper el círculo de la pobreza y la capacidad de proyección de las personas y las comunidades.

El plan de Desarrollo comunal de la ilustre Municipalidad de Coyhaique (Chile) 2006-2010 hace referencia al desarrollo social y lo relaciona con todos aquellos aspectos de mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Dentro de los temas específicos que abordaría el desarrollo social se encuentran: Organización Comunitaria, asistencia Social, Vivienda Social, Deporte y Recreación y Educación y Cultura.

Al hablar de desarrollo social también se está hablando del progreso económico y capital humano, lo que a su vez repercute en una mejora educativa. Un estudio realizado por la V Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en Buenos Aires (1995) titulada “La Educación como factor esencial del desarrollo económico y social” afirma que la consideración del desarrollo humano (entendido como un proceso de aprendizaje y de aplicación de lo aprendido para mejorar la calidad de vida) como el eje de todo proceso de crecimiento, ha puesto de manifiesto la necesaria vinculación entre el desarrollo y la educación. La relación entre educación y desarrollo es compleja y se ve afectada por muchos factores. Su importancia no se ha podido verificar ni medir con exactitud, pero existe un notable grado de acuerdo en resaltar, como ya lo hiciera la Conferencia Mundial sobre Educación de 1990, señalando que la educación es condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo económico, social y cultural. En consecuencia, existe un acuerdo generalizado en considerar que cuando existe una estructura social que permite la movilidad ascendente y un contexto económico favorable, la educación produce un capital humano más rico y variado, reduciendo las desigualdades sociales endémicas en los países no desarrollados, provocando un decisivo desarrollo social. “Una política educativa puede, por lo tanto, convertirse en fuerza impulsora del desarrollo económico y social cuando forma parte de una política general de desarrollo y cuando ambas son puestas en práctica en un marco nacional e internacional propicio” (Urzúa y Otros, 1995). Por lo tanto, para que la educación pueda cumplir ese papel clave, es necesario vincularla a las políticas de desarrollo. Es imprescindible tomar decisiones sobre el desarrollo socio-económico que se desea impulsar, sobre el tipo de sociedad que se quiere construir y, consecuentemente, sobre qué educación promover. En consecuencia, las funciones sociales de la educación se dirigen a tres dimensiones fundamentales que son: preservar, desarrollar y promover la cultura social.

En la relación desarrollo educativo y desarrollo social, se observa que aunque los dos conceptos emergen de significados diferentes, no puede existir el uno sin el otro, ya que no es posible, valga la redundancia, un desarrollo social sin la educación, ni un desarrollo educativo sin un desarrollo social. Según el texto de la XVII conferencia de Educación Iberoamericana celebrada en el Salvador (2008): Las diferencias en las posibilidades educativas tienen una clara repercusión en el acceso al mercado laboral y en los ingresos económicos posteriores, lo que limita enormemente la movilidad social. Los jóvenes Latinoamericanos con menor formación tiene cuatro veces menor probabilidades que los jóvenes con mayor nivel de escolaridad de trabajar en sectores de baja productividad de la economía, ellos supone menores ingresos y mayores riesgos de mantener el círculo de la pobreza.

Por lo tanto, un programa de desarrollo educativo apuntará inevitablemente a mejorar la calidad de vida por medio de la capacidad de los ciudadanos para participar plenamente, en actividades sociales, económicas y políticas, tanto a nivel local como nacional. Es importante recalcar y explicitar lo anterior como una forma de entender cómo se constituye la sociedad lo que predeterminará fuertemente la metodología y las técnicas utilizadas en los procesos de la evaluación de programas de desarrollo, como señala Parada (2007): “En este sentido, no hay una forma aséptica o “neutral” de evaluar programas sociales y ella está condicionada por la visión que el investigador o el diseñador de políticas públicas y/o programas sociales tenga de la misma” (Parada, 2007: 171).

1.2. La evaluación de programas de desarrollo educativo

La evaluación de programas es un ámbito de la investigación evaluativa que utiliza métodos y técnicas de investigación que proceden de las ciencias sociales y de otras disciplinas como el derecho, la lógica, la ética, así como el propio desarrollo de la teoría para la evaluación de programas.

Para abordar el tema de Evaluación de Programas, es necesario realizar una revisión de los principales enfoques que han aportado los diferentes teóricos respecto a la evaluación de programas: En un trabajo realizado por, Martínez, C. (1998), tras una revisión bibliográfica de autores como Tyler, Stufflebeam, Scriven, Stake, Guba y Lincoln resume las diferentes miradas evaluativas de cada uno de estos autores, que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Principales enfoques de la evaluación de programas, Martínez, C. (1998)

EVALUADORES	ENFOQUES EVALUATIVOS
Tyler (1989)	Determina el grado en que los objetivos de un programa son conseguidos, establece metas generales y objetivos conductuales comparando los resultados con las metas, utilizando metodología de diseños experimentales y cuasiexperimentales, pruebas estandarizadas de medida y el informe clásico de investigación sobre la conveniencia de mantener o modificar los programas.
Stufflebeam (1995)	Considera la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y comprender los fenómenos implicados.

<p>Scriven (1967)</p>	<p>Concibe la evaluación como la recogida y síntesis de información basada en criterios evaluativos que verifiquen los valores relevantes y las normas elegidas para la realización, con la finalidad de ser utilizada en la toma de decisiones. Sirve a las funciones formativas, proporcionando información para mejorar un programa durante su realización, y sumativa, proporcionando información para implantar, modificar o retirar un programa.</p>
<p>Stake (1982)</p>	<p>Considera que la evaluación sirve para descubrir el mérito y las deficiencias de un programa. Utiliza metodologías cualitativas, fundamentalmente el estudio de caso. La generalización es propia de las investigaciones naturalistas, apoyándose en la experiencia vicaria. Es útil si descubre el mérito y las deficiencias de un programa para ayudar a sus participantes a incrementar su comprensión y responder a sus necesidades.</p>
<p>Guba y Lincoln (1989)</p>	<p>La consideran como un proceso de recogida de datos, en continua e inseparable valoración e interpretación basada en el consenso, en donde los hechos y valores van unidos. El evaluador utiliza metodologías naturalistas, trabaja en equipo, con todo el grupo implicado en la evaluación. Establecen círculos hermenéuticos para lograr construcciones e identificar cuestiones. El informe es descriptivo, facilitando la experiencia vicaria para la generalización de los hallazgos.</p>
<p>Cronbach (1973)</p>	<p>Define la evaluación como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo; es una actividad diversificada y plural, y ni un solo grupo de principios puede ser suficiente para todas las situaciones. Ve la evaluación integrada en la investigación política. Defiende el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas. Sus informes son narrativos para facilitar la experiencia vicaria. Considera que la generalización, el generar conocimiento extrapolable desde las personas, situaciones, tratamientos y observaciones a otros, es lo más importante de la investigación evaluativa. Su finalidad debe servir para la mejora de los programas y para la formación de la comunidad política.</p>
<p>Perez Juste (1992)</p>	<p>Define la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa para la toma de decisiones de mejora del programa, del personal implicado y del cuerpo social en el que se encuentra inmerso. Utiliza metodologías cuantitativas y cualitativas. Su informe es descriptivo, basado en los datos y en los juicios. La generalización, aquella que permite el diseño, y su utilidad para la mejora del personal, del programa y de la comunidad. También la considera como una actividad pedagógica en la medida en que se oriente, directa o indirectamente, a la mejora del educando y a la mejora del educador.</p>

Considerando los enfoques anteriores se puede concluir que cuando se habla de evaluación de programas, se está hablando de una valoración centrada en el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, durante el desarrollo de un plan de acción de carácter sistemático, con el fin de hacer posible una reordenación y mejora del mismo proceso y de las personas implicadas, considerando como eje central de la evaluación el contexto en el que se lleva a cabo. Si bien los enfoques anteriores fueron concebidos en décadas anteriores las aportaciones actuales evaluativas no difieren en los aspectos medulares. La diversidad de modelos evaluativos que existen en el campo educativo sigue combinando hoy en día:

“la voz y percepción de los actores, con la acción y práctica de usuarios y beneficiarios; la reflexión y análisis sobre trayectorias y procesos, con la identificación y cuantificación de productos y resultados; lo cultural o simbólico, con lo económico y estructural; la efectividad con la eficacia o la sustentabilidad; los diseños, con los impactos o los recursos y el tiempo con lo posible y logrado”.

(Roman, 2010:4)

Es debido a esto que los estudios evaluativos se han convertido en objetos de estudio y conocimiento específico propio, con sus falencias y bondades brindan sustento a las intervenciones educativas. Considerando la naturaleza de la intervención educativa es que se ofrecen enfoques y modelos orientados hacia objetivos, hacia procesos o hacia la comprensión de los fenómenos.

Es necesario conocer qué implica cada enfoque y así determinar las técnicas más adecuadas y su aplicación para cada contexto, en relación a esto, cobra sentido lo expresado por Stufflebeam y Shinkfield (1995:25). “En este modo, podrían valorar, en cada situación, qué técnicas son potencialmente aplicables y cuáles pueden servir de un modo más eficaz a los propósitos particulares de la evaluación en cuestión”. En otros términos, un programa de actuación ordenado, sistemático y coherente no puede intervenir sin la “evaluación de los contextos y profesionales dedicados a llevarlas a cabo” en un ámbito donde es fundamental justificar las actuaciones de intervención (Expósito y Olmedo, 2006:21).

Según (McMillan y Schumacher) sabemos que la evaluación puede:

- Ayudar a la planificación para el establecimiento de un programa.
- Ayudar a tomar una decisión sobre la modificación de un programa
- Ayudar a tomar una decisión sobre la continuación o desarrollo de un programa.
- Obtener pruebas para apoyar u oponerse a un programa.
- Contribuir a la comprensión de procesos psicológicos, sociales y políticos dentro del programa y las influencias externas sobre el programa.

Según las consideraciones de Jiménez (1999) e independientemente de su finalidad, la evaluación de programas debe poseer entre otras las siguientes características:

- Debe fundamentarse en un proceso de recogida de información, con una organización y sistematización temporal de todas sus fases, instrumentos empleados y recursos necesarios. Fundamentada, en la pluralidad y complementariedad metodológica, de técnicas e instrumentos.
- Además de la recogida adecuada de información, implica emitir un juicio de valor: Por lo que los valores en los que se fundamentan los criterios evaluativos que permitan la emisión de tal juicio, deben quedar perfectamente explicitados y sometidos a la revisión crítica de los propios sujetos y/o instituciones susceptibles de ser evaluados.
- Los resultados de los procesos evaluativos van a estar orientados a la toma de decisiones sobre tales programas, centros y profesores; por lo que resulta imprescindible un proceso de comunicación adaptado a las necesidades.

Para evaluar la acción formativa promoviendo y proporcionando una formación de calidad se utilizará el modelo que proporciona Donald Kirkpatrick (2004). Para poner en marcha una acción formativa afectiva, debería considerarse cuidadosamente cada uno de los siguientes factores:

- Determinación de las necesidades.
- Fijación de objetivos
- Determinación de los contenidos
- Selección de los participantes
- Determinación del primer plan del trabajo
- Selección de la infraestructura adecuada
- Selección de los formadores apropiados
- Selección y preparación de materiales audiovisuales
- Coordinación de la acción formativa
- Evaluación de la acción formativa

Al revisar la literatura existente sobre evaluación (Stake, 2006, 2007; Stufflebeam, 1995; Scriben, 1991; Perez Juste, 2006; Fernandez Ballesteros, 1995; Guba y Linconl, 1989; entre otros), se constata que el proceso de evaluación es complejo, diferente para cada proyecto y para cada contexto, de manera que no existe una única forma de realizar una evaluación. También existen ciertas fases a seguir que todo proyecto debe considerar para asegurar que se desarrollen e implementen estrategias de evaluación eficaces que conduzcan a mejoras reales. Por último sea cual sea el modelo de evaluación que se esté implementando,

éste debe tener una continuidad en el proceso de planificación. Aunque existe cierto orden en cuanto a los pasos iniciales para encarar un proyecto, por naturaleza éstos son evolutivos y a lo largo del desarrollo del proyecto entrarán en juego diferentes aspectos de cada paso y se implementarán distintas estrategias de evaluación para hacer frente a la nueva información que se está generando. A continuación se presenta una síntesis general de las fases de evaluación que deben considerarse para la evaluación de un programa educativo. Estas fases fueron elaboradas por Fernández Ballesteros (1995:76) resumidas y adaptadas en siguiente cuadro para esta investigación:

Cuadro 2: Fases a considerar para la evaluación de un programa. Fernández Ballesteros (1995)

FASES DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS	
Fase I: Planeamiento de la Evaluación.	<p>La evaluación puede ser planificada y ejecutada por un evaluador vinculado al programa. La tendencia actual es que la evaluación sea una tarea colectiva, más que individual, es por eso que el evaluador planteará un modelo más participativo sugiriendo que los diferentes actores del programa participen en su evaluación. Es aquí donde se desarrollan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se evalúa? - ¿Para qué? - ¿A quienes será útil la evaluación? - ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?
Fase II: Selección de Procedimientos a realizar.	<p>Para efectuar una correcta selección de los procedimientos a realizar es necesario establecer los objetivos concretos o las variables que se medirán en la evaluación, estos objetivos tienen que ir en relación a las partes del programa que se pretende evaluar, siendo en este caso el diseño, el desarrollo y en efecto del programa.</p> <p>Para medir estos objetivos o variables es necesario transformarlas a indicadores que representarán medidas específicas que sirven de patrón para medir, evaluar o mostrar el programa de una actividad respecto a las medidas establecidas, en cuanto a la entrega de insumos. Esta fase también considerará qué tipo de información e instrumentos se utilizarán para recoger la información adecuada.</p>
Fase III: Diseño de la Investigación.	<p>En el diseño de la evaluación se determinarán las unidades que se observarán, estas deben ser medidas a través de indicadores, la construcción de indicadores es una de las tareas más complejas de la evaluación. Una vez definidos los indicadores, nos preguntamos quiénes o qué objetos contienen esos indicadores. Hablamos, entonces, de las fuentes de información, que pueden ser objetos o sujetos. En esta etapa se debe</p>

	determinar los instrumentos concretos que se utilizarán, el tratamiento de la información recopilada, los tipos de análisis que se han de realizar y los potenciales sesgos que se han de controlar en el diseño.
Fase IV: Recogida de la información.	En esta etapa se procede a la aplicación de los instrumentos de recogida de la información. Durante esta fase se realizan los procedimientos empíricos establecidos de forma previa en el diseño de investigación. Teniendo siempre en cuenta que la complejidad de los contextos en los que se lleva a cabo la evaluación requerirá del establecimiento de mecanismos evaluativos lo suficientemente flexibles como para permitir su adaptación a las condiciones cambiantes de tales contextos.
Fase V: Procesamiento de la Información	Esta etapa implica el tratamiento de la información recopilada y el análisis de la información, es decir, recibir la información, supervisar su calidad (limpieza de datos), ordenarla, establecer categorías y códigos para la información cualitativa, digitarla, procesarla y representarla. Si bien el uso del ordenador facilita y garantiza rapidez y alta calidad en el procesamiento de la información, la intervención del evaluador es fundamental. La información debe ser recibida, contada y supervisada. Para el procesamiento de la información se debe utilizar el programa que garantice el análisis de la información según los parámetros establecidos en el plan de análisis. Desde la elaboración de los instrumentos, se debe tener muy claro cuál es el programa que se va a utilizar con el objeto de adecuar el sistema de codificación a los requerimientos del programa o paquete estadístico elegido, si es del caso.
Fase VI: Análisis e interpretación de datos.	El procesamiento de la información implica la depuración, el análisis, la organización y la representación de los datos para luego realizar una lectura e interpretación de ellos. Es en esta fase donde se registra la información, se determinan los procedimientos, análisis y estadísticos que se aplicarán para su reducción, también se determinan los análisis que pueden realizarse en función de los datos obtenidos y de la finalidad de la evaluación, los criterios que han de guiar el análisis y la información que ha de obtenerse. En esta etapa la formación teórica del evaluador, su capacidad interpretativa y el marco referencial cobran sentido para lograr que los datos adquieran su verdadero valor.
Fase VII: El Informe de Evaluación.	<p>La elaboración de un informe de evaluación debe presentar las conclusiones que permita establecer valoraciones evaluativas y permita la toma fundamentada de decisiones. Algunas cuestiones clave que debe guiar este informe serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué propósitos han guiado la evaluación? • ¿Qué condicionamientos técnicos debe poseer la elaboración del informe? • ¿A quién irá dirigido el informe?, ¿Para qué se va a emplear? <p>La evaluación es una investigación aplicada que debe producir conclusiones a manera de hallazgos conceptuales y metodológicos referidos al programa, pero además debe ofrecer alternativas de acción a manera de acciones mejoradoras para el programa.</p>

	<p>El informe de evaluación debe dar cuenta no solo de los resultados finales de la evaluación, sino que debe recoger además el proceso que va desde la formulación del proyecto de evaluación, su implementación y ejecución. No basta con la escritura de los informes de evaluación, también se requiere tener estrategias para la difusión o entrega de los resultados a los diferentes públicos o usuarios de la información evaluativa.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En síntesis un informe de evaluación debería constar con un marco referencial que incluyera una descripción completa del programa de acción, un perfil de la organización gestora y los factores del contexto que inciden en el desempeño del programa (Correa, Puerta y Restrepo, 1996). Junto con lo anterior también es imprescindible describir los antecedentes, la justificación y los propósitos de la evaluación. Además de especificar claramente los objetivos, propósitos o preguntas de evaluación. También es necesario realizar una acuciosa especificación del diseño metodológico, el enfoque y el modelo de evaluación utilizado. Por otra parte, no hay que olvidar señalar quién o quiénes serán los responsables de llevar a cabo la evaluación. Al igual que una investigación en ciencias sociales, la investigación evaluativa debe contar con un informe de la ejecución y dar cuenta de los resultados de la evaluación, junto con recomendaciones y con un proceso de meta evaluación (Stake, 2006), donde se evalúe la calidad de la evaluación; determinando los puntos fuertes y débiles del estudio de la calidad de un programa.

1.3. Implicaciones de la evaluación de programas de desarrollo educativo

“La educación puede ser analizada desde muy diferentes perspectivas. Es frecuente su consideración como resultado de un proceso sistemático e intencional al servicio de unos objetivos que confluyen en una finalidad general, unificadora y armonizadora de todos ellos y que, por lo general, se traduce en la denominada educación integral”

(Pérez Juste, 2006:22).

Concebir así el proceso educativo y duradero en el tiempo es complejo, por lo que requiere una actuación rigurosa, sistemática y planificada, que va desde el conocimiento de los alumnos y el medio, propio del diagnóstico o la evaluación inicial a la constatación de los resultados de la intervención y las decisiones de mejora subsiguientes pasando por la selección de medios y recursos, el uso de las adecuadas técnicas de motivación y de las correspondientes metodologías, pues así se debe entender también la evaluación de programas de desarrollo educativo.

En el contexto español, a finales del 1995, con la aprobación de la L.O.P.E.G.⁴ se amplían los ámbitos de la evaluación y se plantea como un proceso de carácter continuo, estableciendo procesos amplios para la evaluación de Centros Públicos. (Expósito y Olmedo, 2006). Este planteamiento sigue vigente y sujeto a cambios sustanciales. Hecho que demuestra una clara preocupación por la calidad de las instituciones y del sistema educativo reflejado en el propio marco legal, en el que la evaluación de programas es una exigencia ineludible para la búsqueda progresiva y permanente de una mejor educación.

Es así como la evaluación educativa trata de contribuir a la resolución de problemas educativos, sintetizando los logros de programas anteriores, ofreciendo retroalimentación para mejorar las operaciones del programa y probando ideas para nuevos programas o nuevos aspectos que puedan ser añadidos a los programas ya existentes.

La evaluación educativa en la actualidad “conlleva asociado un objetivo y una finalidad, fruto de la consideración específica de los procesos evaluativos y del propio hecho educativo” (Expósito y Olmedo, 2006:24). Haciendo referencia a las consideraciones de Jiménez (2000) en Expósito y Olmedo (2006:24) e independientemente de su finalidad, la evaluación de programas, centros y profesores debe poseer entre otras las siguientes características:

- Debe fundamentarse en un proceso de recogida de información sistemática, con una organización y temporalización de todas sus fases, instrumentos empleados y recursos necesarios. Cimentada, en la pluralidad y variedad metodológica, de técnicas e instrumentos
- Implica también emitir un juicio de valor: Por lo que los valores en los que se fundamentasen los criterios evaluativos que permitan la emisión de tal juicio, deben quedar perfectamente explicitados y sometidos a la revisión crítica de los propios sujetos y/o susceptibles de ser evaluados.
- Los resultados de los procesos evaluativos van a estar orientados a la toma de decisiones; por lo que resulta imprescindible un proceso de comunicación adaptado a las necesidades.

Considerando la mayoría de las dimensiones de la evaluación, especialmente las referidas a su funcionalidad, podemos comprobar que la evaluación de los procesos educativos tiene un alcance hacia una clara necesidad social, como señala Expósito y Olmedo (2006) ya que entre otros aspectos.

- Permiten el establecimiento de políticas y prácticas educativas fundamentadas en los aspectos prácticos de la enseñanza.
- Mejora la participación e implicación social de los individuos en los procesos educativos.

⁴ L.O.P.E.G.: Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos.

- Ofrecen informaciones válidas y rigurosas para la justificación social, en términos de funcionalidad de los programas implementados, determina las necesidades, bondades y procedimientos para mejorar los centros de enseñanza y ajusta las prácticas docentes.

Es importante insistir en la necesidad de evaluar no solo los resultados de la enseñanza sino que también los procesos educativos. “En efecto, la calidad debe considerar el aprendizaje y otros factores que den cuenta de la efectividad de los procesos educativos desarrollados en los establecimientos y que conducen a mejores aprendizajes” (Martinic, 2010:36). Esto debe ir a la par del desarrollo de instrumentos que permitan evaluar de manera cualitativa además de cuantitativa el desempeño docente y directivo; las prácticas de aula y la complejidad de la escuela en su conjunto. Los datos que generen las evaluaciones deben ser utilizados por directivos y maestros para poder tomar mejores decisiones y lograr producir cambios duraderos al mismo tiempo que mejoran la calidad de los resultados. Por lo tanto, la escuela debe ser la principal promotora de los procesos evaluativos autónomos, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra y la participación de la mayor cantidad de actores que integran la comunidad educativa.

1.4. Estudios al Respetto.

El interés que motiva a desarrollar esta investigación, es la creciente necesidad de sistematizar, analizar y mejorar las prácticas educativas que se realizan en contextos de vulnerabilidad. Haciendo referencia al escenario educativo chileno, la actividad evaluativa todavía es una actividad directamente relacionada con el rendimiento escolar o con el desempeño de los docentes, dejando muchas veces de lado la evaluación de programas de formación, de equipos de gestión o la evaluación de proyectos impulsados por el estado y otros organismos.

Profundizando más en este aspecto la mayoría de los estudios que existen en evaluación en el contexto educativo chileno se relacionan directamente con el rendimiento escolar de los alumnos, un ejemplo de esto sería el Sistema de medición de la calidad de la enseñanza (SIMCE), cuyo principal objetivo es conocer si los alumnos obtienen un puntaje promedio mejor, peor, o similar que otros alumnos del país, de su comuna, o de establecimientos que atienden a alumnos con similares características socioeconómicas. De esta prueba estandarizada se pueden recoger múltiples interpretaciones, por ejemplo cuando dos escuelas con similares características socioeconómicas obtienen puntajes promedios significativamente distintos, es más probable que estas diferencias se deban a que una escuela ofrece una educación de mejor calidad que la otra. Este instrumento también puede evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos.

Otra evaluación de gran importancia a nivel nacional chileno es la evaluación de desempeño docente (Mizala y Romanguera, 1999) que consiste en un sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se

desempeñan como profesores de aula. Para ello, cada docente evaluado recibe un informe individual de resultados que dan cuenta de los aspectos más y menos logrados de su desempeño.

Si bien estas medidas han contribuido a otorgarle información relevante al proceso educativo, se encuentran lejos de resolver los grandes problemas de inequidad que existen en la educación chilena, ya que sólo miden resultados y están muy alejados de las realidades de quienes han sido evaluados. Respecto a esto es claro que “la evaluación estandarizada de aprendizajes y/o logros educativos es un componente esencial de un sistema integral de evaluación educativa, pero no es el único tipo de evaluación relevante” (Ravela y otros, 2008)

Según Raczynski y Salinas (2008) distintos observadores de la educación (desde especialistas hasta actores políticos y la opinión pública) tienden muchas veces a reducir todo análisis del fenómeno educacional a los resultados de aprendizaje y sus tendencias agregadas de variación (caída, estancamiento, mejora a nivel país). En Chile, esto se da porque la información más estandarizada y comparable con la que se cuenta sobre el sistema educativo completo es la que ofrece el SIMCE, no obstante, desde el punto de vista de las autoridades políticas y técnicas encargadas de elaborar e implementar las políticas educativas, la información de impacto tiene una utilidad limitada. Permite saber qué efectividad ha tenido una iniciativa, pero dice muy poco respecto de los factores que explican los buenos o malos resultados obtenidos: no ofrece una mirada en profundidad de cómo funcionan las cosas en la práctica cotidiana de las unidades educativas, no explica cómo es que los actores interpretan y se apropian de los apoyos externos. Por esto se hace necesaria una perspectiva más amplia, que involucre una evaluación de programas centradas en procesos, ya que es fundamental en un sistema la toma de decisiones y para eso se necesita de información cualitativa fundamentada en estudio de casos, entrevistas, grupos de discusión y observación.

Ahora bien, la evaluación de programas se encuentra en pleno proceso de expansión, lo cual queda demostrado por el hecho de su rápido crecimiento e interés despertado, como se puede comprobar en la gran cantidad de publicaciones e incluso monografías periódicas, la organización de congresos de ámbito nacional e internacional, la impartición de programas de doctorado específicos, la constitución de sociedades (Sociedad Española de Evaluación Psicológica, Evaluation Research Society, Evaluation Network, American Evaluation Society, etc.) y puesta en marcha de proyectos de gran envergadura respaldados por instituciones públicas y privadas de los países más desarrollados. (Anguera en Tirado, 2002)

Aunque este campo se ha desarrollado más en países anglosajones, en la actualidad y de forma creciente se reconoce su necesidad y su utilidad, y se está demandando actividad especializada en la mayoría de los sectores (Bustelo, 2002). Sin embargo, como en todo ámbito incipiente, todavía existe una falta de profesionales, equipos y unidades técnicas especializadas. La evaluación es el proceso de determinar si los programas o ciertos aspectos de los programas son apropiados, adecuados, efectivos y eficientes y, si no,

cómo hacerlos así. Además, la evaluación muestra si los programas tienen beneficios inesperados o si crean problemas inesperados.

Un severo diagnóstico del estado de la evaluación de políticas sociales en América Latina, es el que planteaba José Sulbrandt en el año 1993, al afirmar que “la mayoría de las políticas y programas sociales en la región no reciben ninguna evaluación y en los casos en que ésta se ha aplicado se ha llevado a efecto de una manera que no satisface plenamente los requisitos de una investigación profesional” (Sulbrandt, 1994:310). Además, señalaba que muchas veces los informes de evaluación realizaban “un deliberado ocultamiento de todos aquellos puntos que puedan servir para formular algún juicio técnico desfavorable al programa”, y que “salvo casos muy excepcionales, no ha existido relación alguna entre las evaluaciones realizadas y los procesos de gestión de los programas respectivos” (Sulbrandt, 1994:311).

Sin embargo, América Latina ha experimentado una mejora en materia de evaluación, incluyendo Chile, en los últimos años se ha avanzado en la institucionalización y profesionalización de la evaluación de políticas públicas en distintas áreas, incluida la de educación. Las evaluaciones de programas y proyectos se han multiplicado, las hay de distinto tipo: procesos, resultados, impacto, costo y costo-efectividad, satisfacción (Raczynsky y Salinas, 2008). Junto con ello se dispone de más y mejores diagnósticos de las realidades concretas y de segmentos sociales afectados por una problemática. Como consecuencia, las decisiones de política se apoyan y fundamentan en mayor medida que en el pasado en evidencia empírica. No obstante, permanece la tendencia de buscar hallazgos e información que sean coherentes con la postura de quién toma una decisión y la solución que prefiere y a la cual ha optado a priori, dejando de lado evidencia que cuestiona la solución.

Raczynsky y Salinas son tajantes al señalar que el principal desafío de la evaluación “es sin dudas, el de la rigurosidad metodológica y la capacidad de ofrecer información y conclusiones válidas. No obstante, el “evaluador” a nuestro entender debiera asumir también otras responsabilidades” (Raczynsky y Salinas, 2008:3). De la misma manera señalan que el principal desafío de los estudios de evaluación es que los hallazgos logren traspasar las estructuras existentes de la toma de decisiones entre los gestores.

Por eso se hace necesaria y urgente la incorporación de la evaluación a los programas de desarrollo educativo, primero para saber si se llevan a cabo correctamente, pero también para identificar las razones y los aspectos que no se lograron. Es necesario que los estudios de evaluación tengan repercusión a largo plazo y sean oportunos a la hora de conducir las decisiones, sin olvidar el proceso reflexivo que debe acompañar a cada evaluación.

En un estudio realizado en el año 2008 por POLITEIA Soluciones Públicas encargado por el Ministerio de Educación de Chile donde se desarrollan propuestas en torno al fortalecimiento de la educación pública,

expone que existe una necesidad de adecuar y fortalecer la formulación, seguimiento y evaluación de compromisos de la educación pública municipal como un componente clave de una estrategia de revalidación de este sector (POLITEIA, 2008). En particular dichas adecuaciones deben apoyarse en tres principios básicos de gestión estratégica:

- Que todo instrumento de planeación y programación debe ser producto de la interlocución entre dos o más actores, constituyendo, en consecuencia un compromiso entre ellos.
- Que la programación de corto plazo debe ser consistente con las estrategias y objetivos de largo plazo.
- Que la planificación y la programación deben proveer el punto de referencia para la rendición de cuentas.

De esta manera se confirma que un ejercicio unilateral de elaboración de planes es particularmente ineficaz en educación, pues no solo carece de control de calidad, sino en el intercambio de visiones, ideas y experiencias.

La importancia de la realización de este estudio radica en las ventajas que existen detrás de una evaluación de los componentes de la educación, manteniendo informada a la comunidad educativa, lo que mejora su participación democrática, crítica y constructiva en los procesos didácticos, mostrando la rentabilidad social de tales procesos.

Capítulo 2

CONSIDERACIONES RESPECTO AL CAMBIO EDUCATIVO

En este segundo capítulo se describen las principales ideas que se sostienen respecto al cambio educativo, comenzando por una breve contextualización de la situación escolar chilena para entender cómo se manifiesta este proceso en las escuelas y cuáles son algunas de las visiones del cambio educativo que más frecuentan la literatura especializada. También se consideró importante para este apartado hacer referencia a las escuelas como instituciones altamente estructuradas capaces de cambiar, así como de una visión de escuela más orgánica vista como una comunidad de aprendizaje.

2.1. Cómo se manifiesta el cambio educativo en las escuelas

En Chile, las escuelas municipales, urbanas y rurales, vienen a cumplir un rol primordial en el derecho de los niños y niñas a recibir educación pública. Es fundamental que quienes son los actores principales de esta acción estén preparados y actualizados de manera de lograr prácticas de aula de calidad ya que la incidencia que tiene la gestión municipal en los establecimientos educacionales es fundamental al concentrar en sus aulas a los sectores más pobres y a un total del 48% de la población escolar del país (MINEDUC, 2010).

Hoy, la educación municipal chilena, en menor medida las públicas subvencionadas y las privadas, están siendo fuertemente cuestionadas debido a la dificultad para adaptarse y asumir los cambios que se han presentado en Chile en materia de educación y las nuevas reformas dirigidas a elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos (González y Retamal, 2010).

En una sociedad en constante transformación que demanda una rápida adaptación y plantea nuevos escenarios al sistema educativo, no debe de extrañar que en situaciones complejas no se generen las respuestas adecuadas para satisfacer las nuevas necesidades y anticiparse a los nuevos retos. Para el sistema escolar es todo un desafío hacer un análisis crítico de todas las carencias y de anticiparse a las realidades que se presentan. Sin embargo, esa debe ser su principal obligación para no alejarse ni abstraerse de lo que pasa a su alrededor, es decir, debe estar preparada para asumir y enfrentar los cambios.

Como señaló Miranda en años anteriores:

“Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son (1) permeables, sólo si se

está abierto al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional; (2) flexibles, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y (3) creativas, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas. La mayoría de las instituciones distan mucho de tener en ese momento esas características”

(Miranda, 2002:5).

Se afirma que a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha por los países latinoamericanos en los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado.

Para Miranda (2002) la gran oferta de innovaciones y programas que apuntan a la mejora, proceden de las jerarquías o de instituciones académicas y plantean al profesorado nuevas demandas y exigencias profesionales. En estos casos no necesariamente se abordan las innovaciones con entusiasmo, una causa puede deberse a que no son entendidas y analizadas correctamente. Sin embargo, son llevadas a la práctica sin mayor resistencia, sólo con la sensación que deja el trabajo mal hecho. Al respecto Miranda señala “Cuando la reforma e innovaciones, impuestas o iniciadas por los centros, se convierten en trámites burocráticos, el valor del centro y de la mejora desaparece y todo se reduce a la cumplimentación de unos documentos lo que aumenta el trabajo del profesorado y genera desmotivación y descontento”. (Miranda, 2002: 1-2)

Para Muñoz y Vanni (2008) los centros tienden a mejorar cuando un programa se está implementando que con el tiempo comienzan a desaparecer cuando estos cambios no se institucionalizan. Esta misma idea la refleja Murillo (2003:16) al señalar que “Esto no es algo que se produce de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse después del entusiasmo inicial, o cuando desaparece la persona clave o se terminan los impulsos externos”, es decir, cuando un programa ya no está acompañando a la escuela, estos elementos se pierden y sus equipos, en la mayoría de los casos retoman sus prácticas anteriores. Es por esto que las propuestas de cambio deben ser comprendidas, planificadas, gestionadas y evaluadas de forma colectiva por los que participan en ellos.

En estos casos se reconoce una dimensión institucional de los procesos de cambio lo que obliga a que se desarrollen de forma organizada, tengan un carácter sistémico e institucionalizado y sean fruto de la comprensión y de las decisiones de toda la comunidad escolar (Miranda, 2002). Son los procesos que se llevan en forma participativa, cooperativa, negociada y consensuada los que tendrán más impacto en la institución a lo largo del tiempo. Se insiste en la idea de que la mejora escolar implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Para lograrla, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático, es una tarea compleja y que acarrea más de un conflicto

“Cambiar la “estructura superficial” del sistema es fácil, penetrar en las creencias, modos de hacer y trabajar es un proceso más lento. Las nuevas propuestas están siempre amenazadas de ser acomodadas o absorbidas a los modos habituales de hacer, a la cultura tradicional de la escuela y del aula. Por eso, los mejores intentos de cambio parecen estar destinados al fracaso, en la medida en que, tras su puesta en práctica, no llegan a satisfacer las expectativas creadas. La imagen del mito de Sísifo, siempre dispuesto a volver a intentar un empeño, que de antemano juzga vano, la han aplicado algunos estudiosos al cambio educativo”.

(Bolívar, 2009:31)

La mejora escolar requiere de un plan elaborado y aplicado durante un cierto tiempo, orientado a cambiar las prácticas de los establecimientos para convertirlas en aulas de aprendizaje, pero esto requiere de un conjunto de condiciones, que como señala (Bolívar, 2009) son más fáciles de decir que de hacer. La mejora sólo se consigue como consecuencia de movilizar la energía interna de la comunidad educativa de modo que adquiera competencias y capacidades propias para desarrollarse. En consecuencia, mejorar en la escuela supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro. El concepto de cambio educativo cobra forma bajo la mirada de muchos autores que brindan aportaciones de cómo posibilitar un cambio en la escuela y poder comprender la complejidad de las transformaciones. Es por esto que sugieren varios caminos para llevarlo a cabo. A continuación se proponen algunas fases que deberían seguir los procesos de cambio según Murillo (2003: 15-16). Básicamente propone tres: Iniciación, desarrollo, e institucionalización:

<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación: <p>Primera etapa del proceso que busca el compromiso y la implicación de toda la comunidad educativa, para que esta fase resulte exitosa es importante que se tenga una idea muy clara del cambio: del qué, el para qué y el cómo del cambio, así como que estén perfectamente explicitadas las diferentes responsabilidades, dicho esto se proponen las siguientes tareas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decisión de iniciar el cambio; ✓ Revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que determinará las áreas necesitadas de mejora; ✓ Exploración de opciones, que desembocará en la selección del área de mejora; y ✓ Planificación del proceso, con la elaboración de un proyecto de mejora.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo <p>En esta fase se propone como la más estudiada por todos los autores y es donde se pone en práctica el proceso de mejora. En ella influyen las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la presión y apoyo externos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pre-implementación e ✓ Implementación, ✓ La evaluación del proceso de mejora.
<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalización <p>La institucionalización es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas en un centro. Las actividades clave para asegurar el éxito de esta fase son:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela; ✓ Eliminar prácticas rivales o contradictorias; ✓ Establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula;

	<ul style="list-style-type: none">✓ Asegurar la participación en la escuela y en el área local; y✓ Tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores-asesores para la formación de las destrezas necesarias.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Es evidente que existe una imperante necesidad de transformar las organizaciones, las concepciones y las prácticas educativas que se realizan en determinados contextos y bajo determinadas administraciones. El cambio, por tanto, debe entenderse como una necesidad de adaptación, adecuación y de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes para enfrentar de mejor manera los retos que presenta la sociedad, para la cual la educación está al servicio

2.2. Visiones del cambio educativo

El estudio del cambio educativo, se asocia directamente con las variables del aprendizaje escolar, sea cual sea su causalidad, exactamente fija la atención en los procedimientos que se llevan a cabo para incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los principales estudios realizados en esta materia se agruparían en tres grandes momentos: los que se relacionan directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevados a cabo dentro del aula (Cornejo y Redondo, 2007); los que se relacionan con los factores que intentan comprender los complejos procesos de las instituciones escolares y las dinámicas que ocurren en su interior; y los que se relacionan con la eficacia y la productividad escolar.

La fusión de estas tres grandes tradiciones de estudios, ha enriquecido fuertemente los fenómenos que provocan los cambios en educación, sin embargo, el acento se debe poner en los procesos de cambio que se llevan a cabo en los centros educativos y centrarse en buscar las evidencias respecto a las condiciones y componentes necesarios para la realización de procesos sistemáticos, planificados y continuos en las escuelas. Es así como este enfoque conocido como la Mejora Escolar (Murillo, 2002) revela importantes consideraciones desde cómo observar el sistema escolar.

Un estudio señala que los factores socioeconómicos y familiares de los estudiantes son claves e influyen fuertemente en los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, pero estos factores son conocidos y externos a las escuelas, por lo que cabría pensar que frente a este pesimista escenario no cabe hacer nada más que resignarse y adaptarse a ellos, sin embargo, el panorama no es del todo nefasto, aún queda algo por hacer “las variables que si se pueden mejorar desde la educación para la educación son aquellas intra-escuela, y es en esta línea en la que se enmarcan muchos de los modelos de efectividad escolar que se han desarrollado desde la década de los '70 (Pascual, 2011:29)”

La idea de cambio en las escuelas nos sugiere una innovación apreciable e intencional en cualquiera de los aspectos que integran la realidad escolar, dependiendo del tipo de cambio, se puede concebir como reforma cuando se produce desde instancias políticas o administrativas externas al centro escolar o de una innovación cuando se produce desde dentro de los centros escolares (Murillo, 2003, Pascual, 2011). En ambas situaciones se busca una mejora escolar por lo que estos cambios deben ser coordinados de un modo coherente.

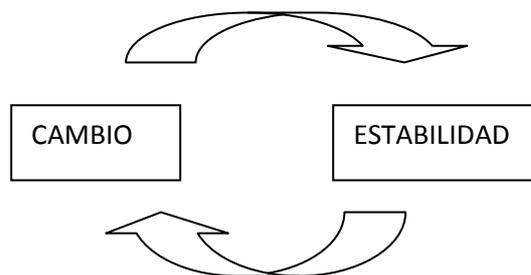
En Rodríguez (2000) se observan dos representaciones del cambio educativo, en primer lugar se encuentran las diferentes formas que adaptan las innovaciones en movimiento y en segundo lugar están la vulnerabilidad de las reformas en las innovaciones educativas. En relación a la representación de la “dinámica estabilidad/cambio dice Thomas Popkewitz (citado en Rodríguez 2000) que lamenta la escasa atención prestada a la estabilidad de las instituciones escolares:

“...mientras la corriente del cambio organizativo y los incontables esfuerzos de los agentes de cambio proporcionan una retórica de proceso, nos quedamos con la conservación del orden existente y tenemos poca teoría y menos estudios empíricos para explicar la realidad que rodea el fervor del cambio”

(Rodríguez, 2002: 98).

Esto quiere decir que cuando se habla de cambio también tiene que ir acompañado del estudio de la estabilidad. Al darle importancia a los procesos de cambio que muchas veces no se llegan a concretar efectivamente en los centros, olvidamos lo que realmente imposibilita que se produzca ese cambio, la alta rigidez que existe en los centros escolares es lo que los hace tan resistentes a estas modificaciones.

Figura 1: Representación del cambio y la estabilidad



Al hablar de cambio educativo estamos involucrando muchos conceptos, de los cuales trataremos de aclarar. Los cambios pueden ser grandes desde el interior o pueden responder a tendencias emergentes de los centros y desde el propio profesorado. Jean Rudduck (citado en Rodríguez, 2000) considera que no puede ser tan negativo el carácter conservador de las instituciones educativas y su reticencia a adoptar reformas

que pueden ser o no más que modas pedagógicas pasajeras, pero sí resulta problemático que el mismo tipo de resistencia se aplique ante innovaciones razonables, relevantes y legítimas. Puede ser que al estar tan bombardeado de cambios, innovaciones y reformas las escuelas hayan perdido la capacidad de distinguir cuáles son las reformas razonables y cuáles no.

Otra opción para la no adopción del cambio dice relación con que estos muchas veces son vistos como imposición y muchas veces los centros no tienen la opción de elegir. Los profesores muchas veces visualizan el cambio como transformaciones reiteradas, las cuales pierden sentido o se diluyen cuando no proliferan o no conducen a la mejora. En general se mira con desánimo los esfuerzos de mejora o de pensar en la mejora ya que se consideran infructuosos y se piensa que tienen una mínima repercusión en las instituciones educativas.

2.3. Las escuelas, instituciones altamente estructuradas capaces de cambiar

La escuela tiene un rol moral, plantea la necesidad de convertir a la educación en la institución base del cambio hacia la sociedad moderna, la perpetuadora de la nueva ideología imperante, y con ello, de la nueva identidad que se quiere imprimir en los ciudadanos. Estas ideas señaladas por Durkheim (1989) en Bürgi y Peralta (2011) nos muestra la importancia de la escuela como medio para conocer y manejar el mundo y saber adaptarse a las pautas que establece como correcta la misma sociedad.

A lo largo de la historia la institución escolar ha sido fuertemente cuestionada, se han hecho muchas críticas respecto a la función y aporte que realizan a la sociedad, una de ellas se basa principalmente en afirmar que el sistema escolar reproduce las relaciones de poder existente en la sociedad, dado a que los códigos escolares responden a un estilo que solamente descifran los pertenecientes a cierta clases sociales, principalmente la clases dominantes, lo que hace que los niños más pobres requieran un doble esfuerzo dentro de la escuela. En contraposición a esta teoría, surge la de considerar la escuela como un espacio de transformación social, a partir de aquí las investigaciones se comienzan a dar en función de preguntarse: ¿En qué condiciones la escuela puede ser a la vez más eficaz y más equitativa? (Bürgi y Peralta, 2011)

Hoy en día es innegable el cuestionamiento acerca del rol que tienen las escuelas, sin duda desempeñan un papel crucial en la sociedad y de ellas depende su constante transformación, aunque es importante aclarar hasta que punto. Esta transformación todavía no ha podido llevarse a la práctica ya que desde hace muchos años que “Las escuelas son mucho más instituciones conservadoras del *status quo* que una fuerza revolucionaria para la transformación” (Fullan, 2004:23)

Como manifiesta Santos Guerra (2008) la escuela es una institución de reclutamiento forzoso. Eso implica dar por buenas todas las cosas que se hacen de forma rutinaria y sin una reflexión constante. La escuela tradicional debido a su alta rigidez, a su poder homogeneizador, a su sólida jerarquía y a su autoritarismo han hecho que se critique y se cuestionen respecto a si realmente constituyen un proceso de socialización y de educación del ser humano.

En este sentido (Santos Guerra, 2008) hace referencia a un autor que presenta la escuela como un lugar donde se debe ir a aprender a pensar y concede una especial importancia a la convivencia:

“Estoy a favor de que la escuela sea una polis en pequeño, para que uno se convierta en un buen ciudadano. Quien va a la escuela obtiene una especie de carné de ciudadano, como un carné de conducir para la democracia: no dejamos que nadie conduzca por las calles sin que haya demostrado que conoce el código de circulación y que sabe manejar el vehículo”

(Santos Guerra, 2008:100).

Entonces ¿Cuál es el rol que debe asumir la escuela? ¿Quién lo determina? o ¿viene determinado? Esas son preguntas que se deben hacer cuando se forma parte de la institución. La idea de mejora escolar implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Para lograrla, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de los centros con el objetivo último de conseguir las metas educativas de forma más eficiente. En consecuencia, mejorar la escuela supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro.

La transformación no es posible sin un cierto desorden. Fullan (2002) concede la innovación más como un estado mental o actitud que como una acción frenética. “No consiste tanto en estrategias como en convertir algo en estratégico. Y es un trabajo sin tregua, en parte porque nos inundan consejos complejos, confusos y a veces contradictorios” (Fullan, 2002:45). Con esto concluye que es imposible conducir el cambio.

Los cambios se deben dar bajo ciertas condiciones, pero no existe una fórmula única para crear estas condiciones, cada escuela es una realidad diferente. La mayoría de las escuelas públicas tradicionales poseen una estructura similar y muchos elementos de la cultura que las hacen parecerse.

Es difícil hablar de condicionantes para el cambio. La creencia en el poder efectivo de la educación para mejorar la condición social y personal de los sujetos, y de ese modo, para activar el desarrollo social y hasta económico, ha sido erosionada desde distintos frentes. Con esto se pone en cuestión algunos principios y aspiraciones fundacionales de la escolarización como la movilidad social, cohesión social, conexión entre educación y empleo.

“En síntesis el modelo de escuela en su conjunto tiene el poder de cambiar la estructura social y con ellos construir una sociedad más equitativa e inclusiva, pero mientras no existan cambios estructurales de lo social, el sistema educacional no cambiará y seguirá segmentando a la sociedad”

(Bolívar, 2009:30).

La escuela y su poder transformador han perdido credibilidad y como señaló Escudero (2001) en relación a Fullan “Alguno de los mejores paladines de la creencia en el cambio y las reformas escolares se ha visto

forzado a declararlas como causas perdidas”. Lo que hace concluir que los cambios a nivel escolar están marcados por una enorme complejidad, imprevisibilidad y efectos difíciles de interpretar.

2.4. Las escuelas, comunidades de aprendizaje

El sistema educativo está inmerso en una sociedad en constante transformación que le presiona para que se adapte a las nuevas realidades y le plantea nuevas demandas a las que debe dar una respuesta adecuada. La institución escolar no puede estar alejada de lo que pasa a su alrededor ni debe ir al arrastre de la sociedad, debe anticiparse siendo capaz de hacer un análisis crítico de las necesidades futuras (Miranda, 2002). Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social.

Para que se genere una capacidad de cambio debe establecerse una mayor vinculación entre los niveles de centro y aula de modo que se contemplen todas las dimensiones que inciden en el rendimiento de los alumnos, o el desarrollo de la capacidad interna de los centros para que cada escuela pueda impulsar y generar una cultura escolar que facilite el cambio.

Una estrategia de mejora que considera factores claves en la transformación de las escuelas como: el liderazgo distribuido, la cultura del trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia constituyen la esencia de las comunidades de aprendizaje. Esto requiere por parte del profesorado repensar su práctica ya no sólo en términos de su trabajo de aula, sino que desde su aporte en el desarrollo integral de todos los alumnos, mediante su propia práctica reflexiva, una fuerte implicación con el resto de los profesionales que trabajan en la escuela y con un fuerte compromiso frente a la mejora de la institución (Krichesky y Murillo, 2011).

Durante los años '90 surgieron nuevos enfoques basados en modelos de trabajo colaborativo entre docentes. A partir de esto se fue generando la idea de comunidad escolar como una propuesta de trabajo en las escuelas “que apuntaba a combatir la alineación y a facilitar la tarea frente a las crecientes complejidades con las que se fueron enfrentando los profesores en su trabajo diario” (Krichesky y Murillo, 2011: 68). Estos supuestos unidos a los nuevos enfoques de formación docentes, reflexivos y conscientes de su práctica, y a la noción de organizaciones que aprenden, focalizado en el desarrollo organizativo, dieron origen a la propuesta de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como un nuevo modelo para enfrentar los nuevos desafíos del cambio educativo.

Un estudio reciente, conceptualiza las principales cualidades que constituyen una Comunidad Profesional de Aprendizaje, entre éstas menciona (Krichesky y Murillo, 2011: 70):

- **Valores y visión compartida:** Sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad”
- **Liderazgo distribuido:** deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas.
- **Aprendizaje individual y colectivo:** Se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje.
- **Compartir la práctica profesional:** la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público.
- **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** cuida que todos los miembros se sienten apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa.
- **Apertura, redes y alianzas:** se necesita establecer redes lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno, que trascienda los límites del centro.
- **La responsabilidad colectiva:** asumir una responsabilidad colectiva frente a los aprendizajes de todos los estudiantes.
- **Condiciones para la colaboración:** deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro.

El objetivo final es que los propios centros creen conocimiento, aprendan y se desarrollen. El centro escolar se convierte así en una instancia de aprendizaje. De esta manera se puede pensar en “Los centros escolares como organizaciones que institucionalizan procesos de auto renovación, que apoyan el proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa” (Dalin y Rolf, 1993 en Miranda 2002). Esta concepción, no sólo reclama a los profesores y centros la asunción de nuevas tareas y cometidos, sino también y sobre todo, la asunción de unos determinados principios y valores desde los que realizarlas: colaboración, participación, compromiso institucional, negociación y consenso. (Miranda, 2002)

Fullan argumenta que “los profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el Gobierno, si quieren tener éxito” (Fullan, 2002:10). Hay dos dimensiones claves para entender los cambios. Una es lo que los individuos pueden hacer para desarrollar su efectividad, a pesar del sistema; la otra es la forma como los sistemas necesitan transformarse.

También se pueden entender desde una perspectiva didáctica, como es el camino que plantea Fullan considerando que “Si más individuos actuasen como aprendices; si conectasen con su espíritu infantil; si se

hablase cada vez más con aquellos que tienen ideas diferentes a las nuestras, es probable que los sistemas aprendiesen a cambiar” (Fullan, 2002:11). Es necesario hacerse conscientes de que la profesión docente necesita un cambio, ya no debe seguir repitiendo los mismos modelos pasados y las escuelas tampoco deben ser reproductoras de la misma cultura de antaño, éstas precisan de una transformación, pero debe ser total, como para dejar las antiguas prácticas que hacen que la enseñanza carezca actualmente de significado para los estudiantes.

Haciendo un recuento de lo anterior, nos encontramos con que los principales implicados en los procesos de cambio (profesores, padres, alumnos) muchas veces se sienten como actores pasivos de estos procesos, limitados solo a ser receptores del cambio. Las innovaciones mayormente se urden fuera de las paredes de las escuelas para hacerlas simples ejecutoras de los cambios, olvidando los aspectos participativos, cooperativos que deben darse para que estas mejoras generen aprendizajes significativos. Es así como se va produciendo un desgaste a nivel de los protagonistas de este cambio lo que hace que las escuelas no centren sus esfuerzos en crear e idear estrategias para abordar estos complejos procesos.

Capítulo 3

ELABORACIÓN TEÓRICA DE CONDICIONANTES PARA EL CAMBIO

Para establecer cuáles son los condicionantes institucionales y territoriales que más frecuentan la literatura y determinan un cambio en educación se realizó un análisis del material bibliográfico de diferentes autores y de los resultados de investigaciones educativas. Además de eso se analizó la documentación generada por el proyecto Coyhaique y al mismo tiempo se examinaron las pautas de observación aplicadas durante las visitas en terreno.

Por lo tanto, en este apartado, más que encontrar definiciones académicas de estos condicionantes, se pretende determinar los significados del cambio con cierta precisión para poder trabajar en torno a ellos y extraer todo el potencial que encierran. El método para conseguirlo es básicamente un análisis de las propuestas y componentes del cambio educativo enunciadas por la bibliografía existente que desembocaran en la formulación de los condicionantes.

Incluimos condicionantes consensuados por las teorías del cambio institucional, pero también condicionantes que emergieron del propio contexto, producto del contacto y la experiencia con las escuelas de la comuna de Coyhaique. Las fuentes de información que se ocuparon para su confección fueron los diferentes autores que como resultado de la experiencia y la investigación han elaborado interesantes aportes y conocimientos respecto al cambio educativo.

La información para determinar los *condicionantes institucionales* se obtuvo del análisis y revisión de los autores del cambio educativo, mediante la técnica de investigación cualitativa análisis de contenido. Para este estudio el proceso fue de la siguiente manera:

- Se realizó una revisión de información textual extraída de una serie de referencias de documentos diversos que hacían alusión al cambio institucional y a la mejora de los centros escolares.
- Se realizó un análisis de las principales ideas que ahí se repiten y que contenían las representaciones antes mencionadas.
- Se seleccionaron las ideas que más aparecían, expuestas por diferentes autores, se ordenaron y se categorizaron, luego:
- De las ideas seleccionadas se redactaron 12 condicionantes institucionales para abordar los cambios educativos en la escuela
- Un resumen los autores que se utilizaron para elaborar algunas de estas condicionantes que determinarán un cambio educativo en las escuelas se detallan en el cuadro 3

Luego, como elemento innovador, se indagó, respecto de cuáles podrían ser los condicionantes educativos para un cambio en el territorio en el que se encuentran las escuelas de la comuna de Coyhaique. A los que se les llamó *condicionantes territoriales*. Estos condicionantes territoriales fueron elaborados a partir de las notas de campo y las experiencias resultantes del trabajo con las escuelas enmarcadas en el proyecto. Estos condicionantes se recogieron de manera cualitativa, en este caso la investigadora sirvió como instrumento para aproximarse a la comprensión de la realidad de los participantes considerando que, *“el instrumento humano es el único instrumento de recogida de datos que tiene suficientes facetas y complejidad para captar los elementos importantes de una persona o de una actividad”* (Maykut & Morehouse, 1992: 33). Maykut y Morehouse, también arguyen que el observante comprende que ellos “también son sujetos o agentes y que no se encuentran fuera del proceso como observadores imparciales. Los investigadores cualitativos poseen las mismas limitaciones para interpretar el mundo que las personas a las que investigan” (1992: 25).

Los condicionantes territoriales resultantes del proceso anterior fueron:

- Sinergias y cooperación entre escuelas
- El trabajo en red
- Vinculación con el municipio
- Compromiso y desarrollo con el territorio
- Implicación social

Los procesos de cambio educativo en las escuelas, según la investigación existente deben ser estudiados y abordados desde su entorno más próximo. El contexto en el que se desarrolla la escuela es el escenario donde la práctica del cambio escolar mejor se representa. Pese a esto, la teoría y los resultados de diferentes investigaciones realizadas en la escuela, nos aportan importantes hallazgos respecto a cómo se dan estos procesos. Por tanto, diferentes investigadores que han estudiado el cambio en las escuelas y en las aulas nos han brindado diversos caminos para llevarlos a cabo. Como bien señala Murillo (2011) en un estudio realizado para la mejora de la eficacia escolar: *“solo analizando los procesos que ocurren en la escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven a la eficacia y calidad de los centros educativos y de los programas que se desarrollan en ellos”* (Murillo, 2011:53). En consecuencia, la teoría es necesaria para mejorar la práctica y construir mecanismos de continua retroalimentación.

A continuación se presentan 17 condiciones favorecedoras del cambio educativo, extraídas del material bibliográfico analizado. La que han sido elaboradas a partir de las ideas que más frecuentan la literatura en esa materia y de las experiencia del trabajo con las escuelas de Coyhaique. Estas son:

Condiciones relacionada con el desarrollo institucional:

- Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso
- Procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal
- Investigación para la acción y comunidades de aprendizaje
- Colaboración y cooperación
- Organización del profesorado Y formación en el centro
- Espacios para la reflexión compartida
- Comprender la naturaleza compleja de la escuela
- Escuela abierta al exterior
- Autorevisión del centro
- Gestión y creación del conocimiento organizativo. Elaboración de informes escritos
- Considerar la parte emocional de las escuelas
- Adaptación al cambio

Condiciones relacionadas con el desarrollo del territorio:

- Sinergias y cooperación entre escuelas
- El trabajo en red
- Vinculación con el municipio
- Compromiso y desarrollo con el territorio
- Implicación social

Estas condiciones simbolizan ideas que a menudo se debaten, se promueven y se implementan. No son exhaustivas ni tampoco representan en ningún caso una novedad en el quehacer educativo pero sí representan en forma conjunta e integrada las premisas que hacen posible el cambio en su esencia y que debieran llevarse a cabo en los centros escolares como una forma de preparación frente a los nuevos desafíos.

3.1. Condiciones relacionadas con el desarrollo institucional

Son las condicionantes que facilitarían el logro de los objetivos de la institución, qué hacen que esta crezca, se fortalezca y aprenda.

3.1.1. Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso

Los cambios en las escuelas no se llevan a cabo sólo con buenas intenciones, suponen esfuerzo, trabajo colegiado y reflexión constante de la práctica tanto individual como colectiva. Frente a una propuesta o posibilidad de cambio es favorable tener una actitud receptiva sin perder la objetividad. Una actitud favorable

al cambio supone de manera figurada “dar el brazo a torcer” frente a los nuevos desafíos (Imbernón, 1994). Pensar que es posible lograr una mejora y trabajar para conseguirla aumentará las posibilidades de éxito. Esto no quiere decir que no se deba hacer una reflexión o un cuestionamiento de lo que conlleva una determinada mejora, siempre es bueno tener una crítica y opiniones al respecto, considerar los pros y los contras de cada iniciativa.

El proceso de cambio siempre genera resistencias en el profesorado, “estas resistencias son provocadas por factores socioculturales: el propio contexto, las instituciones e incluso las personas y sus actitudes” (Imbernón, 1994:144), consecuencia de esto es normal que se reaccione con resistencia o escepticismos frente a un cambio, y se podría entender como un mecanismo de defensa frente a la serie de cambios no tan fructíferos a los que se ven sometido constantemente las escuelas. Es importante que este cambio suponga una mejora inteligible, que esté suficientemente explicitado y resulte comprensible para todos los actores. Por otra parte, las desconfianzas deben estar sustentadas por razones de peso y deben ser discutidas y analizadas, siempre con la disposición de cambiar los puntos de vistas.

La escuela no solo la forman los profesores, alumnos y directivos, la escuela está formada también por la comunidad, entonces, el compromiso debe partir de todos los implicados, cualquiera sea la naturaleza que tenga el cambio, una mejora se consigue con el esfuerzo mancomunado y con adquirir un compromiso tácito con las metas a desarrollar desde la posición en la que se encuentren los actores, aunque muchas veces esto implique un sacrificio mayor al que habitualmente se está acostumbrado a realizar.

3.1.2. Procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje como foco principal

Durante la primera mitad del siglo XX comienza el movimiento de la *Escuela nueva* con sus principales exponentes: Dewey, Montessori, Frerrière, y Kilpatric. Uno de los principios más importantes que sustentaban este movimiento era considerar al alumno como centro de la actividad escolar lo que implicaba que la enseñanza debía partir desde su propia realidad. A estos autores se les debe la utilización de los avances de la psicología en la escuela, la progresiva individualización de la enseñanza y la adopción de la actividad del alumno como principal forma de aprender (Muset, 2001). Naturalmente, esta propuesta educativa que intentó dar nuevos aires a las escuelas, centra su foco en el aprendizaje y en los procesos didácticos, apostando a los procedimientos que ocurren dentro del aula y en la relación con los alumnos y alumnas como una forma de mejora.

Durante los años posteriores al surgimiento del movimiento de la nueva escuela hasta nuestros días, los esfuerzos se han focalizado en la formación del profesorado, en la dirección del centro, en modificaciones a la estructura escolar como horarios lectivos, alargamientos de jornada, sin poder lograr cambios fructíferos. En muchos casos se ha descuidado el motor principal que da vida a la escuela que son los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ocurren dentro del aula y que tiene al alumno como actor principal.

Para que una mejora logre efectivamente dar sus frutos deben ocurrir muchos cambios e innovaciones, pero esencialmente deben tener como foco prioritario los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Esto quiere decir que todos los procesos conducentes a la mejora escolar de cualquier índole deben converger en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, ya sea como medio y fin último.

Por consiguiente, se deben poner como ejes prioritarios los contenidos que han de trabajarse con los estudiantes, las condiciones y oportunidades que deben propiciarse para el aprendizaje. El trabajo de mejora deberá articularse en torno a la planificación de la enseñanza, el apoyo a la revisión y reflexión sobre finalidades, contenidos, procesos y resultados.

Una frase extraída de Harris y Hopkins (citado en Bolívar, 2001) recalca que el énfasis ha de ponerse en la actuación de los profesores y su interacción con el alumnado “es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados del aprendizaje de los alumnos” (Bolívar, 2001: 55) con esto se expresa que son los factores que están más próximas al aula los que determinan claramente el logro de los alumnos. Todos los esfuerzos que surgen de la propia escuela no garantizan nada si no se piensa en: “¿Qué relación existe entre estas iniciativas y los resultados de los alumnos?”

Es necesario cuestionar y debatir qué aprendizajes deben ser perseguidos, el qué y el cómo se debe evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se deben analizar los resultados de la enseñanza con miras a la comprensión de todo lo que se está realizando. Como expone Escudero (2001:40): “desde los resultados escolares, entendidos en su acepción amplia e intensa, habrá que activar la crítica y la reflexión a la luz de los ideales pedagógicos, y su traducción en cuestiones concretas y específicas de forma tal que sean aptas para activas decisiones y prácticas sucesivas”. Las estrategias de centro deberían enfocarse directamente con los resultados de los aprendizajes de los alumnos para que éstas tengan impacto directo en su progreso. Al hablar de resultados no se remite solamente a la aplicación de pruebas estandarizadas o evaluaciones calificadas, sino que también a los avances cualitativos que ha tenido el alumno.

Según Guarro (2005) existe un gran consenso en que el verdadero significado del cambio, en coherencia con su propósito moral, debe ser la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos. Incluso se pone el énfasis en los resultados del alumnado como expresión más clara del significado del cambio. Si no mejoran los resultados del alumnado, de todo el alumnado, no podemos decir con propiedad que se haya producido un cambio.

“Poner el foco de mejora en proporcionar buenas experiencias de aprendizaje. En lugar de enfatizar, como al principio, los cambios en los procesos de trabajo de la escuela, ahora se juzgan en función de su impacto en la mejora de los resultados de los alumnos. Si es preciso trabajar en equipo a nivel de escuela, ello se tiene que hacer para mejorar las estrategias didácticas del profesorado y las buenas experiencias de aprendizaje que proporcionen a sus alumnos”

(Bolívar, 2009, 31).

El núcleo de la enseñanza y el aprendizaje tiene que estar muy bien articulado internamente, pero también con la escuela como organización, de modo que sus políticas se elaboren con el objetivo de favorecer una buena enseñanza y un buen aprendizaje, lo que supone romper con la tradición contraria, es decir, que la escuela tiene una forma de funcionar (por tradición, por regulación externa,...) y el trabajo del aula o es independiente de ese funcionamiento o se tiene que adaptar a él.

Por tanto, es necesario poner en un primerísimo plano todo el conocimiento didáctico disponible, para concebir buenas enseñanzas y buenos aprendizajes y para poder decidir con criterio cómo organizar el funcionamiento de las escuelas. Porque lo que resulta evidente es que mejorar el diseño organizativo de las escuelas, como han insistido: movimientos botton-up, de abajo-arriba, locales, descentralizadores, por sí mismo no produce una mejora del aprendizaje del alumnado, es necesario que ese diseño esté guiado desde el corazón de la enseñanza (Guarro, 2005).

3.1.3. Investigación para la acción y comunidades de aprendizaje

Hay que incorporar la investigación a las escuelas, convirtiendo en una necesidad y una exigencia la reflexión compartida sobre la práctica. Generalmente no es frecuente encontrar en las estructuras escolares las condiciones para realizar esa reflexión. Éstas no deben articularse sobre impresiones o intuiciones solamente, sino que deben hacerse sobre evidencias y datos rigurosos extraídos sistemáticamente de la realidad (Santos Guerra, 2000). Una de las condiciones fundamentales que debe reunir la escuela para aventurarse al cambio es investigar las mejores prácticas para trabajar con alumnos en situaciones vulnerables. Esto implica concebir la profesión docente no sólo como un trabajo administrativo, ni aislado. La práctica de la profesión docente debe ser creativa, no debe estar excluida de la producción de conocimientos. Hablar de creatividad es muy amplio, entendemos que un profesor creativo es aquel que siempre está buscando la manera de mejorar su práctica y lo hace a través de la investigación, una investigación fundamentada en la acción. De esta manera, la investigación para la acción se fundamenta (Sagor, 2003: 239) en seis pasos:

- 1) Formular un problema;
- 2) Planificar la recolección de datos;
- 3) Recoger datos;
- 4) Analizar los datos;
- 5) Informar los resultados, y
- 6) Tomar medidas

Según la bibliografía es esta materia, la investigación para la acción considera el desarrollo de la *investigación en la acción docente*, y el desarrollo de la *investigación para la acción en la organización* como fundamentales. La teoría que apoya el enfoque de desarrollo docente se apoya en que cuando los docentes

optan por desarrollar hábitos de pensamiento y las disciplinas de la investigación resultantes de la reiterada experiencia con el proceso de la investigación para la acción, no solo son más eficaces en la práctica sino también educadores más integrales. Las escuelas que poseen una cultura organizativa basada en la investigación para la acción cómo retrata muy bien (Sagor, 2003) son las que respaldan la indagación, el aprendizaje y la toma de decisiones basada en datos y las escuelas no son solo lugares de trabajo más satisfactorio sino también organizaciones más productivas.

Se utilizan también los términos de comunidades de aprendizaje que en principio vendrían siendo instituciones que no se permiten ver la enseñanza como una labor solitaria sino que se dedicarían a aprender con y de sus colegas, donde debe prevalecer un clima de curiosidad, apertura, debate y discurso profesional. Cómo señala Little (1982 en Sagor, 2003:244) *“Las escuelas que se han convertido en comunidades de aprendizaje son sitios donde dos de las normas más cruciales que se consideran esenciales para la escolaridad eficaz-el trabajo colectivo y la experimentación- están vivas, gozan de buena salud y son activamente promovidas”*.

Por otra parte, según señala Fullan (2004) las comunidades de aprendizaje son aquellas que constan de una compleja y arraigada “interacción dentro y fuera de la organización que convierte continuamente el conocimiento tácito en conocimiento explícito”. (Fullan, 2004:30). El docente debe asumir un compromiso y un interés en adquirir destrezas de investigación para la acción y para eso debe satisfacer tres condiciones básicas según Sagor (2003):

- Que fuera pertinente a la enseñanza y al aprendizaje;
- Que estuviera dentro de la esfera de la influencia docente:
- Que tuviera profunda importancia para el docente.

Para que exista un desarrollo organizativo y un cambio sistemático en el trabajo de los educadores es importante que ellos sepan que son los expertos en materia de contenidos y los que tienen en su poder la eficacia de las prácticas sin dejar de orientarlos en la medida de lo posible.

3.1.4. Colaboración y cooperación

La colaboración debe ser entendida como el trabajo en conjunto propiciado desde la escuela para su mejoramiento. La colaboración sigue siendo una cuestión fundamental para que los centros mejoren, como señala (Guarro, 2005) hay que realizar ciertos matices. En primer lugar se habla de considerarla como un medio para mejorar y no como un fin en sí mismo. Esto radica en que la colaboración es también un elemento fundamental en la construcción democrática de la cultura escolar que facilita la educación democrática del alumnado. Siendo así no es sólo un medio para la mejora ya que la concebimos como una cultura profesional que potencia el aprendizaje profesional y la resolución de problemas, la construcción de la

solidaridad y cooperación en el centro, el apoyo mutuo entre el profesorado y el compromiso con la enseñanza. En este punto no haremos una distinción entre los términos colaboración y cooperación ya que ambos términos se deben fomentar en la cultura de la escuela de manera indistinta, al referirnos al término colaboración lo hacemos pensando en el trabajo conjunto de todos los integrantes de la escuela y al referirnos a cooperación, lo hacemos de la misma manera pero este trabajo en conjunto se realiza para conseguir un meta concreta, las explícitas y las no explícitas.

Ligado con el punto anterior Sagor, (2003) define el aspecto cooperador de la investigación para la acción como la participación voluntaria y colectiva de equipos de docentes de un mismo lugar en la realización de indagaciones conjuntas sobre aspectos de especial interés personal/profesional. En síntesis, una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones de trabajo más colaborativas y cooperativas entre los directores escolares y los docentes, y entre los propios docentes.

Una idea que repite Hargreaves (1994, 2003) es la siguiente:

“Rara vez pasa una semana sin que las escuelas se vean frente a nuevas imposiciones de cambios interminables. Mi investigación anterior, como las de muchos otros, mostró que trabajar más estrechamente con los colegas puede servir para evitar la duplicación de los esfuerzos, compartir la carga de trabajo, brindar apoyo moral y dar a los docentes la fuerza colectiva necesaria para establecer prioridades entre todas las demandas que se les plantean”.

(Hargreaves, 1994; 2003:30).

Como señala Sánchez (2010:59) refiriéndose a la necesidad de las escuelas de transformarse en lugares de aprendizaje para sus docentes, ellos deben “abandonar el estricto sentido burocrático que en la gran mayoría de ellas impera, para transformarse en espacios de abierta colaboración, lo que permitirán la existencia de debates, análisis y diálogos y discusiones de las prácticas docentes” Pero esa tarea debe ser impulsada por toda la comunidad educativa, no solo debe ser responsabilidad de los profesores, el entorno y la misma institución debe facilitar estos procesos y ahí radica la necesidad de abrir espacios y crear canales de comunicación más eficientes entre los diferentes estamentos.

Lo que permite la resolución de problemas, la solidaridad, la cooperación y el desarrollo profesional de los miembros de una organización, es que la mejora se focalice en una cultura cohesionada y que impulsa a los centros escolares a constituir una cultura colaborativa (Bolívar, 2004).

“Frente a la imagen de la escuela como una estructura burocrática se trata de promover un cambio cultural para hacer de las escuelas organizaciones basadas en la colaboración de sus miembros, en que unos nuevos valores (solidaridad, coordinación, colaboración autonomía, interdependencia, discusión y negociación, reflexión y crítica) conformen una cultura propicia al cambio educativo permanente”.

(Bolívar, 2004: 88-89).

En este mismo contexto Lieberman (1990) en Bolívar (2004) señala como una de las causas del fracaso en la implementación del cambio educativo la cultura de la privacidad, aislamiento del profesor y el individualismo, que ya deberían dejarse a tras para dar paso al trabajo en equipo y a la promoción de la colegialidad.

De manera gráfica se puede observar la contrastación entre los centros vistos como estructuras formales burocráticas y lo centros escolares como comunidades de colaboración. (Ver cuadro 3).

Cuadro 3: Los centros como organizaciones burocráticas vs. Comunidades (Bolívar, 2004:88)

LOS CENTROS COMO ESTRUCTURAS FORMALES BUROCRÁTICAS	LOS CENTROS ESCOLARES COMO COMUNIDADES DE COLABORACIÓN
Reguladas por reglas, procesos de trabajo estandarizados, sin peculiaridad propia. Coherencia de objetivos, neutralidad, racionalidad, uniformidad.	La escuela como realidad construida socialmente. Valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional.
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula.	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesores son vistos como técnicos, gestores "eficientes" de prescripciones externas.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.
No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo compromiso en la mejora de la enseñanza del centro.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas. Patrones de relación en canales predeterminados de comunicación.	Organización que aprende/desarrolla conjuntamente, promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. Trabajo en colaboración.

3.1.5. Organización del profesorado y formación en el centro

Las escuelas como lugares de aprendizaje, necesitan del compromiso y participación de todos. En los profesores recae la mayoría de las veces el peso de los resultados del aprendizaje de sus alumnos, por su parte y asumiendo esta responsabilidad ellos deberían estar en la escuela altamente ilusionados con su práctica profesional, lo que implica que deben estar bien formados, capacitados para el esfuerzo y con agradables espacios para la reflexión y la mejora.

El profesorado debe tener un espacio y un tiempo para reunirse y compartir temas que le son relevantes, esto debe estar propiciado por el centro y debe ser justamente compensado dentro de sus labores. Muchas veces se aboga por el poco tiempo que disponen los docentes para organizarse y reflexionar en conjunto, por esta razón cualquier iniciativa que promueva el aprendizaje colaborativo debe estar altamente organizada y perfilada para que calce con el engranaje desconcertante de la escuela. Las condiciones del aula que favorecen el aprendizaje de los estudiantes requieren a su vez, condiciones y procesos que estimulen y desarrollen el aprendizaje de los docentes (Escudero, 2001).

El aprendizaje ocurre necesariamente cuando este proceso se da simultáneamente con el crecimiento del profesorado. Por lo tanto para que la mejora suponga una oportunidad para la formación serán precisas estructuras bien establecidas y reconocidas. Bolívar plantea la hipótesis de hacer de las escuelas lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los profesores. “Las organizaciones que aprenden subrayan más la dimensión “horizontal” que vertical del conocimiento, en la perspectiva de capacitar a los equipos de profesores como agentes de la mejora” (Bolívar, 2004:11)

Santos Guerra (2002) destaca una cuestión fundamental: la formación en el centro. La modalidad de formación en el centro que considera a la escuela la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio, es un excelente medio para que los profesionales alcancen una comprensión enriquecedora que lleve a la transformación de la práctica. Si la formación queda reducida a iniciativas personales, si cada profesor acude a los cursos o realiza las actividades de manera individual, el enriquecimiento colectivo no existe. “Para ello hace falta que la iniciativa surja del centro, que la compartan todos o la mayoría de los profesionales, que se cuente con expertos externos, que esté encaminada a la mejora de la práctica profesional a través del aprendizaje que realizan los profesores” (Santos Guerra, 2002:105-106).

Para que la mejora suponga, entonces, una oportunidad para la formación para los que trabajan en la escuela “serán precisas estructuras bien establecidas y reconocidas con tiempos para la organización de grupos de colaboración o comunidades de profesionales que aprenden” (Louis y Kruse, 1995; Beck, 1999 citado en Escudero, 2001:40). Con respecto a la organización del profesorado se deben establecer condiciones que faciliten ese aprendizaje compartido de las instituciones.

Hacer del centro, también, un lugar de formación para sus miembros profesionales significa elevar la producción de conocimiento del propio establecimiento; significa considerar que el profesorado puede lograr un mayor grado de profesionalización, abandonando el mero rol técnico reproductor de decisiones curriculares determinadas en otros contextos y amplificadas a toda la población escolar. En este sentido y para finalizar, nos resultan de particular importancia las palabras de Paulo Freire “La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica” (Castells y otros, 2004:86)

3.1.6. Espacios para la reflexión compartida

Como se dijo anteriormente, la escuela debe propiciar espacios de reflexión de las prácticas educativas que promuevan el aprendizaje del centro. Santos Guerra se refiere a espacios físicos y, sobre todo, a espacios temporales.

“Obsérvese que hay tiempos profesionales destinados a la planificación, muchos dedicados a la acción y muy pocos que se destinen a la reflexión sobre la acción. La estructura del trabajo en los centros, basada en la fragmentación de los saberes, en la fragmentación de espacios y tiempos, lleva a una visión individualista de los aprendizajes”

(Santos Guerra, 2002:104)

Partiendo de nadie aprende si no quiere, este mismo autor plantea que el contar con espacios de reflexión compartida como una estrategia específica puede aplicarse en cada escuela y relacionarse con los procesos de reflexión en la acción emprendidos por profesores y directivos motivados partiendo de una voluntad compartida. En contraposición a esto señala que una concepción individualista de la realidad lleva a planteamientos de naturaleza escasamente cooperativa. El diálogo intencional tiene una estructura temática, preparación documental, reflexión previa y orientación al aprendizaje. Por otra parte, (Escudero, 2001) concibe la mejora como un aprendizaje y como tal requiere de ciertos procesos y estrategias de trabajo que deben estar altamente definidos y organizados. Es así como cada centro escolar debe contar con: tiempos definidos, espacios concretos y una estructura organizada, que propicie la eficacia de esta interacción.

3.1.7. Comprender la naturaleza de la escuela

Existen aspectos fundamentales de la escuela que conviene tener en cuenta como estrategia prioritaria en los procesos de cambio (Guarro, 2005):

- La relación entre desarrollo organizativo y mejora de los resultados del aprendizaje del alumnado no se produce espontáneamente, sino que tiene que mediar la intención explícita de vincularlos, empezando por la actual revisión del centro educativo.
- Considerar la escuela como una totalidad

El aprendizaje de los docentes debe ser de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica. No se saca nada con que cada profesor o profesora realice el aprendizaje por su cuenta fuera de la institución (Hargreaves, 2003). Un aprendizaje institucional necesita de un aprendizaje en conjunto, como señala claramente en este ejemplo:

¿Tendría sentido que un equipo quirúrgico con un elevadísimo fracaso en las intervenciones limitase la formación de sus miembros a la asistencia de congresos internacionales de alguno de sus integrantes sin preocuparse de analizar lo que sucede dentro del quirófano, sin revisar la coordinación entre los diferentes miembros del equipo, sin estudiar la adecuación de tiempos y de materiales disponibles, sin conocer el tipo de pacientes que acude al hospital, sin saber cómo se hacen los diagnósticos y cómo son los tratamientos postoperatorios?

(Santos Guerra, 2002:13).

Esto quiere decir que, no sirve de mucho que cada profesor aprenda por su cuenta, sino que sea capaz de aprender junto con el resto de manera que aprenda la escuela como institución. Este aprendizaje se torna difícil cuando no se comprende la complejidad que encierra la escuela y cuando no se piensa en ella como un todo.

“La mayor parte de la bibliografía sobre el cambio deja en claro que la unidad de cambio decisiva en la educación es la escuela en su conjunto (Goodlad, 1975; Fullan, 1991) Si bien los maestros primarios, en particular pueden cerrar sin inconvenientes sus puertas y ejercer considerablemente control sobre un aula dada, el cambio significativo en la experiencia educativa de muchos alumnos sólo ocurre cuando el efecto de ese cambio se hace sentir en toda la escuela.”

(Sagor, 2003:240).

Lo anterior queda de manifiesto en lo expuesto por Escudero (2001:42) *“un proyecto de mejora debe dirigir la mirada al mismo tiempo hacia el aula, la formación del profesorado y la vida, las relaciones y planteamientos organizativos y pedagógicos dentro de los centros como un todo”*.

La escuela como realidad construida socialmente, posee valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional que contrasta con la visión de estructuras formales burocráticas entregadas por Bolívar (2004) (Ver cuadro de la pág. 50) donde la escuela es regulada por reglas, procesos de trabajo estandarizados, sin peculiaridad propia, coherencia de objetivos, neutralidad, racionalidad, uniformidad. Es inútil pensar en mejorar recursos didácticos, formación de profesores, formulación de estándares y seguimiento de la enseñanza cuando no se piensa en la escuela como un todo, con sus relaciones, intereses y “saber de fondo”. (García-Huidobro en Navarro 2004) Ella expresa y vive la complejidad de la educación y con ello se quiere decir que las personas que conforman la institución no se desligan de su experiencia vital en sus hogares, comunidad próxima y sociedad, si no que

“Cuando implementan políticas, los docentes, los niños y las familias siguen siendo ellos mismos en tanto individuos y no actúan desde su rol sin este ropaje existencial. Si hay un cambio en la escuela luego de la instalación de una política, es porque la semilla del cambio ya estaba ahí. En buena cuenta, las políticas tienen mayores posibilidades de ser efectivas cuando incluyen dispositivos de diálogo y encuentro entre sistema y mundo de la vida, cuando logran imbricar significados subjetivos e intenciones nacionales”

(Navarro, 2004:21).

3.1.8. Escuela abierta al exterior

Un proyecto de cambio no debe asumirse como un proyecto solitario en cada escuela. Para llevar a cabo procesos de cambio efectivos, se necesita que las escuelas estén abiertas a la comunidad, que tengan contacto con el mundo exterior. La escuela no son solo las personas que se encuentran dentro de ella, sino que también aquellas que la hacen posible en toda su magnitud, como los padres, el entorno en el que se insertan, las distintas organizaciones y todas las personas que colaboran con ella. Es importante tener en cuenta que todas las personas son agentes de cambio.

Una escuela que interactúa con otras escuelas y con el mundo exterior son escuelas más sanas y que aprenden mejor. Ciertamente los procesos de cambio deben llevarse a cabo en cada escuela y en cada aula, pero si las escuelas no tienen un sentido social del cambio no llegarán muy lejos. Como señala (Guarro, 2005) es imposible sobrevivir cambiando aisladamente porque las escuelas necesitan sentirse partícipes de un proyecto más amplio y de las demás escuelas, para seguir aprendiendo y estar preparadas para afrontar nuevos retos, porque la realidad es tan incierta que es difícil afrontarla en solitario.

Los docentes que trabajan en las escuelas deben estar dispuestos a trabajar con otras personas, no solo con otros docentes, *“un proyecto de renovación debiera permitir abrirse al exterior (Conocimientos, propuestas, marcos de reforma y cambio, administración, asesores y formadores, hasta las familias y otros agentes sociales)”* (Escudero, 2001:42). La escuela debe ser inclusiva, debe ser abierta, integrar a todos y a todas, una escuela abierta a la comunidad genera confianza, participación. Debe existir una comunicación entre la escuela y la comunidad, los padres deben sentirse también atraídos a participar, a opinar, a colaborar. Las escuelas deben recibir a los padres e integrarlos en la toma de decisiones importantes. También este proceso de cambio llama a la integración de la escuela con la comunidad, a contar con el apoyo de otros agentes. Pues *“Con tanta gente comprometida en una misión compartida por tantos, en un espacio y un tiempo tan compactos, es tal vez una de las mayores ironías –y una de las grandes tragedias de la enseñanza- que tanto trabajo se desarrolle en un aislamiento profesionalmente consagrado”* (Lieberman y Miller, 1984 en Krichesky y Murillo, 2011:66)

3.1.9. Autorevisión del centro

La escuela como institución que aprende no solo debe tener la capacidad de revisarse y autoevaluarse, sino que tiene la obligación de hacerlo para poder avanzar y estar preparada en los ámbitos de mejora. La escuela debe buscar soluciones por medio del análisis y la reflexión constante de sus prácticas tanto al interior del centro como con la comunidad. La escuela debe ser capaz de monitorear y evaluar su propio

proceso de aprendizaje para hacerlo más consciente y eficiente. La escuela también debe sumarse al lema “aprender a aprender”.

Una institución que no se autoevalúa corre el riesgo de caer en la práctica repetitiva y automática (Santos Guerra, 2001). Durante el proceso de autoevaluación la escuela debe ir asimilando el conocimiento y la información de manera estratégica, esto implica la gestión eficiente del conocimiento y la selección de estrategias que conviertan a la escuela en un centro de auto aprendizaje cooperativo. La gran pregunta es ¿cómo se organiza y se logra esto? Bolívar (2009:31) nos sugiere “generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela”.

3.1.10. Gestión y creación del conocimiento organizativo. Elaboración de informes escritos

Como se señaló anteriormente, la escuela es una organización que aprende y como tal debe contar con una intrincada y arraigada interacción dentro y fuera de la organización que convierta continuamente el conocimiento tácito en explícito. (Fullan, 2004). Esto quiere decir que las instituciones educativas tienen la capacidad de crear en su conjunto nuevos conocimientos, conocimiento que debe ser difundido estratégicamente por toda la escuela para que sea aplicado y utilizado por todos los y cada uno de sus integrantes.

Las nuevas formas de organización exigen del aprendizaje de nuevas estrategias para el desarrollo óptimo del capital intelectual dentro de las instituciones en la sociedad del conocimiento. Es así como existe un modelo (Gairin, 2007) que permite crear, compartir y gestionar conocimientos entre diferentes personas, donde el debate, y la creación de productos entre responsables de centros educativos compartan interés por determinadas temáticas en favor de la mejora y el desarrollo de la organización. La gestión del conocimiento difiere de la gestión de la información si se considera que el conocimiento “ como producto humano, estará sometido a la complejidad y bagaje cognitivo de la mente humana. Está formado por creencias, valores, conceptos, expectativas y saber hacer...” (Gairín, 2007: 2) esto quiere decir que nace a partir de la información y se transforma y nutre a través del saber acumulado y del contexto en cada individuo. Por tanto, el conocimiento generado y utilizable por las personas y organizaciones debe ser producto del conocimiento tácito y personal que se generan mediante las diferentes interacciones y para esto “ la organización debe favorecer las condiciones necesarias para que se produzca este *espiral de conocimiento a nivel grupal*” (Gairin, 2007:4). Santos Guerra (2002) nos muestra que existen diversas maneras de gestionar este conocimiento, que puede reflejarse en la escritura:

“La escritura es un excelente medio de hacer un análisis de la práctica que supere el pensamiento frecuentemente errático que existe sobre la actividad educativa. La acción de escribir exige ordenar y articular el

razonamiento. Sería una forma de facilitar el aprendizaje de la propia institución, además de servir de referencia para otros profesionales e instituciones”

(Santos Guerra, 2002: 107).

Bolívar (2004) destaca la necesidad de crear conocimiento y prácticas. Estas se deben caracterizar por:

- Revisión del conocimiento profesional empleado en el trabajo.
- Gestionar el proceso de creación de nuevo conocimiento profesional
- Validar el conocimiento profesional creado
- Diseminar el conocimiento profesional creado

Con estos puntos este mismo autor quiere dejar en claro que es necesario revisar el conocimiento y hacerlo consciente entre el cuerpo docente permitiéndoles así identificar el conocimiento que debe ser creado y que debiera ser compartido y así promover una verdadera creación del conocimiento dentro del centro escolar, en palabras de Bolívar (2004: 162): “No se trata primeramente de cómo utilizar mejor el conocimiento existente, sino de generar conocimiento. Este nuevo modelo de creación del conocimiento implica también nuevos modelos de diseminación: dentro de la propia escuela (diseminación interna), o transferencia de un centro a otro (diseminación externa)”.

3.1.11. Considerar la parte emocional de las escuelas

Un tema que los autores del cambio educativo no han dejado de considerar es el papel que juega la parte emocional de los actores que conforman la escuela. Al respecto (Hargreaves, 2003) señala los aspectos emocionales y lo que motiva a los docentes a hacer bien su trabajo afirmando que “*El proceso de planificación racional implícito en la educación basada en resultados está en marcado contraste con la actitud cargada de emoción a la que apelan los buenos docentes para hacer sus planes*” (Hargreaves, 2003:38) , esta afirmación quiere expresar, que es difícil muchas veces conjugar el trabajo técnico de planificación docente con el trabajo emocional que existe en cada acto educativo. El autor lo justifica explicando que siendo la escuela un lugar de trabajo mayoritariamente femenino, donde trabajan más mujeres que hombres se observan contradicciones en el proceso de desarrollo de la educación. Es decir “*Por lo que se desprende de gran parte de la bibliografía sobre la reforma y el cambio educativo, nadie supondría que la enseñanza y la conducción son actividades profundamente emocionales*” (Hargreaves, 2003:38).

Este autor también afirma que cuanto más se trasmite desde arriba los “datos” sobre cómo ver, sentir y mostrarse y más eficazmente se mantiene fuera de las manos del actor las condiciones del escenario, menos puede él influir en sus entradas y salidas de la escena y en la naturaleza de su actuación entre unas y otras. Cuanto menos influencia tiene, más probable es que o bien se esfuerce en exceso por cumplir su tarea y se desgaste, o se aparte de ella y se sienta mal por hacerlo.

“La mejora no puede hacerse por encima de lo que sienten y piensan los agentes concernidos. Querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa, y –en cuanto tales– condenados al fracaso. Cambios impositivos, que no sitúan las vidas profesionales en escenarios más atractivos, generan emociones negativas”

(Bolivar, 2009:31)

Esto supone que es necesario considerar a los componentes que conforman la escuela, suponiendo una consideración especial hacia los docentes, teniendo en cuenta que son ellos los que a diario presencian cómo se desarrolla el aprendizaje dentro del aula, por el cual los sitúa una posición privilegiada de observación, ejecución, análisis, reflexión y evaluación de los cambios, pero también son los que visualizan los factores no tan favorables de la enseñanza.

Escudero (2001) también manifiesta la importancia de cuidar los ingredientes afectivos, relacionales, el buen clima, la expansión de posibilidades y la expansión de atascos y dificultades. Esto no quiere decir que haya que caer en trivialidades, pues la mejora exige dedicación, esfuerzo y capacidad de afrontar dificultades, facilitemos las compensaciones, también emocionales, que fácilmente se pueden crear si se le agrega imaginación y se presta atención al principio según el cual no sólo importa transitar caminos de mejora sino, además, cómo y en qué condiciones sociales y personales se haga el viaje. De modo que si hay quemados, es preciso atenderlos como es debido. Y, con mucho cautela, no contribuir a provocar más de los razonablemente inevitables.

3.1.12. Adaptación al cambio

En el prólogo del libro: Replantear el cambio educativo de Hargreaves (2003) escrito por Frances Faircloth Jones aparece el siguiente párrafo “No hay nada que reemplace el hecho de tomarse tiempo para preparar el terreno de la meta buscada y abonar el camino al éxito” esto se puede entender como que los cambios deben esperarse, se deben tener las condiciones para recibirlo, y si no se tienen se deben crear.

En un medio donde existen constantes cambios y de diversa naturaleza, es preciso tener la capacidad de adaptación, con esto no se quiere afirmar que cualquier cambio se debe aceptar pacíficamente. Para abordar un cambio es necesario estar muy lúcido y consciente de lo que implica el compromiso de asumir una nueva tarea para construir la mejora.

El libro la “Danza del Cambio” de Peter Senge, plantea una cuestión clave, comprender los ciclos de vida de las iniciativas de cambio. En él señala que las prácticas innovadoras propuestas por la iniciativa de crear una organización abierta al aprendizaje crecen durante un tiempo y luego dejan de crecer. Y que la incapacidad por mantener los cambios radica en nuestras maneras más fundamentales de pensar. “Si estas no cambian, cualquier nueva aportación dará como resultado los mismos tipos improductivos de acción” (Senge, 2000:13).

Este mismo autor señala que los retos se deben enfrentar como un conjunto de fuerzas naturales de oposición al cambio. A continuación presentaremos algunos retos que surgen apenas se presenta una innovación; cuando se necesita sostener el impulso; y posteriormente los retos de rediseñar y repensar las iniciativas (Senge, 2000:29):

- *“No tenemos tiempo para eso.”* El reto del control del nuestro tiempo. Los que toman parte en una iniciativa de cambio necesitan suficiente flexibilidad para dedicar tiempo a la reflexión práctica
- *“No tenemos ayuda.”* Los retos de la formación, la guía y el apoyo inadecuados de los grupos innovadores, y de desarrollar recursos internos para crear capacidad.
- *“Esto de aprender es...”* El reto del temor y la ansiedad: temores de exposición, vulnerabilidad e incapacidad, iniciados por el conflicto entre niveles crecientes de franqueza y apertura y bajos niveles de confianza entre los miembros.
- *“Nosotros lo estamos haciendo bien”/“ellos no comprenden”.* El reto del aislamiento y la arrogancia que aparece cuando los verdaderos creyentes dentro del grupo innovador se enfrentan a los incrédulos de fuera de él; el grupo piloto y el resto del sistema organizacional contantemente se interpretan mal unos a otros.
- *“Seguimos inventando la rueda”.* El reto de la difusión, el no poder traspasar cocimientos a través de fronteras organizacionales, dificultando así que los que pertenecen a un mismo sistema aprovechen recíprocamente los éxitos que otros obtienen.
- *“¿Adónde vamos?” y “¿Por qué estamos aquí?”* El reto de la estrategia y propósito organizacional y repensar los objetivos de la escuela, su contribución a la sociedad y su identidad.

Así estos retos deben ser entendidos no como desafíos para superar obstáculos sino que condiciones del ambiente que regulan el crecimiento. Cuando la comunidad educativa se ve envuelta en un sin número de cambios, innovaciones y reformas, los profesionales que la componen muchas veces la asumen con cierta desconfianza y descontento, sobre todo cuando no apunta directamente a los resultado de la enseñanza y el aprendizaje. Al contrario cuando se identifica un cambio que sí se piensa que traerá buenos frutos el profesorado y el resto de las escuelas resulta más fácil embarcarse en él.

En el siguiente cuadro (Cuadro 4) se presentará una síntesis de las condiciones para el cambio institucional y los principales autores que las han inspirado. Los autores que consideran los procesos de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal, son Escudero (2001), Guarro (2005), Bolívar (2001). La principal idea que se recoge de estos autores es que la escuela como institución no debe desvincularse con los procesos que ocurren dentro del aula, de modo que el buen funcionamiento de la escuela favorezca los aprendizajes de los alumnos, Guarro (2005) lo destaca como el verdadero sentido del cambio. Este autor junto con Escudero, esgrimen que la mejora de los aprendizajes de los alumnos se deben concretar y especificar en torno a la reflexión y el debate de los docentes respecto de mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos.

Una cultura organizativa que aprende, es la que propicia la indagación y la investigación dentro de la escuela, donde el conocimiento tácito se convierte en conocimiento explícito. Es lo que postulan Santos Guerra (2000), Fullan (2004), Sagor (2003) para que las escuelas se conviertan en lugares de aprendizaje. En este sentido estos autores proponen la cooperación no solo como forma democrática de convivencia más adecuada para la socialización y construcción de relaciones sino que como el instrumento de enseñanza y aprendizaje más eficaz (Guarro, 2005).

Cuadro 4: Síntesis de los principales autores que han expuesto sobre el cambio educativo

CONDICIONES TEÓRICAS	Autores del cambio						
	Fullan	Bolivar	Escudero	Guarro	Hargreaves	Santos Guerra	Sagor
Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso							
Procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal							
Investigación para la acción y comunidades de aprendizaje							
Colaboración y cooperación							
Organización del profesorado Y formación en el centro							
Espacios para la reflexión compartida							
Comprender la naturaleza compleja de la escuela							
Escuela abierta al exterior							
Autorevisión del centro							
Gestión y creación del conocimiento organizativo. Elaboración de informes escritos							
Considerar la parte emocional de las escuelas							
Adaptación al cambio							

3.2. Condiciones relacionadas con el desarrollo del territorio

A continuación se describirán los condicionantes territoriales que se consideraron más importantes a la hora de abordar los cambios en las escuelas de la Comuna de Coyhaique. El criterio de selección de los cinco

puntos que se presentarán a continuación, está basado en el resultado de la interacción directa y de la observación de la práctica durante las visitas a las escuelas y en los informes generados por el Proyecto AECID Coyhaique. Cabe recalcar que esta no fue una tarea fácil, la verdad se encuentra creando una distancia crítica entre lo que se observa y lo que se compara, sobre todo cuando se estudia la propia sociedad y cultura “Por eso la investigación sobre el propio contexto social y cultural no puede realizarla cualquiera sino quién habiéndose formado, se sitúa a una distancia metodológica” (San Martín, 2003:57), lo que constituyó todo un reto investigativo.

3.2.1. Sinergias y cooperación entre escuelas

Una de las acepciones de la palabra sinergia, según la definición del Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española⁵ significa: *Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales*. Esta misma definición se puede exportar a la realidad de un conjunto de escuelas, así, de esta forma, las sinergias entre escuelas podrían darse, mediante acción unida de dos o más escuelas, cuyo efecto es superior a la suma de los efectos de las escuelas por si solas. En resumidas cuentas, la unión y cooperación entre dos o más escuelas, resulta más beneficiosa que si trabajan por separadas.

En Chile, la mayoría de las escuelas municipales poseen una estructura similar y muchos elementos comunes de su cultura que las hacen parecerse. Este parecido es más fuerte cuando comparten características demográficas y sociales. Es el caso de las escuelas enmarcadas en el proyecto Coyhaique, pertenecientes a la misma comuna, cuyos componentes poseen estructuras, conocimientos y experiencias afines. Sin embargo, pese a estas condiciones de semejanza, la cooperación y comunicación entre escuelas no es todo lo sistemática y expedita que se quisiera.

En la realidad de las escuelas de Coyhaique existen relaciones de dependencia mutua, éstas se manifiestan en la práctica cuando una escuela solicita ayuda para llevar a cabo un proyecto determinado, compartir ciertas experiencias técnico-didácticas, informar o establecer vínculos más cercanos entre escuelas vecinas. El problema radica en que éstas prácticas todavía resultan débiles y aisladas. Por lo que se hace urgentemente necesario que estas relaciones de interdependencia entre escuelas que posean características similares se sistematicen. De esta manera, se generará un sentido de pertenencia compartida que otorgará una optimización del conocimiento que se genere como producto de esta cohesión. Así el conjunto de escuelas funcionará como una organización de aprendizaje que le permitirá compartir nuevas ideas entre ellas y con otras comunidades de interés lo que ayudará a su enriquecimiento constante.

⁵ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=sinergias

3.2.2. El trabajo en red entre escuelas (comunidades profesionales de aprendizaje)

“Hoy las escuelas no pueden cargar solas con los crecientes problemas para educar a la ciudadanía. Entre las nuevas fórmulas para generar y apoyar la innovación y la mejora en la educación, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, se apuesta por establecer redes (networks) entre centros educativos, con las familias y con los municipios. Establecer redes interescuelas, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía”.

(Bolívar, 2009:32)

El trabajo en red es el mejor modo de fomentar el desarrollo del conocimiento organizativo (Rodríguez, 2010). Para las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique se hace necesario que sepan y aprendan a trabajar en red como una nueva forma de generar conocimientos y promover procesos de innovación (Gairín y Rodríguez, 2010, en Rodríguez, 2010). Pero ¿Cómo se hace posible el trabajo en red en instituciones educativas? Esta se da mediante la interacción entre diferentes instancias organizativas que deben mediar constantemente cada una de las decisiones que de ahí se generan, es ahí donde radica su mayor complejidad. Dicho de otro modo:

“El trabajo en red y en comunidades, formales e informales, entre centros educativos y profesionales supone una negociación constante entre participantes, que debe considerar las peculiaridades características de cada organización y generar micro políticas y estructuras comunes de interrelación”.

(Rodríguez, 2010:92).

Para el caso de las organizaciones educativas, Lorenzo (2004) en Rodríguez (2010) propone que cuando se habla de “redes de escuelas” se hace referencia a:

“Un conjunto de centros educativos que colaboran entre sí, conservando su autonomía, pero compartiendo contexto y/o ideario. Esta colaboración permite complementarse entre sí, mejorando su proyecto educativo, compensando y supliendo carencias y la falta de medios, o diseminar un proyecto al que todos se encuentran adscritos”.

(Rodríguez, 2010:97).

De esta manera el trabajo en red se transforma en una poderosa herramienta para promover la comunicación, la colaboración, el conocimiento y por ende la mejora de los sistemas educativos. Pero para que se genere un trabajo en red entre individuos y organizaciones deben contar con los siguientes escenarios (Rodríguez, 2010:97):

- La suficiente cobertura institucional que garantice el desarrollo de competencias para el trabajo en red;

- El reconocimiento y adaptación a las realidades específicas de cada persona y/u organización;
- La metodología, motivación y capacidad para desarrollar un trabajo efectivo;
- La suficiente estructuración, cercanía y fortalecimiento que garantice un apoyo integrado, realista y útil;
- La existencia de un conjunto de redes alternativas paralelas para la promoción e intercambio del conocimiento pedagógico, de experimentación e innovación.

3.2.3. Vinculación con el municipio

En Chile, es un hecho que las municipalidades no están capacitadas por igual para operar escuelas. Algunas de las municipalidades con mayores recursos tienen personal suficiente y bien capacitado para el apoyo técnico-pedagógico de las escuelas, mientras otras apenas pueden costear a un empleado. En este contexto las escuelas que se encuentran bajo las administraciones municipales más pobres quedan al desamparo de los beneficios que otorgan las administraciones con más recursos.

“Sería necesario un mecanismo de equilibrio fiscal para resolver este problema. Otra manera es que el gobierno central asignase recursos adicionales a las municipalidades o autoridades educativas locales para permitirles contratar a personal de apoyo técnico-pedagógico para todas las escuelas con subsidios públicos en la municipalidad”.

(OCDE, 2011:81).

Además del tema de recursos que presentan las municipalidades, se presenta el tema de la buena administración y la repartición de responsabilidades. Si la municipalidad es la encargada de canalizar las demandas de las escuelas que están bajo su administración, es la que debe potenciar la participación y la cohesión entre escuelas. Esta instancia debe verse como una fortaleza, el tener escuelas con características similares las cuales deben unir fuerzas y trabajar en conjunto, utilizándola como un motor desde donde se debe promover la colaboración entre escuelas. Para Rodríguez (2010):

“Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo; las agrupaciones de centros y zonas rurales; las asociaciones de centro de personas adultas; las acciones de centros o las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad. Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios”

(Rodríguez, 2010: 92)

Hoy es una interrogante que se repite con frecuencia: ¿Qué hacer con la educación municipal? Es evidente que se requiere con urgencia una respuesta del Estado y encontrar la alternativa que permita la educación de los niños y jóvenes vulnerables y acceder a una educación de calidad con prontitud. Algunos caminos son:

- Fortalecer la administración municipal
- Constituir asociaciones intermunicipales
- Devolver la administración al Ministerio de Educación
- Constituir entidades regionales de administración

Cada uno de ellos tiene aspectos a considerar. En el caso de Coyhaique, no se puede estar ajeno al contexto territorial en que operan según características demográficas y sociales de la comuna, siendo los centros educativos el sector rural de alto coste operativo debido al bajo promedio de alumnos por curso y su escasa matrícula. La evaluación de las alternativas señaladas y otras que puedan surgir, han de ser muy cuidadosa de los costes – beneficios sociales que se involucren en una eventual reforma. (Prieto, 2010:13)

3.2.4. Compromiso y desarrollo del territorio

Entender las organizaciones como comunidades o redes de profesionales donde se realiza un trabajo colaborativo condicionan, inevitablemente, los procesos de cambio y mejora. Potenciar estructuras y procesos colaborativos que fomenten el intercambio y apoyo entre profesionales de la educación nos ayuda a superar el aislamiento típico de estructuras altamente burocratizadas y contribuye a la mejora de la calidad educativa. (Rodríguez, 2010). Siempre es importante que las escuelas reciban formación a sus docentes, centradas en la innovación, en la utilización de recursos y nuevas tecnologías, en mejorar las metodologías de enseñanza, pero si la escuela no se encuentra preparada, no podrá adquirir el nuevo conocimiento e integrarlo eficientemente. Lo mismo ocurre con el desarrollo del territorio, este se promoverá mientras existan unas condiciones que permitan la interacción y el crecimiento mediante la creación de una comunidad virtual cuya finalidad sea el intercambio de conocimientos y experiencias mediante procesos colaborativos.

3.2.5. Implicación social y de diferentes instituciones

Conjuntamente la educación no sólo es responsabilidad de la escuela, también los hace la familia, el vecino, el barrio, los medios de comunicación social, entre otros. Hay una responsabilidad de la sociedad local por la educación que necesita ser invitada y considerada por los propios centros educativos. De la voz de los mismos actores, las citas siguientes fueron extraídas de las experiencias de algunas escuelas:

“En busca de potenciar el trabajo desarrollado por el centro, con el transcurrir del tiempo se han ido sumando variadas redes de apoyo, tanto gubernamentales como privadas, instituciones que permanentemente están interesadas en colaborar con el trabajo del centro, destacándose la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, Carabineros de Chile, Conaf, Fosis, etc.”

(Gairín y Castro, 2010:122)

“Es necesario que las familias colaboren con el ámbito educativo para que los niños adquieran un correcto nivel y ritmo lector, está que en los que transcurre del año escolar, la presencia de los padres y apoderados al interior de la Unidad se ha desarrollado de una forma muy cordial y con disposición a cumplir el rol que a ellos les compete, ahora nuestro objetivo es transformar esa presencia en participación”

(Gairín y Castro, 2010:123)

A continuación un objetivo general del proyecto de innovación de la escuela República Argentina:

“Comprometer a la comunidad Escolar en la ejecución del Plan Tutorial y de Convivencia del Centro, a través de la participación de todos los agentes educativos, en las reuniones de los Sub-centros, en la asistencia a las tutorías y a las actividades programadas para los padres y/o madres con la finalidad de mejorar los aprendizajes y la relación familia-liceo”

(Gairín y Castro, 2010:128).

Una de las estrategias del proyecto es: Incorporar a los profesionales y docentes de las redes internas y externas para apoyar y colaborar en las actividades y talleres para el desarrollo del proyecto (talleres de escuela para padres)

El proyecto de la escuela Víctor Domingo Silva, sobre la atención a la necesidad señala que: “El atender a niños con NEE. Requiere trabajar con la familia y la comunidad para fortalecer la atención de las NEE de los alumnos, desarrollando acciones de información y formación que permitan favorecer su plena participación en la familia y la comunidad.

“Se establecieron nexos afectivos entre alumnos con algunos padres, apoderados y/o familiares, lo que sentó las bases para la creación de mejores condiciones en el hogar”. Proyecto del centro integrado de Adultos Disminución del absentismo escolar: una experiencia en red.

(Gairín y Castro, 2010:189)

Objetivos institucionales del proyecto de mejora de la escuela diferencial España. Pág., 191.

- “Lograr la participación de todos los componentes de la comunidad educativa en la gestión del Proyecto Educativo y contar con el compromiso de cumplir todos los aspectos que surjan de los documentos de trabajo”.
- “Fomentar la apertura a la comunidad circundante, para lograr su concientización posibilitando la inserción socio-laboral de los alumnos”

Segunda Parte: Marco Contextual

Capítulo 4

CALIDAD, EQUIDAD, EFECTIVIDAD Y PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO DEL CONTEXTO CHILENO.

Capítulo 5

PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO: PROYECTO AECID COYHAIQUE

Capítulo 4

CALIDAD, EQUIDAD, EFECTIVIDAD Y PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO DEL CONTEXTO CHILENO.

Para comprender de mejor manera la realidad en la cual se pretende incidir es importante conocer los principales tópicos educativos que se presentan en un determinado contexto. En el caso de la realidad chilena, los factores que más priman a la hora de establecer cambios para la mejora se hacen en torno a la calidad y a la equidad de la enseñanza. Por esta misma razón se analizaron los principales indicadores de la eficacia de sistema educativo como: deserción, aprobación, reprobación y abandono del sistema escolar. Así como algunas directrices respecto a la educación eficaz y a las iniciativas de mejoramiento dentro del ámbito chileno.

4.1. Calidad y equidad

Dentro de las recomendaciones principales que realiza la OCDE (2011) para propiciar una educación de calidad, equidad e igualdad en el sistema chileno, existe una tendencia a enfatizar en aspectos generales de los derechos de la educación que, a pesar de la investigación existente al respecto de cómo abordarlos, aún no se han resuelto. Algunos de los elementos planteados han sido:

- Elevar y actualizar conocimientos de los docentes referentes al contenido de materias mediante la mejora de los programas de formación de maestros.
- Asegurar que esté prohibida la selección de alumnos en las escuelas.
- Ofrecer una mayor comprensión de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) y complementarlos con otros indicadores de tipo cualitativo “tal vez, indicadores de valor agregado” (OCDE, 2011:72)
- “Con el tiempo, considerar apartarse del financiamiento compartido y aumentar las subvenciones estatales lo suficiente para compensarlo” (OCDE, 2011:72)

Todas las medidas señaladas anteriormente, son abordadas de manera general, sin concreciones de ningún tipo, ni medidas planificadas, ni evaluativas que aseguren su aplicación y por sobretodo que contrasten con las medidas que se aplican actualmente en la educación pública. Son todas declaraciones de buena voluntad pero una oportunidad de cambio sustancial a modelo no existe.

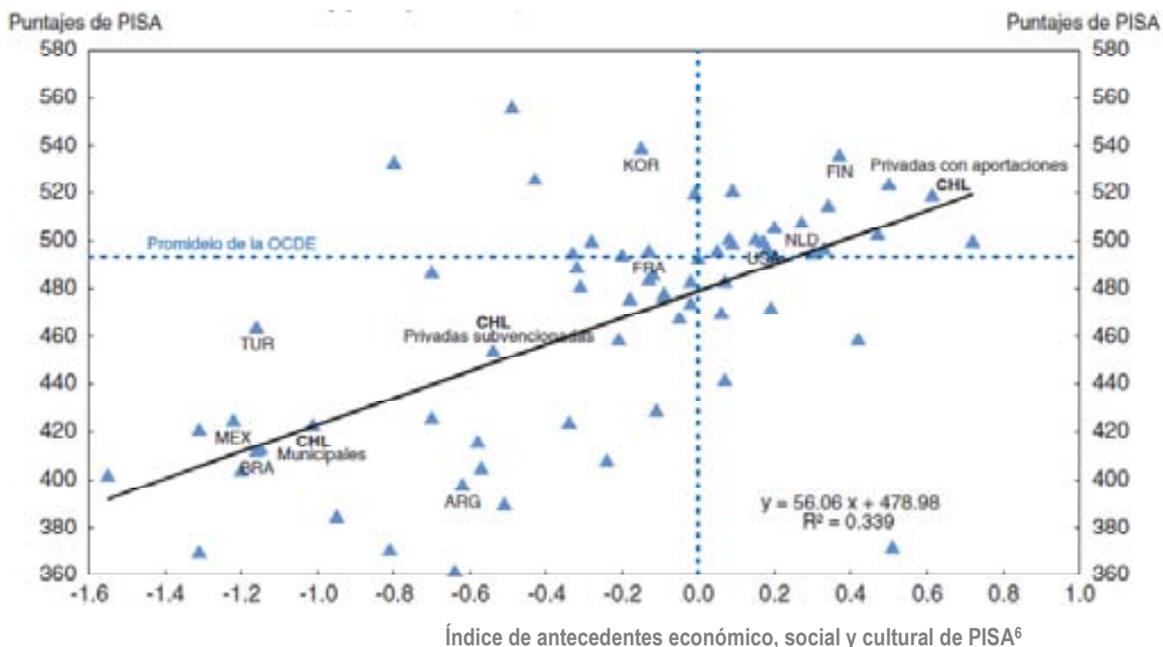
Pese a esto, son tomadas como medidas adecuadas para avanzar en la mejora de la escuela. Llama la atención y se quiere desatacar en este apartado: que ninguna de estas medidas hace referencia a procesos

pedagógicos, compromiso, comunidad, colaboración, profesionalismo, dignidad, siendo la escuela el lugar donde deben imperar y transmitirse estos valores.

Con respecto a la calidad de las escuelas, llama la atención que el principal mecanismo de garantizarlas depende de la libre entrada y competencia entre escuelas con una escasa o nula intervención del estado para asegurar mínimos estándares de calidad. En este sentido, las escuelas públicas y privadas compiten de forma desigual, lo que explica el bajo impacto en las mejoras de los resultados de los aprendizajes en los sectores más desfavorecidos socialmente. Es sabido que en Chile existe una fuerte relación entre la educación y las brechas de inequidad. Esta relación está dada porque la educación tiende a reproducir la estratificación existente en el sistema social.

Es necesario abordar los problemas de equidad con urgencia. Los resultados de PISA se desploman dependiendo del tipo de escuela (si son municipales, privadas subvencionadas o privadas pagadas), en directa relación con el origen socioeconómico de los estudiantes (Figura 2). De hecho, el origen socioeconómico explica una gran parte de la variación de las calificaciones de la prueba PISA en Chile en comparación con otros países de la OCDE (OCDE, 2011), lo que indica que el sistema escolar chileno necesita desplegar más esfuerzos para nivelar a niños más desfavorecidos.

Figura 2. Antecedente social y puntaje de PISA, 2009 (OCDE, 2011:72)



⁶ El índice PISA de estado económico, social y cultural (EESC) resume varios aspectos del antecedente socioeconómico, como escolaridad y situación laboral del padre y la madre, y acceso del alumno a recursos educativos. Se normaliza a cero para el promedio de la OCDE. Un mayor valor en el índice señala mejores antecedentes socioeconómicos.

Fuente: OCDE/Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OCDE, París. DOI: 10.1787/9789264181762-en; OCDE (2009), *Education at a Glance 2009*; PISA base de datos de los resultados 2006; Ministerio de Planificación, *Encuesta CASEN 1990 y 2006*.

En los niveles escolares de primaria y secundaria el gasto por alumno es bajo, no así en los niveles anteriores a primaria. Conjuntamente, la proporción de gasto privado es alta, dada la gran cantidad de escuelas privadas en el sistema que cobran cuotas. Para la OCDE “Esto indica que es necesario dedicar más fondos públicos a la educación en Chile. Debido a la alta desigualdad en el ingreso y la fuerte segregación socioeconómica de su sistema escolar, Chile necesita hacer más que otros países para ayudar a los niños con medios financieros limitados”. (OCDE, 2011:72)

Muchos estudios intentan buscar el origen de estas desigualdades, uno señala que se da por los efectos producidos por el perfil de estratificación, esto conduce a pensar que el sesgo de inequidad que se puede observar en el sistema educacional, es más bien el reflejo de la inequidad que se genera en la estructura de las ocupaciones y del ingreso que estas generan, la cual repercute fuertemente en la educación.

Con respecto a los resultados escolares las diferencias más significativas están dadas por los distintos niveles económicos de las familias que atienden, es decir:

“Los colegios pagados atienden a los dos estratos más altos y los municipales a los más bajos. Estos antecedentes ilustran la gran importancia que el entorno familiar tiene en el desempeño académico. Su impacto se puede ilustrar con las diferencias en los conocimientos previos, vocabulario y capacidad de razonamiento abstracto, generadas por la interacción familiar, la asistencia a un nivel preescolar y a la disponibilidad de materiales de aprendizaje en el hogar”.

(Shiefelbein y Melis. 2009:15).

De esta manera los alumnos que alcanzan un mayor nivel educativo son principalmente los que pueden comprender lo que leen y sus familias tienden a tener ingresos por encima de la media nacional. Esta fuerte selección sugiere que los profesores no logran compensar las diferencias en los conocimientos previos (acumulados en los primeros años de vida) con que los alumnos llegan a primer grado.

La diferencia en los resultados de los alumnos de establecimientos pagados y de las escuelas municipales no corresponden a diferencias en las modalidades de enseñanza de unas y otras escuelas, sino que a los distintos niveles socioeconómicos de las familias que atienden (Schiefelbein, 2006). Esto estaría indicando que la capacidad del sistema educacional de revertir las brechas de inequidad social está fuertemente limitada por el perfil de la estratificación ocupacional y la modalidad que se dé en este perfil. “El sistema educacional no puede por sí mismo crear un cambio de estructura en ausencia de un conjunto de otros procesos, pero si puede ejercer una influencia indirecta provocando cambios de estructura a través de otros procesos, particularmente políticos” (Atria, 2009: 35)

Esto estaría indicando que si bien, las investigaciones revelan que el antecedente socioeconómico del alumnado es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje, el sistema educacional por sí solo no puede revertir los efectos producidos por las brechas de inequidad social, pero sí puede inducir a ese cambio.

A través del tiempo, las prioridades en educación han cambiado, los problemas de cobertura educativa ya no representan el principal desafío del estado, sino que los esfuerzos se deben concentrar en la calidad y equidad. Es decir, lo que antes se expresaba como diferencia en el acceso, siendo los más desfavorecidos económicamente los que no llegaban a acceder a la educación secundaria, ahora se transformó en una nueva forma de desigualdad donde las diferencias en los sectores sociales se evidencian ya no a través del acceso sino de los logros (Sourrouille, 2009). Sí bien existe un acceso a la escuela masivo, no todos consiguen terminarla, por lo que la desigualdad ahora se expresa dentro del aula.

Otro dato importante a considerar es que en el sistema chileno, los establecimientos de educación pública deben coexistir compitiendo con los establecimientos privados. En este sentido la educación privada es la que se beneficia con la selección de los alumnos “Los que no se benefician de ella son aquellos que en sentido económico, social o cultural están peor situados. En un sistema mixto como el chileno, la educación pública tiene una tendencia interna a transformarse en un ghetto de marginalidad” (Atria, 2010:37). Esto quiere decir que los establecimientos que pueden seleccionar a sus estudiantes, pueden establecer condiciones de acceso clasificándose en una posición, lo que causa una progresiva segregación donde cada estudiante asistirá al establecimiento que su familia pueda costear. Siendo la escuela pública las que no selecciona, entonces, atiende a niños que la selección no beneficia.

4.2. Eficacia del sistema: Deserción, Aprobación, Reprobación y Abandono del sistema escolar

La eficacia de un sistema educativo puede ser analizada mediante indicadores asociados a los niveles de *aprobación*, *repetencia* y *deserción* de sus usuarios. Según los indicadores para la educación 2002, la tasa de deserción se define como el total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar no lo cursan en relación a la matrícula teórica del siguiente grado.

De acuerdo a las cifras del total nacional la tasa de deserción para el año 2002 en enseñanza básica es de 2%, mientras que la tasa de enseñanza media es del orden del 8,5%. Lo anterior muestra una diferencia significativa entre ambos niveles. La tasa de aprobación, reprobación y abandono se genera dado a que la matrícula final es agrupada en tres categorías: aprobados, reprobados y retirados. Luego se calcula la participación de cada una de estas categorías como porcentaje de la matrícula final.

Se entiende por tasa de *aprobación* al número de aprobados (alumnos que rinden satisfactoriamente sus evaluaciones, de acuerdo a la legislación vigente durante un año lectivo) en relación al universo de evaluación, que es la matrícula final. La tasa de reprobación es el número de reprobados en relación al universo de evaluación. La tasa de *abandono* es el número total de alumnos que se retiran del sistema escolar durante el año.

La XI Región presenta la tasa más baja de aprobación en enseñanza básica del país con un valor de 93%. En educación media se registra una tasa de 80,7% que también corresponde al porcentaje más bajo. El panorama no mejora con las tasas de reprobación y con las de abandono, donde la región de Aisén presenta los valores más altos de Chile. Estas cifras se pueden ver en los cuadros 5 y 6.

Cuadro 5: Tasa de aprobación, reprobación y abandono, XI Región, 2002. Fuente: Indicadores para la Educación 2002

XI Región	Tasa de aprobación	Tasa de reprobación	Tasa de abandono
Ed. Básica	93,0%	5,5%	1,5%
Ed. Media	80,7%	12,5%	6,8%

Cuadro 6: Tasa de aprobación, reprobación y abandono, Chile, 2002. Fuente: Indicadores para la Educación 2002

Total País	Tasa de aprobación	Tasa de reprobación	Tasa de abandono
Ed. Básica	95,7%	3,0%	1,3%
Ed. Media	89,6%	6,4%	4,0%

Existe escasa literatura sobre fracaso escolar dentro del contexto chileno que se ha abocado esencialmente a estudiar los determinantes de la probabilidad en que un estudiante abandone el sistema educacional (Beyer (1998), Sapelli y Torche (2004), Díaz et al. (2005), Montero (2007) en Santos (2009)). Estos estudios principalmente se basan en establecer la probabilidad de que un niño o adolescente se encuentre o no asistiendo a un establecimiento educacional, estando en edad de asistir. Este tipo de estudios generan resultados que otorgan evidencia de los principales causantes de la deserción escolar, no obstante, todavía queda una enorme cantidad de información que se esconde detrás de los datos de fracaso del sistema educacional chileno. (Santos, 2009).

En busca de más referentes, se encuentra un estudio que señala que las causas del fracaso escolar son producidos por una simbiosis entre los factores que se encuentran fuera del sistema escolar como la pobreza y marginalidad, la vulnerabilidad, entre otras y los factores inherentes a la escuela, cuyo rol o intervención no logra contrarrestar los efectos producidos por estos factores externos, lo que a largo plazo genera un estancamiento de la estructura social y económica de los más vulnerables (Roman, 2009). Según diferentes estudios que dan cuenta de los factores que inciden en el fracaso escolar y que analizan la trayectoria escolar, sus efectos e impactos sobre sus principales indicadores:

“se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar el origen y la dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar

y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuyo último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema”.

(Roman, 2009:102).

Estos factores pueden encontrarse fuera del sistema escolar o ser inherentes a la escuela. Además de los mencionados anteriormente, se agrega la adscripción laboral temprana y la vulnerabilidad social. Esto se explica porque actualmente el abandono y la desvinculación permanente del sistema formal, es mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, siendo ésta una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales.

Para Sepúlveda y Opazo (2009) un factor explicativo del aumento en la tasa de deserción tiene que ver con el incremento de las exigencias escolares del segundo ciclo de la enseñanza obligatoria, especialmente en 7º año básico, y el retraso acumulativo que pueden arrastrar estudiantes con problemas de aprendizaje, así como también estudiantes que presentan algún tipo de déficit de aprendizajes. De manera coincidente, la tasa de reprobación observada en este nivel también experimenta un crecimiento, siendo la más alta de todo el ciclo de enseñanza básica. No hay que olvidar que los procesos de reprobación y deserción están estrechamente relacionados. Pero el principal problema de la deserción en Chile se focaliza en el proceso de transición del nivel de enseñanza básica al nivel de enseñanza media. Esto se debe a que *“Para la mayoría de los estudiantes este es el momento en que, por primera vez, se enfrentan a docentes especialistas por sectores curriculares, y deben adaptarse a una mayor heterogeneidad de modelos de enseñanza y trabajo en el aula”* (Sepúlveda y Opazo, 2009:124)

También existen otros factores inherentes a las escuelas, estos se representan como las dinámicas y situaciones que existen al interior del sistema y que tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y liceos. Según Roman (2009) esto se puede analizar bajo dos perspectivas: Desde el fracaso escolar y desde las prácticas pedagógicas al interior de los centros escolares.

Fracaso Escolar. Que se entiende como una resistencia a los códigos socializadores que tiene la Escuela, ya que impone una cultura dominante, inculca valores y modela la personalidad de acuerdo con los intereses de la clase dominante. Desde ese punto de vista, la escuela segrega y estigmatiza a los estudiantes con diferente capital cultural sin reconocer ni validar su propia cultura, es decir, no se organiza ni ofrece estrategias adecuadas para la integración de estos estudiantes.

Prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares. Dentro de estas existe un factor clave que son los profesores y profesoras y sus prácticas docentes, estos factores básicamente tienen su origen en la dificultad para la transferencia de conocimiento entendido como estrategias cognitivas y socio afectivas y también la actitud y expectativas del educador sobre sus alumnos. Estos hechos no deben atribuirse exclusivamente a los docentes, sino a la escuela en su conjunto y a la capacidad de gestionar sus aprendizajes.

“En este sentido, existe evidencia que muestra que en Chile la probabilidad de que profesores con peores calificaciones enseñen en escuelas de bajo nivel socioeconómico es alta (Gallego et al 2011; Bascopé and Meckes 2010), lo que podría exacerbar el efecto de la calidad de los profesores sobre alumnos de familias de menores ingresos si es que sus calificaciones fueran un buen predictor de su calidad. Sin embargo, esta no es una tarea sencilla de identificar, dado lo difícil que es medir empíricamente la calidad de un profesor”

(Alvarado, Duarte y Neilson, 2012:2).

Existe un amplio debate de cómo mejorar la educación en Chile, centrado en cómo brindar una educación pública de calidad que beneficie a los más desfavorecidos, se han analizando las medidas tomadas en pro de la “igualdad de oportunidades” que paradójicamente concluyen que los sistemas educativos no favorecen la igualdad de oportunidades (Redondo, 2005), al menos no en los países en vías de desarrollo.

Desde profundos análisis de las políticas educativas de la reforma en Chile que han dado pie a numerosos estudios que aportan diversas versiones críticas al respecto, una de estas versiones argumenta que éstas se han diseñado basadas en la evidencia internacional por sobre una investigación educacional propia de nuestros contextos y de la realidad de las escuelas de Chile (OCDE, 2004). Los cambios que se han producido en el sistema como el aumento de los años de escolaridad, la cobertura, la retención escolar no han garantizado una mejora de las condiciones de inequidad en las que ocurre la escolarización.

4.3. Educación eficaz

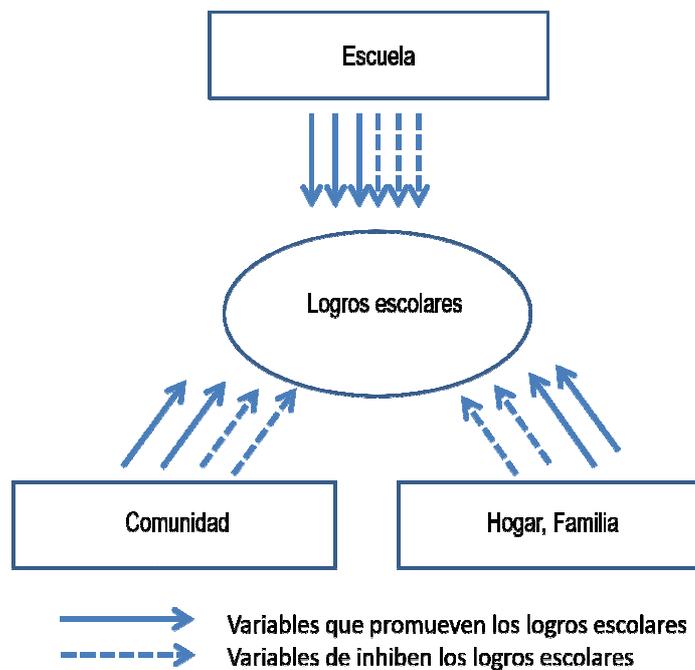
Conocer la importancia de las variables escolares sobre los resultados de los alumnos, generó importantes estudios promovidos por instituciones mundiales, un estudio conocido con el nombre de Informe Colemán, publicado en 1966, cuyo resultado más sorprendente “era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento” (Baéz, 1994:3). Es decir que los resultados de los alumnos son explicados centralmente por el origen sociocultural y familiar al que pertenecen. Estos resultados no estuvieron exentos de crítica y se desató una ola de estudios posteriores que avalaban este planteamiento y otras que matizaban sus conclusiones, otorgándole un peso relativo mayor a los factores escolares (Cornejo y Redondo, 2007)

Poniendo atención a los procesos que se llevan a cabo dentro del aula y a una búsqueda por encontrar los factores que contribuyen más eficazmente a que los alumnos aprendan, se generó una línea de investigación conocida como *Enseñanza Eficaz*. Entre los años '70 y '80 surge el movimiento de las escuelas eficaces que logró superar los “estudios que no tratan ya de demostrar lo evidente (i.e., que existen escuelas inusualmente eficaces, una vez controlados los factores socioeconómicos e intelectuales)” (Baéz, 1994:8) y han comenzado a poner más énfasis a cuestiones como los progresos de la calidad de la investigación empírica o el análisis de los procesos de cambio educativo y organizativo, surgiendo un nuevo movimiento que se

complementa con el anterior denominado la *mejora de la escuela* lo que genera el movimiento internacional de las escuelas eficaces que ha permitido avanzar en estudios respecto a la eficacia escolar y a los estándares de calidad mínimos para las investigaciones (Murillo, 2005, 2003^a; Reynolds y Stoll 1997 en Cornejo y Redondo, 2007)

Existe consenso entre los especialistas de la eficacia escolar acerca de la naturaleza de estas variables asociadas al rendimiento escolar, las que han sido catalogadas como variables de la escuela, variables de la comunidad de origen y variables del hogar de origen (Cornejo y Redondo, 2007). Desde estas variables que influyen en los logros escolares operan factores que promueven o inhiben el rendimiento escolar como se muestra en la figura 3. Estos factores son la escuela, el hogar y la comunidad.

Figura 3: Variables que inciden en los aprendizajes escolares. Fuente Brunner y Elacqua 2004, en Cornejo y Redondo (2007)

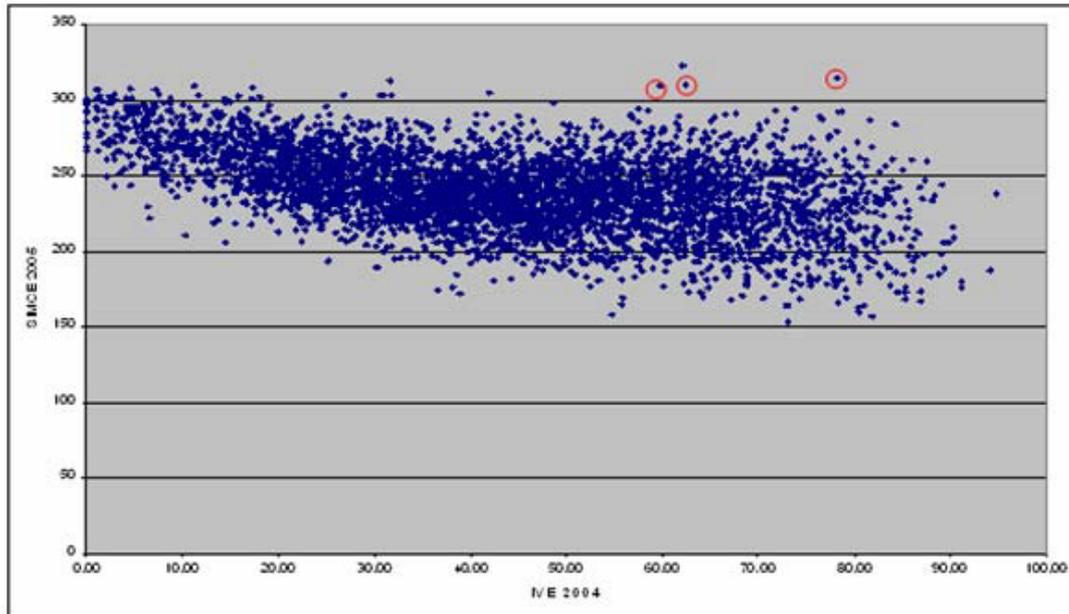


Para proveer educación de calidad es importante contar con profesores efectivos e implementar medidas que aporten al desarrollo de su profesión, como componente fundamental del sistema, así lograr de altos estándares de calidad del sistema educacional (Alvarado, Duarte y Neilson, 2012). Un estudio realizado recientemente en esta materia (Murillo, Martínez y Hernández, 2011), elabora un decálogo para una enseñanza eficaz que intenta aportar a la reflexión acerca de las prácticas docentes al interior de las escuelas y aporta un conocimiento respecto de las claves para que la enseñanza sea eficaz, los diez mandamientos que propone son:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo
3. Tener y comunicar altas expectativas
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos
10. realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.

Mejorar la calidad de la educación poniendo énfasis en las variables internas de las escuelas es posible así lo afirma Bravo y Verdugo (2007:123) *“Creemos que en aquellas escuelas donde se concentra más pobreza los resultados académicos se explican mayormente gracias a la gestión de la escuela que a otras variables externas, si estas últimas se mantienen constantes”* así mismo señalan que varias investigaciones norteamericanas demuestran que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos y que, aunque los factores externos son condicionantes, la evidencia no muestra que sean determinantes. En un estudio que relaciona la eficacia y la vulnerabilidad en las escuelas chilenas se explica la relación entre el IVE (índice de vulnerabilidad escolar) y el SIMCE: a mayor vulnerabilidad, menor éxito académico. Esta correlación es medianamente significativa (-0,5). Al observar los niveles más altos de IVE, existe una mayor dispersión de los puntajes del SIMCE, por lo que la correlación pierde significancia en alrededor del 60% de vulnerabilidad, existiendo una dispersión significativa de los puntajes entre los colegios más vulnerables. De hecho, el coeficiente de correlación entre los factores pasa del -0,5 al -0,2. Ver figura 4.

Figura 4. Relación entre eficacia y vulnerabilidad en las escuelas chilenas puntajes SIMCE 2005 e índice de vulnerabilidad escolar 2004. Fuente: bravo y verdugo, 2007:123



¿Qué puede explicar esta dispersión en escuelas de mayor IVE?

“La dispersión en escuelas de mayor vulnerabilidad existiría porque mientras más precarias son las condiciones de los alumnos, los factores internos de los establecimientos (gestión y el liderazgo) se hacen más relevantes. En otras palabras, los directores y docentes pueden hacer más por mejorar la calidad educacional. Por lo tanto, a mayor vulnerabilidad, mayor dispersión. Por el contrario, a menor IVE, mayor concentración”

(Bravo y Verdugo, 2007:123).

Para Saéz (2004) el aporte de las investigaciones sobre escuelas eficaces ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo, orientado hacia una justicia social que agota las posibilidades para disminuir las desigualdades sociales, reformulando el principio de igualdad de oportunidades. Este acierto debería estimular a la comunidad educativa a trabajar por la capacidad de las escuelas para lograr que sus alumnos independientemente del medio social, cultural o económico del cual provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad. Sin embargo, *“los resultados generados por estudios de eficacia escolar no logran trascender los círculos intelectuales académicos del país, donde son conocidos y frecuentemente citados. En cambio en ámbitos educacionales de distinto nivel (ministerial, municipal y escolar), este conocimiento no se traduce en acciones concretas”* (Martinić y Pardo, 2003:211).

4.4. Iniciativas de mejoramiento educativo dentro del contexto chileno

Desde los años '80 hasta los días de hoy se han establecido nuevas políticas educativas en Chile, en las que se implementaron componentes estratégicos para cambiar las oportunidades de aprendizaje con el fin de expandir y elevar sustancialmente la calidad de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el sistema escolar (OCDE, 2004), éstas van desde la gestión municipal de la educación, pasando por, los programas de mejoramiento junto con la red enlaces; la reforma curricular, la extensión de la jornada escolar, la Ley SEP, el fortalecimiento de la formación docente inicial y continua y los recursos de aprendizajes. Para entender mejor estos procesos realizaremos una breve explicación de cada uno de estos tópicos, que han marcado la educación chilena en las últimas décadas:

Gestión municipal de la educación:

La enorme heterogeneidad en tamaño, recurso y capacidades que acompaña al proceso de municipalización de los centros a más de dos décadas de implementación, junto con la reciente reforma educativa, hacen que sea muy difícil realizar un diagnóstico de validez universal para la educación municipal. El financiamiento de la educación municipal se realiza por medio de subvenciones y recursos propios, siendo muy diverso en los 342 municipios que tiene el país, de los que una cuarta parte han priorizado en el sector educación y han mejorado el servicio mediante la utilización de recursos propios.

En más del 50% de los municipios los recursos propios han servido exclusivamente para sumarse a la subvención y financiar la educación municipal. En los casos más críticos se encuentran los establecimientos con niveles más altos de pobreza, con desplazamiento permanente de su población y por ende, con una disminución de matrícula, lo que genera una disminución de la fuente principal de financiamiento y un endeudamiento que se proyecta en el tiempo. Esta situación crítica afecta especialmente a más de 70 municipios en zonas aisladas, con poca población o en sectores con mayor vulnerabilidad.

Por último otro factor que afecta a los municipios es el tipo de gestión del servicio educacional y de los recursos municipales, lo que debe analizarse en forma independiente a la disponibilidad de recursos para la educación. Las situaciones anteriormente descritas, se diversifican con la formas de gestión de desarrollo, lo que implica que un mejoramiento de los resultados en el servicio educacional pasa por introducir modificaciones en esta materia.

Las municipalidades más desarrolladas en sus capacidades de administración educacional han comenzado a incursionar en una dimensión que formalmente es atribución exclusiva del Ministerio De Educación: la materia técnico-pedagógica. Muchos municipios han constituido equipos de asesoría y supervisión técnica que apoyan el trabajo de sus escuelas generando proyectos de mejoramiento de la calidad, supervisando el buen funcionamiento de los programas generados por la Reforma, creando fondos concursables y otros incentivos para sus docentes y sus escuelas. Algunos municipios han generado planes propios de perfeccionamiento docente, muchas veces contratando servicios externos. En los últimos años se ha

comenzado a establecer acuerdos entre algunas municipalidades y los Departamentos provinciales del Ministerio de Educación para que estos deleguen en aquellas algunas de sus tradicionales funciones de supervisión y asistencia técnica a las escuelas.

Una de las mayores fuentes de inequidad del sistema de educación financiado con recursos públicos se basa en que: mientras más pobre y aislada la población escolar, es decir, mientras más necesitada del mejor servicio educativo, es más probable que su educación esté en manos de los agentes con menos capacidades. Estas desigualdades se refieren tanto a capacidades técnicas como a disponibilidad de recursos financieros.

Sin embargo, no es la única fuente de inequidad, otro conflicto es que las escuelas privadas que reciben subvención estatal no están obligadas a educar a cualquier niño cuyos padres solicitan matrícula, muy por el contrario, la mayoría de estas escuelas realizan procesos de selección de los niños basados en el diagnóstico de sus capacidades y conocimientos, y expulsan a los niños que presentan más bajo rendimiento y problemas de conducta. En otras palabras las escuelas privadas, para maximizar sus beneficios trabajando con recursos públicos, buscan ahorrarse la mayor cantidad de problemas con sus estudiantes. Las escuelas municipales, en cambio, en tanto garantes del derecho a la educación de todos los niños, se ven obligados no sólo a matricular y a mantener a todos sus estudiantes, sino adicionalmente, a acoger a los alumnos que el sistema privado expulsa.

En otras palabras, las municipalidades poseen más responsabilidades y deben asumir una tarea más difícil que los colegios particulares subvencionados para lo cual, sin embargo, reciben los mismos recursos.

Por su parte la evaluación juega un rol esencial en el sistema escolar, como una forma de apoyar a los actores y procesos el Ministerio de Educación ha desarrollado una evaluación nacional de resultados de aprendizaje y usos actuales y potenciales de los mismos, por una diversidad de actores.

Redes enlaces:

Entre 1990 y 2003 Chile realizó una gran inversión al introducir tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su sistema escolar. Esto ha implicado abastecer a las escuelas de salas de computación, acceso a internet y capacitación en informática educativa. La Red Enlace ha proveído equipamiento y redes, portales educativos, software, y competencias docentes en las escuelas del país en concordancia con los objetivos del programa y con los recursos disponibles.

Según el informe de la OCDE 2004, las comparaciones internacionales señalan la baja utilización de las TIC en la gestión de los establecimientos y la dificultad que tienen los docentes para integrar la tecnología al currículum. En este sentido los tres problemas que se avistan para su implementación son de tipos pedagógicos, insuficiente conocimiento respecto de cada sector de aprendizaje; institucionales, restricciones

administrativas de dificultan a los profesores y a alumnos la apropiación de estas tecnologías y de limitaciones materiales, costos en términos de la cantidad de equipo computacional disponible.

Reforma y ajustes curriculares:

Una de las más importantes reformas curriculares de los últimos años en Chile se realizó entre el 1996 y el 2002. Este consistió en ajustar los objetivos y contenidos de los programas de estudio para la secuencia completa de Kínder a 4º Medio los cuales se fueron implementados de manera gradual. Estos cambios se realizaron en las áreas que afectan a la descentralización de currículum, la estructura curricular general, su organización, los contenidos y enfoques de las materias en los temas valórico.

En el 2002 el gobierno de turno decide extender la jornada escolar, cambiando de dos turnos de 6 horas pedagógicas a una jornada escolar completa que consiste en 8 horas pedagógicas. Esta extensión de jornada se basó en que las habilidades cognitivas superiores requeridas por el nuevo currículum toman más tiempo, también se basó en criterios de equidad vinculando el factor tiempo y el aprendizaje en contextos socialmente vulnerables: “para grupos pobres con códigos socio-lingüísticos distintos a los de la cultura escolar general, esta experiencia requiere del aprendizaje de un nuevo código, lo que les toma más tiempo que a los estudiantes de grupo de ingresos medios y altos, cuya socialización familiar incluye los códigos escolares” (OCDE, 2004:34).

Las políticas educacionales implementadas en los años 90 para mejorar la equidad son evaluadas de acuerdo a los criterios de: oportunidades para acceder y permanecer en la escuela y en la educación superior; procesos socio educacionales; y resultados de aprendizajes, cuyos resultados arrojan, con respecto al primer criterio que el balance es positivo ya que se ha reducido significativamente la diferencia entre el promedio del número de años de escolaridad en grupos socioeconómicos altos y bajos. Con respecto a los procesos socio educacionales, la segmentación social se ha profundizado, de manera que, en forma creciente los estudiantes de sectores socioeconómicos similares asisten a las mismas escuelas. Por su parte los resultados del aprendizaje han sido positivos, ya que el resultado del promedio de los aprendizajes obtenidos por el 15% más pobre de la matrícula ha mejorado más que el resto del sistema.

Los cambios realizados al currículum buscaron, en primer lugar, dar respuesta a los requerimientos que distintos actores educativos manifestaban al Ministerio de Educación. Por ejemplo, existía consenso sobre la necesidad de reducir su extensión, explicitar con mayor claridad las expectativas de aprendizaje y fortalecer la formación ciudadana. En segundo lugar, debía reflejar cambios ocurridos en el sistema educacional (12 años de educación obligatoria, expansión de la educación parvulario), los cambios sociales (cambios tecnológicos, en los sectores productivos, globalización) y los cambios en el conocimiento ocurridos en la última década. Por último, se buscó mejorar la claridad, precisión, extensión y articulación de los instrumentos Curriculares.

El sistema escolar chileno se caracteriza por su organización descentralizada, donde la administración de establecimientos educacionales se realiza por personas o instituciones municipales y particulares denominadas 'sostenedores', que tienen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional. Así, el sistema está conformado por establecimientos subvencionados (municipales y particulares), particulares pagados y corporaciones de administración delegada. Todos estos atienden a alumnos de los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media.

El Estado aporta un monto de dinero por alumno que asiste a clases (subvención) para el financiamiento de todos los establecimientos municipales y particulares según el porcentaje de aporte que estos últimos reciben de los apoderados de los alumnos.

Los contenidos de la educación se determinan a nivel central según la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), publicada en el Diario Oficial del 10 de marzo de 1990, que reglamenta: Normas Generales, Requisitos mínimos de la Enseñanza Básica y Media, y el Reconocimiento Oficial para los niveles básico, medio y superior.

Ley SEP

La Ley de Subvención Escolar Preferencial representa una de las iniciativas más ambiciosas y de mayor magnitud para mejorar la calidad y equidad del sistema escolar de nuestro país. Más allá de la movilización de recursos y energías que implica, su principal aporte que es que, por primera vez en la historia del sistema educativo chileno, se reconoce explícitamente que una escuela debe desplegar mayores esfuerzos para educar a un estudiante proveniente de un contexto socioeconómico vulnerable, y en virtud de esto, se requieren más recursos para enseñar en contextos adversos.

Por esta razón, la SEP define a estos alumnos como estudiantes prioritarios y entrega recursos adicionales a las escuelas subvencionadas que los reciben, con el objeto de que puedan desarrollar las estrategias necesarias para fortalecer y mejorar su labor educativa.

La Subvención Escolar Preferencial se entrega a los alumnos y alumnas de nivel parvulario y básico, ya que se ha comprobado que para reducir las desigualdades y mejorar la calidad de la educación de los estudiantes vulnerables es más efectivo y eficiente concentrar los esfuerzos en las etapas más tempranas de su desarrollo. (MINEDUC, 2009)

Adicionalmente, la ley SEP reconoce que el entorno en que se desarrolla el aprendizaje de los niños también juega un rol fundamental. Por ello se establece el principio de que es más complejo educar a un estudiante con desventajas socioeconómicas si sus compañeros también presentan dichas carencias. Por esta razón, la Ley contempla una subvención por Concentración, que entrega un monto adicional para todos los alumnos de las escuelas, según la proporción de alumnos prioritarios matriculados en los niveles que rige la SEP. Esta subvención también opera como incentivo para que las escuelas incorporen a niños vulnerables, variable

central para la disminución de la segmentación que padece el sistema escolar chileno. Un mayor subsidio para menores vulnerables ayudaría a eliminar la segregación socioeconómica del sistema escolar, conforme adquiera mayor atractivo económico el aceptar a niños de escasos recursos. Sin embargo, las evaluaciones preliminares de este esquema muestran que son las escuelas que ya educan a estudiantes de bajos recursos las más interesadas en participar, mientras que las escuelas más selectivas no (Elacqua *et al.*, 2009 en OCDE, 2011). El gobierno supervisa sólo a las escuelas del sistema SEP y que aceptan el subsidio adicional, lo que crea un disuasivo para participar en dicho sistema. Para remediar esto, el gobierno debe requerir a todas las escuelas con financiamiento público que acepten el subsidio SEP, sin exigir aportaciones adicionales de los apoderados. (OCDE, 2011)

Fortalecimiento de la formación inicial y continua

Las políticas orientadas a las docencia tuvieron por objetivo fortalecer la formación inicial docentes (donde se destaca la creación del programa INICIA y la acreditación de carreras) la formación continua o perfeccionamiento docente (ámbito que incluye la formación de capacidades directivas), la evaluación del desempeño docente y el sistema de incentivos de reconocimiento a la calidad del desempeño profesional.

La gestión del fortalecimiento de estos cuatro ámbitos, con sus programas específicos, le correspondió principalmente al centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, en colaboración con universidades, gobiernos regionales y municipales y miles de maestros a lo largo de todo el país. La acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, establecida en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (promulgada en el año 2006), constituyó un paso relevante para asegurar la calidad en la formación inicial docente, pues, por primera vez, las universidades e instituciones chilenas que imparten estas carreras deben certificar la calidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje ante un sistema nacional de acreditación.

Por su parte, el programa INICIA, creado en 2008, promueve un mejoramiento profundo en la formación de nuevos docentes en Chile, con el fin de asegurar que el sistema escolar cuente con profesores suficientemente preparados para los nuevos desafíos educacionales que enfrenta el país. INICIA cuenta con tres componentes: evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias de los egresados y estudiantes de los últimos años de todas las carreras de pedagogía del país; establecimiento de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos; y apoyo directo a instituciones formadoras, mediante fondos censurables, para fortalecer sus planes de estudio, sus capacidades académicas y sus vínculos con el sistema escolar. (MINEDUC, 2010)

Entre el 2006 y el 2009 se fortalecieron programas de perfeccionamiento profesional y, a la vez, se crearon nuevas iniciativas tanto en modalidades presenciales como a distancia, con el fin de acrecentar las capacidades de los docentes en ejercicio. El programa de Postítulos permite a los docentes de Educación

Básica lograr una especialización o 'mención'. Inicialmente se centró en las áreas de Matemática y de Estudio de la Naturaleza para docentes de segundo ciclo. Durante el actual periodo, el programa se amplió a las áreas de Lenguaje y Comunicación y Estudio de la Sociedad, se extendió a una especialización para primer ciclo y se asoció además al incentivo de Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) con el propósito expreso de promover la especialización de los profesores.

El liderazgo directivo se ha convertido en una prioridad de la política educativa de todos los países por su rol clave en mejorar los resultados de las escuelas, por su influencia en las motivaciones y capacidades de los profesores, así como en el ambiente y clima escolar. Estudios indican que la gestión del director es un factor que explica hasta el 25% de los aprendizajes de los estudiantes. El programa de liderazgo Directivo fue creado el año 2006 y está orientado a directores, directivos y equipos técnico-pedagógicos de escuelas y liceos del conjunto del sector subvencionado, con énfasis en el sector municipal. En lo formativo, el Programa lleva a cabo iniciativas de perfeccionamiento para profesores que cumplen roles directivos en escuelas y liceos subvencionados a través del concurso de universidades nacionales y extranjeras, como también por medio de talleres a nivel local, donde se privilegia el aprendizaje entre pares, orientado por directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas capacitados por el centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Si bien Chile ha avanzado en la mejora de la educación pedagógica, queda más por hacer. En escuelas con fondos públicos, los maestros que completaron grados en programas acreditados ahora reciben bonos, aunque a quienes no lo han hecho aún se les permite enseñar. Las prácticas profesionales para los aspirantes a maestros se han extendido, y en algunos casos se asignan tutores y mentores para los nuevos Maestros (OCDE, 2011). Los estudiantes que deciden ingresar a programas de pedagogía no poseen capacidades de alfabetización y aritmética. Estos programas podrían aplicar exámenes de ingreso para evaluar las capacidades de alfabetización y aritmética de los solicitantes, su motivación y sus cualidades personales. Esta medida se toma para no rechazar a tantos estudiantes *"pues no es posible atraer, en el corto o mediano plazos, una cantidad suficiente de estudiantes de gran capacidad a los programas de pedagogía"* (OCDE, 2010:77).

Existe preocupación respecto del conocimiento que los maestros tienen del contenido de las materias, en especial para los grados más elevados de primaria. Los maestros de primaria están capacitados como "generalistas", y no cuentan con instrucción suficiente en matemáticas, lengua y otras materias, ni siquiera para los grados más bajos (OCDE, 2004). Este problema se agudiza en los grados superiores de las escuelas primarias. En el sector público, la proporción de maestros de séptimo grado con una capacitación sólo de maestro de enseñanza básica fue de 80% en 2006, en comparación con 55% en el sector privado subvencionado y sólo cerca de 30% en las escuelas privadas pagadas (OCDE, 2011). Chile legisló hace poco acortar el ciclo de la escuela primaria de ocho a seis años. Esto es bienvenido, pues los maestros de enseñanza media, con su capacitación más especializada, deben de estar mejor preparados para enseñar el

contenido de la materia requerido en los grados séptimo y octavo. Sin embargo, este cambio requerirá un programa de gran escala para capacitar de nuevo a los maestros que enseñan en estos grados. Hay un programa de menor escala que ofrece un posgrado en materias escolares específicas para maestros en activo (Postítulos de Mención), pero esto tendrá que extenderse de modo que las habilidades de la planta laboral actual se actualicen con rapidez. El gobierno debe hacer de la práctica en el aula una parte integral de la formación docente y elaborar con el tiempo un programa de inducción para nuevos maestros durante el cual se les capacite en la práctica con apoyo de mentores, antes de asumir todas sus responsabilidades como maestros. Se ha demostrado que estas medidas reducen los índices de desgaste y ayudan a los maestros a aplicar su conocimiento pedagógico y de contenido de materias a la complejidad del salón de clase (OCDE, 2005). Los maestros también requieren una formación más centrada en cómo tratar a estudiantes de orígenes muy diversos y en cubrir brechas de aprendizaje. Se han financiado cambios en el currículo de 15 instituciones de formación de maestros para los grados quinto a octavo. Sin embargo, no queda claro que este programa haya avanzado mucho más allá de definir las competencias que debieran lograr los estudiantes. Es importante que las universidades participantes apliquen dichas competencias al currículo. Además, debe alentarse a que otras instituciones formadoras de maestros realicen avances semejantes. Una manera en que el Ministerio de Educación puede garantizar la calidad de los programas de formación docente es introducir exámenes externos de certificación docente. Esto puede convertirse en un mecanismo útil para garantizar la calidad en un sistema como el de Chile, en el que se percibe que la calidad de los programas de formación docente no es consistente (OCDE, 2005). El gobierno avanza en esta dirección y planea que el examen final piloto elaborado por el programa INICIA sea obligatorio en 2011, de manera que las escuelas públicas sólo puedan contratar maestros que hayan aprobado dicho examen. Los egresados con un buen resultado en el examen pueden acceder a salarios base más altos. Con el tiempo, esto se podría desarrollar para que llegara a ser una certificación completa y reconocida de maestro, de tal manera que sólo podrán enseñar los maestros que aprueben el examen. Se necesitaría una fase de transición, pero en el largo plazo sólo las escuelas que empleen a maestros certificados podrán obtener su licencia. Asimismo sería útil un proceso de recertificación para los maestros activos (OCDE, 2011).

Frente a lo anterior es importante comentar que las políticas orientadas a mejorar la calidad y la práctica del maestro curiosamente se basan en la selección previa de “los mejores”, para entrar a la carrera de pedagogía. Pero esta medida, utilizada en muchos países, si bien, puede ser una buena idea, elude que el profesor se hace también en la práctica. Por eso es importante dotar a las escuelas de herramientas y posibilidades para que en la práctica se haga un mejor profesor. En por eso que también en las políticas de formación deben considerarse el potencial que tienen las propias escuelas para hacerlas un lugar de aprendizaje continuo, no centrado básicamente en el refuerzo y el castigo de los maestros que lo “hacen bien” o lo “hacen mal”.

Recursos de aprendizaje

El texto escolar es el principal soporte material destinado al sistema educativo y en él se plasman los objetivos del currículo vigente. Los textos son entregados en todos los establecimientos municipales y subvencionados. De este modo, en el año 2009 el número de textos escolares entregados por el Ministerio que estaban en uso superó por primera vez los 14 millones, beneficiando a 2.853.410 alumnos y alumnas. Las bibliotecas escolares o CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) son espacios de formación, información y recreación que reúnen los recursos de aprendizaje del establecimiento bajo una nueva modalidad de biblioteca. En dichos espacios dinámicos de encuentro, los alumnos y docentes tienen a su alcance materiales de diversa índole, con información actualizada para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (MINEDUC, 2009)

La valoración y práctica de la lectura en la sociedad permite el desarrollo de las capacidades de las personas, la mejora de su calidad de vida y la transmisión de valores, la cultura y la identidad propios de nuestra sociedad. A fin de fomentar la lectura y contribuir al desarrollo individual y familiar de la población más vulnerable, el año 2007 se hizo entrega de un Maletín Literario para 400 mil familias con hijos en edad escolar, pertenecientes a 20% más pobre de la población.

Con el objetivo de disminuir las desigualdades entre niños en edad escolar de diferentes niveles socioeconómicos, el año 2008 se inició el programa Yo Elijo Mi PC, consistente en la entrega de computadores a los niños que viven en condiciones de vulnerabilidad y que se destaquen por sus altas calificaciones escolares.

En el año 2007 se dio impulso a un Programa Presidencial de Construcción de Bibliotecas Públicas, de modo que las 345 comunas del país cuenten con al menos una biblioteca pública en convenio con la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), y de esta forma impulsar el acceso a la lectura y a la información en todas las regiones del país. (MINEDUC, 2009)

Capítulo 5

PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO: PROYECTO AECID COYHAIQUE

En este capítulo se describirán los antecedentes del programa de desarrollo educativo *Proyecto AECID Coyhaique*, un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Talca (Chile), Federación de Instituciones de Educación (Chile) y el CEIS Maristas (Chile). Para un proyecto de tal envergadura es importante caracterizar la población objeto del estudio como un factor que identifica las variables que justifican un tratamiento pedagógico diferenciado en la concreción de una intervención educativa pertinente en gestión directiva y materia curricular contextual para cada centro educativo. No es el afán de este capítulo brindar un detalle técnicamente minucioso del proyecto en cuestión, pero sí es importante señalar las características generales que le dan vida al proyecto, como son los objetivos, el equipo responsable, el marco de actuación y los principales elementos que lo componen. También es importante dar algunos antecedentes del perfil socio económico y cultural de la Comuna de Coyhaique. Para la realización de este capítulo se consideró la información y datos más relevantes extraídos principalmente de fuentes como el INE (Instituto Nacional de Estadísticas), Censo Nacional de Población 2002, el Ministerio de Educación de Chile, el Plan de Desarrollo Comunal 2006-2010 de la Municipalidad de Coyhaique, entre otros.

5.1. Características generales

El Proyecto Coyhaique es un proyecto de “Apoyo y fortalecimiento en gestión directiva y competencias profesionales docentes”, financiado por la Agencia Española de Cooperación internacional y para el Desarrollo, identificado como D/12176/07 y liderado por el Equipo EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La iniciativa se enmarca dentro de las relaciones institucionales existentes entre la Universidad de Talca, la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE y sus organismos de capacitación FIDECAP) y la Universidad Autónoma de Barcelona. Las relaciones de la UAB con FIDE se han concretado hasta el momento en la realización de cinco cursos de Postgrado en dirección de centros educativos, un Postgrado y un Máster en Ciencias de la educación (especialidades de Didáctica de las Matemáticas y Didáctica del Lenguaje), variados seminarios en localidades diversas de Chile, cuatro pasantías de directivos chilenos en la UAB y la presencia en la misma de más de 10 personas en programas de doctorado.

La finalidad del proyecto es construir una red de cooperación y apoyo con y entre los centros educativos dependientes de la comuna de Coyhaique (Chile), para impulsar la mejora educativa y con ella el desarrollo social y cultural del territorio. Las premisas básicas en que se sustenta el proyecto tienen que ver con la

relación que creemos se establece entre desarrollo educativo y desarrollo social y económico, sobre todo si relacionamos los espacios de pobreza y variables educativas (deserción, niveles de alfabetización, calidad de los aprendizajes, comprensión de de la educación, etc.).

5.1.1. Extensión del proyecto y objetivos del proyecto

El proyecto se inicia en el año 2007 y su duración es de cuatro años. Este proyecto tiene como objetivos específicos:

- Apoyar a los centros educativos municipales de la comuna de Coyhaique en sus procesos de gestión directiva
- Fortalecer al profesorado en los procesos didácticos en los sectores de lenguaje y comunicación y educación matemática.
- Analizar y promover procesos de cambio en los centros educativos dependientes del municipio mediante la instalación y desarrollo de redes para la creación y gestión del conocimiento en las áreas señaladas.
- Generar un programa de asesoría y seguimiento permanente a fin de resguardar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

El presente proyecto de apoyo y fortalecimiento educacional, en gestión directiva y competencias profesionales docentes pretende transformarse en un aporte hacia el alumnado, los propios establecimientos y la comunidad de Coyhaique, el trabajo a realizar se resume en la cuadro 7.

Cuadro 7: Esquema básico a seguir por el Proyecto Coyhaique para el desarrollo educativo de las escuelas de dicha comuna. Fuente: Elaborado por el Proyecto Coyhaique.

DESARROLLO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS DE COYHAIQUE				
Situación de partida (Verificar mediante....)		Análisis de progresos (Verificar anualmente mediante..)		Situación de llegada (Verificar mediante....)
Nivel de desarrollo organizativo: • Quafe 80 Nivel de resultados:>	Reuniones de valoración con las autoridades.>	Nivel de desarrollo organizativo: • Quafe 80 Nivel de resultados:

<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas SIMCE • Resultados FIDE 		Reuniones de valoración con los implicados. Reuniones de valoración con los expertos.		<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas SIMCE • Resultados FIDE
Nivel de la D. escolar: a. Det. necesidades	----->	Autoinforme de los investigadores del proyecto. Seguimiento de resultados escolares.	----->	Nivel de la D. escolar: b. Det. necesidades
Nivel del profesorado: c. Det. necesidades	----->		----->	Nivel del profesorado: d. Det. necesidades

5.1.2. Equipo responsable y destinatarios

a) *El Equipo responsable:*

El equipo responsables que integra el Proyecto Coyhaique está compuesto por ocho académicos del departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, académicos de la Universidad de Talca, Chile y el director de la Federación de Instituciones de Educación Particular de Chile (FIDE y sus organismos de capacitación FIDECAP) y dos alumnas pertenecientes al programa de Doctorado en Investigación en Educación de la Universidad autónoma de Barcelona que participan en calidad de colaboradoras. Los nombres son los siguientes.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joaquín Gairín Sallán (Director) ▪ Carme Armengol Asparó ▪ Aleix Barrera Corominas ▪ Diego Castro Ceacero ▪ Carme Tolosana i Cidón ▪ José Luís Muñoz Moreno ▪ María Rita Navarro Casanoves ▪ David Rodríguez Gómez ▪ Mónica Feixas Condom 	Universidad Autónoma de Barcelona
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oscar Prieto Pardo 	Dirección de Educación Municipal de Coyhaique. Chile
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sebastián Donoso ▪ Juan Risco Viera ▪ Claudio Oyarzun Chaves 	Universidad de Talca. Chile
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sebastián Sánchez 	FIDECAP. Chile
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paz González Rodríguez ▪ Silvia Retamal Cisterna 	Estudiantes del Programa de Doctorado en Educación. UAB (Colaboradoras)

b) Los Destinatarios:

Los destinatarios del proyecto corresponden a todas las personas que conforman la comunidad escuelas de los establecimientos educacionales municipalizados de la Comuna de Coyhaique, Chile. Dentro de éstos los destinatarios directos son:

- Los directivos participantes.
- Los docentes de Matemática y de Lenguaje y Comunicación de dichas escuelas

La cantidad de Establecimientos Educacionales de la comuna de Coyhaique participantes en este proyecto se enumeran a continuación:

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela República Argentina ▪ Liceo Josefina Aguirre Montenegro ▪ Escuela Diferencial España ▪ Escuela Rural Río Blanco ▪ Escuela Rural Valle Simpson ▪ Escuela Nieves del Sur ▪ Escuela Baquedano | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Víctor Domingo Silva ▪ Escuela Pedro Quintana Mansilla ▪ Centro de Educación integrada de Adultos ▪ Escuela Valle de la Luna |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como se dijo anteriormente los once establecimientos educacionales adscritos a este proyecto son administrados por la municipalidad de Coyhaique de los cuales siete corresponden al sector urbano y cuatro pertenecen al sector rural. Estos últimos sólo poseen enseñanza general básica. Los urbanos se dividen en establecimientos de que imparten enseñanza básica, enseñanza básica y media científica humanista y técnico profesional, industrial y comercial. Y también se incluye un centro de atención integrada de adultos y una escuela diferencial.

Como datos generales es importante destacar que en las escuelas de la comuna de Coyhaique posee características similares al resto de las otras comunas de la XI Región. Así resulta que la demanda real por educación que corresponde al número de alumnos matriculados según nivel de enseñanza, situación que se grafica en el siguiente cuadro.

Cuadro 8: Matricula de establecimientos municipales según nivel de enseñanza en el año 2004. Fuente: índice de desarrollo comunal 2006-2010, Municipalidad de Coyhaique.

Niveles							
Pre Básica	Básica	Especial	Media		Adultos		TOTAL
			C.H. ⁴	T.P. ⁵	Básica	Media	
436	4073	142	979	73	50	267	6020

⁴Científico Humanista, ⁵Técnico profesional.

Según los datos aparecidos en la página web del ministerio de educación de Chile, en las escuelas mencionadas la proporción de estudiantes y docentes fluctúa entre los 16 alumnos por profesor, cifra que va en disminución. En tanto, el total del país es de 33 estudiantes por profesor. Cabe señalar también que según las cifras arrojadas por el MINEDUC en el 2004, el promedio de alumnos por profesor en las zonas urbanas de la región alcanza a los 30 alumnos por curso.

Respecto a la escolaridad, del total de la población de la comuna mayor de 15 años, solo un 47 % continuó sus estudios después de la Enseñanza General Básica, registrándose una escolaridad promedio de la población según el Censo del 2002 de 8,15 años, cifra que está por debajo del nivel regional y más aún a nivel nacional, esto se puede apreciar en las tablas 9 y 10.

Cuadro 9: Escolaridad promedio de la población de más de 15 años de la comuna de Coyhaique. Fuente: Censo 2002

	Población	Índice
Escolaridad promedio de la población de más de 15 años.	45.733	8,15
% de población con 15 años y más con educación Post-Básica	21.757	47,6%

Cuadro 10: Promedio de escolaridad según Comuna, Región y País. Fuente: Censo 2002

Año 2002	Promedio de años de escolaridad
Comuna de Coyhaique	8,15
Región de Aisén	9,3
Total País	10

En la comuna de Coyhaique las personas mayores de 25 años que poseen más de 7 años de estudios representan el 69% de la población y sólo un 1% de la población de esa edad no ha tenido ningún tipo de años de estudios aprobados, esto se observa en la tabla 11.

Cuadro 11: Población 25 años o más según años de estudios aprobados. Fuente: Censo 2002.

Total de la población de 25 años o más	Nunca asistió	Años de Estudios			
		Ninguno	1 a 6 años	7 a 12 años	13 a más de 17 años.
28.570	1.202	288	8.231	13.007	5.842
100%	4,2%	1%	28,8%	45,5%	20,4%

5.1.3. Marco de referencia

Como parte del marco de referencia se hace necesario explicar los factores que influyen en el contexto de aplicación del “Proyecto Coyhaique” y que en consecuencia condicionaran los procesos y los resultados de la evaluación y de la recopilación de la información.

El contexto de intervención del “Proyecto Coyhaique” reconoce a la Comuna de Coyhaique, XI región de Chile, como la realidad en la que va a intervenir y se orientarán las acciones de evaluación.

La Ilustre Municipalidad de la comuna de Coyhaique, administra dieciséis establecimientos educacionales, de ellos, ocho pertenecen al sector urbano y la misma cantidad se emplazan en el sector rural, donde poseen internados dadas las distancias y dificultades geográficas que hacen imposible el acceso diario a la escuela por parte de los alumnos y alumnas.

El servicio de educación de la comuna atiende los niveles de educación pre básico, general básica y enseñanza media, en sus modalidades científico humanista y técnico profesional. Conjuntamente, se cuenta con una escuela diferencial y un centro integrado de educación de adultos. En su conjunto los establecimientos atienden a una matrícula cercana a los cinco mil alumnos y alumnas.

La comuna de Coyhaique, ubicada en el extremo sur de Chile (43° 30' Lat.Sur) cuenta con una superficie de 7.755 Km² y una población de 50.041 habitantes de conformidad con el último censo de 2002. Ello hace que su densidad poblacional sea de 6,45 habitantes por kilómetro cuadrado. Su población se subdivide en un diez por ciento de ruralidad siendo la diferencia de carácter urbano con un promedio de escolaridad, en la población mayor de quince años, de ocho años de estudio.

De conformidad a los índices oficiales de los resultados entregados por el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) efectuado a nivel de país para los cuartos años básicos en el año 2006, octavos años básicos en el año 2004 y segundo año de educación media en el año 2006, la Comuna de Coyhaique, en su dependencia municipal presenta importantes diferencias respecto de los promedios tanto nacionales como regionales. Los promedios específicos obtenidos por los establecimientos de dependencia municipal de la Comuna de Coyhaique, se ubican muy por debajo de los promedios nacionales y regionales, sin poder llegar a alcanzar la cota mínima de los 250 puntos de promedio en ninguno de los niveles ni sectores de enseñanza. Los resultados alcanzados por alumnos y alumnas muestran claramente que es preciso efectuar intervenciones a nivel de establecimientos educacionales para poder aspirar a un mejoramiento en la calidad de los aprendizajes que vayan a posibilitar mayores y mejores oportunidades a los/as estudiantes de la Comuna aludida.

La comuna de Coyhaique según diversas informaciones y fuentes consultadas revelan un deficiente desarrollo de indicadores asociados a la calidad de vida y a la educación.

Se aprecia a la comuna de Coyhaique como una de las comunas donde existe un alto índice de pobreza, esto puede estar asociado también a los bajos índices de escolaridad que se evidencian en las altas tasas de reprobación y abandono del sistema escolar, vulnerándose los derechos a la educación. Esto ocurre pese a que existe una gran cobertura educacional tanto en los sectores rurales como en los sectores urbanos.

Otro factor social que caracteriza a la zona son los altos índices de alcoholismo, que afectan también a los menores de edad. Según informaciones de la Oficina de Protección de los Derechos de la infancia,

Coyhaique al ser la capital de una Región austral en el territorio chileno, posee características que le son propias y una identidad particular, tal vez las condiciones climáticas, lo arraigado de ciertas costumbres hacen que exista un alto nivel de alcoholismo, convirtiéndose en una gran problemática a nivel Regional; situación que se relaciona con la violencia intrafamiliar, en la que crecen y se desarrollan los niños, incorporando patrones de interacción que muchas veces se replican en su vida futura. Asimismo es muy habitual que estas situaciones se mantengan ocultas y salgan a la luz luego de una larga data de vulneración.

Lo anterior, constituyen datos suficientes para poner énfasis a las intervenciones tendientes a mejorar los índices de desarrollo humano, pero también hay que reconocer que la zona está dotada de importantes aspectos positivos, que le dan un carácter particular a su gente y a su cultura, comenzando por sus altos índices de participación en organizaciones sociales, la gente de Coyhaique desarrolla diversas actividades para el mejoramiento de su comunidad, hecho que no se registra en otras comunas del país. Otro punto a favor es la cultura alegre y de una tradición ligada a los recursos de la tierra, propio de la gente del sur. También ha sido favorecida por la gran belleza de sus paisajes naturales que constituyen un gran aliciente para el desarrollo del turismo y de la economía.

Es por esto que en materia educativa y principalmente en materia curricular las actividades para los alumnos de la zona debe proporcionar elementos de enseñanza que propicie el conocimiento de su región, sus bellezas naturales, sus recursos naturales, la riqueza de su gente y de su cultura para que sean ellos mismos los que trabajen para el desarrollo de su realidad y de su calidad de vida.

En este sentido, el "Proyecto Coyhaique" de apoyo y fortalecimiento educacional, en gestión directiva y competencias profesionales docentes pretende transformarse en un aporte hacia el alumnado, los propios establecimientos y la comunidad coyhaiquina.

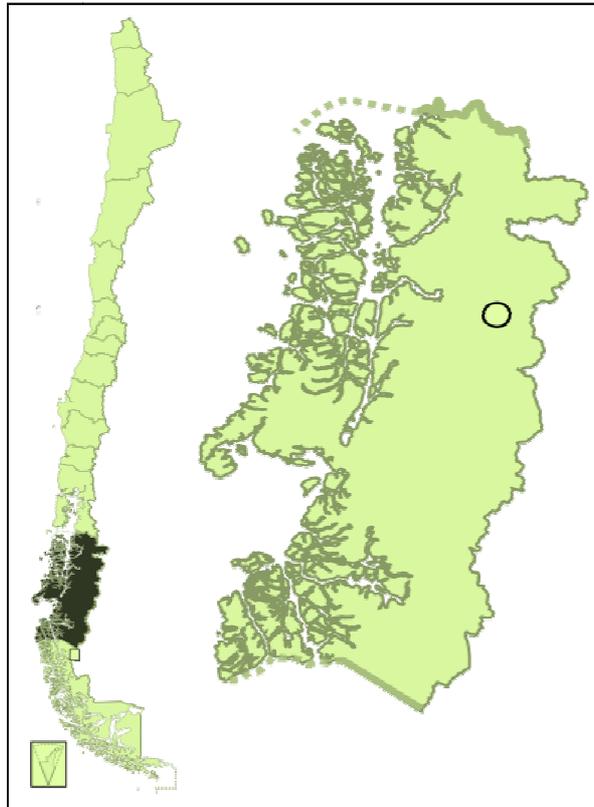
5.1.4. Localización geográfica y otros datos históricos

La comuna de Coyhaique es la capital regional de la XI Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo⁷, está localizada al sur de la Provincia de Coyhaique⁸. En la figura 5 se muestra un mapa de Chile en el que se destaca la región en la que se encuentra la comuna de Coyhaique.

⁷ Chile está dividido en de 15 regiones geográficas según su actual división política-administrativa.

⁸ Coyhaique en la lengua aborígen significa aldea o campamento entre aguas.

Figura 5: Mapa de Chile en que se destaca la región de Aisén y su capital regional Coyhaique (Imagen tomada del sitio web <http://www.snit.cl>)



La ciudad de que lleva el mismo nombre fue fundada el 12 de octubre de 1929 por el Gobierno Provincial y se encuentra a 67 Km de Puerto Aisén, estas dos ciudades concentran la mayor parte de la población urbana de la región. El Municipio se crea en 1948 y en 1974 se la designa capital de la XI Región. El asentamiento humano en la región es el más nuevo del territorio nacional y se remonta sólo a fines del siglo pasado, localizándose principalmente en las confluencias de los ríos Simpson y Coyhaique y en la cuenca del río Aisén. Los inmigrantes llegaron preferentemente desde oriente, ocupando a lo largo de toda la región las tierras más aptas para el uso agropecuario.

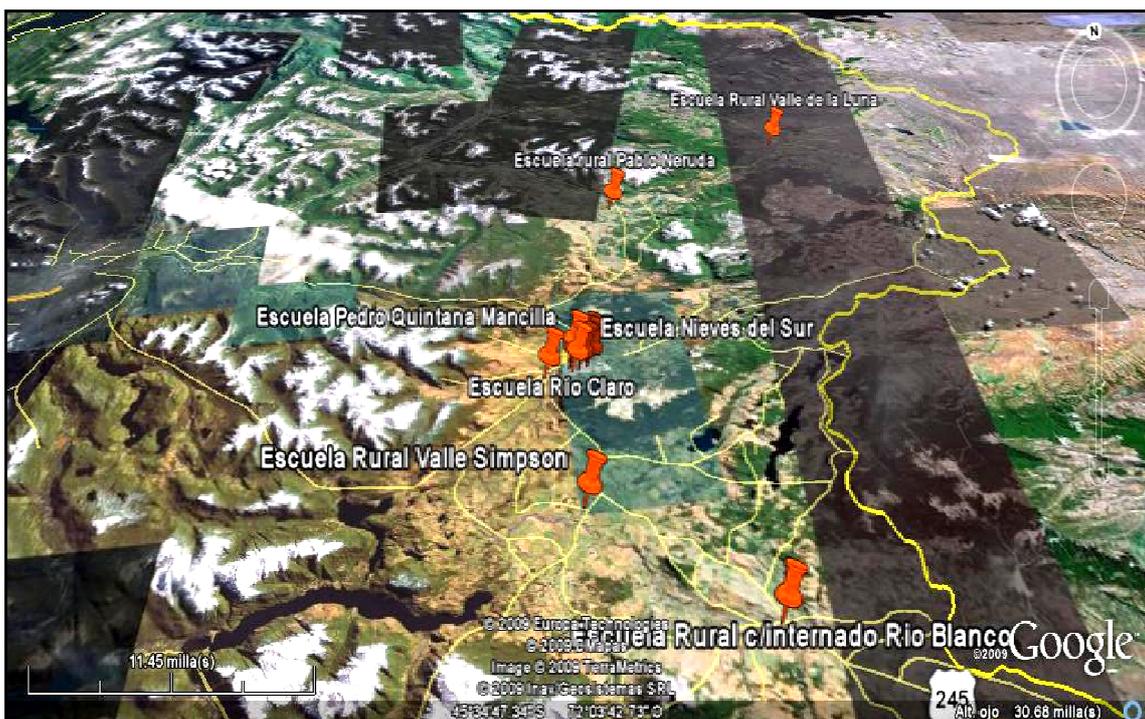
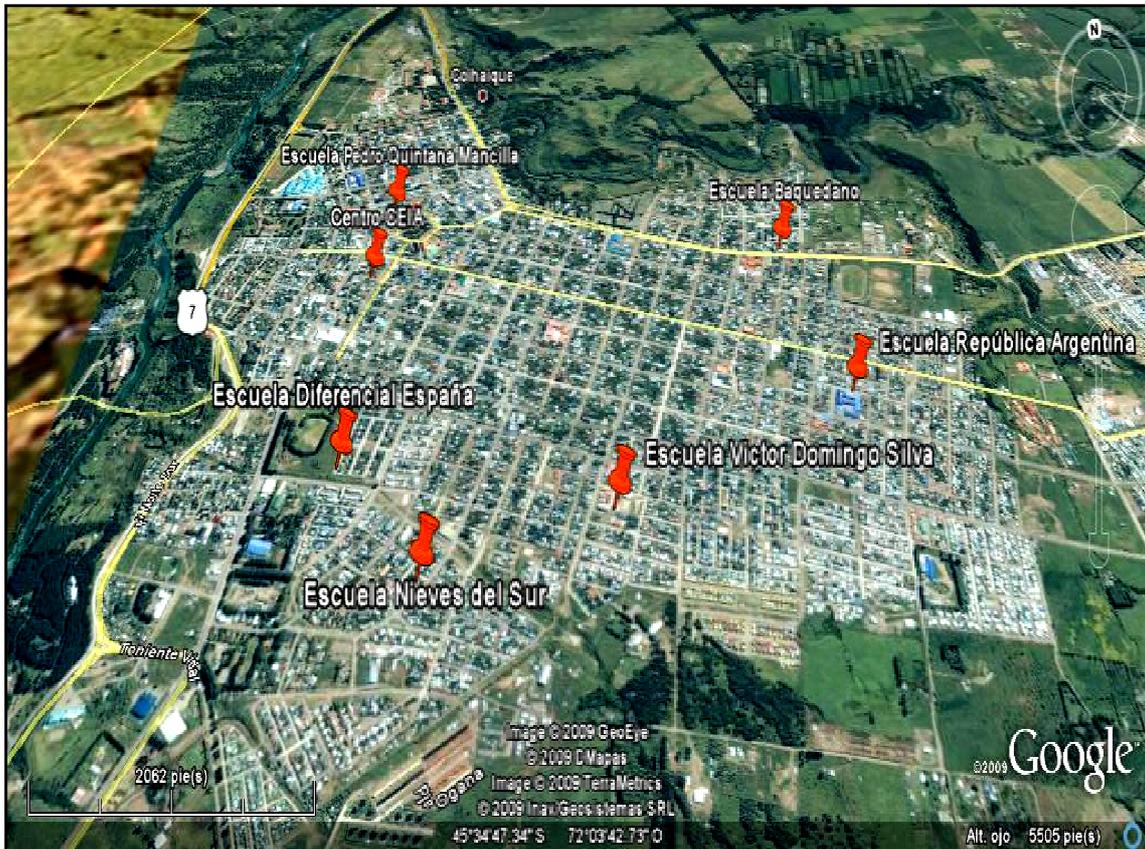
Coyhaique presenta un clima templado frío, las precipitaciones varían con el relieve bordeando los 1.349mm, a esto se le suma nieve en el invierno y fuertes vientos durante todo el año. Una de las características climáticas de esta ciudad, es el brusco cambio de temperatura entre el día y la noche y entre el invierno y el verano. El promedio anual es de 10.5° centígrados, con una media de 13° o 15° centígrados en verano (enero a marzo), mientras que en el invierno (julio a septiembre), los termómetros descienden bajo cero. La ciudad de Coyhaique se encuentra flanqueada por la cordillera de los Andes que se convierten en una especie de barrera climática que la protege de los frentes húmedos del océano Pacífico.

Según la división política-administrativa la región de Aisén contempla cuatro Provincias: Coyhaique, Aysén, General Carrera y Capitán Prat. La provincia de Coyhaique a su vez se divide en dos comunas, una que lleva el mismo nombre y otra denominada Lago Verde. El esquema de la ciudad es muy particular, ya que su centro lo constituye una plaza pentagonal de la cual parten diez calles centrales para luego dividirse en damero, el estudio del diseño y mensura de la plaza correspondió al Agrimensor Sr. Héctor Monreal, quien trajo la idea de una "plaza pentagonal" de uno de los viajes realizados por él a Europa. (Al parecer sería la plaza "Charles de Gaulle").

De acuerdo a los datos del Censo del año 2002, la población total de la comuna de Coyhaique alcanza los 50.041 habitantes, como entidad política-administrativa posee una superficie de 7.775 km², lo que corresponde al 63,3 % de la provincia y al 7,1 % de la región. La distribución de la población por sexo corresponde a un 50,9% de hombres (25.453) y a un 49,1 % de mujeres (24.588). La población urbana corresponde a un 89,63%, en tanto la población rural un 10,37%, generando una densidad poblacional de 6,54 habitantes por Km².

Las escuelas que participan en el Proyecto Coyhaique se encuentran ubicadas tanto en el sector urbano como en el sector rural de la provincia, ocho y cuatro respectivamente, estas últimas de difícil acceso en algunas épocas del año.

Figura 6: En la primera imagen: vista de las escuelas que se encuentran situadas en la zona urbana de de la comuna de Coyhaique y en la segunda: vista de las escuelas que se encuentran dentro de la comuna de Coyhaique.



5.1.5. Principales elementos e intervenciones del proyecto

En la tabla 12 se resumirán cuáles son los principales elementos del proyecto Coyhaique y cuáles han sido sus principales actuaciones. Por tratarse de un programa que se está ejecutando no estarán actualizadas todas las actividades realizadas.

Cuadro 12: Principales elementos y actuaciones del proyecto Coyhaique

ACTUACIONES	DESARROLLO DE LAS ACTUACIONES
Diagnóstico y análisis del contexto:	<p>Delimitación de destinatarios, con los datos de los mismos.</p> <p>Concretar la implicación de las instituciones participantes, así como el rol de los interlocutores. También concretar cuestiones políticas, administrativas y de presupuestos.</p> <p>Desarrollar las actividades relacionadas con la detección de necesidades formativas.</p> <p>Aplicación de Instrumentos para la detección de las necesidades. (focus group, entrevistas, Quafe 80)</p> <p>Análisis de los datos recolectados.</p> <p>Síntesis de necesidades mediante diferentes estrategias.</p> <p>Detección de necesidades Formativas y no formativas en Profesorado y Directivos.</p>
Diseño de Planes de formación	<p>Para el equipo directivo:</p> <p>Plan de formación cuatrianual general que contiene: Objetivos, contenidos, Modalidad de trabajo. Presencial y Virtual (Campus Virtual UAB)</p> <p>Primer año 2008. Profesores: Marita Navarro y Diego Castro. Tema: Diagnóstico institucional.</p> <p>Segundo año 2009: Profesores Marita Navarro, Diego Castro y Mónica Feixas. Tema: Medidas para fortalecer el equipo docente.</p>
Actuaciones realizadas	<p>Contacto entre las tres instituciones participantes y el DEM de Coyhaique.</p> <p>Seguimiento desde la dirección del proyecto</p> <p>Supervisión externa a partir de la evaluación del proyecto.</p>
Reuniones celebradas	<p>28 de Febrero 2008</p> <p>09 de Abril 2008: Clarificar la operativa del primer año.</p> <p>29 de Abril 2008</p> <p>26 de Mayo 2008</p> <p>03 de Septiembre 2008</p>

	<p>24 de Noviembre de 2008</p> <p>19 de Febrero 2009</p> <p>04 de Mayo 2009</p> <p>Abril 2010</p> <p>Julio 2010</p> <p>Marzo 2011</p> <p>Septiembre 2011</p>
Viajes realizados a Chile:	<p>Abril 2008: Clarificar operativa del primer año.</p> <p>Junio 2008: Formación de directivos, visitas guiadas a los centros, levantamiento profesores de matemáticas y explicación de la red.</p> <p>Julio 2008</p> <p>Noviembre 2008: Difusión del proyecto y participación en otras actividades.</p> <p>Marzo 2009: Segundo año de plan formativo directivos y primer año de plan formativo docentes de Matemática y de Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Junio 2009: Visitas a las escuelas de Coyhaique</p> <p>Septiembre 2009: Visitas a las escuelas de Coyhaique</p> <p>Mayo y agosto 2010: Visita a las escuelas de Coyhaique</p> <p>Abril y Octubre 2011: Visita a las escuelas de Coyhaique</p>
Acciones realizadas y tareas.	<p>Se creó la primera red de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC), que ha tratado mediante una metodología concreta el tema de "La imagen de la escuela pública".</p> <p>Cronograma de las principales acciones del programa.</p>
Formaciones realizadas	<p>Se han realizado 12 sesiones de formación a directivos</p> <p>Se han realizado 3 sesiones de formación a profesores de Lenguaje y Matemática.</p>
Informes de seguimiento de las escuelas	<p>Informes de seguimiento de las escuelas elaborado a través de un plantilla, realizado por los "tutores" de las escuelas.</p>
Documentos del proyecto (Teoría)	<p>Relacionados con las necesidades.</p> <p>Datos del contexto.</p> <p>Memoria 2008</p> <p>Memoria 2009</p> <p>Memoria 2010</p>
Campus Virtual (Programas, participación, documentos)	<p>Síntesis de foros realizados para la CGC: Tema: La imagen institucional de los centros</p> <p>Material Docente</p>

	Actas de participación en los foros.
Objetivos no esperados	<p>Impacto en la Colaboración Institucional.</p> <p>Posibilidades de publicar y difundir lo realizado.</p> <p>Conferencias y asesoramientos a responsables de la dirección en educación en temas relacionados con el éxito escolar.</p>
Actividades de difusión	<p>Presentación Pública del proyecto a implicados.</p> <p>Campus virtual.</p> <p>X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y charlas informales.</p> <p>Web del grupo EDO (http://dewey.uab.es/edo):</p> <p>Web del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB (http://dewey.uab.es)</p> <p>Publicación en los medios locales y municipales de la localidad de Coyhaique.</p> <p>Referencias en la web municipal y en la web de las instituciones FIDE y Universidad de Talca.</p> <p>Difusión en otros encuentros.</p> <p>20 y 21 de octubre 2011: I Congreso Internacional Municipio y Educación a celebrarse en Coyhaique</p> <p>Publicación de dos libros, las referencias son:</p> <p>Gairín, J., y Castro, D. (Ed). (2010). Desarrollo Educativo al servicio del desarrollo social. Chile: FIDECAP</p> <p>Gairín, J., y Sanchez, S. (2011). Municipio y Educación. Santiago, Chile: FIDECAP</p>

Tercera parte: Marco aplicativo

Capítulo 6

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

Tercera parte: Marco aplicativo

Capítulo 6

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

En el diseño y desarrollo del estudio de campo se plantearán los objetivos que tuvo la investigación, se expondrá la metodología que se llevó a cabo, se delimitarán los instrumentos utilizados para la recogida de datos, se determinarán los informantes y las fuentes de información. Es decir, el propósito que se explicita en este apartado tiene relación con establecer el diseño y los métodos que guiaron el estudio de campo para analizar las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo.

6.1. Objetivos definidos para el estudio de campo

El **objetivo general** de esta investigación es analizar bajo qué condiciones se produce el cambio en educación y determinar en qué grado se dan esas condiciones en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique. Esta idea general puede desplegarse en los siguientes **objetivos específicos**:

- Determinar cuáles son las condiciones que influyen en el éxito de un programa de desarrollo educativo, mediante la evaluación comprensiva de un programa de desarrollo educativo: Proyecto AECID Coyhaique.
- Analizar en qué medida se dan esas condiciones a través de las experiencias de los mismos directivos de las escuelas y poder descubrir cuáles son las condiciones para el cambio que caracterizan a las escuelas de la comuna de Coyhaique.

A partir de los hallazgos encontrados se plantea:

Crear un mapa de estas condiciones ajustado a la realidad de las escuelas municipalizadas en contextos similares a los de la comuna de Coyhaique y poder traducirlo a propuestas de acción dirigidas a la comunidad educativa.

6.2. Cronología de la investigación

La cronología del estudio se hizo en tres fases, la primera consistió en la realización de una evaluación de programa, para evaluar el desarrollo del proyecto Coyhaique. La segunda fase consistió en elaborar a partir de la teoría del cambio educativo y las experiencias de las escuelas de Coyhaique las condicionantes que determinan los cambios educativos. La última y tercera fase consistió en recoger a través de las notas de campo y de las experiencias de los propios directivos/as de las escuelas las condiciones de cambio que determinan el éxito en el centro educativo. El detalle cronológico se detalla en el cuadro siguiente:

Cuadro 13: Plan de trabajo de la investigación período 2009-20011

2009				
Trimestres				
Pasos seguidos	1°	2°	3	4°
Revisión teórica				
Búsqueda de un modelos de evaluación				
Elaboración y revisión de instrumentos				
Planificación y ejecución del estudio de campo				
Procesamiento y análisis de datos				
Elaboración del informe de primer año				

2010				
Trimestres				
	1°	2°	3	4°
Revisión teórica				
Planificación de otros aspectos de la evaluación				
Elaboración del marco de referencia de la investigación				
Búsqueda de alternativas metodológicas para abordar el tema de investigación				
Elaboración y revisión de instrumentos de recogida de información				
Estudio de campo				
Análisis de los datos recogidos				
Elaboración y presentación del informe de segundo año				

Fase III: Tercer año de investigación: Detección de las condicionantes reales para el cambio educativo a las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique.

	2011				2012
	Trimestres				
	1°	2°	3	4°	1°
Revisión teórica	■	■	■	■	■
Elaboración de entrevistas	■			■	
Trabajo de campo		■		■	
Análisis de los datos		■	■	■	
Redacción de la tesis		■	■	■	■
Correcciones del borrador de la tesis			■	■	■
Entrega de la tesis				■	■

6.3. Metodología

En coherencia con los objetivos específicos, se llevaron a cabo dos estudios de forma conjunta, cada uno con su propia aproximación metodológica en la que se conjugan: a) una evaluación de programa, para evaluar el proyecto de desarrollo educativo: Proyecto AECID Coyhaique, b) un estudio en terreno para detectar los condicionantes territoriales y reales del cambio educativo en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique. Para esta investigación se utilizaron múltiples instrumentos para recabar la información, a continuación se hará una descripción del diseño de cada una de estas partes y de los instrumentos utilizados, así como también se identificarán los diferentes informantes en cada momento de la investigación y las diversas fuentes de información en las que se analizaron una variedad de documentos bibliográficos para cada una de estas etapas. El resumen de la instrumentación utilizada en estas tres etapas se sintetiza en la siguiente tabla (tabla 14)

Cuadro 14: Síntesis de instrumentos utilizados en cada etapa del estudio

Etapa de la investigación	Metodologías	Instrumentos
Evaluación del proyecto de desarrollo educativo: AECID Coyhaique	<i>Evaluación de programas</i>	Entrevistas
		Cuestionarios
		Notas de campo
		Documentación
Detección de condicionantes Territoriales	<i>Un estudio teórico</i>	Revisión bibliográfica
		Notas de campo
Detección de condicionantes reales para el cambio en las escuelas de Coyhaique	<i>Estudio en terreno</i>	Entrevistas en profundidad
		Notas de campo

6.4. Primera fase: evaluación del proyecto AECID Coyhaique

En este apartado se desarrollarán los pasos que tendrá la evaluación cuyo objetivo es analizar las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo mediante una evaluación con estudio de casos, esta metodología tiene la ventaja de permitir la plasticidad del modelo, llegando a la consideración de que cada investigación constituye su propio modelo. Se parte de la premisa que cada programa a evaluar constituye un caso particular y que todos los estudios de evaluación son estudios de caso (Stake, 2007). La metodología principalmente se desarrolla en tres fases en las cuales se describen los métodos utilizados en cada una para dar forma al estudio, que se basa principalmente en:

- a. seleccionar el caso y conocerlo en profundidad, para luego, mediante diferentes metodologías de evaluación de programa, proceder a;
- b. evaluar el caso seleccionado analizando los hallazgos encontrados. A partir de la información encontrada y de resultados obtenidos en la evaluación sé;
- c. analizarán, a través de los resultados obtenidos de la evaluación, las condiciones que dificultan el éxito del proyecto que se está desarrollando y que por consiguiente, que impiden o favorecen el cambio educativo.

Por último cabe decir que el caso a evaluar es un proyecto de apoyo y fortalecimiento Educacional e Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes, denominado Proyecto AECID Coyhaique. La descripción del caso ya fue realizada en el capítulo número 8 del la tesis titulado Programa de desarrollo educativo: Proyecto AECID Coyhaique, en el cual se llevó a cabo un análisis socioeconómico de la comuna de Coyhaique consultando diversas fuentes de información y datos recogidos en terreno por otros miembros del proyecto, se especifica también quienes son los responsables del programa y se entregan antecedentes del contexto y del entorno social. Al respecto es preciso señalar que “Una parte del trabajo continuado de la evaluación consiste, precisamente, en lograr una mejor comprensión de lo que es el evaluando” (Stake, 2006:63). Dentro de un estudio evaluativo es necesario establecer qué es lo que queda dentro o fuera de los límites del evaluado, entiéndase por evaluando lo que será objeto de la evaluación (Stake, 2006). En el desarrollo siguiente se definirá, precisamente, cuáles serán las partes a evaluar del este proyecto.

6.4.1. Diseño de la Evaluación y seguimiento del Proyecto AECID Coyhaique.

En esta fase se realiza la evaluación y el seguimiento del Proyecto AECID Coyhaique. Para esta fase se realizó una primera visita en terreno en la ciudad de Coyhaique, durante el 23 de Marzo al 01 de Abril de 2009. La intervención consistió principalmente en la aplicación de entrevistas y cuestionarios a directivos y docentes participantes del sistema educativo municipal de Coyhaique cuyo análisis posterior se realizó en función de: a) Obtención de datos de la muestra, b) información para el programa evaluado, c) mejora de instrumentos; Éstos resultados apuntaron a detectar las falencias que poseían los instrumentos y a

identificar las variables que afectaban a los programas de formación. Con la información obtenida se construyeron instrumentos para analizar la experiencia de los participantes en el proyecto AECID Coyhaique tanto de los usuarios como de los miembros del proyecto. La obtención de información se concreta en una segunda visita en terreno a la ciudad de Coyhaique, cuyo análisis se centró en determinar las variables que afectan al desarrollo del proyecto.

A partir de aquí se realiza el proceso metodológico de la evaluación y seguimiento del Proyecto AECID Coyhaique, que utiliza los mismos métodos e instrumentos de la investigación social. En este sentido se cumple que “la investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social” (Rossi y Freeman, citado por Correa y Otros, 1996).

Es en esta fase dónde se analizan las siguientes interrogantes:

- ¿Qué se evaluará del Proyecto Coyhaique?
- ¿Cómo se evaluará?
- ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?

¿Qué se evaluará del proyecto Coyhaique?

Un proyecto es un conjunto de acciones humanas y recursos materiales, diseñados e implantados organizadamente para intervenir en una realidad social, los elementos que componen un proyecto son innumerables muchos de las cuales son más relevantes para una evaluación y otros no tanto, para esta evaluación sólo se considerarán tres grandes aspectos que forman parte de este proyecto, estos son:

- 1. El programa de formación para los directivos participantes y su gestión.*
- 2. El programa de formación para los docentes de Lenguaje y Comunicación y los docentes de Matemática y sus respectivas gestiones.*
- 3. Algunos aspectos de la gestión general del proyecto.*

Los elementos que constituyen estos tres grandes aspectos serán analizados más adelante, éstos componen la parte esencial del proyecto y es por eso que se considera necesario como guía del estudio la utilización de un modelo que dé respuesta a la complejidad de la evaluación de estos actos educativos. Para esto se rescataran algunos elementos más de la propuesta evaluativa realizada por Stufflebeam (1995) conocida como: Contexto, input, proceso y producto (CIPP) que se caracteriza por una evaluación inicial (que es este caso será sólo una evaluación del diseño del programa ya que no se cuenta con una evaluación de las condiciones iniciales), una evaluación procesual y una evaluación concluyente y se

utilizará en esta investigación ya que proporciona al evaluador información útil y ayuda para la reflexión constante durante el proceso evaluativo.

¿Cómo se evaluará?

Por tratarse de una evaluación donde se consideran los intereses y preocupaciones de los agentes sociales implicados, se realizará una evaluación comprensiva como “modo de buscar y de documentar la calidad de un programa. En ella se emplean tanto la medición basada en criterios como la interpretación” (Stake, 1996:144). El diseño que se utilizará para esta evaluación, como se señaló anteriormente estará orientado al estudio de caso ya que le brindará a la investigación la posibilidad de:

- ✓ Describir el objeto o fenómeno: esto quiere decir conocer a profundidad la realidad donde se va a intervenir.
- ✓ Explicar las razones de actuación del objeto.
- ✓ Predecir o proyectar el objeto.
- ✓ Planear las mejoras al objeto o a otros objetos similares, o reunir opiniones sobre él.

Además de esto, poder analizar el programa que se va a evaluar empleando múltiples fuentes de datos encontrados en el contexto de intervención, considerando su complejidad única.

Para este estudio se ha considerado conveniente también la utilización conjunta de diversas técnicas, pues la combinación de ambos métodos supone una gran cantidad de ventajas ya que otorga una visión mucho más amplia de la evaluación realizada, así cobra sentido lo expresado por Stufflebeam y Shinkfield :

“...creemos que los evaluadores deberían conocer un amplio espectro de técnicas adecuadas y saber cómo aplicarlas en los distintos contextos evaluativos. De este modo, podrían valorar, en cada situación, qué técnicas son potencialmente aplicables y cuáles pueden servir de un modo más eficaz a los propósitos particulares de la evaluación en cuestión”

(Stufflebeam y Shinkfield,
1995:25).

Dada las características de de una Evaluación de Programas, es frecuente combinar enfoques y procedimientos de uno o más modelos, y desde ahí definir un diseño específico de evaluación, lo anterior, tal como lo plantea Briones en Correa (1996), no sugiere un *eclecticismo arbitrario*, sino un esfuerzo teórico y metodológico en la búsqueda de una asertiva propuesta que responda a las necesidades y

requerimientos del programa que se va a evaluar, así como a las características y limitaciones que existen en la realidad.

¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?

El propósito de este estudio se centra en valorar la pertinencia del diseño, la puesta en práctica y los primeros efectos producidos por el programa de desarrollo educativo:

En este sentido el estudio se concreta en los siguientes objetivos específicos.

- ▶ *Analizar el diseño del Proyecto Coyhaique*
- ▶ *Evaluar y analizar la implementación y el desarrollo del Proyecto Coyhaique.*
- ▶ *Evaluar los primeros efectos del Proyecto Coyhaique.*

A continuación se realizará una descripción para explicar en qué consisten estas tres partes, las que contienen las interrogantes que guiaron esta investigación.

- ▶ *Analizar el diseño del Proyecto Coyhaique.*

La evaluación y análisis del diseño del proyecto tiene relación con la coherencia interna que presente la planeación de la intervención, es decir, si la naturaleza del programa se ajusta o armoniza con las necesidades del problema detectado o diagnosticado. Para poder medir estos objetivos es necesario establecer indicadores que servirán de patrón para evaluar en qué grado se consiguen esos objetivos y poder determinar los instrumentos de recolección de información. Para esta evaluación el diseño de un proyecto debe responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Existe pertinencia y claridad en los objetivos del programa?
- ¿Existe un diagnóstico y una buena evaluación de necesidades que justifique el diseño del programa?
- ¿Existe una planificación adecuada de los contenidos de los cursos de apoyo a la gestión directiva y a los cursos de formación de profesores?
- ¿Es adecuada la planificación en relación al tiempo y orden en que se realicen las actuaciones?
- ¿Existen suficientes recursos humanos y materiales para la correcta implementación del “Proyecto Coyhaique”?

La información que se genere de este proceso dará paso a la realización de un informe de evaluación dirigido a los responsables del “Proyecto Coyhaique” para señalarles líneas de mejora, este informe analizaría el proceso de evaluación y actuaría como un proceso de metaevaluación.

► Evaluar y analizar la implementación y el desarrollo del Proyecto Coyhaique.

La evaluación y análisis del desarrollo del proyecto Coyhaique se centrará en detectar el grado de avance de los objetivos planteados, las tareas programadas para la actuación del primer año y sucesivos y la información relevante que se vaya generando para la toma de decisiones.

Las preguntas que darán sentido y guiarán la evaluación del desarrollo del proyecto serán:

- ¿Cuál es el grado de avance de los objetivos propuestos por el proyecto?
- ¿Cuál ha sido el grado de realización de las tareas programadas para el primer año de implementación del proyecto?
- ¿Cuáles son las problemáticas generales y específicas que afectan al modelo de detección de necesidades?
- ¿Qué medidas se pueden proponer para mejorar el proyecto?

En esta parte del proyecto se realizará unos informes de metaevaluación que sirva de información para delimitar los principales problemas que se presenten en la implementación del proyecto, así como proponer líneas de mejora que sea necesario incorporar.

► Evaluar los primeros efectos del Proyecto Coyhaique.

El impacto de la intervención tiene que dar cuenta de los beneficios previstos, de los efectos deseados en el contexto y en los beneficiarios de este programa educativo. Esta evaluación se realizará al final de la implementación del proyecto.

Las interrogantes que guiarán este análisis serán:

- ¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?
- ¿Cuál ha sido el grado de satisfacción y motivación de los directivos implicados en el proceso de formación desde el inicio del curso?
- ¿Cuál ha sido el grado de satisfacción y motivación de los docentes implicados en el proceso de formación desde el inicio del curso?

- ¿Cuál ha sido el grado de satisfacción de otros agentes involucrados en el proceso de formación?
- ¿Cuál ha sido el desempeño de los participantes en la formación docente?
- ¿Cuál ha sido la valoración de los participantes del equipo del proyecto respecto su funcionamiento?
- ¿Cuáles han sido los progresos, los cambios concretos que se han efectuado en relación con el antes y el después del programa?

Para responder a esta última interrogante es necesario medir el avance y los cambios que han ocurrido tras la implementación del programa, valorando el rendimiento, la satisfacción y la evaluación global que se tiene de las escuelas de la comuna de Coyhaique.

6.4.2. Modelo de evaluación utilizado

Para este estudio evaluativo se aplicará la metodología de estudio de caso, que buscara los méritos y defectos del caso y seguirá los principios de la teoría de evaluación de programas. Se realizará una evaluación con estudio de casos, el caso en particular será el programa a evaluar, en esta situación el caso viene dado, pero necesitamos aprender de cerca sobre este caso en particular y lograr comprenderlo e toda su magnitud como primera obligación. *¿Qué es lo que hace complejo al caso?* Se parte de la premisa que cada programa a evaluar constituye un caso particular y que, como se dijo anteriormente, todos los estudios de evaluación son estudios de caso (Stake, 2007)

Se realizó, también una *evaluación formativa* que durante todo el proceso de desarrollo del proyecto se realizaron mediciones que generen información y alimentará al mismo proceso de evaluación, esta evaluación tendrá un carácter continuo y reorientarán las decisiones que se deban tomar en el mismo proceso. Este criterio debe comprenderse desde la perspectiva que es un proceso educativo en el que aprende tanto el evaluador como los evaluados, este tipo de evaluación se basa en una recopilación de datos para mejorar en la etapa de implementación y cuyas preguntas habituales serían *¿qué partes del programa están funcionando?, ¿qué necesitamos cambiar y cómo?* Los resultados de la evaluación llevarán a tomar decisiones importantes con respecto al perfeccionamiento del programa.

Para esta evaluación se utilizarán enfoques complementarios, de esta manera se concederá una perspectiva de evaluación comprensiva definida por (Stake, 2006) como:

“...guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. Es basarse en gran medida, pues, en la interpretación personal. Es familiarizarse con los agentes implicados concediendo una atención adicional a la acción del programa, a su singularidad y a la pluralidad cultural de las personas”

(Stake, 2006: 142).

Según lo señalado por este mismo autor, con el fin de familiarizarse bien con el programa y su contexto se procederá lentamente en el desarrollo de la investigación, adaptándose continuamente los propósitos y la recogida de datos. Esta evaluación estará especialmente alerta a sucesos que aunque no sean representativos, añaden una creciente comprensión de la complejidad del evaluando.

“Stoddart (1986) señala que tomar parte en las actividades que realizan los participantes sin llamar particularmente la atención sobre uno mismo favorece mucho más la invisibilidad que adoptar una postura de investigación imparcial en busca de objetividad (Maykut & Morehouse, 1992: 86). De esta manera se podrá describir el programa y sus implicaciones en el contexto logrando comprender las situaciones desde dentro.

En función de los objetivos planteados la evaluación se organiza de la siguiente manera:

- Diseñar instrumentos para analizar la pertinencia del diseño, el desarrollo y la eficacia del programa de formación de los directivos.
- Obtener resultados que puedan determinar los facilitadores y los inhibidores del programa e informar de los mismos.

En resumen, se considera como guía del estudio la utilización de un modelo que da respuesta a la complejidad de la evaluación de los actos educativos, rescatando los elementos más importantes de la propuesta evaluativa realizada por Stufflebeam (1995). También se considera para esta investigación el enfoque de Stake (2006) basado en la evaluación que responde a los problemas reales planteados por el programa. Para esto se seguirán procedimientos no lineales, adaptados y contextualizados a cada situación, en las que se recoge información para fomentar la comunicación y debate acerca de las evaluaciones iniciales de los programas y como estas van cambiando.

6.4.3. Población y muestra

La recolección de datos se ha realizado en dos etapas, la primera consistió en entrevistas y cuestionarios a directivos y docentes participantes del sistema educativo municipal de Coyhaique cuyo análisis se realizó en función de: a) obtención de datos de la muestra, b) información para el proyecto evaluado y c) mejora del instrumento, cuyos resultados apuntaron a detectar las falencias que poseían los instrumentos y a identificar las variables que afectaban a los programas de formación. La segunda etapa se centró en la realización de entrevistas y en la aplicación de pautas de observación en terreno.

La muestra está constituida por 12 escuelas de la comuna de Coyhaique, sobre estas se precisarán diferentes fuentes de información, considerando valoraciones de los maestros participantes, los formadores, directores del proyecto, agentes de la comunidad educativa y expertos en evaluación de programas.

Por tratarse de un estudio de caso, en el estudio se tomará como muestra la totalidad de los directivos participantes de la formación así como los docentes, además de los integrantes del equipo del proyecto, se estima en esta etapa de la investigación la siguiente muestra de implicados:

- 20 Directivos participantes del programa de formación.
- 15 Profesores de Matemáticas Participantes de la formación.
- 20 Profesores de Lenguaje y Comunicación participantes de la formación.
- 5 Formadores.
- Integrantes del proyecto
- Directores del proyecto

6.4.4. Instrumentos y Técnicas de recogida de información

Para la elaboración de los instrumentos se construyó una matriz en la que se especifican los aspectos a evaluar para los programas de formación de la función directiva y la formación de los docentes de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación. Estos aspectos a evaluar se establecieron a partir de las interrogantes planteadas en los objetivos de la evaluación y a partir de diferentes modelos de instrumentos de evaluación de la formación. Muchos criterios de los que ahí aparecen se basaron en el modelo de Kirkpatrick (2004), que brinda un modelo sencillo y claro para evaluar las acciones formativas. A partir de la matriz mencionada se construyeron los instrumentos que se explican a continuación:

- Cuestionario: Se construyó un conjunto de ítems para indagar respecto de las capacidades de los integrantes del “Proyecto Coyhaique” para desempeñar el rol asignado y para conocer la percepción respecto del funcionamiento del proyecto, se aplicará a beneficiarios claves como los directores de escuela, durante las fases de formación de gestión directivas de modo que se registren las expectativas, el grado de satisfacción y la motivación respecto de la formación que están recibiendo.
- Entrevistas: Se realizarán entrevistas semiestructuradas presenciales y vía e-mail a los participantes de la formación para recoger información que facilite una mejor comprensión de las principales cuestiones de estudio. Es necesario aclarar que las entrevistas no se aplicarán en una misma etapa de la evaluación, estas serán aplicadas en distintas etapas (diseño, desarrollo y efectos).

- **Guías de observación:** Se registrarán las principales actuaciones del proyecto en terreno, como un elemento de caracterización del contexto en el que se desarrollan los programas analizados. Se considerarán las sesiones donde se discutan temas del proyecto, las sesiones presenciales de formación del equipo de gestión de directores y la formación de los docentes de los establecimientos escolares. Estas observaciones fueron recogidas mediante una pauta de observación previamente elaborada para irrumpir en el campo de estudio.

“La observación sistemática y estructurada, a diferencia de la participante, deja prefijado la interpretación al decidir cuáles son las categorías que regirán la observación. Es más, en la aplicación de dichas categorías vuelve nuevamente a surgir la interpretación del caso observado para poder decidir que tal elemento pertenece a tal o cual categoría”

(San Martín, 003:68).

- **Análisis de Documentos:** Se utilizará para las distintas fases de la formación como un elemento de contraste con las valoraciones de los implicados en el mismo. Se entiende por documentos a aquellos que normalmente establecidos de forma ajena a la investigación, prestan a esta una importante fuente de información. El análisis de documentación en esta investigación constituye una herramienta muy poderosa ya que en los informes generados y no generados del proyecto existe una gran cantidad de información relevante que orientará el estudio de esta investigación. Los documentos considerados para este estudio serán la información y datos que se tengan de las escuelas, los informes de contenidos de los cursos de formación tanto para la gestión directiva como para los docentes de las escuelas, la documentación relacionada con los objetivos, diagnósticos, planificación, actas de reuniones, mapa de detección de necesidades, resultados de los alumnos de los cursos de formación.

Después de sucesivas revisiones y correcciones referentes al contenido y formato de la matriz, se llegó a una tabla que sintetiza las principales cuestiones a considerar en la evaluación del programa y los instrumentos que se utilizarán para recolectar los datos que contengan esa información. Los cuadros 15 y 16 representan las matrices donde se sintetizan los aspectos, los informantes y los instrumentos para recoger la información respecto a la formación de la función directiva y la formación de docentes de Matemática y Lenguaje y Comunicación respectivamente.

Cuadro 15: Aspectos a evaluar para la formación de directivo

ASPECTOS A EVALUAR DE LA FORMACIÓN EN FUNCIÓN DIRECTIVA									
Instrumentos		Entrevistas					Cuestionario	Observación	Análisis de Documentos
ASPECTOS A EVALUAR		Directivos Participantes	Responsables de la formación	Coordinadores y dir.	Equipo participante	Autoridades Munic. y Com.	Directivos Participantes		
Diseño y planificación del Programa de Formación.									
Coherencia entre los objetivos y las necesidades.					X	X			X
Establecimiento de objetivos acordes a la normativa vigente y a los marcos nacionales.									X
Existencia de un plan y un programa de formación, con actividades correctamente secuenciadas.			X	X					X
Existencia de correcta de secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso.								X	X
Existencia de una temporización de las actividades.				X					X
Dotación de Medios necesarios para la formación:	Estructura metodológica: técnicas de enseñanza, seguimiento, evaluación, retroalimentación.						X**	X	X
	Recursos Materiales y pedagógicos.	X	X				X**	X	X
	Infraestructura.	X				X	X**	X	X
Organización de la modalidad de formación.	Sesiones espacio Virtual.						X**	X	X
	Sesiones formación Presencial.						X**	X	X
Otras cuestiones emergentes									
Desarrollo del Programa de Formación.									
Satisfacción de los directivos participantes con la formación recibida.	Expectativas de formación	X	X				X**		X
	Temáticas abordadas.	X	X				X**		
	Metodología de trabajo.	X**	X				X**		
	Modalidad de enseñanza.	X**	X				X**		
	Sistema de tutorías.	X	X				X**		
	Competencia y disposición de formadores.	X	X				X**		
	Recursos utilizados.		X				X**		
Temporización de actividades.						X**			

Concreción del plan de formación respecto a:	Grado de consecución de objetivos de formación por parte de formadores.	X**	X						
	Realización de Actividades Planificadas.		X					X	
	Gestión de recursos.		X	X		X			
	Logros de aprendizajes de los directivos participantes.	X	X	X	X	X			
	Estado de avance en la red de gestión del conocimiento.		X	X	X				
Percepción de los formadores respecto a los participantes.	Grado de motivación.		X	X	X	X			
	Grado de participación.		X**			X			
	Respuesta de los participantes frente a tareas programadas.		X			X			
	Resistencias encontradas.		X			X			
	Variables que afectan a la formación.		X			X			
Otras cuestiones emergentes									
Efectos del Programa de Formación.									
Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes.	Resultados finales de evaluaciones de los participantes del curso.						X *		X
	Competencias alcanzadas por los participantes.						X *		X
	Percepción del logro de los objetivos de aprendizaje.	X*	X*				X *		
Evaluación de la transferencia de la formación.	Función directiva.	X*					X *		
	Gestión curricular.	X*					X *		
	Planificación del centro escolar.	X*					X *		
	Familia y entorno escolar.	X*					X *		
	Gestión clima organizacional y convivencia.	X*					X *		
Evaluación del Impacto de la formación.	Intercambio de Experiencias conocimientos entre las escuelas	X*							
	Mejorar la articulación de la escuela con el entorno	X*							
	Generar redes de apoyo	X*							

	Mejorar la imagen institucional de los centros.	X*							
	Mejoras en el rendimiento de los alumnos.	X*							
	Mejoras en la planificación institucional.	X*							
	Fortalecimiento de los centros en Liderazgo.	X*							
Otras cuestiones emergentes									
Etapa de planificación de las actuaciones	Realización de un mapa de detección de necesidades,					X			X
	Reuniones,								X
	Recopilación de información,		X	X					X
	Comunicación con la municipalidad,		X	X		X			X
	Programación de viajes, selección de escuelas,					X			
	Selección de participantes,		X			X			
	Selección de formadores	X				X			
	Viajes realizados		X			X			X
	Recursos		X			X			X
	Infraestructura		X			X			X
Concreción de la metodología y cronograma para las acciones del primer y segundo año.									
Organización de las actuaciones	Actuación de los que realizan y ejecutan la formación	X**					X**		
	Actuación del Director y coordinadores					X			
	Actuación del equipo participante					X			
Otras cuestiones emergentes									

* = Se evaluará al Final / ** = Se evaluará al Inicio y al Final

Cuadro 16: Aspectos a evaluar para la formación de directivos

ASPECTOS A EVALUAR DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES									
Instrumentos		Entrevistas					Cuestionario	Observación	Análisis de Documentos
ASPECTOS A EVALUAR		Docentes Participantes	Responsables de la formación	Coordinadores y dir.	Equipo participante	Autoridades Munic. y Com.	Docentes Participantes		
Diseño y planificación del Programa de Formación.									
Coherencia entre los objetivos y las necesidades.			√		√	√		√	
Establecimiento de objetivos acordes a la normativa vigente y a los marcos nacionales.			√		√			√	
Existencia de un plan y un programa de formación, con actividades correctamente secuenciadas.			√					√	
Existencia de correcta de secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso.							√	√	
Existencia de una temporización de las actividades.								√	
Dotación de Medios necesarios para la formación:	Estructura metodológica: técnicas de enseñanza, seguimiento, evaluación, retroalimentación.						√**	√	√
	Recursos Materiales y pedagógicos.						√**	√	√
	Infraestructura.						√**	√	√
Organización de la modalidad de formación.	Sesiones espacio Virtual.	√					√**	√	√
	Sesiones formación Presencial.	√					√**	√	√
Desarrollo del Programa de Formación.									
Satisfacción de los directivos participantes con la formación recibida.	Expectativas de formación	√					√**		
	Temáticas abordadas.	√					√**		
	Metodología de trabajo.	√**	√				√**		
	Modalidad de enseñanza.	√**	√				√**		
	Sistema de tutorías.	√					√**		
	Competencia y disposición de formadores.	√	√				√**		
	Recursos utilizados.					√	√**		
	Temporización de actividades.						√**		

Concreción del plan de formación respecto a:	Grado de consecución de objetivos de formación por parte de formadores.	√**	√						
	Realización de Actividades Planificadas.	√	√					√	
	Gestión de recursos.	√	√						
	Logros de aprendizajes de los docentes participantes.	√	√						√
	Estado de avance en la red de gestión del conocimiento.	√	√	√	√			√	√
Percepción de los formadores respecto a los participantes.	Grado de motivación.		√	√					
	Grado de participación.		√**			√			
	Respuesta de los participantes frente a tareas programadas.		√			√			
	Resistencias encontradas.		√	√		√			
	Variables que afectan a la formación.		√			√			
Efectos del Programa de Formación.									
Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes.	Resultados finales de evaluaciones de los participantes del curso.	√					√		√
	Competencias alcanzadas por los participantes.						√		
	Percepción del logro de los objetivos de aprendizaje.	√*	√*				√*		
Evaluación de la transferencia de la formación.		√*				√	√*		
		√*				√	√*		
		√*				√	√*		
		√*				√	√*		
		√*				√	√*		
Evaluación del Impacto de la formación.	Intercambio de Experiencias conocimientos entre las escuelas	√*				√			
	Mejorar la articulación de la escuela con el entorno	√*				√			
	Generar redes de apoyo	√*				√			

	Mejorar la imagen institucional de los centros.	√*				√		
	Mejoras en el rendimiento de los alumnos.	√*				√		√
Otras cuestiones emergentes								
Etapa de planificación de las actuaciones	Realización de un mapa de detección de necesidades,					√		√
	Reuniones,					√		√
	Recopilación de información,					√		√
	Comunicación con la municipalidad,					√		√
	Programación de viajes, selección de escuelas,					√		
	Selección de participantes,		√			√		
	Selección de formadores	√				√		
	Viajes realizados			√				√
	Recursos			√				√
	Infraestructura							√
Concreción de la metodología y cronograma para las acciones del primer y segundo año.				√				√
Organización de las actuaciones.	Actuación de los que realizan y ejecutan la formación	√**					√**	
	Actuación del Director y coordinadores					√		
	Actuación del equipo participante					√		

* = Se evaluará al Final / ** = Se evaluará al Inicio y al Final

6.4.5. Desarrollo de la evaluación y seguimiento del Proyecto AECID Coyhaique.

A partir de los instrumentos y técnicas señaladas, se describirá a continuación la elaboración del cuestionario para realizar la primera intervención y la elaboración de una entrevista que dio curso a la segunda intervención. Estos instrumentos fueron elaborados para ser aplicados en la primera visita en terreno que se realizó en marzo de 2009 en la Comuna de Coyhaique, Chile. Para efectos de esta tesis la denominaremos la primera actuación. También existe una segunda actuación correspondiente a una segunda visita al campo de estudio que se realizó en la ciudad de Coyhaique durante el mes de septiembre de 2009. La visita se centró en la realización de entrevistas y en la aplicación de pautas de observación en terreno, cuyo propósito fue analizar la experiencia de los participantes en el proyecto AECID Coyhaique tanto de los usuarios como de los miembros del proyecto.

6.4.5.1. Primera Actuación

En esta etapa se lleva a cabo la primera visita en terreno en la ciudad de Coyhaique, esta visita tiene como objetivo aplicar un cuestionario a Directivos participantes y entrevistas a docentes participantes y recoger otros datos que proporcionen conocimiento de la realidad a intervenir. Luego de la aplicación se realizarán análisis en función de a) obtención de datos de la muestra; b) información para el programa evaluado; c) mejora del instrumento.

Objetivo de la primera actuación

El cuestionario tiene como objetivo emplearlo como un primer sondeo de la información que puedan proporcionar los directivos participantes. Los datos recogidos y el conocimiento que de aquí se generen servirán para delimitar y orientar el estudio de la evaluación. Es importante tener en cuenta que el principal objetivo del cuestionario es recoger la opinión de los Directivos Participantes sobre el mencionado Proyecto y, más concretamente, sobre la formación en Gestión Directiva, considerando varios criterios como utilidad, satisfacción, expectativas y funcionamiento.

Elaboración del cuestionario

En el proceso de elaboración de preguntas e ítems se llevó a cabo teniendo en cuenta el objetivo que persigue el cuestionario procurando que el contenido haga referencia exclusivamente a los conceptos y aspectos considerados para la evaluación (Tabla 4), es decir la validez de contenido y que sean capaces de generar respuestas adecuadas en las personas que los contesten, es decir validez de proceso de respuesta.

Inicialmente se contó con una cantidad considerable de preguntas que fueron extraídos de:

- Preguntas originales o adaptadas provenientes de cuestionarios ya existentes.
- Preguntas de cuestionarios construidos a partir de las opiniones de los integrantes del proyecto y de personas relacionadas con la muestra.
- Preguntas generadas a partir de ideas recogidas en diversas fuentes de información: libros, revistas, informes relacionados con el objeto de estudio.

Luego se realizó una selección y depuración de las afirmaciones, se quitó lo que no era representativo para el objetivo del instrumento.

Luego, para la redacción de los enunciados se tuvo en cuenta:

- Utilización de un lenguaje sencillo, formal y que expresen una única idea.
- Enunciados no muy extensos, evitando la ambigüedad.

Se decidió para el sistema de categorías de las respuestas de los ítems utilizar escalas de consentimiento (acuerdo/desacuerdo) siendo esta la graduación:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente en acuerdo
1	2	3	4	5

Se decidió que el número de opciones de respuesta sea impar (5) para tener la opción de que la persona que emita la respuesta se mantenga indiferente y no obligarla a decantarse por alguna lo que facilitará la respuesta a personas indecisas, así no habrá riesgo de respuestas en blanco.

Selección teórica de las preguntas (Validación).

Para esta primera etapa del estudio se elaboró un cuestionario con diferentes tipos de preguntas:

- Una primera parte referente a datos personales donde deberán responder marcando un casillero la respuesta correcta y completando con su datos si en necesario.
- Una segunda parte con preguntas cerradas y alternativas de respuestas que han sido codificadas previamente.
- Una tercera parte donde deberán enumerar las afirmaciones por orden de importancia en la que se exprese su opinión.
- Una cuarta parte donde se realizarán preguntas tipo escala para medir actitudes y
- Una quinta y última parte donde los participantes deben responder preguntas abiertas.

Para tener una visión más objetiva de las preguntas se recurrió a opiniones externas con el fin de detectar problemas relacionados con la falta de relevancia, de representatividad y de formato.

Se obtuvo la valoración inicial de 5 personas con la característica que sean docentes de la Universidad Autónoma de Barcelona que participan en el Proyecto Coyhaique, más la revisión del tutor de la tesis, respecto a la Univocidad (que el significado de la frase tenga una única interpretación y significado), la Pertinencia (que la frase tenga relación con el tema de estudio) y el Grado de Importancia (relevancia de la idea presentada en cada ítem) de cada ítem. Este tipo de información permitirá tomar decisiones acerca de la necesidad de rechazar, mejorar o mantener en la escala cada uno de los ítems (Lévy y Varela, 2003).

Lo anterior permitió ajustar el instrumento y elaborar una primera versión del cuestionario. (Ver anexo pág. 237)

Aplicación inicial del cuestionario a Directivos Participantes.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo durante el trabajo de campo efectuado en Chile, en la ciudad de Coyhaique durante el 23 de marzo al 01 de abril de 2009.

De un total de 20 directivos, participaron 15, pertenecientes a 11 escuelas diferentes.

Escuelas participantes(11)	Número de directivos que respondieron
Escuela República Argentina	2
Liceo Josefina Aguirre Montenegro	2
Escuela Diferencial España	2
Escuela Rural Río Blanco	1
Escuela Rural Valle Simpson	1
Escuela Nieves del Sur	1
Escuela Baquedano	1
Escuela Victor Domingo Silvia	1
Escuela Pedro Quintana Mansilla	1
Centro de Educación integrada de Adultos	2
Escuela Rural Pablo Neruda	1
Total	15

El cuestionario se aplicó en forma colectiva, luego de terminar la última sesión de formación de directivos de la segunda etapa. Los directivos dispusieron de 20 minutos aproximadamente para responder.

Análisis del cuestionario

Una vez aplicados y respondidos los cuestionarios, se realiza un análisis de los aspectos teóricos de los cuestionarios haciendo referencia a los errores de formato, de contenidos y la importancia de los ítems. Los resultados del cuestionario se analizaron a) en función de la obtención de datos de la muestra; b) en función de la información de utilidad para el programa de formación y c) en función de la mejora del instrumento.

a) En función de la obtención de datos de la muestra.

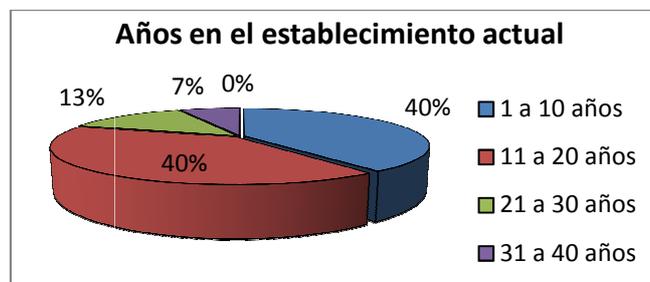
En primer lugar se transcribieron todos los resultados a una plantilla de hoja de cálculo, codificando las respuestas. Estas son:

Los años de experiencia como directivo.



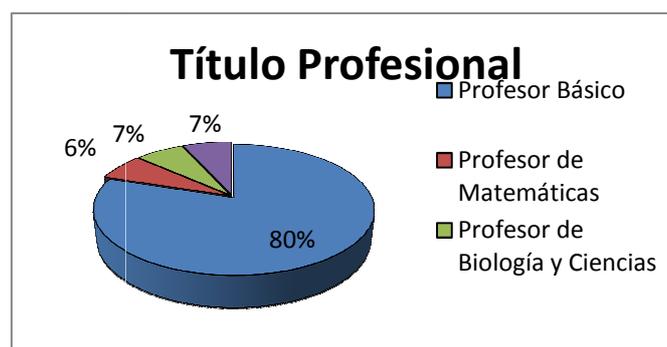
La mayor parte (33%) de los directores y jefes de UTP de los establecimientos participantes, poseen entre 10 a 20 años de experiencia, El promedio de años de experiencia en establecimientos educacionales de los directivos es de 19 años.

Años en el establecimiento actual.



Un 80% de los directivos llevan menos de 20 años en el establecimiento actual. El promedio de años de los directivos en su actual establecimiento es de 13 años.

A qué área o especialidad corresponde su título profesional.



Del total de los directivos encuestados un 100% tienen un título profesional relacionado con la educación, en cuanto al tipo de título estos se concentran principalmente en Educación Básica(80%). El resto se distribuye en Profesor de Biología y Ciencias(7%), Profesor Diferencial(7%) y Profesor de Matemáticas(6%).

Si posee estudios de postítulo y en qué área.



De los directivos que respondieron el cuestionario, sólo un 13% correspondientes a 2 directivos no poseen postítulos, del resto que sí ha realizado un postítulo se puede decir que todos a excepción de uno posee un postítulo relacionado con el área de la administración educativa, evaluación y curriculum. Ninguno de los directivos participantes que respondió el cuestionario ha realizado un postgrado.

b) En función de la Información para el programa de formación

Del análisis de los cuestionarios también se obtuvo información respecto a las fortalezas del programa de formación y también se obtuvo información respecto a los temas o contenidos que ellos mismos señalan como los más débiles en su función.

El análisis se realizó, transcribiendo las respuestas de los directivos y luego categorizándolas de acuerdo a los tópicos que más se repetían, el resultado fue el siguiente:

Fortalezas del programa de formación

Formadores competentes	8
Exposición clara de los temas	7
Interacción con otros directivos	6
Disposición de los formadores	4
Enseñanza contextualizada	2

Con respecto a las fortalezas que poseen los programas, los directores debían señalar al menos tres. Del amplio repertorio de respuestas que surgieron, las que más se mencionaron fueron las que hacían

referencia a la competencia de los formadores, luego mencionaban la claridad con que se trataban los temas y la interacción con los directivos, en menos frecuencia se aludió a la buena disposición de los formadores y a la enseñanza contextualizada.

Tema o contenidos más débiles de los directores

Evaluación y monitoreo	4
Planificación y currículum	2
Organización	2
Gestión de proyectos	2
Interacción familia escuela	2
Manejo y resolución de conflictos	1

Los temas o contenidos en que los directivos se consideraban más débiles respecto a su función son los temas de evaluación y monitoreo, con menos frecuencia señalan los temas de Planificación y currículum, Organización, Gestión de proyectos y la interacción familia-escuela.

Otros resultados que se obtuvieron fueron los relacionados con las expectativas, donde los directivos debían señalar por orden de importancia qué esperaban una vez concluido el curso de formación. Se le daban cuatro opciones una de ellas era de libre respuesta, las respuestas fueron:



Como la primera razón que ellos consideran más importante en cuanto a expectativas del curso fue la mejora de la imagen institucional de la escuela. Otras opciones que los directivos escribieron fueron:

- Profundizar en temas de gestión directiva.
- Posibilidad de transmitir lo aprendido.
- Tener mejor coordinación y comunicación entre funcionarios y redes externas.

c) En función de la mejora del instrumento.

Tras la aplicación y el vaciado de los datos del cuestionario se detectaron aspectos que deben ser corregidos para la mejora del instrumento. Estos son:

Problemas con el formato y la presentación:

- Poner título a cada parte del cuestionario.
- Mejorar la explicación de las instrucciones.
- Utilización del lenguaje.

Problemas con el contenido:

- Profundización de los temas referentes a la labor directiva.
- Hacer mayor referencia a los contenidos del curso.

Utilización del lenguaje en las preguntas y procesos de respuesta:

- No realizar preguntas “obvias” donde se obtendrán respuestas favorables.
- Evitar cierto lenguaje “creo”, o “gracias a...” ya que predispone a una respuesta favorable.
- Corregir preguntas mal planteadas que generan respuestas ambiguas o poco confiables.

6.4.5.2. Segunda actuación

Este apartado tiene como propósito analizar la experiencia de los participantes en el proyecto Coyhaique tanto de los usuarios como de los miembros del proyecto. Este informe se presenta como una descripción de la información recopilada tras la segunda visita en terreno en la ciudad de Coyhaique, realizada en septiembre de 2009 y se ha redactado apoyándose de la experiencia de los participantes y de la propia participación en este proceso. El objetivo principal de esta parte de la evaluación es conocer más el objeto de estudio y lograr comprenderlo, sin ser exhaustivos, en este momento de la ejecución del programa. Tomando las palabras del propio Stake “En mi análisis no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda que soy capaz”. (2006: 71). En el cuadro 17 se presenta una síntesis de los objetivos buscados con la evaluación:

Cuadro 17: Síntesis de objetivos de la evaluación

DISEÑO	IMPLEMENTACIÓN	PRIMEROS EFECTOS
¿Existe pertinencia y claridad en los objetivos del programa?	¿Cuál es el grado de avance de los objetivos propuestos por el proyecto?	¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?
¿Existe un diagnóstico y una buena evaluación de necesidades que justifique el diseño del programa?	¿Cuál ha sido el grado de realización de las tareas programadas para el primer año de implementación del proyecto?	¿Cuál ha sido el grado de satisfacción y motivación de los directivos participantes del proceso de formación desde el inicio del curso?
¿Existe una planificación adecuada de los contenidos de los cursos de apoyo a la gestión directiva y a los cursos de formación de profesores?	¿Qué medidas se pueden proponer para mejorar el proyecto?	¿Cuál ha sido el grado de satisfacción y motivación de los docentes participantes del proceso de formación desde el inicio del curso?
¿Es adecuada la planificación en relación al tiempo y orden en que se realicen las actuaciones?		¿Cuál ha sido el grado de satisfacción de otros agentes involucrados en el proceso de formación?
¿Existen suficientes recursos humanos y materiales para la correcta implementación del "Proyecto Coyhaique"?		¿Cuál ha sido el desempeño de los participantes en la formación docente?
		¿Cuál ha sido la valoración de los participantes del equipo del proyecto respecto su funcionamiento?
	¿Cuáles han sido los progresos, los cambios concretos que se han efectuado en relación con el antes y el después del programa?	
		¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?

Para esta parte del estudio se han utilizado principalmente entrevistas semi estructuradas, tanto presenciales como virtuales, cuya información se ha complementado con guías de observación de clases y otros documentos, el resumen de instrumentos aplicados en la segunda actuación se detallan a continuación.

Cuadro 18: Resumen de instrumentos aplicados en la segunda actuación

INSTRUMENTOS	INFORMANTES	EXPLICACIÓN
Entrevistas semi estructuradas	Formador de Lenguaje y comunicación	Entrevista planificada en torno a los aspectos a evaluar, tras seis sesiones
	Formador de Matemática	
	6 Profesores de Lenguaje y Comunicación	
	4 Profesores de Matemática	

Entrevistas vía e-mail	5 Directivos participantes	de formación
	1 Profesor de Lenguaje y Comunicación	
	1 Profesor de Matemática	
	1 Jefe del DEM	
Guías de observación de clases	3 Sesiones de Lenguaje	La observación consistió principalmente en la toma de notas mediante una guía donde se registraban todos los eventos ocurridos durante cada clase.
	3 Sesiones de Matemáticas	

Elaboración de entrevistas

Se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes de Matemáticas y docentes de Lenguaje y Comunicación participantes de la formación. La entrevista se elaboró a partir de los aspectos señalados en el cuadro 15, que se resumen a continuación.

- Existencia de un plan de formación coherente a las necesidades de los docentes.
- Conocimiento de los objetivos del programa de formación por parte de los asistentes.
- Expectativas de la formación.
- Utilidad y aplicabilidad de los temas tratados en la formación.
- Intereses y necesidades de los asistentes.
- Contextualización de la enseñanza.
- Modalidad de enseñanza.
- Lenguaje utilizado por el formador.
- Referente a las competencias y disposición de los formadores.
- Los materiales proporcionados son claros y útiles.
- Metodología adecuada.

Se aplica el mismo instrumento para evaluar la *formación docente* y la *formación en función directiva* ya que se están llevando a cabo al mismo tiempo y se revisarán los mismos aspectos. Estas formaciones se ejecutan como acciones conjuntas que para este caso no deben observarse por separado.

Se tomó la decisión de realizar también entrevistas vía e-mail ya que permitían un acceso directo y fácil a los informantes partiendo de la premisa que “Las mejores entrevista son las que se producen cara a cara, aquellas en las que las personas se otorgan paciencia y consideración mutuas. Pero las entrevistas por teléfono o correo electrónico son también útiles y mucho menos trabajosas” (Stake, 2006:215).

Desde el punto de vista de la evaluación la entrevista tendrá como objetivos principales:

- Saber qué han experimentado las personas tras la formación.

- Tener una mejor descripción de las cosas y obtener la evaluación que los participantes puedan hacer de la formación
- Complementarla con otros métodos.

Aplicación de las entrevistas realizadas a los docentes participantes

Las opiniones de los profesores fueron recogidas una vez finalizadas las sesiones, por medio de una entrevista personal. De los 20 docentes de lenguaje y Comunicación y de los 15 docentes de Matemática, sólo se entrevistó a 6 y 4 respectivamente, un 29% del total. La elección de los profesores fue intencionada, se consideró la asistencia a las formaciones realizadas y la disponibilidad de tiempo, por efectuarse en sus lugares de trabajo. Algunas entrevistas fueron grabadas en formato MP3 y en algunos casos (donde los docentes no quisieron ser grabados) se escribieron las respuestas a mano.

Los profesores entrevistados fueron:

De Lenguaje y Comunicación.	6
De Educación Matemática.	4
Total Profesores Entrevistados	10

Las entrevistas realizadas recogen las impresiones respecto a los principales elementos que observaron los profesores asistentes a la primera etapa del “Programa de formación en Matemática y Lenguaje y Comunicación” realizados los días 25, 26 y 27 de Marzo de 2009.

Aplicación de las entrevistas vía e-mail

Como ya se mencionó estas entrevistas se realizaron, luego de la retirada del campo de estudio. Estas entrevistas se realizaron aproximadamente un mes después de la intervención en terreno del Proyecto, lo que permitió obtener información relevante sin la premura de la actuación del proyecto. Por el mismo hecho que las entrevistas fueron enviadas vía e-mail y de forma voluntaria se deduce que las respuestas enviadas fueron más fidedignas por no ser obligatorias ni forzadas. Sin embargo, esto mismo influyó en la situación de que el 40% de las entrevistas no fueron contestadas. En total se realizaron 5 entrevistas a directivos participantes, dos entrevistas a profesores de las escuelas y una al jefe del departamento de educación municipal.

Guías de observación de clases

Las observaciones se realizaron durante las sesiones de Lenguaje y Matemática, efectuadas en las dependencias del DEM, los horarios eran de 14:30 a 18:00 horas con un descanso de 20 minutos. La

observación consistió principalmente en la toma de notas mediante una guía donde se registraban todos los eventos ocurridos durante cada clase (ver anexo, pág. 267). La información registrada se organizó en los siguientes puntos: Secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso, estructura metodológica, recursos materiales y pedagógicos, sesiones espacio virtual, realización de actividades planificadas, interacción profesor-alumno, aprovechamiento del tiempo y el espacio. Un ejemplo de lo anterior queda expresado en los siguientes cuadros 19 y 20:

Cuadro 19: Observación sesión de Lenguaje

Sesiones del lenguaje (O1)
Secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso: Los objetivos del curso fueron desconocidos tanto para los gestores del programa como para los docentes asistentes a la formación, por lo tanto, el orden en que se sucedieron las actividades obedecía al criterio del formador según se iba desarrollando la clase.
Estructura metodológica: Al carecer de una secuencia de actividades, carece también de una estructura metodológica, todas las actividades que va presentando tienen un carácter improvisado, no existe un hilo conductor en los temas presentados.
Recursos materiales y pedagógicos: Entrega un texto con actividades para ser aplicadas en el aula, sin número de páginas, con errores de edición y encabezados incompletos. Aparte de esta guía no prepara material para profesores, sí facilita documentos a través de una memoria USB y lo hace en horas destinadas a la formación.
Sesiones espacio virtual: No se ha realizado aún ninguna sesión virtual, el campus para el acceso a profesores todavía no está habilitado. El profesor envió documento por correo a alumnos pero sólo una persona acusó recibo de este.
Realización de actividades planificadas: Las actividades a realizar en cada clase eran transmitidas de forma verbal, a veces se realizaban esquemas en la pizarra pero no se seguían a cabalidad, no se entregó una planificación escrita de actividades a desarrollar. En ocasiones solicita a los alumnos materiales para la clase siguiente y éstos no son utilizados.
Interacción profesor-alumno: Existe una interacción profesor alumno, muy fluida, pero muchas veces la intervención de un profesor puede provocar desviar la clase hacia otros temas producto de el poco control de las actividades a realizar.
Aprovechamiento del tiempo y el espacio: el espacio se organiza dentro de una clase magistral, todos frente al profesor. La organización del tiempo no está regulada por el profesor, en la última sesión se perdió más de una hora en temas que no tenían que ver con didáctica del lenguaje.

Cuadro 19: Observaciones sesión de Matemática

Sesiones de Matemática(O2)	
Secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso:	Los objetivos del curso fueron desconocidos tanto para los gestores del programa como para los docentes asistentes a la formación, por lo tanto, el orden en que se sucedieron las actividades obedecía al criterio del formador según se iba desarrollando la clase.
Estructura metodológica:	No se evidencia en sus clases algún tipo de técnica de enseñanza, ni sistemas de seguimiento, evaluación ni de retroalimentación. No existe una introducción, desarrollo y cierre de las clases, éstas se realizan de manera monótona generalmente centradas en una actividad o un ejercicio.
Recursos materiales y pedagógicos:	Se trabaja material extraído de sitio web www.guiasenseñanzasmedias.es , también se trabaja con el programa Geogebra, cada profesor trabaja con un ordenador y el profesor dirige la actividad en una pizarra.
Sesiones espacio virtual:	No se ha realizado ninguna sesión en espacio visual. Profesor dice haber enviado material vía e- mail pero éste no fue recibido por ningún alumno.
Realización de actividades planificadas:	No existió planificación de actividades, estas fueron improvisadas y se centraron en el desarrollo de ejercicios que no estaban previamente resueltos ni estudiados. Demuestra no tener claro los contenidos y no tener claro la resolución de los ejercicios presentados.
Interacción profesor-alumno:	La interacción profesor alumno se produce al resolver el ejercicio presentado en la pizarra en conjunto y al consultar dudas por los profesores. Muchos profesores miran fotos familiares en sus ordenadores portátiles y las comentan, el formador a cargo es indiferente frente a esto.
Aprovechamiento del tiempo y del espacio:	Se pierde el tiempo al instalar el programa en los ordenadores. La clase se hace muy lenta y monótona, existiendo muchos lapsos de tiempo muerto.

Un compendio de la información recabada en las sesiones de Lenguaje y Matemática se muestra en la tabla siguiente.

Aspectos a evaluar	Sesiones Lenguaje	Sesiones Matemática
Secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso	Ausencia de planificación	Ausencia de planificación
Estructura metodológica	Actividades improvisadas	Ausencia de estructura metodológica
Recursos materiales y	Entrega texto con actividades	Sitio web: www.guiasenseñanzasmedias.es y

pedagógicos		programa GEOGEBRA
Sesiones de espacio virtual	Campus no habilitado	Campus no habilitado
Realización de actividades planificadas	Improvisación	Improvisación
Interacción profesor-alumno	fluida	Baja
Aprovechamiento del tiempo y del espacio.	Tiempo no regulado Espacio: clase frontal	Tiempo no regulado Espacio: clase frontal

Análisis de los datos

En este análisis se pretende dar sentido a determinadas observaciones y a las complejidades del caso, dado esto, este análisis se ha esbozado de la siguiente manera:

- Clasificar las entrevistas de los formadores de lenguaje y comunicación y los de matemática. La clasificación se realizará de la siguiente manera: En una columna de la izquierda se ordenarán los aspectos considerados para la evaluación y en la columna de la derecha se escribirán aquellos párrafos que contengan relación con esos aspectos. (ver anexo, pág. 246)
- Para asegurarse de que todos los temas se han considerado se volverá a leer la entrevista y se incluirán aquellos aspectos que no estaban previstos pero que fueron abordados en la entrevista.
- Se tomarán en cuenta los temas relevantes que no puedan ser clasificados en algún aspecto pero que constituyan variables que puedan considerarse en el futuro como temas emergentes.
- Luego se realizará la misma clasificación con el resto de material recogido, ya sean entrevistas, observaciones, anotaciones, etc.
- Para poder visualizar los datos clasificados se realizará un panorama global de cada aspecto a evaluar, señalando en qué puntos coinciden y en qué puntos no, luego, se tratará de describir y de analizar la relación que existe en cada uno de ellos, resaltando sus coincidencias, las diferencias y las cosas que es necesario volver a indagar para clarificar el punto en cuestión.
- Con el material recopilado tratar de contestar las preguntas planteadas durante toda la evaluación y que se relacionan con el Diseño del Proyecto Coyhaique y con la Implementación y desarrollo del Proyecto Coyhaique.
- Analizar los primeros efectos.

- Plantear interrogantes con el resto de variables, con las variables que no estaban contempladas al principio y que han ido surgiendo a través de la investigación.

La gran cantidad de información se redujo a estos 5 aspectos, que engloban en su totalidad a los objetivos a evaluar en su diseño, implementación y algunos efectos.

- Diseño y Planificación de actividades
- Utilidad del curso
- Recursos humanos y materiales
- Progresos detectados
- Variables que afectan a la formación

Para organizar los datos y dar sentido al contenido expuesto el análisis se realizó de la siguiente manera:

Con las respuestas de las entrevistas transcritas y ordenadas por grupos de datos que hacen referencia a un aspecto de la evaluación (tabla 5), se realiza una exploración general para obtener una visión del conjunto y se aplica el siguiente sistema de clasificación para recoger la información:

- a. Se organizó el texto de la entrevista por aspectos a evaluar (siguiendo el orden del guión de la entrevista)
- b. Se revisó y se seleccionó aquellos temas que se consideraron que tenían más significado para el estudio.
- c. Se realizó un conteo de los principales temas abordados.
- d. Los temas encontrados servirán de base para considerarlos en la mejora del instrumento.

Es necesario aclarar que cuando se habla de temas se hace referencia a las ideas que han ido surgiendo durante la entrevista y representan los aspectos que se deben tener en cuenta para la profundización y mejora del instrumento. Los temas tendrán un significado importante para el estudio. Una imagen que muestra el proceso de orden de los temas aparecidos en los datos se representa en la cuadro 21:

Cuadro 21: Organización de los temas aparecidos en los datos

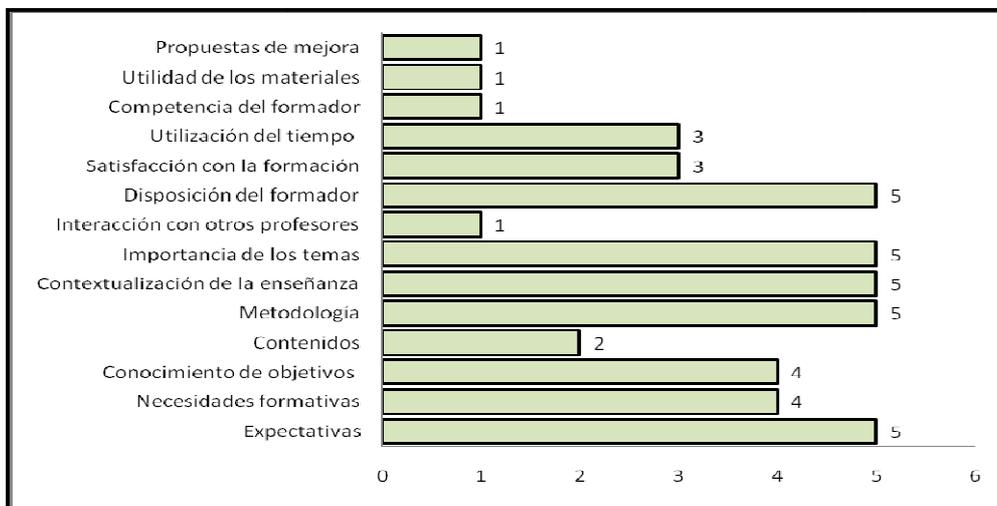
Otros aspectos	Metodología	Utilidad y claridad de los materiales	Competencia y disposición de los formadores	Lenguaje del formador	Modalidad de enseñanza	Contextualización de la enseñanza	Intereses y necesidades de los participantes	Utilidad y aplicabilidad de los temas tratados en la formación	Expectativas de la formación	Conocimiento de los objetivos del programa	Expectativas
									X	X	
							X		X	X	Necesidades profesionales
										X	Conocimiento de objetivos
									X		Contenidos
	X	X						X	X		Metodología
						X			X		Contextualización de la enseñanza
					X			X			Importancia de los temas
								X			Interacción con otros profesores
	X		X	X		X					Disposición del formador
X						X	X				Satisfacción con la formación
					X						Utilización del tiempo
			X								Competencia del formador
		X									Utilidad de los materiales
X											Propuestas de mejora

La tabla anterior resume los temas aparecidos en el análisis de las entrevistas y que guardan relación con los aspectos evaluados y su vinculación con otros temas. Se puede observar, por ejemplo, que en los datos aparece la información relativa al conocimiento de los objetivos de la formación, vinculándose con los temas como expectativas, necesidades profesionales y conocimiento de los objetivos. Esto quiere decir que al preguntarles a los docentes participantes si conocen los objetivos de la formación a la que están asistiendo, las respuestas varían de acuerdo a si poseen conocimientos de los objetivos del programa, a las expectativas que ellos tienen respecto a la formación que se está realizando y a la satisfacción de las necesidades profesionales. El análisis más acabado de esta tabla se realizará en el apartado de los resultados.

Resultados del análisis

De las respuestas de la entrevistas se logró obtener información útil para los formadores del proyecto y responsables, a fin de tomar medidas respecto a los procesos que se están llevando a cabo. Los temas más recurrentes de las entrevistas realizadas a los docentes de Lenguaje y Comunicación participantes se muestran en la siguiente figura:

Figura 7: Orden de los temas aparecidos en las entrevistas a los docentes de Lenguaje y Comunicación



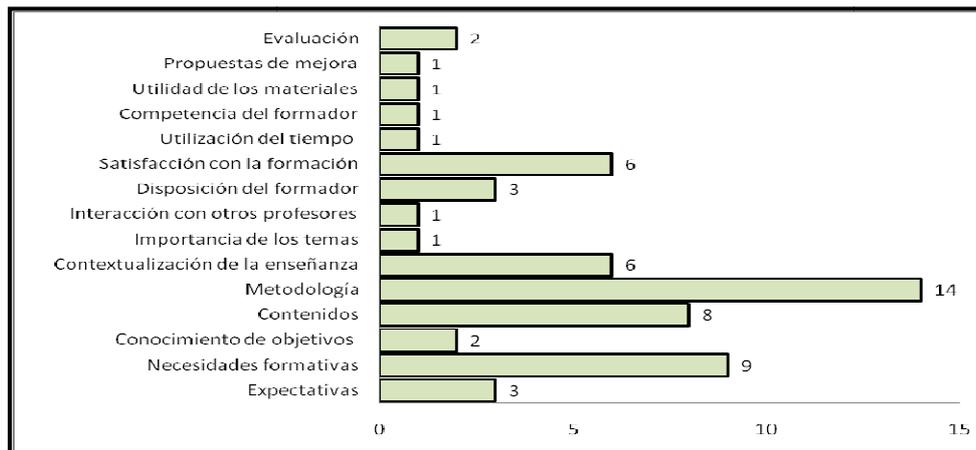
En la imagen se aprecia que los temas que más se repiten y por consiguiente representan las principales inquietudes de los docentes participantes, estos son

- Importancia de los temas tratados en la formación
- Contextualización de la enseñanza
- Metodología

- Expectativas
- Disposición del formador

Los temas más recurrentes de las entrevistas realizadas a los docentes de Matemáticas participantes se muestran en la figura 6:

Figura 8: Orden de los temas aparecidos en las entrevistas a docentes de Matemática



En la imagen se aprecia que los temas que más se repiten por orden de frecuencia son:

- Metodología
- Necesidades formativas
- Contenidos
- Satisfacción con la formación y contextualización de la enseñanza

En ambas entrevistas tanto los docentes de Lenguaje y Comunicación y los de Matemática coinciden en los temas de Metodología y Contextualización de la enseñanza: cuando hacen referencia a la metodología lo hacen aludiendo a la metodología empleada por el formador, la forma en que aborda los temas, las secuencias que sigue y la interacción que se genera de la puesta en práctica de su plan de enseñanza. Cuando hacen referencia a la contextualización de la enseñanza, lo hacen describiendo de qué manera facilita o no facilita el aprendizaje de los docentes. Estos temas serán sujetos a una nueva categorización y servirán como reorientación para la elaboración de la entrevista en profundidad que se elaborará. También servirán como información preliminar al propio proceso de evaluación y el planteamiento de mejoras para el desarrollo del Programa de formación y de Gestión del proyecto Coyhaique.

• **Diseño y Planificación de actividades**

INDICADORES	Entrev. doc de Leng. y mat.	Observación sesiones de Leng.	Observación sesiones de Mat.	Entrev. Doc. participante	Entrev. direct. participantes	Documentos
Existencia de un plan y programa de formación con actividades correctamente secuenciadas						
Coherencia entre los objetivos y las necesidades						
Establecimiento de objetivos acordes a la normativa vigente y a los marcos nacionales						

En las entrevistas a los formadores de Lenguaje y de Matemática se observa que no existe un plan de formación previo, en la entrevista los profesores no hicieron referencia a planificaciones previas de las actividades a realizar y su pertinente secuenciación. No niegan haber hecho una planificación pero al consultarle respecto a la formulación de sus objetivos, estos no fueron claros ni contextualizados a las necesidades de los docentes participantes de la formación:

“Yo vine la primera vez acá como bien en ‘pañales’ e hice un sondeo conversando con ellos, pero eso también es nacional lo que te estoy diciendo, o sea, las necesidades de ellos sospecho que son las misma que tiene el resto del país y además ellos me los confirmaron la primera vez que vine...”

(P2:4)

El otro docente señala *“Para averiguar las necesidades existe un debate con los profesores muy flexible”* (P1:2) sin embargo al revisar las sesiones de observación de las clases se comprueba que esto no se llevó a cabo. Al revisar los documentos del Proyecto AECID Coyhaique se comprueba que le fue enviado a los formadores con anterioridad un documento para la elaboración de guías de estudio que funcionarían como soporte para desarrollar el módulo educativo, con un formato específico y ordenado, posteriormente

se comprobó que este material no fue elaborado por los docentes. De las entrevistas realizadas a los docentes participantes, uno señala “Falta que se planifique de acuerdo a las necesidades de los profesores y colegios, que se consulte...” (A2:4) refiriéndose a cómo deben ser tratados algunos temas en la actualidad. Por parte de los formadores en Función directiva, no se ha hecho referencia a la planificación de sus actividades. Pero sí existe un plan de formación que está descrito en la memoria del proyecto.

- **Utilidad del curso**

INDICADORES	Entrev. doc de Leng. y mat.	Entrev. direct. participantes	Entrev. Doc. participantes	Entrev. jefe DEM	Documentos
Utilidad de las intervenciones					
Posibilidad de aplicación					

En las entrevistas a los docentes participantes se menciona que la utilidad del curso se manifiesta en la actualización de conocimientos y sistematización de conocimientos, también en el conocimiento de otras realidades y en la orientación de la labor técnica administrativa. El Jefe de DEM manifiesta que el curso “ha contribuido a instalar acciones educativas que han servido para mejorar la gestión escolar de los centros educativos” (J1:1) y que las visitas a los centros han tenido un aporte menos significativo por el escaso tiempo en el que se realizan. Con respecto a la posibilidad de aplicación señala un docente de lenguaje que existe la mayor disposición mientras hay recursos y materiales. Al contrario del docente de Matemáticas que señala con sus palabras “no sé a qué adquisiciones se refiere” (A2:2) afirmando que no ha podido ingresar al portal de la UAB y que al solicitar ayuda no ha tenido respuesta por parte de los coordinadores del proyecto.

- **Recursos humanos y materiales**

INDICADORES	Entrev. doc de Leng. y mat.	Observación sesiones de Len.	Observación sesiones de Mat.	Entrev. direct. participantes	Entrev. Doc. participantes	Entrev. jefe DEM	Documentos
Recursos materiales y pedagógicos.							
Gestión de recursos							

Sistemas de tutorías							
Competencia y disposición de los formadores							
Selección de formadores (gestión)							
Acceso a los sistemas de apoyo							
Sesiones espacio virtual:							
Número y calidad de recursos humanos							

Con respecto a los recursos materiales y pedagógicos el formador de matemáticas señala que los docentes dicen no tener tiempo para meterse a la plataforma y que tampoco se encuentra disponibles las claves, pero también señala que los docentes participantes manifiestan poco interés.

El formador de Lenguaje entrega un texto con actividades para ser aplicadas en el aula, sin número de páginas, con errores de edición y encabezados incompletos. Aparte de esta guía no prepara material para profesores, sí facilita documentos a través de una memoria USB y lo hace en horas destinadas a la formación. El formador de matemática trabaja con material extraído de sitio web www.guiasensenanzasmedias.es, también se trabaja con el programa Geogebra que es un software de geometría interactivo que se puede bajar de internet gratuitamente, así cada profesor trabaja con un ordenador y el profesor dirige la actividad en una pizarra.

Según la opinión de los directivos, los materiales virtuales son excelentes en la medida que los docentes dispongan de Internet en sus hogares y en el colegio. Otro señala que hay límites de recursos y tiempo que entorpecen el mejor uso de esta importante propuesta.

El Jefe de DEM señala que los recursos materiales y los sistemas de apoyo han servido al logro de los propósitos del proyecto, siendo la plataforma informática utilizada parcialmente, no así, el material específico que es presentado en cada visita, como el texto: "Organizaciones Educativas al servicio de la Sociedad" y otros.

Respecto a la gestión de recursos, el formador de matemática dice contar con infraestructura, no con la óptima eso sí, sin especificar cuál sería la óptima.

Un directivo señala respecto a las tutorías a las escuelas “quisiera que fueran más efectivas en cuanto a aportes por parte de los visitantes” (D5:6). Con respecto a la competencia y disposición de los formadores, textualmente el formador de matemática señala: “Yo no trabajo ni en media, ni en básica...Soy hijo de profesor y yo lo que conozco de ese ambiente es por lo que contaba mis papás” (P2:21). Con respecto a la selección de los formadores en función directiva, señalan que es un logro importante y un estímulo contar con profesionales con tanta experiencia, otro directivo señala que los formadores han “abierto nuevas perspectivas para el desarrollo de la labor educacional. Esto también ha contribuido a fortalecer nuestra estima” (D4:11). En referencia al acceso a los sistemas de apoyo “No ha sido posible acceder al ellos a pesar de las claves (gestión de centros y guíasenseñanzasmedias)” señala un directivo y que “REDAGE trae interesante material y oportunidades pero nuestro tiempo es escaso” (D2:14). El docente de matemática participante afirma que no ha podido ingresar al portal de la UAB, que ha pedido ayuda pero no ha tenido respuesta. Una docente de Lenguaje señala “estaba muy esperanzada con este material, pero hasta el día de hoy no he recibido mi clave que se supone las iban a enviar por correo electrónico. A ninguna de mis colegas le ha llegado la clave, tampoco a los profesores de matemática” (11:6). Con respecto a la participación en los foros un directivo afirma que el trabajo es muy interesante pero que no se observa mucha participación y que deberían hacerse algunas modificaciones y exigencias para propiciar la participación de todos. La opinión del jefe del DEM se centra en que los recursos humanos han sido adecuados y valiosos en las sesiones presenciales desarrolladas con los equipos de gestión, visitas a las escuelas y liceos, talleres.

- **Progresos detectados**

INDICADORES	Entrev. doc de Leng. y mat.	Entrev. direct. participantes	Entrev. Doc. participantes	Entrev. jefe DEM
Grado de consecución de objetivos de formación por parte de formadores.				
Concreción de actividades planificadas				
Logros de aprendizajes de los docentes participantes				
Percepción del logro de de los objetivos de aprendizaje.				
Cambios experimentados				
Percepción de los beneficios por directivos y profesores				
Incidencia de las escuelas y la gestión municipal				

Según la opinión de los docentes formadores, en el grado de consecución de los objetivos el docente de Lenguaje señala que el proyecto está provocando instancias para ir logrando los objetivos, el formador de matemática dice que “eso *ha andado bien*” y sus palabras son las siguientes

“yo tengo la impresión de que los profesores no tiene todavía ...No han visto cambios de parte de los directores respecto a que...Por ejemplo, hay profesores que tienen pizarras guardadas ..se hizo esa inversión que son millonarias y las tienen guardadas ahí no veo un cambio de actitud de arriba o sea, yo que el director le digo, oye tu me ‘ocupai’ esta pizarra aunque te ‘murai’ aprendiendo a usarla pero la ‘tenís’ que usar porque no puede ser que la tengamos aquí guardada” (P2:12)

Los directivos afirman que gracias al proyecto han podido integrar a los docentes, instalar internet y equipar las salas de computación, también ha habido un esfuerzo por mantener una línea de trabajo más colaborativa. Un director señala “Para mí ha sido enriquecedor y he tomado cuenta de aspectos importantes a implementar o dar importancia a mi labor” (D2:7).

El jefe del DEM señala como una actividad que se está concretando es la

“elaboración de un Proyecto de Mejora por los centros educativos, los cuales han estado dirigidos a superar problemas de convivencia escolar, relaciones con los padres de familia, estrategias para efectuar reforzamiento de los aprendizajes y adecuado tratamiento de los contenidos y mejoramiento de clima organizacional” (J1:4)

Respecto a los cambios experimentados el docente participante de Lenguaje señala:

“Sí, de he hecho me hubiera servido mucho para mí evaluación docente, pues mucha terminología e incluso los contenidos apuntan a clarificar o complementar los que ya poseía. En relación a mis clases- que es lo fundamental- y teniendo como foco de atención a mis estudiantes me ha servido para implementar nuevos materiales y metodologías de aprendizaje” (A1:1).

Un docente de Matemática afirma no haber experimentado ningún cambio. El Jefe del DEM expresa que los cambios son percibidos como “una gran oportunidad para incrementar por una parte el nivel de conocimientos y por otra, como contribución al mejoramiento de la educación municipal” (J1:8). Y que en las escuelas incide: “Contribuyendo con los tiempos y espacios, otorgando facilidades para cumplir el programa del proyecto” (J1:9).

• **Variables que afectan a la formación**

INDICADORES	Entrev. doc de Leng. y mat.	Observación sesiones de Len.	Observación sesiones de Mat.	Entrev. direct. participantes	Entrev. Doc. participantes	Entrev. jefe DEM
Falta de estructura metodológica para realizar formación						
Poco tiempo para realizar actividades y sobrecarga de trabajo						
Baja asistencia de docentes						
Poca participación en los foros y bajo acceso a los sistemas de apoyo.						
Familia y entorno escolar						
Resistencia al cambio						
Resistencia a las nuevas tecnologías						
Movilizaciones gremiales						
Recursos tecnológicos						
Visitas a los centros						

Por tanto, Las variables que afectan a la formación se resumen en la siguiente tabla:

VARIABLES DE LA FORMACIÓN	
<i>Falta de estructura metodológica para realizar formación por parte de los formadores en lenguaje y comunicación</i>	Esto se manifiesta en los testimonios de los docentes formadores entrevistados y en la observación de las clases.
<i>Poco tiempo para realizar actividades y sobrecarga de trabajo</i>	Este aspecto lo ponen de manifiesto tanto los docentes formadores de lenguaje y matemática con respecto a la labor de los directivos. Y también lo manifiestan los directivos como motivo de no poder cumplir cabalmente con las actividades del proyecto.
<i>Baja asistencia de docentes a las sesiones de formación</i>	Esto se debió a la desmotivación de algunos profesores y a la coincidencia con los eventos de fiestas patrias.
<i>Poca participación en los foros y en los sistemas de apoyo</i>	Existe poca participación en los foros con respecto a la función directiva, esto lo manifiestan los formadores y los directivos entrevistados. También se manifiesta baja utilización uso de los sistemas de apoyo, dado por múltiples factores como el acceso a las claves, la falta de conectividad, el poco tiempo que disponen para la utilización de estos apoyos y la falta de conocimiento del uso.
<i>Familia y entorno escolar</i>	Los directivos manifiestan que tienen poco apoyo de las familias y el entorno escolar dificulta su labor.
<i>Resistencia al cambio</i>	Existe una resistencia al cambio percibida tanto por directivos como por docentes participantes y esto tiene que ver con la cultura que se encuentra muy presente y arraigada en el sistema educativo chileno.
<i>Resistencia a las nuevas tecnologías</i>	También existe una resistencia al uso de las tecnologías lo que se ve acrecentado con el poco manejo por parte de directivos y docentes, también la poca capacitación y los recursos para la mantención de salas y conectividad eficiente.
<i>Movilizaciones gremiales</i>	Durante el año 2009 han existido fuertes movilizaciones por parte del gremio de los profesores a nivel nacional, lo que ha llevado a pérdida de clases y a modificaciones en los objetivos del proyecto

<i>Recursos tecnológicos</i>	Existe poca conectividad en las escuelas, en algunas más alejadas del perímetro urbano no existe conexión a internet. También se observa que no todas las escuelas tienen salas de computación y no todos los directivos cuentan con computadores.
<i>Visitas a los centros</i>	Las visitas a los centros según directivos y jefe de la dirección municipal son muy limitados, necesitan más asesoría presencial para llevar a cabo los proyectos de mejoramiento.

6.4.6. Resultados de la evaluación

6.4.6.1. Resultados de la primera actuación

Tras la aplicación del cuestionario se detectaron las falencias que poseía el instrumento. Se deben mejorar aspectos como la relevancia, la representatividad y la univocidad. Gracias a los datos recogidos, se espera refinar el instrumento en términos de contenido y de mejora en los procesos de respuesta y en una etapa posterior a su nueva aplicación poder establecer evidencias basadas en su estructura interna y poder establecer relaciones con otras variables.

También la aplicación del instrumento permitió conocer variables de la muestra referentes la formación de los directivos participantes, información útil que otorgará mayores antecedentes acerca de los beneficiarios del programa y permitir un mejor conocimiento de la muestra y posibilitará la relación posterior con otras variables. Una síntesis de esto sería:

- El promedio de los años de experiencia de los directivos es de 19 años
- El promedio de años que llevan en el centro actual es de 13 años
- El 80% de los de los directivos poseen el título profesional de Profesor(a) Básico(a)
- Del total de los directivos, sólo 2 no han realizado postítulo, los restantes poseen postítulos en las áreas de Administración educativa, Evaluación y Currículum.
- De los directivos consultados, ninguno posee posgrado.

También permitirá entregar información relevante al Proyecto Coyhaique, notificado respecto de las fortalezas del programa y a las falencias de los directivos en aspectos técnicos referentes a su función que se pueden utilizar como variables.

- Respecto a las fortalezas que posee el programa de formación estas se centran en:
 - Formadores competentes,

- Exposición clara de los temas.
- Interacción con otros directivos.
- Respecto a las debilidades que reconocen los directivos en temas relacionados con su función destacan:
 - Evaluación y monitoreo.
 - Planificación y currículum.
 - Organización y Gestión de proyectos.

En cuanto a las expectativas del curso de formación, la que más consideran como importante es la mejora de la imagen institucional de la escuela.

6.4.6.2. Resultados de la segunda actuación

De acuerdo a los objetivos señalados anteriormente para la evaluación de este proyecto, se describirán los resultados de la aplicación anterior haciendo referencia al diseño, implementación, los primeros efectos y a las variables que afectan la formación.

Diseño de la evaluación

En el diseño de la evaluación es donde debemos contestar las siguientes interrogantes:

- ¿Existe pertinencia y claridad en los objetivos del programa?

Los objetivos del programa se encuentran claramente estipulados en la memoria del proyecto, sin embargo, éstos aparecen como objetivos generales. Cada año el programa va presentando un plan de acción anual, que se va adaptando al recorrido del proyecto.

- ¿Existe un diagnóstico y una buena evaluación de necesidades que justifique el diseño del programa?

Se realizó un diagnóstico y un análisis del contexto, esto se puede observar en la memoria del proyecto. i) Se realizó una delimitación de los destinatarios y sus características, ii) se concretó la implicación de las instituciones participantes, así como las cuestiones políticas, administrativas y de presupuestos. iii) Se desarrollaron las actividades relacionadas con la detección de necesidades formativas: la aplicación de instrumentos para la detección de las necesidades (focus group, entrevistas, Quafe 80), se analizaron los datos recolectados, se sintetizó mediante diferentes estrategias y se detectaron las necesidades Formativas y no formativas en el Profesorado y Directivos.

- ¿Existe una planificación adecuada de los contenidos de los cursos de apoyo a la gestión directiva y a los cursos de formación de profesores?

Existe una planificación de los contenidos del curso de formación en Función directiva, apoyado con materiales virtuales. En estos se contempla:

- Plan de formación cuatrienal general que contiene: Objetivos, contenido, modalidad de trabajo presencial y virtual(Campus Virtual UAB)
- Tema Primer año 2008: Diagnóstico institucional.
- Tema Segundo año 2009: Medidas para fortalecer el equipo docente.

Con respecto a los cursos de formación en Lenguaje y Matemática, no existe una planificación de contenidos escrita, verificable.

- ¿Es adecuada la planificación en relación al tiempo y orden en que se realicen las actuaciones?

En las sesiones de formación en Función directiva se han llevado a cabo las clases de acuerdo a lo estipulado.

Las clases de formación en Lenguaje y Matemática se han realizado todas, pero cómo no existe un programa previo no se sabe si se han cumplido los objetivos a cabalidad.

La información se puede recabar en los informes de seguimiento de las escuelas elaborado a través de una plantilla realizada por los tutores de las escuelas.

- ¿Existen suficientes recursos humanos y materiales para la correcta implementación del "Proyecto Coyhaique"?

Existen suficientes recursos humanos, también materiales. El problema se encuentra en los recursos que las escuelas deben tener para que se ejecute correctamente el proyecto.

Recursos otorgados por el Proyecto Coyhaique:

Se ha contado con docentes de Lenguaje y Matemática para la formación de los docentes participantes en esas áreas.

También se ha contado con académicos de la Universidad Autónoma de Barcelona "de vasta experiencia" según opiniones de directivos, para la realización de las sesiones presenciales para el equipo directivo, también con tutores de escuelas para llevar a cabo los seguimientos de sus planes de mejora, con tutores virtuales en los foros de debate de función directiva y se ha contado con alumnos de la UAB para brindar asesoría técnica a los centros.

Sin embargo los docentes participantes, tanto de lenguaje como de matemática señalan que no han podido disponer de las claves para entrar a la plataforma y a las páginas web.

Esto pone de manifiesto la confusión que existe al respecto, ya que las claves según miembros del proyecto fueron entregadas lo que hace ver las falencias que existen en el uso de estos recursos y hace pensar en la falta de asesoría que debería en estas materias.

Se debería pensar en realizar tutorías más efectivas.

Recursos con los que deben contar las escuelas para la correcta implementación:

La mayoría de las escuelas cuentan con conexión a internet, sin embargo, esta conexión ha tenido muchas deficiencias a lo largo de la implementación del proyecto lo que ha imposibilitado el acceso continuo y algunas actividades del proyecto.

Tanto los docentes participantes como los directivos participantes ponen de manifiesto que los recursos en las escuelas son limitados y muchas veces entorpecen el buen funcionamiento de esta propuesta. Dejando ver la falta de conocimiento y asesoría que existe en estos temas.

Implementación de la evaluación

Las interrogantes que orientan el proceso de implementación del Proyecto Coyhaique son las siguientes:

- ¿Cuál es el grado de avance de los objetivos propuestos por el proyecto?

Se han ejecutado las acciones dentro de los plazos estipulados. Los objetivos propuestos por el proyecto se encuentran en pleno desarrollo.

Algo importante a destacar es la opinión de los directivos que afirman que por medio del proyecto han podido integrar a los docentes, instalar internet y equipar las salas de computación, también ha habido un esfuerzo por mantener una línea de trabajo más colaborativa.

- ¿Cuál ha sido el grado de realización de las tareas programadas para el primer y segundo año de implementación del proyecto?

Se han realizado la mayoría, pero las tareas que tienen que ver con el campus virtual no se han podido llevar a cabo correctamente, debido factores que más abajo se explicarán.

Los cursos de formación de Lenguaje y Matemática según los propios participantes no han cumplido cabalmente con las expectativas de los participantes. Mostrando un retroceso o una disparidad con el trabajo que se está realizando con los directivos.

Es importante destacar la opinión del Jefe del DEM refiriéndose a la participación de los directivos participantes, donde señala que “una parte ha cumplido a cabalidad, la otra lo ha efectuado parcialmente y también algunos han invocado razones externas, falta de tiempo y otras, para no cumplir en los plazos establecidos” (J1:5). Sin embargo, recalca que el programa ha tenido incidencias en las escuelas y que es una gran oportunidad y contribución al mejoramiento de la educación municipal.

- ¿Qué medidas se pueden proponer para mejorar el proyecto?

Se han propuesto medidas por una parte está el compromiso de los propios participantes a participar más en los foros virtuales y en la revisión de materiales de apoyo.

Por otra parte se deberán tomar medidas con respecto al funcionamiento de los cursos de formación ya que no ha cumplido con las expectativas.

También se está tratando de solucionar los problemas de conectividad que ha impedido el correcto desarrollo del proyecto.

Primeros efectos.

- ¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?

Se ha realizado las sesiones de formación en función directiva y en didáctica de Lenguaje y Matemática.

Se han realizado visitas a las escuelas.

Se ha asesorado a las escuelas, la información queda registrada mediante fichas de seguimiento que los directivos deben completar según van desarrollando sus actividades.

No se tiene información de cómo se está desarrollando el proceso de análisis y promoción de cambio en las escuelas referente a la instalación y desarrollo de redes para la creación y gestión del conocimiento.

- ¿Cuál ha sido la participación de los directivos implicados en el proceso de formación desde el inicio del curso?

Según la información recopilada el grado de participación de los directivos hasta el momento ha sido positiva, han respondido de forma satisfactoria a las actividades.

- ¿Cuál ha sido el grado de participación de los docentes participantes implicados en el proceso de formación de lenguaje y matemática?

No ha sido la mejor, existe desmotivación, decepción. Tampoco se pudo tener mucha información de parte de ellos, esta información que se tiene fue extraída en contextos informales, sobretodo en el área

de matemática. Poca participación en las entrevistas y según los testimonios de directivos también se ha escuchado decepción por parte de los cursos.

- ¿Cuál ha sido el grado de satisfacción de otros agentes involucrados en el proceso de formación?

Jefe del DEM: Manifiesta conformidad

- ¿Cuáles han sido los progresos, los cambios concretos que se han efectuado en relación con el antes y el después del programa?

En función directiva se puede decir que se están llevando a cabo los cursos de formación directiva. En las escuelas existe una dinámica diferente. Algunas están trabajando en la implementación del proyecto de la SEP⁹. También les ha ayudado a cumplir con las tareas que deben responder ante el ministerio de Educación.

- ¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?

Todos los proyectos de cada escuela se están ejecutando, cada una con diferentes grados de concreción. Se está realizando un seguimiento del grado de avance de cada escuela.

Variables que afectan a la formación

Las variables más significativas que afectan a la formación son de dos tipos

- i. Los factores relacionados con el funcionamiento del Proyecto Coyhaique
 - Falta de estructura metodológica para realizar formación por parte de los formadores en Lenguaje y Comunicación.
 - Poca participación en los foros y en los sistemas de apoyo.
- ii. Los factores relacionados con el contexto de interacción
 - Poco tiempo para realizar actividades y sobrecarga de trabajo

Según un estudio realizado en Chile "Condiciones de trabajo y salud docente"¹⁰ se afirma que la falta de apoyo en los diversos puntos y actores del proceso educativo es un aspecto de sobrecarga para la realización de la tarea pedagógica, en este caso problemas como falta de especialistas en la escuela y la

⁹ Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): subvención adicional para quienes son identificados como alumnos prioritarios.

¹⁰ Manuel Parra Garrido. Condiciones de trabajo y salud docente. UNESCO. Estudio de Caso en Chile.2005

falta de cooperación entre padres y tutores perjudican al profesorado en sus labores. Otro aspecto que se menciona es la extensión de la jornada, es decir, Se usa una gran cantidad de tiempo en tareas pedagógicas fuera del horario de trabajo y se trabaja en más de un turno diario.

Esta realidad nacional no está lejos de lo que ocurre en las escuelas de Coyhaique, donde los docentes disponen en muchos casos de su tiempo libre para preparar las clases y realizar el trabajo de la escuela, factores que van en desmedro de la labor pedagógica de planificación y de la participación en actividades de la escuela.

- Resistencia al cambio y a las nuevas tecnologías

El cambio de actitud y la capacidad de innovación es la práctica que deben tener los docentes y directivos de las escuelas, para eso se les brinda asesoría mediante perfeccionamientos por parte de diversos agentes, sin embargo este gran esfuerzo podría no ser exitoso si los profesores, de cualquier nivel de enseñanza, no desean cambiar la modalidad de trabajo que han venido realizando por años. Es importante que las personas que trabajan en la escuela comprendan que la asesoría que se les brinda para el mejoramiento escolar es para que los mismos actores busquen sus propias estrategias y exploten sus capacidades pedagógicas. Ninguna asesoría por si sola asegurará una mejoría en las escuelas.

Para muchos docentes la incorporación de las TICs a su quehacer educativo implica más de un nuevo desafío, como una nueva actitud al aprendizaje y a la utilización de las nuevas tecnologías, también implica la necesidad de contar con equipos y programas adecuados y por sobre todo contar con un tiempo fuera del lugar de trabajo, que por diferentes razones muchos docentes no están dispuestos a sacrificar.

- Falta de recursos

Todavía existe falta de recursos a las escuelas, en muchas de ellas la conexión a internet es deficiente, no se dispone de aulas equipadas con tecnología al servicio de los estudiantes. Esta realidad es más visible en las escuelas rurales de la comuna.

- Movilizaciones gremiales

Durante el año 2009 se registraron fuertes movilizaciones a nivel de profesorado que alteraron el normal desarrollo del año escolar.

6.5. Segunda fase: estudio de campo para determinar condicionantes de cambio de la escuela

El estudio de campo, se lleva a cabo para determinar las condicionantes de cambio reales que inciden en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique. Para esta parte de la investigación se realizaron entrevistas en profundidad a directivos/as, como también se efectuaron observaciones en terreno.

6.5.1. La selección de la muestra

Se utilizó un muestreo intencionado que consiste en “seleccionar casos con abundante información para estudios detallados” (Patton, 1990 en McMillan y Schumacher, 2005: 406). Este tipo de muestreo se basa principalmente en buscar actores, grupos o escenarios claves para los fenómenos que el investigador está investigando. El muestreo intencionado posee la ventaja de que con pocos casos estudiados en profundidad, se obtiene mucha información y aclaraciones del tema. La muestra intencional permitió también a lo largo del estudio decidir qué participantes deben incluirse para comprender totalmente el desarrollo del tema. Esto a su vez “permitió adquirir un mayor conocimiento sobre fenómenos experimentados por un grupo de gente cuidadosamente seleccionado” (Maykut & Morehouse, 1992:73).

La información recaudada se fue reuniendo en función de alcanzar el punto de saturación, donde datos que se recopilan en ese momento sean repetidos y se deje de obtener nueva información (Glaser y Strauss, 1967; Guba, 1978) en (Maykut & Morehouse, 1992:75). Para esto se cumplió que:

“No podemos decir a priori cuántas personas o escenarios debemos incluir en nuestro estudio para comprender totalmente un fenómeno de interés. Idealmente continuamos recopilando datos y utilizándolos conjuntamente en un proceso continuo hasta que dejemos de descubrir información nueva. Continuaremos reuniendo información hasta que alcancemos el punto de saturación, en el que los datos que se recopilan en ese momento son redundantes”

(Maykut & Morehouse, 1992:75)

En esta decisión también pesaron factores como las limitaciones del tiempo, la lejanía del lugar y otros factores que afectan a la actividad investigadora.

Características de la muestra

Como el propósito de esta investigación es conocer el funcionamiento de las escuelas de la comuna de Coyhaique, se seleccionó a un directivo/a de cada escuela, y el escenario de realización de la entrevista se determinó según la disponibilidad de horario y espacio de los informantes. De las doce escuelas participantes en el proyecto AECID Coyhaique, se ha seleccionado para la entrevista solo a un

representante de cada escuela, en total nueve. Se han descartado dos escuelas ya que no se encontraban disponibles al momento de realizar el trabajo de campo.

La muestra final está conformada por nueve centros educativos de dependencia municipal pertenecientes a la comuna de Comuna de Coyhaique. Entre la muestra se encuentran tres escuelas de Enseñanza Básica urbana, tres de Enseñanza Básica rural, dos de Enseñanza Media urbana y una escuela diferencial. El detalle de la muestra es el siguiente:

Cuadro 20: Características generales de la muestra. Información extraída de la página www.mineduc.cl

Características de las escuelas	Directivo(a)	Cargo	Escuela	Matrícula	Promedio alumnos por curso	Número de Profesores evaluados	Convenio SEP
Urbana Enseñanza Básica	Jaime Montiel	UTP	Baquedano	545	21	31	Sí
	Rubén Darío	Director	Escuela Víctor Domingo Silva	398	23	22	Sí
	Mundina Jara	UTP	Nieves del sur	195	19	15	Sí
Rural Enseñanza Básica	Domingo Insulza	Director	Escuela Valle Simpson	95	9	10	Sí
	Pablo Fuentealba	Director	Escuela Valle de la Luna	64	8	4	Sí
	Laura Hernández	Directora	Escuela Pablo Neruda	31	4	6	Sí
Urbana Enseñanza Básica y Media Cient. Humanista y tec. profesional Industrial y Comercial	Guadalupe Flores	Directora	Liceo Josefina Aguirre	321	21	25	No
	Ricardo Navarrete	Director	Escuela República Argentina	629	23	40	Sí
Escuela Diferencial	María Soledad García	Directora	Diferencial España	No hay datos	No hay datos	No hay datos	No

6.5.2. Construcción de instrumentos y obtención de la información.

El principal instrumento utilizado para obtener la información fue una entrevista cualitativa en profundidad. El objetivo de la entrevista fue conocer según las opiniones y experiencias de los informantes cuáles son las condicionantes institucionales y territoriales que debe tener la escuela para lograr una mejora educativa. Para apoyar y complementar esta información, también se han empleado las observaciones realizadas en terreno. Se pretende con la información obtenida analizar lo que cada director considera importante previo a implementar un cambio en la escuela, de este modo establecer una relación con la teoría existente además de elaborar un mapa de las condiciones más recurrentes, las más relevantes y las no mencionadas y así establecer una comparación más profunda del objeto de estudio. Para esto se elaboró un guión de entrevista para guiar todo el proceso de la misma (Cuadro 21).

Cuadro 21: Guión de entrevistas para determinar las condicionantes institucionales y territoriales

CONDICIONANTES		PREGUNTAS A DIRECTIVOS
Condicionantes institucionales	Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso	¿Cómo se prepara para el cambio? ¿Qué condiciones crees que deben existir para facilitar los procesos de cambio? ¿Cómo crees tú que se podrían cambiar (mejorar) esas condiciones?
	Procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal	¿Cuáles son las metas que posee esta escuela? ¿Qué sentido tiene la mejora de tu escuela? ¿Para qué mejorar? ¿Qué relación existe entre las iniciativas de cambio y el resultado de tus alumnos?
	Investigación para la acción y comunidades de aprendizaje	¿De qué manera los docentes de esta escuela resuelven los problemas que enfrentan en el aula?
	Colaboración y cooperación	¿Cómo se organizan los profesores de esta escuela frente a las demandas que se plantean?.
	Organización del profesorado Y formación en el centro	Te sientes preparado y capacitado (profesores) ¿Sientes que la escuela es otra instancia de formación? ¿Cuáles son los espacios y los tiempos que utilizan para seguir aprendiendo?
	Espacios para la reflexión compartida	¿Existe un lugar dentro de la escuela que propicie un aprendizaje y una reflexión conjunta con el resto de los docentes?
	Comprender la naturaleza compleja de la escuela	¿Conoces la visión que tiene de la escuela?
	Escuela abierta al exterior	¿Quiénes son los responsables de facilitar la mejora de la escuela? ¿Cómo crees tú que influye el contexto en el desarrollo de la escuela?
	Autorevisión del centro	¿Cuáles crees tú que son los puntos débiles de la escuela? ¿Sabes si existe algún mecanismo para detectar esos puntos débiles para poder intervenir mejor? ¿Tienen alguna forma de autoanalizarse?
	Gestión y creación del conocimiento organizativo. Elaboración de informes	¿Cómo crees tú que la escuela gestiona su conocimiento? ¿Existe registro escrito al respecto?

	escritos	
	Considerar la parte emocional de las escuelas	¿Cómo abordan la parte afectiva de la enseñanza?
	Adaptación al cambio	¿Crees que es necesario prepararse para un cambio?
Condiciones territoriales	Sinergias, cooperación entre escuelas	¿Existe una comunicación con el resto de las escuelas? ¿Cómo es esta comunicación? ¿El proyecto ha reforzado los vínculos entre escuelas? ¿De qué forma?
	Generación de trabajo en red	¿De qué manera se estimula en tu escuela el trabajo en red? ¿Cómo crees que se podría fomentar el trabajo en red?
	Vinculación con el municipio	¿De qué manera se relacionan las escuelas con la municipalidad? ¿De qué manera la municipalidad influye en el trabajo entre escuelas?
	Compromiso con el territorio	¿De qué manera influye el buen trabajo de las escuelas en el territorio? ¿Existe un compromiso de parte de las escuelas por generar un desarrollo del entorno?
	Implicación social	¿De qué manera las escuelas se relacionan con otras instituciones? ¿Cuáles son las vías de comunicación que utilizan para contactarse con el resto de la comunidad? ¿Favorece a la educación la comunicación y la cooperación con otras instituciones?
	Expectativas en el desarrollo de la región	¿Qué se puede conseguir con una mejora educativa? ¿En qué incide la mejora escolar en la región de Coyhaique? ¿Se puede conseguir un desarrollo territorial si se mejoran los resultados escolares? ¿De qué forma?

Entrevista cualitativa

Se tomó la decisión de realizar entrevistas en profundidad ya que permitía una relación con el entrevistado donde se conectaban los intereses de ambos. La previa convivencia en el escenario de actuación facilitó que esta relación se diera de forma expedita y nos proporcionara un conocimiento denso y fiable de sus experiencias. En este estudio se privilegia según las palabras de Patton en (Maykut & Morehouse) "Comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas" (1992: 53). Por eso el testimonio de los participantes representa para esta investigación lo más valioso y se manifiesta a través de la palabra ya que "los investigadores cualitativos intentan comprender las situaciones tal y como las construyen los participantes" (Maykut & Morehouse, 1992: 23). Es importante ponerle atención a las palabras, ya que son el modo en que la gente interpreta la mayoría de las situaciones, por tanto, es de vital importancia comprender por medio de éstas los patrones de comportamiento de los actores y el contexto específico donde ocurren (Maykut & Morehouse, 1992). Hay que considerar también el rol que adquiere el investigador cualitativo y en este sentido, entender que no se encuentran fuera del proceso como observadores imparciales, su experiencia también vale y condiciona a la hora de relacionarse con los participantes.

Observación

Para esta investigación se tomó la decisión de observar en terreno, ya que como participante del proceso que se desarrollaba y sin tener la potestad para poder intervenir en todas las actividades que se desarrollan, surgió la necesidad de intensificar mi receptividad para percibir lo que era esencial y significativo. Principalmente, poner especial atención en rescatar lo que los participantes “no pueden informar, aquello que no pueden contestar en un entrevista o en una encuesta” (Maykut & Morehouse, 1992:66) También se utilizó la observación como método de comparación de datos obtenidos con otras técnicas. El registro de estos datos de observación servirá para reflexionar y analizar posteriormente. Este registro se pondrá en palabras mediante la toma de notas, como un esbozo de lo observado. La principal exigencia que requiere esta poderosa herramienta es “estar allí”. Es en este caso donde el investigador que ingresa al campo se convierte en una herramienta hermenútica (San Martín, 2003).

Se registrará la información desde el primer momento en un cuaderno de campo. Donde están anotados tanto registros personales, ideas, preguntas, pensamientos, preocupaciones y decisiones que se han ido tomando durante el proceso, Así como también narraciones de lo observado, pero sin interpretación.

De acuerdo con lo que señala San Martín (2003:7): “Obviamente para que esta observación pueda prosperar, el observador tendrá que ir consolidando lentamente, sin forzar las cosas, la red de contactos, de informantes en ese ámbito profesional” Mas que nada habría de poner énfasis en los siguientes aspecto para lograr acceder más facil a los informantes (San Martín 2003):

- Aceptación en el grupo humano implicado
- Analizar el tipo de acceso, estudiar cuál puede ser el tipo de relación más adecuada
- Participar de las multiples situaciones que plantearan nuevas exigencias al investigador donde ocurren los hechos
- Plantear con naturalidad los encuentros con los infomantes
- Propiciar que ellos también conozcan mejor a quién los entrevistará

En este caso específico, se agregaría un factor clave que es el conocimiento del lenguaje profesional de los participantes y la comprensión de los problemas que embargan e interesan a este tipo de informante.

Una acotación importantes realiza San Martín (2003) al señalar que si la observación se aplica bien, los observados no tiene que tener por qué sentirse examinados:

“Es responsabilidad del observador lograr la aceptación de los oservados, los cuales con el tiempo acaban acostumbrándose a la presencia del investigador, buscándole incluso para contarle lo que ellos creen que le conviene saber (a veces con gran acierto) o avisándole par que acuda y observe algo que va a tener lugar. Si bien es cierto, que no siempre ni con todo actor, la relación es perfecta, si se establece con sensatez el rol del investigador, ello acaba permitiéndole un acceso y un contexto natural con la mayoría

de los actores en la práctica y la totalidad de los escenarios en los que se desarrolla la vida social del grupo que estudia”

(San Martín, 2003: 59)

6.5.3. Recogida de la información

La recogida de información se realizó durante la semana del 25 al 29 de abril de 2011 en la comuna de Coyhaique, cuyo objetivo fue pesquisar las experiencias de los directivos de las escuelas municipales respecto a las condiciones institucionales y territoriales que se deben dar en las escuelas para que las mejoras educativas tengan éxito. El procedimiento fue el siguiente:

- De las 12 escuelas municipales participantes del proyecto, se eligió un directivo/a de cada una para ser entrevistado.
- Las entrevistas se acordaron durante la primera sesión de formación de directivos realizadas por el grupo de profesores de la UAB. Se fijaron entrevistas individuales para cada directivo(a) en lugar y hora determinado adaptado a su disposición horaria.
- De las 12 escuelas municipales participantes del proyecto, se realizaron 9 entrevistas. De dos escuelas no se obtuvo información, una debido a que no asistió ningún directivo a las sesiones de formación y la otra porque se tomó la decisión de quitarla de la muestra ya que el centro escolar posee características muy diferentes al resto de las escuelas participantes. Existe una tercera escuela que debido a eventualidades y compromisos con el ministerio de educación no se pudo concretar una cita para ser entrevistada.
- Durante la entrevista, en palabras de San Martín (2003) se cumplió que :

“Este proceso de repetición (después de la primera entrevista) de las entrevistas, aún cuando consume tiempo, va progresivamente acelerando y mejorando la investigación ya que con cada entrevista nos solo ganamos experiencia sobre la técnica en cuestión, sino que también sobre el tema, los informantes y su contexto”

(San Martín, 2003:99).

Lo anterior se resume en el cuadro 22:

Cuadro 22: Organización de la realización de las entrevistas.

Directivo(a)	Cargo	Escuela	Día y hora	Lugar
Jaime Montiel	UTP	Baquedano	Martes 25 de abril. 15:30hrs	Escuela Baquedano
María Soledad García	Directora	Diferencial España	Martes 25 de abril. 16:30hrs	Escuela Diferencial España
Mundina Jara	UTP	Nieves del sur	Martes 25 de abril. 17hrs	Escuela Nieves del Sur
Guadalupe Flores	Directora	Liceo Josefina Aguirre	Miércoles 26 de abril. 11hrs. (la entrevista no se alcanzó a terminar por razones de tiempo y se completará vía e-mail)	Liceo Pedro Quintana
Domingo Insulza	Director	Escuela Valle Simpson	Miércoles 26 de abril. 12:30 hrs.	Liceo Pedro Quintana
Pablo Fuentealba	Director	Escuela Valle de la Luna	Miércoles 27 de abril. 15:30Hrs.	DEM
Laura Hernández	Directora	Escuela Pablo Neruda	Miércoles 27 de abril. 17Hrs.	DEM
Ricardo Navarrete	Director	Escuela República Argentina	Jueves 28, 16hrs	Escuela República Argentina
Rubén Darío	Director	Escuela Víctor Domingo Silva	Jueves 28, 15hrs.	Escuela Víctor Domingo Silva

Procesamiento y Análisis de la información

El procesamiento de la información se llevó a cabo siguiendo los siguientes pasos:

- Se transcribieron las entrevistas de los 9 directivos pasando un formato de audio mp3 a un archivo de texto Word.
- Mediante el programa informático Transcription Buddy se intentó realizar en el menor tiempo posible para no olvidar aspectos emotivos y gestuales que surgieron durante la entrevista.

- Luego se procedió a revisar las transcripciones (ver anexo, pág. 268) y a construir categorías para realizar el análisis. Se analizarán cualitativamente los datos con el programa de análisis de datos textuales *Atlas ti. 5.0* para facilitar el procesamiento de los datos.

Para el análisis de esta parte del estudio se ha llevado a cabo una búsqueda de modelos durante un largo periodo de inmersión en los datos, utilizando en algunos casos la intuición. Por tanto, se llevaron a cabo varios análisis simultáneamente, así mismo, se volvieron a revisar las notas de campo y se cuestionaron nuevos matices de significado. Se debe utilizar durante todo el análisis la comparación y la contrastación con el objetivo de identificar las similitudes.

Por ser un estudio de tipo exploratorio, consideraremos como datos significativos para el análisis la palabra de las personas. El análisis de datos “consiste en comprender más acerca del fenómeno que estamos investigando y describir lo que de él aprendemos con un mínimo de interpretación” (Maykut & Morehouse, 1992: 145). Es importante señalar que si bien las variables relevantes para la recogida de datos están predeterminadas, se quiere prestar importante atención a las categorías que emerjan de los propios datos a modos de razonamiento inductivo (Maykut & Morehouse, 1992).

Por medio del análisis de los datos se intentará extraer información relevante de las experiencias de los participantes, a través, de la redacción, cómo bien se señala en el siguiente párrafo:

“En realidad, los datos etnográficos que hemos ido reuniendo con la observación, la entrevista y demás técnicas, no constituyen una narración de esa vida ajena. Son, más bien, pedazos de narraciones. Es la percepción de aquel problema humano lo que puede orientar la construcción de una narración que , siendo nuestra, trate de contar la ajena”

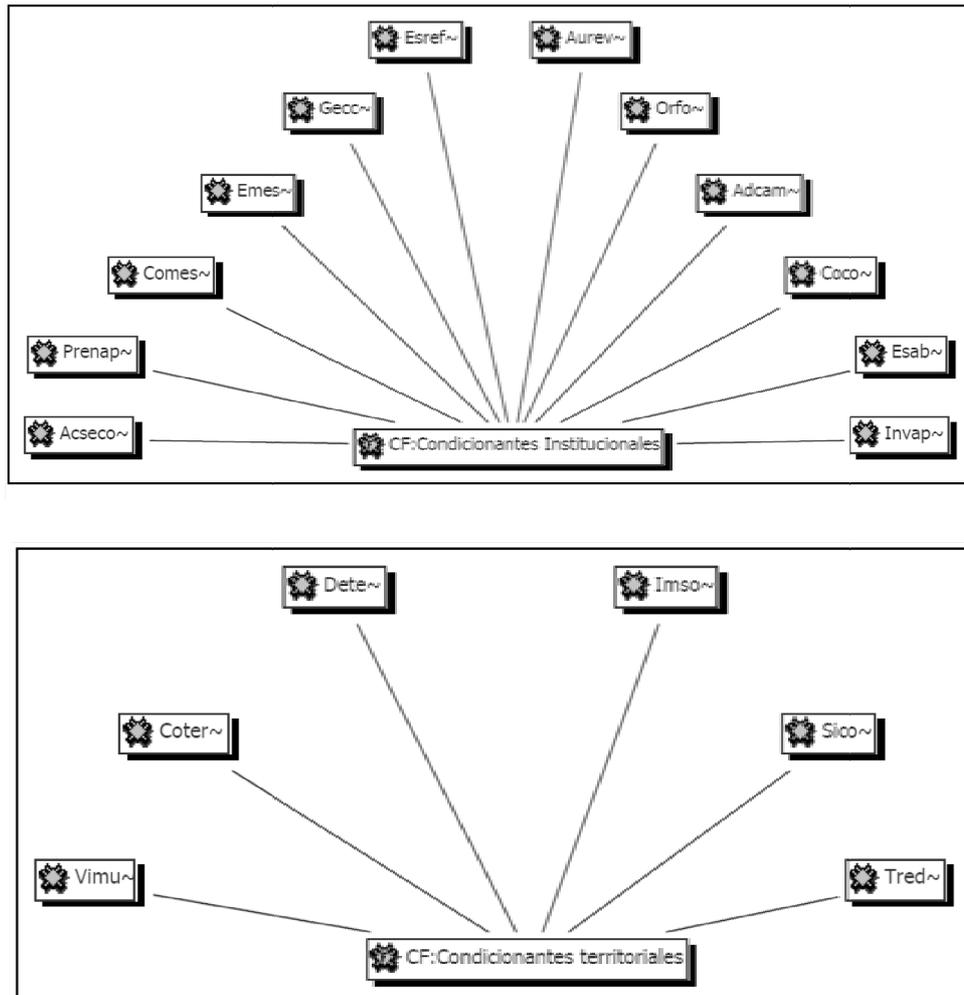
(San Martín, 2003:137).

Desarrollar las categorías a partir de temas requiere que los investigadores estudien los datos desde diferentes puntos de vista. “Los investigadores necesitan evitar maneras de pensar estandarizadas sobre el fenómeno, es decir, rechazar los prejuicios formulados por las personas observadas, investigar sobre lo que realmente quiere decir y explotar todos los aspectos posibles de una categoría”. (Strauss y Corbin, 1998, en McMillan y Schumacher, 2005: 492)

A partir de esto el análisis se hizo siguiendo los siguientes pasos:

Mediante el programa de análisis de texto *Atlas ti. 5.0* se estableció el siguiente plan de análisis:

- Se construyeron códigos en relación con las condicionante para el cambio



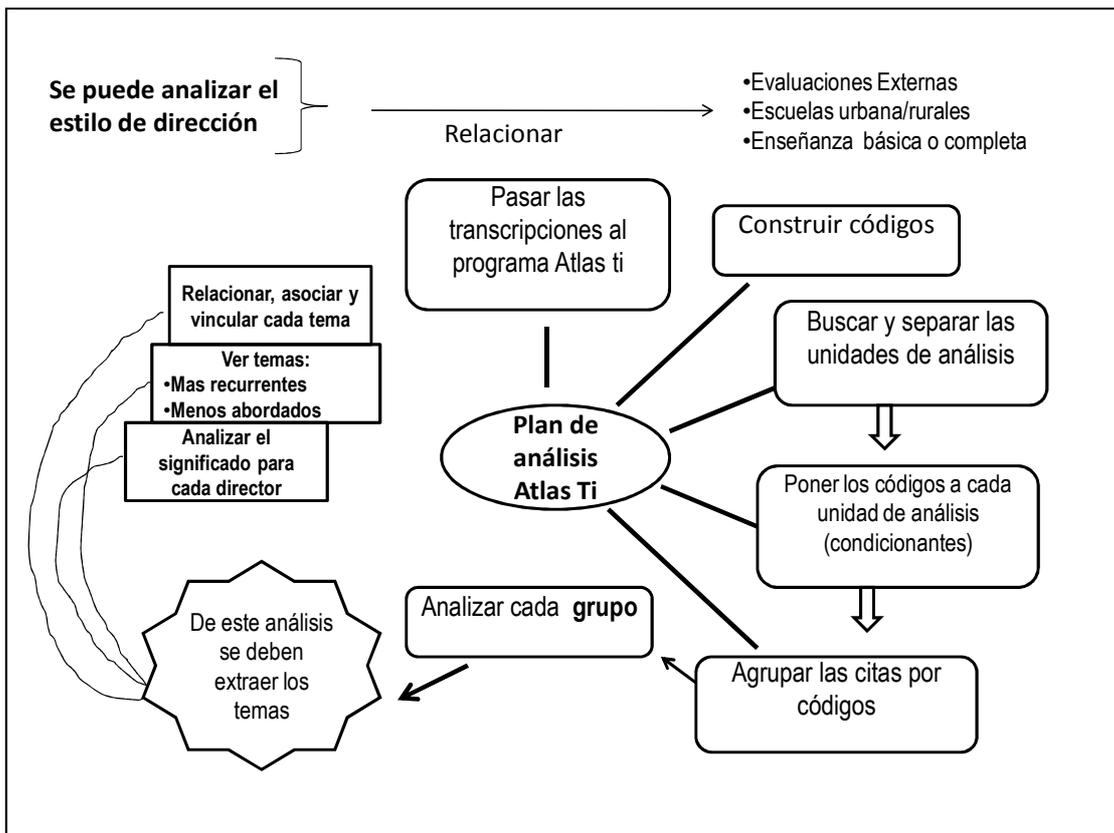
Se han creado los códigos. Estos códigos están relacionados con los planteamientos teóricos enunciados. Cada código es una condicionante para el cambio que fueron elaboradas a partir de diferentes autores (Ver cuadro 3, pág. 59)

Cuadro 23: Nombre del código de cada condicionante

Código	Nombre del código
Acseco	Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso
Prenap	Procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal
Invap	Investigación para la acción y comunidades de aprendizaje
Coco	Colaboración y cooperación en el centro
Orfo	Organización del profesorado Y formación en el centro

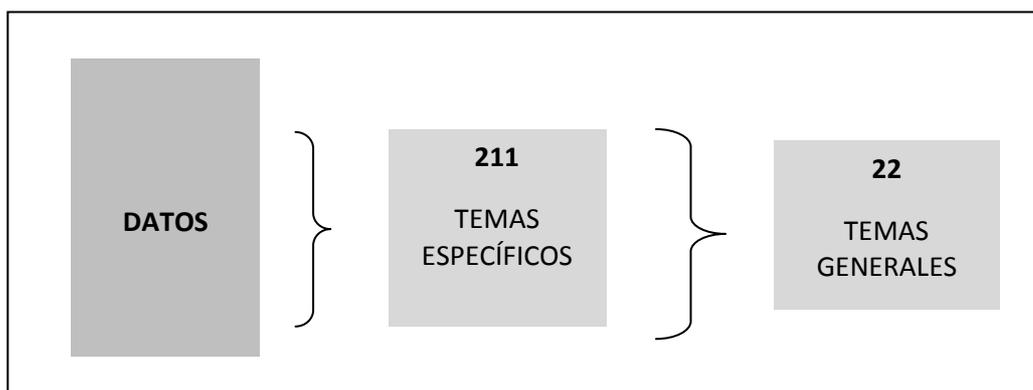
Esref	Espacios para la reflexión compartida
Comes	Comprender la naturaleza compleja de la escuela
Esab	Escuela abierta al exterior
Aurev	Auto revisión del centro
Gecc	Gestión y creación del conocimiento organizativo. Elaboración de material escrito institucional
Emes	Consideración de la parte emocional de las escuelas
Adcam	Adaptación al cambio
Sico	Sinergias y cooperación entre escuelas
Tred	apoyo de otras instituciones y trabajo en red
Vimu	Vinculación con el municipio
Coter	Compromiso con el territorio
Imso	Implicación social
Dete	Desarrollo del territorio
Varios	Lo que no puede encerrarse en los códigos

Luego, se identificaron y separaron las unidades de análisis y se le asignaron los códigos, como aparece en la siguiente imagen, tomada de la interfaz de la análisis con atlas-ti 5.



Del análisis anterior se generaron:

- Doscientos once temas específicos que se agruparon en veintidós temas generales que luego se describieron y analizaron. Ver cuadro siguiente:



El modelo de interpretación se realizará de acuerdo a las siguientes interrogantes:

- ¿Con qué frecuencia se abordan las condicionantes? ¿están presentes? ¿de qué manera?
- ¿Cuáles son los temas específicos y generales más recurrentes a la hora de abordar los cambios?
- ¿Cuál es la relación que existe entre los temas que han surgido?
- Análisis de temas emergentes.

Respecto a la credibilidad de la investigación, está estaría dada en relación a la multiplicidad de métodos durante la recogida de datos, de esta parte de la investigación otorga una mayor solidez y credibilidad a la investigación apoyados en que:

“La combinación de las entrevistas y de las observaciones de campo, junto a la revisión de los documentos aumentan la posibilidad que un fenómeno de interés puede comprenderse desde varios puntos de vista y a través de diferentes modos de conocimiento. La convergencia de las entrevistas, observaciones y documentos en un tema o patrón central concede gran credibilidad a los hallazgos”

(Maykut & Morehouse, 1992: 167)

Cuarta Parte: Presentación de resultados

Capítulo 7

RESULTADOS DE LA PRIMERA Y LA SEGUNDA FASE

Cuarta Parte: Presentación de resultados

Capítulo 7

RESULTADOS DE LA PRIMERA Y LA SEGUNDA FASE

En este apartado se describen los resultados obtenidos para las dos fases de la investigación. Es importante dejar en claro que “la conclusión de cualquiera de estos estudios no es una generalización de resultados, sino una mayor comprensión de la experiencia desde la perspectiva de los participantes seleccionados para una investigación” (Maykut y Morehouse, 1992:52). Esta investigación no se ha limitado a comprobar hipótesis previas, sino que fue el trabajo de campo el que dio curso a esta investigación, por lo tanto, los hallazgos encontrados obedecen en gran parte a descripciones de los actores, respecto a los fenómenos abordados durante el proceso.

“No es que amemos la oscuridad. Lo que queremos subrayar es que si la oscuridad de la vida es el problema a esclarecer; nunca la iluminaremos suficientemente bien si antes no percibimos en toda su amplitud el tamaño de esa oscuridad, su alcance y el lugar preciso en el que se ubica”

(San Martín, 2003: 12)

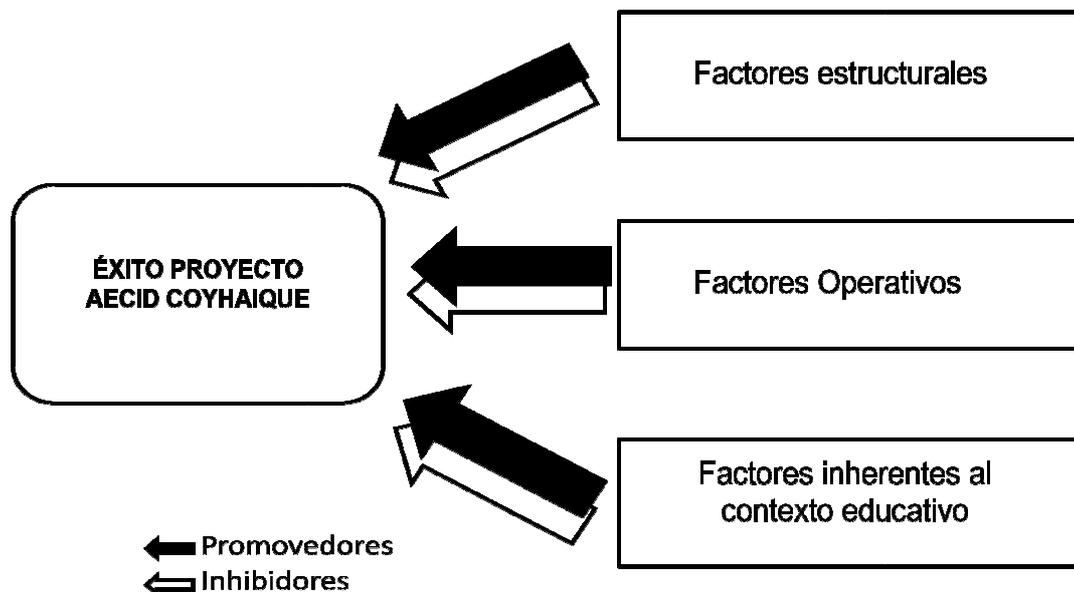
Esta cita quiere expresar que muchas veces la obsesión por la luminosidad nos puede llevar a estancias vacías y a recorrer lugares comunes, después de realizar aparatosos viajes donde no hacía falta llevar tanta sofisticación.

7.1. Resultados de la primera fase: evaluación del proyecto AECID Coyhaique.

Los análisis resultantes de esta investigación se centraron en explicitarnos el camino para abordar los cambios educativos en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique. El escenario de esta investigación fue la implementación de un programa de desarrollo educativo en un conjunto de escuelas de dependencia municipal pertenecientes a una comuna determinada. Cuya exploración se centró en analizar las condiciones de éxito del programa mencionado. Partió entonces, como una evaluación de programa principalmente para guiar la toma de decisiones respecto al programa y comprender los fenómenos implicados, (Stufflebeam, 1995) entendiéndose esta en todo momento como proceso. Así, pues, se realizó una propuesta que recoge los principales tópicos de la evaluación de programas para crear un diseño especificado a una determinada realidad educativa, que tenga como meta transformar a largo plazo una realidad social.

Como resultado de la evaluación se han generado una serie de informaciones que han sido utilizadas para la mejora del programa de desarrollo educativo. También han servido para obtener y conocer más datos respecto del contexto de actuación. Sin embargo, lo que nos interesa en esta investigación para engranar las fases siguientes es conocer algunas las condicionantes relacionadas con las escuelas, que influyen en la implementación de los programas de desarrollo educativo y por ende, en los procesos de cambio relacionados con las instituciones escolares que promueven o que inhiben el éxito de un programa de desarrollo educativo en un determinado contexto. Se han encontrado tres factores que se observan en la realidad escolar y que actuarían como condicionantes del cambio, estos son: factores estructurales, factores operativos y factores inherentes al contexto educativo. En la figura 9, se muestra un esquema de lo expuesto anteriormente:

Figura 9: Factores que influyen en las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo.



La existencia de estos factores condicionarían los procesos de mejora que ponen en marcha los programas de desarrollo educativo en las instituciones escolares. Partiendo de la base que todo programa de desarrollo educativo es mejorable, tanto en sus factores estructurales, como operativos, existe un factor, propio del contexto educativo que dificulta el cambio y por tanto va a condicionar el éxito del programa. Éstos representan la base de la búsqueda de condicionantes del cambio educativo. Esto nos llevará poner atención en los procesos y significados del cambio en la escuela. A continuación se muestra un cuadro con los factores que promueven o inhiben el éxito del programa de desarrollo educativo.

Cuadro 24: Factores que promueven o inhiben el éxito del programa de desarrollo educativo

FACTORES QUE PROMUEVEN O INHIBEN EL ÉXITO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO	
<p style="text-align: center;">Factores estructurales</p> <p>Los factores relacionados con el diseño y con la organización del proyecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de formadores • Modalidad de enseñanza (semipresencial) • Planificación de los cursos • Disposición de los recursos • Gestión general
<p style="text-align: center;">Factores operativos</p> <p>Son los factores relacionados con la implementación y desarrollo del proyecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de docentes y directivos • Visitas en terreno a las escuelas • Tutorías a las escuelas • Utilización de los recursos pedagógicos • Seguimiento de la gestión general del proyecto
<p style="text-align: center;">Factores inherentes al contexto educativo</p> <p>Son los factores que se relacionan con el contexto de intervención, donde se encuentran las variables políticas estructurales del sistema educativo chileno, las variables socioeducativas de las familias de los alumnos y las variables institucionales y territoriales propias de la población a la que atiende la educación municipal de las escuelas de Coyhaique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Edad de docentes y directivos • Dedicación al trabajo dentro y fuera de la escuela • Trabajo colaborativo con las familias • Capacidad técnica de docentes y directivos • Conocimiento y uso de nuevas tecnologías • Gestión municipal • Recursos con los que cuenta cada escuela • Puntaje del SIMCE • Tipo de escuelas (rural/urbana; básica/enseñanza completa) • Nivel cultural de los alumnos que atienden

Los factores estructurales hacen referencia al diseño y a la organización de proyecto, entre estos se encuentran: los criterios utilizados para la selección de los formadores; las estrategias programadas para la modalidad semipresencial de la enseñanza; la pertinencia y planificación de los cursos y la disposición de los recursos. Estos factores se analizaron en función de su pertinencia y suficiencia, además de cómo

se han encauzado en la gestión general del proyecto. En este sentido, estos factores mencionados han estado presentes y han sido favorables según el testimonio de los mismos participantes.

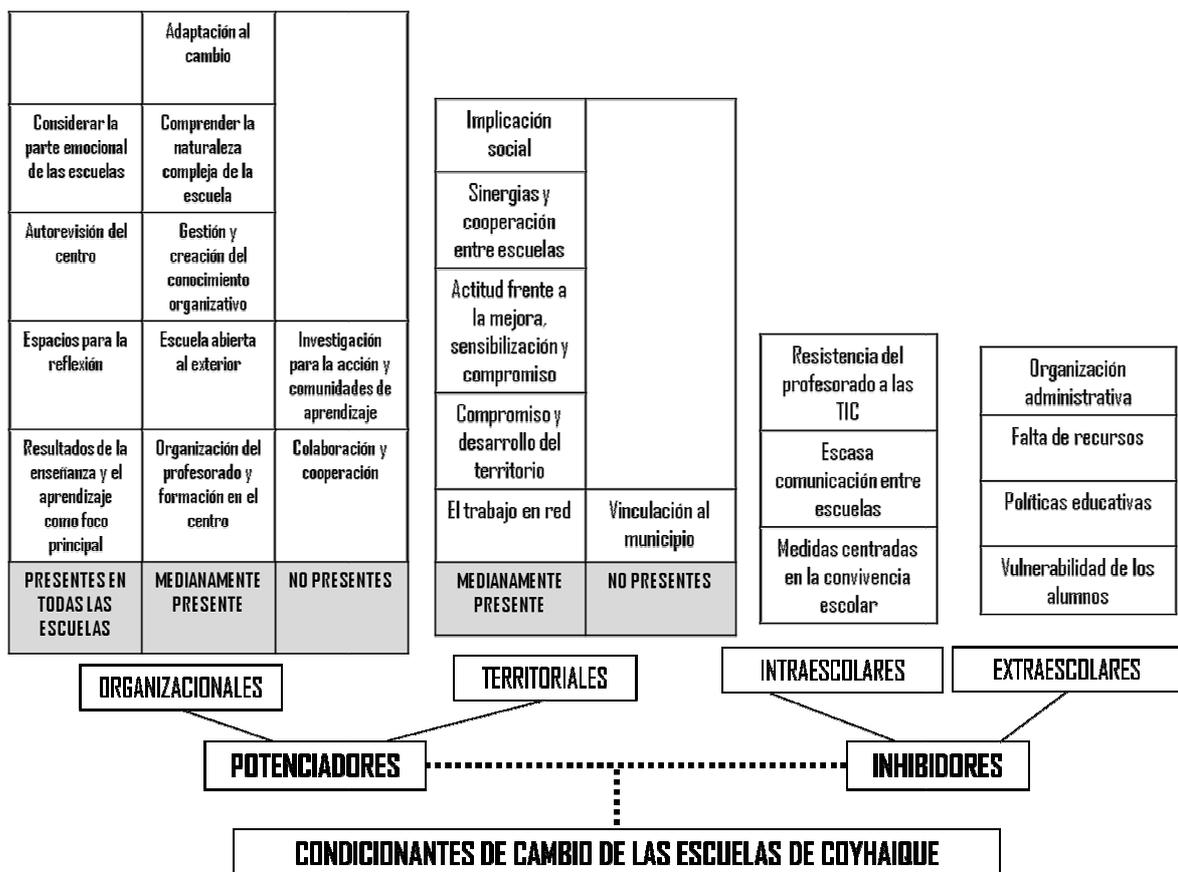
Son los factores operativos los que han presentado mayor dificultad, debido a que son los que tienen relación con la implementación y desarrollo del proyecto y es precisamente en la interacción con el contexto donde se presentan los mayores problemas. Las expectativas que se tejen en torno al proyecto, juegan un papel fundamental, las que al no verse cumplidas genera desmotivación de ambas partes y la percepción de que algo no está saliendo bien. Entre los factores operativos que hacemos referencia se encuentran la implementación de la formación de docentes y directivos presenciales, en las que se destaca la formación de directivos como la que cumplió cabalmente las expectativas de los participantes y logró generar e impacto en los actores involucrados. Las visitas en terreno, así como las tutorías de las escuelas, tanto presenciales como virtuales se realizaron constantemente, estas consistían en visitas a los centros, por lo menos, cuatro anuales y la asesoría en la ejecución de los proyectos de cada escuela. Aunque según el testimonio de los propios participantes, éstas deberían ser permanentes. El seguimiento de la gestión general del proyecto resulta favorable desde el punto de vista del cumplimiento de lo programado, pero se han presentado, debido a razones externas problemas de coordinación que han ido dificultado algunas actuaciones.

Los factores que se relacionan con el contexto de intervención los hemos llamado factores inherentes al contexto educativo, en los que se hallan: las variables políticas estructurales del sistema educativo chileno; las variables socioeducativas de las familias de los alumnos; las variables institucionales y territoriales. Entre estas se encuentran la edad de los docentes y directivos, este factor se abordará en la fase posterior, ya que representa según la opinión de algunos participantes un obstáculo para el buen funcionamiento de las innovaciones y se relaciona directamente con la capacidad técnica de docentes y directivos y el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías. Otro factor importante como condicionante de éxito de un programa de desarrollo educativo, es el tiempo y la dedicación que se le otorga al trabajo dentro y fuera de las escuelas, ya que muchas veces es escaso y es uno de los principales motivos de lamentos de los docentes. Esto también repercute en el trabajo colaborativo entre docentes, docentes y directivos y la relación de la escuela con las familias de los alumnos. Otro factor inherente al contexto educativo es la cantidad de recursos con los que cuenta cada escuela, está relacionado directamente con la gestión municipal y con el tipo de escuelas que atiende (rural/urbana; básica/enseñanza completa). Pero los más importantes a considerar, son sin duda, los factores relacionados directamente con los procesos y resultados de la enseñanza (Puntaje SIMCE), en este sentido se considera clave el nivel cultural de los alumnos que atienden las escuelas municipalizadas de Coyhaique, para ser analizado en la fase posterior.

7.2. Resultados de la segunda fase: análisis de los condicionantes institucionales y territoriales que se consideran importantes en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique.

De los análisis de las entrevistas se obtuvo información relevante respecto a los factores que condicionan el cambio en las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique. Los resultados obtenidos se resumen básicamente en detectar y describir la presencia de las condicionantes de cambio, tanto las institucionales, como las territoriales en las escuelas analizadas. De este análisis también surgieron variables emergentes propias de las realidad de cada escuela que enriquecen potencialmente el conocimiento que queremos lograr del objeto de estudio. En el siguiente esquema (Figura 10) se muestra un resumen de lo dicho anteriormente:

Figura 10: Resumen de la presencia de los condicionantes en las escuelas de Coyhaique



❖ **Condicionantes presentes en las escuelas**

A continuación se describirán cada una de las condicionantes que se encuentran presente en las escuelas: las que se encuentran en todas las escuelas, las que se encuentran en la mayoría de las escuelas, las que marcan una baja presencia en las escuelas, y las condicionantes emergentes.

7.2.1. Procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje como foco principal

Es unánime que todos los establecimientos educacionales participantes centran sus esfuerzos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque las experiencias de cada escuela varían según el estilo de la dirección y las metas propuestas por cada establecimiento. Por ejemplo: a pesar de que la preocupación principal de las escuelas es el proceso de enseñanza aprendizaje, no todas centran sus innovaciones en fortalecer esta área. Entre las innovaciones más recurrentes están las que fortalecen el ámbito social y las centradas en los ámbitos estructurales.

Las escuelas, en general, están enfocadas en lo técnico pedagógico, en fortalecer la lectura, la matemática, la planificación curricular y la capacitación específica en ciertas áreas. Se han instaurado modelos de planificación consensuados. Innovaciones centradas a elevar los aprendizajes. Existe también una preocupación constante por elevar el resultado de los aprendizajes, que se refleja en la toma de decisiones en torno a pruebas estandarizadas que miden la calidad de la enseñanza.

Enfoque en los procesos y resultados académicos

Casi todos los directores reconocen que el trabajo en su escuela y las innovaciones se centran en los procesos y resultados del aprendizaje, estos se orientan a las siguientes áreas: estrategias de aprendizaje; evaluación y currículum.

Estrategias de aprendizaje

Las mejoras de las escuelas están orientadas a aspectos académicos, para producir recursos en el aula también hay que disponer de recursos, el profesor sin recursos en la sala es difícil que produzca aprendizajes, es allí donde radica la debilidad de la escuela, a eso se debe apuntar.

Una estrategia que se propone es abrir la sala de clases al resto de los colegas, establecer visitas al aula, recabar información mediante una pauta de observación de clases y promover a que las mejoras académicas partan de la iniciativa de los propios docentes. Otras metodologías centradas en el alumno han dado muy buen resultado, los profesores se han atrevido y han experimentado con cosas distintas, dándole el protagonismo a los estudiantes.

Como proyecto de innovación la escuela apoya y brinda oportunidades a alumnos de aprender y practicar un instrumento como integrantes de una orquesta juvenil, como la escuela llega hasta octavo básico, muchos de ellos siguen con la inquietud musical, brindándoles la escuela un espacio, pero para eso deben mantener un cierto rendimiento académico y continuar estudios. Esto, unido al fuerte trabajo de las familias, genera una motivación muy potente al cumplir con un sueño artístico sin descuidar la parte académica, como comenta el director de este establecimiento, muchos chicos llegan a la universidad y siguen con el tema musical. *“Cuando la orquesta sale dentro del país y hay alguno que está por allá, se incorpora y toca con ellos y eso motiva a sus compañeros a los más chiquititos que se están iniciando y se va generando todo un vínculo de relación, porque los primeros que partieron con este tema ya están en la universidad, teniendo carreras relacionadas ya sea con música o con pedagogía, con sonido, cosas que se relacionan con lo que ellos han fortalecido también”* (p20)

Evaluación

Cambiar el enfoque de las evaluaciones es un punto importante a considerar a la hora de la enseñanza, este debe ser menos castigador y más constructivo. Algunos directivos han experimentado mejoras en el rendimiento, reflejados en las pruebas SIMCE y la directora del establecimiento cree que esto tiene relación directa con las innovaciones implementadas. En estas mismas escuelas se han ido innovando en la evaluación de los aprendizajes, se han tratado de reducir las pruebas objetivas reemplazándolas por otro tipo de evaluaciones, en la que se manifiesta el portafolio como una excelente alternativa siempre que se tengas los recursos para su implementación: *“Lo ideal es trabajar el portafolio, en una escuela ideal es trabajar la evaluación con portafolio, para mí esa sería una escuela ideal”* (p25).

Currículum

Con respecto al Currículum, el atraso en algunos contenidos se debe a la mala práctica docente según algunos directivos, que los profesores no hacen lo que deben hacer en la sala de clases y a la larga eso va repercutiendo en los niños. Y así los profesores no van entregando todos los contenidos, todo lo que debería saber un niño. También se manifiesta la poca conexión que existe entre el currículum oficial y lo que es la realidad de la comuna, ellos trabajan con planes y programas que no están contextualizados. Pese a esto, la escuela tiene la posibilidad de elaborar sus propios planes y programas de estudio, acorde con su realidad, pero señalan que el trámite de aprobación es un tanto engorroso para la escuela, labor que ellos no están dispuestos a asumir. Otra escuela, trabaja con planes y programas de estudio elaborados por ellos mismos que ha sido producto de un arduo trabajo de confección, pero fue algo completamente necesario dado las características de la escuela y que finalmente fue aprobado por el ministerio

“nosotros tuvimos que necesariamente hacer una fuerte autocrítica no solo al sistema y no solo a la normativa sino que también a lo que estábamos haciendo y eso fue una etapa que marcó un antes y un

después en la escuela porque fue súper duro, hubimos quienes nos molestamos en un momento.. Eh pasó de todo. Pasó de todo. (p32)”

En las escuelas también se le da un fuerte énfasis al trabajo de lenguaje y matemática, casi todas las escuelas están reforzando estas áreas de la enseñanza mediante sus planes de mejoramiento. Se realizan planes de lecturas semanales, mejora en la comprensión y redacción de textos principalmente, pues, es en estas áreas donde se encuentran las principales falencias de los alumnos.

En área de matemática también se ve reforzada pero a nivel de profesores, algunas escuelas comparten que es fundamental tener buenos maestros de matemática en las escuelas y estos sean capaces de transmitir sus conocimientos no solo a los alumnos sino al resto de los profesores.

Énfasis en el SIMCE

Hay escuelas que han experimentado mejoras en los resultados, producto de todos los planes de mejoramiento que se han implementado. Ellos valoran como algo positivo el aumento en los logros de del SIMCE, porque también responde a una motivación que existe en el alumnado que en muchas ocasiones demostraban poco interés debido a que manifestaban que rindiendo el SIMCE “no ganaban nada”, si ya se habían ganado el título de los peores resultados regionales. Estas evaluaciones externas tanto el SIMCE como la PSU son miradas como buenos indicadores de logros para la escuela Y frente a eso hay mucha expectativa. Por otra parte, el tema SIMCE, si bien puede ser un tema relevante dentro de la escuela, algunos directores reconocen no ponerle suficiente énfasis, como lo hacen las otras escuelas.

7.2.2. Espacios para la reflexión compartida

Existen espacios de reflexión compartida, establecidas por norma en los establecimientos. Aparte de estos espacios formales de reflexión existen espacios, informales como la hora del café Y la hora del recreo. Algunos espacios de reflexión compartida creados son las reuniones de planificación consensuadas, donde se reflexiona en conjunto en torno a la enseñanza, las escuelas manifiestan una necesidad de reflexionar junto a los pares. En las instancias de reflexión de los consejos técnicos se trabaja para saber cuál es el diseño más apropiado y más cercano a lo que es la estructura de los planes de estudio.

Algunas escuelas manifiestan que los tiempos son escasos y es necesario implementar más espacios de reflexión ya que a pesar de que estos se realizan periódicamente aun son escasos dado a la gran tarea que tiene que desarrollar con los alumnos.

Escuela cuenta con espacios de reflexión establecidos

El ministerio de educación de Chile brinda espacios para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas e intercambien experiencias y conocimientos en talleres de profesores al interior de las escuelas, con el fin, de mejorar la enseñanza. Tras este propósito hay, entre otras, dos instancias claves: Jornadas de Planificación y Jornadas de Análisis de Resultados. Las jornadas de planificación son lideradas por el director o el jefe técnico – con asesoría de la supervisión- y son apoyadas con documentos de trabajo elaboradas por el propio ministerio. Estas jornadas consisten en tiempo para organizar la enseñanza mediante un proceso de planificación efectivo que contribuya al trabajo docente en el aula. Estas jornadas de planificación docente se realizan al inicio de cada semestre y al término del año lectivo, las que forman parte del calendario escolar. La otra instancia es el análisis de los resultados del aprendizaje, donde se propicia el desarrollo en todos los establecimientos de procesos de reflexión pedagógica e institucional en torno a los resultados SIMCE. Con este propósito el ministerio entrega documentos de apoyo destinado preferentemente al sistema de supervisión para efectuar en las escuelas “Jornadas de Análisis de Resultados SIMCE”. (MINEDUC, 2011)

Estas nuevas normativas han sido tomadas por las escuelas y las han ido incorporando a sus labores como estrategias de mejora, cada una con sus variaciones, como es el caso del acompañamiento al aula que realizan los directivos para observar lo que hace el docente en sus sala de clases, esta se hace mediante una pauta, que luego será discutida con el propio docente. Esto ha sido una innovación importante en las escuelas ya que antes lo que ocurría en la sala de clases, sólo era del conocimiento de los alumnos y el docente a cargo. Las nuevas normativas permiten también la observación entre pares, además de la posibilidad de construir acuerdos en común, lo que constituye también un importante registro escrito de lo que ocurre en la escuela a nivel de enseñanza aprendizaje.

7.2.3. Autorevisión del centro

Todos los establecimientos dicen tener una estrategia de autoevaluación, algunos lo hacen mediante diagnóstico y otros lo hacen mediante observaciones de sus componentes. Se están implementando pautas para hacer visitas al aula, como estrategia de innovación. Hay evaluaciones internas como también evaluaciones externas, donde se implementan jornadas para evaluar los logros obtenidos. Se destinan días completos a hacer un análisis de los diferentes aspectos tanto en lo organizacional, como en los resultados que han tenido los alumnos. Mediante la conversación informal reconocen que también la escuela se autoevalúa.

Utilización de estrategias de autoevaluación

Mediante la autoevaluación la escuela aprende. Casi el total de las escuelas aplican estrategias de autoevaluación, lo hacen tanto de manera formal como de manera informal. De manera formal lo hacen mediante pautas de diagnóstico, reuniones semanales, visitas, observaciones y análisis de las clases mediante pautas establecidas, evaluaciones internas y evaluaciones parciales y consejos de evaluación semestral. Muchas de estas estrategias se están aplicando como proyectos de innovación. También se utilizan estrategias informales, y creo que estas son las más efectivas según opiniones de los mismos directivos, por ejemplo, las conversaciones que se dan entre pasillos, en los recreos, en la sala de profesores cuando toman *cafecito* y al término de la jornada. Mucha de la autoevaluación realizada por la escuela se da mediante la conversación informal, en estas instancias también se analizan los temas pedagógicos y se buscan soluciones de mejora. Hay escuelas que utilizan los diagnósticos como estrategias para la innovación.

7.2.4. Considerar la parte emocional de las escuelas

Los directivos son conscientes de que la parte emocional de las escuelas y las relaciones entre los actores que conforman la escuela es algo fundamental en el funcionamiento escolar. Como señala uno de los autores del cambio diciendo que la enseñanza y la conducción son actividades profundamente emocionales (Hargreaves, 2005). En la escuela rural se da una dinámica muy diferente a la escuela urbana, por el hecho de tratar con menos niños existe una cercanía y una personalización de la enseñanza. Todo esto además de generarse diferentes vínculos con la familia. Este es un tema fundamental en la escuela, ya que la enseñanza involucra mucho más que los contenidos del currículum y el drama que viven los alumnos muchos de ellos vulnerables no puede pasar desapercibido para los profesores y los directivos.

La importancia de las relaciones humanas

La mayoría de los directores entrevistados destacan las relaciones humanas como un factor importante a la hora de establecer una mejora en la escuela. Estas relaciones están dadas por los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar y por el vínculo que existe con el alumno:

Relaciones en la escuela

Se destaca el compromiso que deben tener todos los estamentos de la escuela para que surja una mejoría. Entre estos surge el arduo trabajo de convivencia y emocional entre los miembros de la escuela, el contacto día a día se va deteriorando, en algunos momentos suele ser frágil. El tema de las relaciones interpersonales en la escuela es un tema complejo, no todas las escuelas gozan de un buen clima escolar, entonces para poder mantener las buenas relaciones en la escuela también se requiere de un

aprendizaje. Y una escuela que trabaja en base a buenas relaciones es una escuela motivada, que implica profesores con ganas de trabajar. Un personal motivado incita a que los padres se acerquen a la escuela y eso porque los niños lo han transmitido en el hogar

“Lo que ellos veían era que estábamos nosotros motivados, que nuestra motivación por trabajar influía directamente en los niños, ellos veían que los colegas le ponían muchas ganas, por lo tanto ellos...después llegan a la casa, después los papás los aprietan un poquito y largan todo sin filtro y en ese largar todo sin filtro mucho papás se acercaron más a la escuela porque consideran que los colegas estaban más motivados y que se les daban todas las oportunidades para avanzar” (p31)

Así mismo, este directivo también lo expresa en los siguientes párrafos:

“Y uno no puede hacer un montón de teoría y después plantear cualquier incógnita que hay ahí ¿por qué?, el colega no trabajaba, no quería estar ahí, le daba lo mismo, pero ahora no. Hoy día, nos llueven invitaciones para que vayamos con los chicos y con los colegas ahí a contar como lo hizo el alumno para subir tantos puntos en el SIMCE y volvemos al principio, primero: Buenas relaciones humanas y el compromiso porque el tema avance...” (p31)

Vínculo estrecho con los alumnos

La dinámica de las escuelas rurales funciona completamente distinta a la de las escuelas urbanas, en primer lugar el hecho de que existan menos alumnos, hace que el vínculo entre docentes, directivos y alumnos sea más estrecho. *“tenemos poca matrícula es muy fácil acercarse a los niños, lo otro que yo siento, de hecho todos mis años de servicio en el sector rural siento que la educación rural es muy distinta a la urbana y siento que uno tiene otros lazos con los niños” (p1)* Esta directora señala que es inevitable no establecer vínculos cercanos con los niños, porque dependiendo la situación en muchos casos se conocen a todos los familiares de los niños y saben dónde y cómo viven.

Otro director comparte la idea de que la situación de cada alumno influye directamente en la escuela. Hay personal profesional de apoyo para tratar los conflictos familiares en la escuela, orientadoras, asistente social, contacto con instituciones, esto se hace mediante un reporte o un diagnóstico de la situación del niño.

También está el caso de los primeros ciclos, donde los alumnos están acostumbrados a trabajar siempre con un mismo profesor, el profesor mediante una “consejería” va conociendo a los alumnos y al apoderado, donde todos los datos relevantes quedan en una ficha.

Los problemas afectivos son abordados por profesionales de diferentes áreas, y los problemas curriculares lo abordan los docentes. Debido a que ahora muchas escuelas cuentan con recursos extras, se les ha permitido disponer de este tipo de profesionales, que sirven sin duda de apoyo a la parte

pedagógica de las escuelas. En algunas escuelas rurales todavía está el profesor de aula cumpliendo múltiples roles. Ellos exigen que se realicen apoyos externos. En muchas escuelas el vínculo no se corta luego de abandonar el colegio. Un claro ejemplo es el de los alumnos de la escuela rural que muchas veces retornan porque no se adaptan al sistema que les ofrece la ciudad.

7.2.5. Apoyo de otras instituciones y trabajo en red

Todas las escuelas reconocen que es importante trabajar con otras instituciones y estamentos, algo que no necesariamente se da en los establecimientos. Muchas instituciones representan un apoyo muy fuerte para las escuelas, así como algunas escuelas grandes representan un gran apoyo para las escuelas pequeñas. Es así como lo ve un director de escuela rural:

“para una innovación, a mi parecer: sana convivencia en los que se va a aplicar y después se va dando todo el resto, si no tiene recursos los consigues, hoy en día nuestro sistema nos permite crear redes, es decir, si yo necesito un texto que no tengo quince escuelas que me van a apoyar para conseguirlo...” (p31)

7.2.6. Desarrollo y compromiso con el territorio

Casi todas las escuelas manifiestan tener un compromiso con el territorio, este compromiso se relaciona con las expectativas que tienen hacia sus alumnos de lograr que continúen su educación, que se inserten correctamente en el campo laboral, además de ser buenas ciudadanos en pos de la mejora de la comuna y su crecimiento, y esto a su vez hará que se potencie el sistema público de educación y no mueran las escuelas municipales de la comuna.

Esta condición es asumida por cada directivo de forma distinta, existe una diversidad de opiniones de acuerdo al tipo de escuela donde se trabaja, pero los temas que más sentido les hacen a los directivos son: la brecha entre lo rural y lo urbano; la continuidad de estudios; educar para la comunidad; posibilidades laborales; desarrollo de la región; valores ciudadanos y la interacción con la comunidad.

Desarrollo regional como factor importante

El compromiso de las escuelas con el territorio es un factor importante dentro de la gestión del director, partiendo de la base de lograr buenos ciudadanos, responsables y útiles a la sociedad. Esgrimen que la labor de la escuela no es fácil, ni es una labor aislada, para que cambie la escuela, tiene que cambiar la sociedad, *“lo que está allá afuera”*. Yendo a un terreno más cercano y más inmediato la escuela puede verse como un fuerte motor de desarrollo regional, ya lo veíamos en el punto anterior donde existía un nexo entre la enseñanza media y el campo del trabajo de los alumnos que egresan, como un puente. En palabras de un director: *“porque hoy en día nosotros todas esas especialidades las hemos enfocado por*

el desarrollo social económico de la comuna, tenemos dos especialidades que son mecánica automotriz y también la especialidad de ventas. (p33).

Las expectativas en el desarrollo de la región deben concretarse en brindarles a los alumnos oportunidades y confianza en ellos mismos para lograr un desarrollo próspero, y esto queda de manifiesto en lo señalado por una directora:

“nosotros como establecimiento estamos entregando ciudadanos que aportan a la comunidad, que aportan desde sus preparación , que aportan desde su comportamiento, y que además sean capaces de desarrollar un proyecto de vida, elaborarlo y desarrollarlo y desarrollarlo en todos sus ámbitos, en el ámbito personal, en el ámbito familiar, por ejemplo, ...los chiquillos egresados que tienen sus trabajos, un buen trabajo, permanecen en él, que han hecho familia propia, que han optado y postulado a su casa y que van desarrollándose como cualquier ciudadano. Entonces nosotros creemos que ese es un buen aporte a la comunidad, no tener chiquillos que van a estar permanente subsidiados, permanentemente siendo un lastre para el estado, dependiente de toda los problemas sociales”. (p32)

El gran problema para las escuelas es cuando sienten que sus esfuerzos no dan fruto y a muy temprana edad los alumnos fracasan en la escuela o no continúan sus estudio, es la realidad de la escuela rural, donde muchas veces el alumno debe migrar a la ciudad para continuar estudios de enseñanza media, en que las condiciones entre una y otra son muy diferentes y se hace muy difícil su adaptación, algunos factores que cuentan son: embarazo adolescente, desconocimiento de las materias del currículum de su nivel de enseñanza, no se adaptan al ritmo de la ciudad, no se adecua a la convivencia diaria con muchos niños en la sala de clases. Esto a su vez produce un problema más grave, que muchas veces la familia del niño migra a la ciudad para acompañar al estudiante a que continúe estudios y según un director, esto conlleva a que hayan menos escuelas rurales, la gente migrará a la ciudad y el campo se queda con menos gente y puede provocar la desaparición de la escuela, según sus propias palabras esto induce a un:

“desarraigo de su lugar de origen y va a tender a desaparecer (la escuela), yo no tengo mucha claridad con respecto a qué va a pasar con las escuelas municipales, por lo que yo veo, lo que puedo leer hoy en día vamos a hacer un ente en extinción, nos vamos a extinguir, es decir, con estos lineamientos nosotros vamos a desaparecer como escuelas municipales, nos vamos a transformar en escuelas particulares y lo digo sin desmerecer a las escuelas particulares porque ellos tienen otro giro” (p31)

La preocupación de este director no es menor, y se suma a la de mucha gente que ve cómo la educación rural municipal se ha visto vulnerada con las medidas tomadas por el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) 2010 y 2011 que contempla el cierre de establecimientos rurales municipales unidocentes. En respuesta a esto se generó una declaración de la red chilena de universidades para la educación rural, cuyo documento argumenta que los criterios que deben existir para evaluar el cierre de las escuelas rurales no pueden ser los mismos de las escuelas urbanas y que esto puede provocar un

deterioro y daño a la calidad de vida de una comunidad afectada, una escuela es parte de su riqueza y parte de sus oportunidades.

Se arguye que cuando se cierra una escuela rural, se abandona la educación de la comunidad, la formación que ahí se entrega, si es equitativa y de calidad generará habitantes bien preparados que contribuyan a cuidar su patrimonio material, su identidad y su medio ambiente. *“Cada localidad rural es única: tiene una cultura propia compleja, densa y frágil que constituye no sólo la forma de vida de familias y comunidades, sino que también es una invaluable reserva de identidad para el país”* (Red chilena de universidades para la educación rural, 2010)

7.2.7. Organización del profesorado y formación en el centro

La escuela como instancia de formación es reconocida por la mayoría de los directivos participantes, como argumentos señalaron que se construyen aprendizajes entre pares, la escuela posibilita y facilita la formación permanente del profesorado. A pesar de que existen estructuras establecidas y reconocidas de formación y reflexión, falta potenciar el enriquecimiento colectivo de los que conforman la escuela, esto debe surgir desde dentro del centro. Algunas escuelas utilizan el análisis de las prácticas como mecanismos de formación

El perfeccionamiento constante es una necesidad inherente a la profesión docente, que busca conseguir por sobre todas las cosas la efectividad escolar. En Chile a partir de la década de los 60, el perfeccionamiento de los maestros se convirtió en una necesidad imperiosa de la propia reforma Educacional, impulsada en 1965 por el presidente de la república don Eduardo Frei Montalva y el Ministro de Educación don Juan Gómez Millas, dado que necesitaban maestros capacitados profesionalmente para hacer frente a los nuevos desafíos. Este hecho instauró en Chile una política de perfeccionamiento docente para el desarrollo del sistema educativo, que se ha mantenido en el tiempo con altos y bajos, pero que representa el principal incentivo para la mejora de las condiciones de la profesión docente en Chile. (MINEDUC, 2011)

En este escenario la formación continua de los profesores se realiza incesantemente, los profesores constantemente tienen que estar a merced de los cursos formadores que llegan a las escuelas, a los que optan también por iniciativa personal.

Cuando hablamos de actitud hacia el perfeccionamiento constante lo hacemos, pensando en que el perfeccionamiento ya no es exclusividad de quienes lo solicitan, sino que responde a una necesidad imperiosa de todo el gremio y que está siempre presente quiéranlo o no los docentes. Es por eso, que al hablar de actitud hacia el perfeccionamiento se hace desde la voluntad del profesor de querer formarse, de querer aprender y querer mejorar las prácticas educativas que se realizan en su escuela.

En este contexto, todos los directivos entrevistados a excepción de una, señalaron que en sus docentes existía una actitud hacia el perfeccionamiento constante y este se manifestaba principalmente en tres formas: Actitud hacia el propio aprendizaje; formación del profesor en la escuela; necesidad de buenas formaciones por parte del profesorado.

Actitud hacia el propio aprendizaje

Docentes y directivos son conscientes de que la responsabilidad principal del aprendizaje recae en uno mismo. Sin embargo, el equipo directivo debe además de orientar a los docentes, generar estrategias de motivación que posibiliten una mejor mediación del profesor con los estudiantes.

Un director señala que *“es el profesor el que tiene que cambiar”* (p29) otorgándole el protagonismo y la responsabilidad a él de dominar estrategias metodológicas, de esforzarse para estar más al día con las nuevas metodologías, porque será él el que se irá quedando atrás.

Otro directivo señala que las propuestas de mejora en su establecimiento han tenido buena acogida y disposición al aplicarlas y ese entusiasmo ha llevado a que grupos de profesores también tomen la iniciativa y también se hayan atrevido a hacer propuestas más audaces (p30)

Un director recalca como factor importante de aprendizaje, la voluntad de los docentes de hacer las cosas bien, luego de percatarse de que la práctica irresponsable de algunos docentes influía en la mediocridad de los resultados de sus alumnos, descartando de plano el resto de teorías hechas respecto a los resultados (p31)

Lo que postulan algunos directivos es que los cambios tienen que partir de la iniciativa del propio profesor y de su voluntad por querer mejorar. También es el cuerpo directivo el que tiene que motivar para que el profesor se entusiasme con nuevas estrategias y luego sea capaz de proponer.

Formación del profesor en la escuela

La escuela brinda excelentes oportunidades de aprendizaje, tanto a directivos como a profesores, el aprendizaje del profesor en las aulas debe ser inminente, como señala Heargraves y Fullan en Bolívar (2000, p.92) *“Es imposible llevar a cabo las metas más profundas del aprendizaje de los estudiantes sin que los profesores sean aprendices también continuamente”* Es así como la mayoría de los directores creen que la escuela es otra instancia de formación para los profesores, a pesar de la diversidad etaria, existe un aprendizaje entre pares,

“está la experiencia del más antiguo y la vitalidad del joven, el joven llega con muchas otras ideas que muchas veces los profesores más antiguos como que la rechazan pero al mismo tiempo las toman porque ven que ellos también necesitan estar avanzando en eso” (p29).

Otra directora señala *“yo creo que los profesores tenemos que sentir que vamos al colegio no solamente a enseñar, creo que vamos mucho a aprender”* (p14)

Otro director haciendo referencia al contraste que se experimenta cuando se egresa de la carrera de pedagogía señala que el profesor sale con todas las herramientas pero al enfrentarse a la escuela se encuentra con un escenario completamente diferente *“a mi parecer, es como que estudia otra carrera dentro de la sala, con realidades que dictan mucho de lo que uno aprendió o en la teoría puede encontrar”* (p31) También afirma que la complejidad de la escuela te da la oportunidad de aprender

“tienes tres cursos (cursos combinados) qué haces tú en la escuela rural con tres cursos, tienes niños que no saben nada, pedagógicamente hablando de primero, segundo que están ahí, tercero que está más avanzado, cómo mezclo los tres y eso no te lo enseñan en la universidad, te lo enseña la práctica, el ensayo y el error, hoy día me salió una actividad más o menos bien, bueno eso lo tengo que repetir mañana, pero algo que me salió mal, bueno tengo el deber de reformularlo y avanzar”(p29).

El ver a la escuela y su complejidad como tal, como una instancia de aprendizaje genera un mayor optimismo y una oportunidad de mejora que debe ser aprovechada: *“la parte rural al tener menos niños te da una chance de explorar más ámbitos”* (p31). Estas características son las que permiten los espacios de conversación y reflexión. En este sentido hay consciencia de las características especiales que tiene la escuela y se deben trabajar para sacarle el mejor beneficio.

Otra directora señala también que los profesores nuevos representan una excelente oportunidad de mejora y de retroalimentación para el resto de los docentes. Generalmente un profesor nuevo genera reticencias cuando no ha sido formado bajo la misma institución u época o porque simplemente no maneja la cultura de la escuela, pero esta directora al contrario lo toma como algo natural *“todos hemos sido nuevos alguna vez”* (p32), lo ve como un bonito desafío *“a esa gente además “le pegai alliro la estampilla” de tu proyecto”* (p32) y también como una forma de involucrarse profundamente con la escuela. También el trabajo de los directivos debe estimular positivamente al docente, destacar lo que hace y animarlo como señala otra directora.

Necesidad de buenas formaciones por parte del profesorado

Señala un director, que los mismos docentes de su escuela han manifiestan la necesidad de reflexionar y de desarrollarse profesionalmente, eso se ha llevado a cabo durante años a través de diversos fondos. Otro directivo señala que además de las reuniones establecidas por la escuela se aprovechan los

perfeccionamientos y las capacitaciones que se hacen durante el año para luego transferir lo aprendido en instancias de reunión y reflexión como una tarea en donde todos participan. Por otra parte los docentes son críticos a la hora de calificar las formaciones que se les han brindado, dicen estar cansados de las malas experiencias formativas, de las materias repetidas y de las metodologías poco innovadoras, así señala un director que consultó a sus docentes de cómo había sido la formación, luego de asistir a un curso de matemáticas: *“esas cuestiones ya las habíamos visto en otro taller”* dice que le respondieron. *“Evaluación constante”* señala tajantemente un director como camino a la mejora *“Yo creo que la capacitación tiene que ser constante, no puede ser una vez, no puede ser un año, un año me fui a capacitar, no. Eso tiene que ser constantemente porque el tema educacional va avanzando”* (p29). En este caso el director se resigna a pensar que son los años del profesor lo que hace que se vaya quedando atrás en estas materias, y que no pasa así con los profesores más jóvenes.

7.2.8. Actitud frente a la mejora, sensibilización y compromiso

Si bien todos los que trabajan en la escuela pretenden y quieren lograr mejoras en sus establecimientos, muchos reconocen que se necesita más compromiso de parte de algunos actores, todavía existen resistencias en los docentes. Ocho son las escuelas que reconocen que para que haya un cambio real, debe haber un compromiso, si no hay compromiso y sensibilización con la mejora, es imposible lograr una mejora en la escuela.

Esta condición frente a la mejora está muy presente en las escuelas de Coyhaique, la mayoría de los directivos, han mencionado que un cambio no es posible si no existen ciertas condiciones, entre los factores que más se repiten están: el tener un equipo motivado, tener una buena disposición a los desafíos y tener un proceso reflexivo para interiorizar la innovación.

7.2.9. Comunicación entre escuelas

Existe una comunicación entre escuelas a nivel de jefes técnico, los que también prestan asesorías a escuelas rurales, apoyando en situaciones puntuales. Si bien este tipo de relación está establecido por normativa, siempre hay un interés de establecer alianzas entre escuelas de manera permanente. *“nosotros continuamente estamos consultándonos cosas, pero no, cómo podríamos decir, vamos a establecer una red formal con un establecimiento, vamos a hacer pasantía de una escuela a otra o vamos a hacer esta actividad conjunta, eso todavía no”* (p23)

Otra directora señala mantener una comunicación telefónica permanente con otros jefes técnicos para compartir experiencia y para aclarar dudas respecto a su trabajo *“oye mira sabes que, tu cómo trataste el SIMCE, de qué manera lo viste, de qué manera lo analizaste, de qué manera lo preparaste y cómo hiciste el taller de convivencia que hubo...oye y... es este aspecto cómo crees tú, de qué manera trabajaste o qué entendiste tú de esto”* (p25) Todo lo hacen de manera informal. Esto también se reafirma

por otro director de una escuela rural *“y aparte de la formalidad que hay si nosotros tenemos una duda, está el teléfono, está la posibilidad de venir a la escuela a preguntarle al jefe técnico, de preguntarle al director, a la orientadora, a la profesora especialista en lenguaje y ellos siempre están dispuestos, siempre, siempre con buena voluntad”* (p31)

A través del equipo SEP se apoya a las escuelas urbanas en temas didácticos, y esto ha potenciado el trabajo en red y esa comunicación les permite conocer lo que están haciendo las otras escuelas y apoyarse mutuamente, también manteniendo contactos con las escuelas rurales.

Pese a esto, no todos los directores se encuentran satisfechos con este tipo de comunicación, señalando que el sistema municipal está muy poco vinculado, el vínculo es a nivel de directivos y muy puntual. “No sé, una vez al mes el director cita a una reunión, pero estamos vinculados (sólo) en esa reunión. Terminamos la reunión y vamos cada uno a su negocio, si no hay otras reuniones en el año podemos no vernos nunca más, a mi por ejemplo me ha llamado la atención de que, yo no sé si a lo mejor será como ya muchos de ellos ya llevan años de servicio y ya sé que deben estar cansados, pero me encuentro asistiendo a muchas cosas donde no hay ningún otro director, no hay nadie más, nadie más (con énfasis)” (p32).

Un director señala que siempre ha tenido buenas relaciones con los establecimientos educacionales y eso se ha visto potenciado con la participación en cursos de perfeccionamientos impulsados por la propia municipalidad u otras instituciones. Y se sienten aventajados en ese sentido respecto a otras comunas. *“aparte eso nos constituyo también en tener mejores relaciones porque antes nosotros éramos islas, hoy día yo pienso que no, eso nos ha impulsado a creer que de verdad deberían existir redes entre nosotros y además ser más humildes, no ser tan aislados, no ser más egoístas, ser más colaborativos, más solidarios.Hay que profundizar esos valores, lo bueno que se ha hecho hay que profundizarlo, hay que seguir manteniéndolo, es la única forma de avanzar, porque si se aísla uno, se generan muchos problemas, no se resuelven bien, yo constantemente con uno o dos en particular converso telefónicamente y diariamente y nos contamos nuestras historias nuestros problemas, mira yo tengo este problema...”* (p33)

La comunicación informal a través de las escuelas también se encuentra supeditada a la voluntad de los directivos de querer generar vínculos con otras instituciones, como en el caso de una directora que ha implementado un sistema de convenio con escuelas particulares y generar cambios en su establecimiento.

7.2.10. Adaptación al cambio

La mayoría de los centros dice que es importante que para que exista una mejora debe haber una adaptación al cambio, este es un proceso lento, no es fácil aplicar cambios en la escuela, sobre todo si existe muchos tipos de generaciones de profesionales acostumbrados a hacer las cosas de una determinada manera.

7.2.11. Escuela abierta al exterior

Las escuelas tienen la necesidad de comunicarse y mantener un contacto con otras escuelas, esto se ve como algo que posibilita el traspaso y el intercambio de conocimiento y como bien decía una directora, son escuelas hermanas que manejan prácticamente los mismos códigos y tienen mucho puntos en común, entonces es importante que exista una comunicación entre ellas y hacia la comunidad, los padres de los alumnos, las instituciones que hacen partícipe a la escuelas.

Escuelas que hacen partícipe a la comunidad

La totalidad de las escuelas reconoce estar abierta a la comunidad, existe una incesante búsqueda de estrategias para integrarla, el trabajo en conjunto se realiza con entusiasmo, reconociendo que brinda un fuerte apoyo al sistema municipal. La relación que se da es simbiótica, donde la comunidad está al servicio de las escuelas y las escuelas trabajan en beneficio de estas.

Esta comunicación como señala un directivo de una escuela rural, no se ha dado ni espontánea, ni fácil, se ha dado producto de un arduo trabajo entre ambos sectores, partiendo de la inquietud de involucrar la escuela en la comunidad, convertirla en un aporte y así conseguir que salga de su aislamiento, como una escuela abierta hacia otras instituciones “en la zona rural se hace pero muy patente lo que es trabajar con voluntades, por lo tanto, carabineros es súper importante, una red de apoyo muy importante” (p1) y esto se ha reforzado constantemente dado al fuerte apoyo que le brinda la comunidad en general.

En el ámbito pedagógico la escuela busca integrar a la comunidad a la enseñanza y lo hace a través de proyectos en diferentes subsectores, en el caso de una escuela con certificación ambiental por medio de un proyecto han conseguido integrar al trabajo de la escuela a la comunidad “ahí se trabajaba con toda la comunidad completa, la comunidad estaba inserta en ese proyecto que era mi barrio, en que escuela se comprometía a trabajar en conjunto con todo el barrio¿ de qué manera? a protegernos, a sembrar, a plantar, las partes de áreas verdes se ven que también era árido y la escuela estuvo trabajando ahí con la comunidad entera, cuidando por sobre todas las cosas los aspectos valórico de la enseñanza como cuidar y proteger el medioambiente (p25).

Por otra parte existe una constante preocupación por la imagen institucional de la escuela, como señala una directora, le han sacado un enorme partido a la excelencia académica a través de los medios de

comunicación locales, les interesa proyectar esa imagen para que los alumnos se sientan orgullosos de pertenecer a esa escuela

Otro señala que esta apertura se ha ido dando con el tiempo, como algo progresivo, siente que la comunidad percibe que la escuela tiene expectativas en sus alumnos y en la mejora del entorno: “La respetan más, la misma comunidad en general de Coyhaique sabe que el colegio ha crecido, como te dijera yo, se está cumpliendo con los hijos que se educan acá” (p33)

Una directora cuenta que no ha sido fácil la relación con la comunidad, que se ha visto entorpecida por hechos puntuales: “Las amenazas más grandes para nuestro establecimiento es la imagen que quedó de situaciones de vulnerabilidad y llegaron a la comunidad por los medios de comunicación, de repente un ataque con arma blanca a un alumno del colegio queda en la memoria de la gente” (p30) pero señala que esta mala imagen cambia cuando la gente se da cuenta del buen funcionamiento del establecimiento. El resto de contactos que generan la escuela con el mundo exterior se da a través de los equipos de apoyo contratados por la escuela, donde se relacionan con diferentes instituciones que brindan apoyo y atención específica a los requerimientos de la escuela.

Importancia del trabajo con las familias

Respecto de las normas de participación de las familias dentro de los establecimientos, los lineamientos para abordar la convivencia escolar en comunidades educativas, en su Art.15º expresa que:

“los establecimientos educacionales promoverán de participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejo de profesores, y consejos escolares, con el objeto de contribuir a la enseñanza del establecimiento, y añade, que en cada establecimiento de enseñanza subvencionado o que recibe aportes del estado debe existir un consejo escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias”

(Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas, MINEDUC, 2010).

Todos los directivos han reconocido la importancia crucial que juegan las familias en la mejora de la escuela, a la escuela les importa que los padres se alineen con el proyecto educativo y para eso la escuela tiene que tener un canal de integración eficaz y certera en la integración de la familia a la enseñanza. Una de las líneas de trabajo que tienen las escuelas son las escuelas para padres, en donde mediante un planteamiento común entre escuela y hogar se les forma, orienta y capacita en temas

escolares para luego ellos mismos puedan transferir y motivar a otras familias. Existen centros de padres, y agrupaciones de apoyo al estudiante.

Otros directores reconocen un apoyo moderado del apoderado, señalan que hay un porcentaje de apoderados que siempre cuesta para que llegue a la escuela. También hay directores que se toman como un desafío el atraer a las familias a las escuelas, realizando actividades, motivadoras, invitándolos a participar de una forma más distendida con la escuela.

Existe una relación directa entre aprendizaje y apoyo de las familias como señala un director:

“porque en la medida en que los alumnos estén motivados, estén asistiendo, lleguen a la hora, tengan los materiales necesarios para aprender, sean estimulados por los papás, tengan en la casa un espacio para estudiar, tenga la oportunidad de llevarse un libro para la casa, que la escuela les facilita o que les facilita también a los papás, que se vayan generando todos estos vínculos les va a permitir que efectivamente tengan mejor resultado en su proceso de aprendizaje de contenidos en el colegio, porque la idea es que todas las opciones vayan a generar responsabilidad no solamente con los alumnos sino que con las familias” (p20)

De parte del ministerio de educación también se están implementado programas destinados a motivar el aprendizaje del alumno con la familia y de hacerla participe en la enseñanza, en este la escuela comunica constantemente de todo lo que está realizando el alumno y los resultados que va obteniendo, lo mantiene informado y entrega orientaciones de aprendizaje para su apoyo, como es el caso del programa: “yo leo en familia” y también el comunicar los resultados del SIMCE.

Otro director señala que es un factor clave darle un buen recibimiento a las familias cuando ellas se acercan a la escuela “el papá es un colaborador, es un apoyo fundamental, no puede ser menospreciado dentro de la escuela, tiene que ser atendido como una persona importante como lo es, darle un espacio para poder conversar” (p31) es así como se considera involucrar a los padres como parte activa del proceso de enseñanza.

Tampoco es fácil el contacto con las familias en la escuela rural, debido a las distancias, sólo acude el apoderado a la escuela cuando existe un problema puntual y eso llevó a los directivos a pensar en cómo podían hacer más atractivo el acercamiento entre escuelas y familias y comenzaron a pensar en estrategias conjuntas con el centro general de padres que involucraran sólo a ellos y así poco a poco cada año se acercaban más familias, pese a todo, reconocen que existe una relación un tanto distante y no lo suficientemente buena como para sacar adelante a los alumnos. “yo diría que tampoco es una relación fantástica, yo creo que es una relación normal, una relación tranquila, moderada, pero es una relación

quizás un poco distante, a lo mejor, no lo suficientemente comprometido que nosotros necesitamos como para sacar adelante chiquillos que necesitan de no sé, esfuerzos grandiosos". (p32)

En este caso se resumen los esfuerzos que debe hacer una familia en mancomunidad con la escuela para obtener buenos resultados con los alumnos: "donde hay una familia en casa preocupada, sumado a esfuerzo que hace el colegio con el niño, el resultado es una diferencia abismante en el caso del niño que está solo". (p33).

7.2.12. Comprender la naturaleza compleja de la escuela

Siete de cada nueve escuelas participantes reconoce y comprende que su organización es un entramado de muchos elementos, tanto técnicos, administrativos y relacionales. Eso hace que no sea fácil lidiar con el día a día, sin duda la mayor dificultad que enfrentan las escuelas en términos de complejidad es el número de alumnos vulnerables que atienden y las tareas administrativas que "quitan" mucho tiempo a los profesionales para hacerse cargo de los alumnos.

El comprender la naturaleza compleja de la escuela es una condición que está presente en todas, cada directivo es consciente de la dificultad de llevar una escuela, son muchos los procesos involucrados, a los cuales deben prestar atención. Lo enriquecedor de este punto es que algunos directivos comprenden la escuela desde una perspectiva más general y otros lo hacen desde su experiencia. Entre los factores de complejidad se encuentran: la comprensión de las relaciones interpersonales, la incoherencia entre lo que se mide y lo que se hace en la escuela, la falta de elementos estructurales, la poca actualización de los docentes y la vulnerabilidad de los niños con los que se trabaja.

7.2.13. Implicación social

Un poco más de la mitad de los directivos participantes pone de manifiesto que la implicación social de la escuela es un factor importante a la hora de abordar los cambios y que éstos resulten exitosos.

7.2.14. Gestión y creación del conocimiento organizativo en el centro

Este factor no en todas las escuelas está o se manifiesta importante a la hora de implementar cambios. Se induce que se deben al poco conocimiento que poseen respecto a como gestionar y crear su propio conocimiento organizativo.

7.2.15. Colaboración y cooperación en el centro

Casi la totalidad de los directivos reconoce las ventajas de trabajar en equipo, muchos directores señalan que el trabajar en equipo no es algo nuevo, es algo que ya se viene haciendo desde hace tiempo, como una forma de compartir el trabajo técnico al interior del colegio

Una directora opina que en el trabajo de equipo es clave la motivación a la hora de aplicar estrategias, pero que no todos están consientes de esto en su escuela, esto puede deberse a que no todos quieren lo mismo.

Una estrategia para implementar una mejora es la coordinación de trabajo en conjunto y una buena forma de lograrlo es incentivar el trabajo entre pares, al respecto un directivo señala que “ es mejor que gestionar desde arriba y da mejores productos porque así tiene más confianza” (p25) también señala que la escuela ha dejado atrás la etapa de egoísmo profesional y ha entrado a una etapa más colaborativa, donde los profesores reflexionan y comparten experiencias en conjunto, ya sea de manera formal como informal.

“La conversación en la escuela rural vale, vale como momento de análisis” (p31) señala un director de escuela rural. Desde su experiencia en el ámbito rural afirma que como encargado debe escuchar y respetar la opinión de todos los componentes de la unidad educativa. Y así ha funcionado y ha logrado cosas. En reuniones informales como los recreos, se reúne todo el cuerpo docente, con la ventaja de que son pocos, y se conversa de manera informal cómo se puede ir mejorando, incluso

“después que termina la jornada seguimos compartiendo dentro de la escuela con los mismo niños internos, con las paradocentes, los auxiliares y en esa conversación informal que no lleva registro, es generalmente sin filtro porque lo importante es sacar inmediatamente los problemas y las posibles funciones se va generando un ambiente adecuado para poder conversar cualquier tema, primero y se lo digo a las colegas, mientras vaya en beneficio de los niños no hay que mirar a quién se le dice o como se le dice, estamos en la escuela, por, para y con los niños ...si la escuela está es porque hay niños, si no hubieran niños nosotros no estaríamos ahí” (p31:4)

Una directora señala que su escuela por poseer características diferentes a las demás, tiene otra lógica de acción donde las inquietudes y propuestas no surgen siempre de la dirección ni de la UTP sino que de las diferentes personas que trabajan en los distintos ámbitos de la escuela, gente profesional y gente no profesional como una manera de integrar a todos en la enseñanza de los alumnos y puedan ir reforzándola ya sea en los pasillos, en el patio, en los recreos, lo que les han enseñado los profesionales. Pero el trabajo entre profesionales se hace en base a consensos, cuando se trata de analizar planes de mejora ponen plazos para discutirlo y luego someterlo a votación.

7.2.16. Vinculación con el municipio

Sólo tres escuelas reconocen que el contacto con el municipio es importante a la hora de abordar los cambios.

7.2.17. La investigación para la acción y comunidades de aprendizaje

Esta condicionante es una de las más escasas en las escuelas públicas de la comuna de Coyhaique, las escuelas que reconocieron que esta era una condicionante importante para lograr un cambio efectivo en su centro dicen que es muy difícil establecer y generar investigación y comunidades de aprendizaje, no saben cómo hacerlo y piensan que esto requerirá de su valioso tiempo.

❖ Condicionantes emergentes

7.2.18. Altas expectativas de aprendizaje hacia los alumnos

La mayoría de los directivos tiene altas expectativas en sus alumnos, los directivos creen firmemente en sus estudiantes y eso los ha llevado a idear proyectos de mejoras, donde los alumnos pueden demostrar a la comunidad lo que son capaces de hacer, y eso les ha favorecido en la conexión que se ha establecido con otras instituciones que han brindado colaboración a la escuela. Tienen expectativas y los incentivan a que puedan seguir estudios. De hecho algunos reconocen con orgullo que han tenido alumnos destacados en su establecimiento.

También están conscientes de que la educación de los alumnos marcará una diferencia en el futuro y por eso se pone mucho énfasis en la extensión de sus estudios a modo de incrementar sus posibilidades, en este sentido un director le dice a sus alumnos: “yo les digo, ¡claro! ustedes pueden cortar leña pero corten su leña, si ustedes estudian, hagan octavo y después sacan su licencia de conducir y ya no tienen que cortar la leña a otros, ustedes pueden ir a venderla a Coyhaique” (p31:44)

Otra directora señala que es fundamental darle la confianza a los niños y hacerlos sentir capaces, pero para eso tuvo que hacer un trabajo para convencer a los profesores.

Otro director plantea altas expectativas respecto al resultado de los aprendizajes de los alumnos, ya que a pesar de que su escuela posee altos índices de vulnerabilidad, las cosas les están resultando de a poco, gran parte se debe a las ayudas y recursos que están llegando del ministerio.

7.2.19. Director como responsable de cambio

La mayoría de los directivos se siente responsable del cambio en su escuela, ellos se sienten con la misión de dinamizar al equipo de docentes, de motivar y de orientar para obtener los mejores aprendizajes. Parten de la premisa de que un equipo de gestión organizado y motivado debe ser la base de todo cambio y de ahí los diseños de estrategias de preparación docente y del trabajo contra las resistencias.

Algunos asumen como errores propios cuando los resultados de las evaluaciones externas del aprendizaje no son favorables, otros reconocen que muchos docentes no realizan bien su trabajo. Pero aún así, debe ser el equipo directivo el que debe monitorear si el trabajo en el aula se está llevando a cabo de la mejor manera. “De repente cuando tu implantas una innovación, o sea comienzas a trabajar una innovación, no todo el mundo va derecho a lo que tú quieres, y siempre hay alguien que se retracta o no está de acuerdo” (p25)

Los directivos se muestran abiertos frente al cuerpo docente, valoran los trabajos de reflexión compartida y el trabajo entre pares y reconocen que la parte más compleja es el tema de las relaciones interpersonales, sobre todo cuando se tiene la presión de trabajar en torno a resultados.

“Demuéstrame que son profesionales ¿ya? enséñenme, si yo llevo pocos años, enséñenme, creo que estoy en este momento en un aprender, en un abrirme a ellos también y darme cuenta de sus potencialidades...Yo creo que cada profesor tiene algo positivo y está en mi que lo vaya a rescatando y que lo pueda trabajar, en cómo aprovechar los profesores que tengo...” (p1)

También hace un mea culpa de sus falencias diciendo:

“...siento que estamos muy limitados todavía, pero también es responsabilidad mía en este caso y un poco porque quizás como estoy partiendo, mi experiencia me ha dicho que primero tengo que dedicarme a observar, a conocer como es la cultura, la vida que tienen, en qué trabaja la gente, y después cómo involucrarme.” (p1)

En el tema de las innovaciones, cada equipo directivo, tiene un estilo propio de trabajo, que se deja ver en la medida que se ajustan a lo establecido. Existe un estilo de dirección más racional que ve la educación desde una lógica mecanicista, que destaca los valores de la eficiencia, la competitividad y el éxito en la reinserción laboral como valores educativos ineludibles. Y es casi el modelo educacional que en su mayoría prima en el discurso de los directores, que son guiadas más por una tradición y una mecánica que por una ideología. Por otra parte existen directores, los menos, que parecieran que reman contra la corriente al plantear o plasmar en su centro espacio para desarrollar otros valores, que no se dejan vencer por lo ya estipulado ni por lo que viene ‘de arriba’, sino que poseen una iniciativa que pareciera tener como objetivo preparar al niños para la vida y para fomentar otros valores educativos como la cultura, la vida comunitaria y el desarrollo artístico, favoreciendo, estimulando y reconociendo la cultura que ya poseen, valorándola y desde ese punto de partida hacer alumnos y alumnas más integrales.

7.2.20. Escuela que impulsa a continuar estudios e inserción laboral

La mayoría de las escuelas participantes tienen expectativas en sus alumnos y antes que proyectar en ellos el futuro de una sociedad más justa, más equitativa y con más oportunidades, ellos parten primero por lograr que cumplan con la enseñanza obligatoria y que no deserten de la escuela, lo que hará factible insertarse de mejor manera al campo laboral: “que lleguen a lograr la mayor cantidad de competencias, habilidades, destrezas, en resumen lograr capacidades.”(p33).

A pesar de los esfuerzos de las escuelas por “retener” a los alumnos, existen altas tasas de deserción o de abandono de estudios: “Ellos desertan, hay una tasa de deserción importante en el sector... yo tengo un montón de niños que andan ahí...Yo los veo todo el año andando fuera de la escuela, vagando, dando vuelta, pateando piedras y es porque han fracasado en sus estudios, lo que nosotros queremos es que hoy día los chicos vengan y no regresen hasta diciembre”(p31).

La escuela produce un impacto para el desarrollo de la provincia, pero señala que esta tarea depende en gran parte de los propios alumnos, ellos son los que se tienen que interesar por sus estudios y ser buenos. En este sentido el director habla de “buenos productos” para referirse a los buenos alumnos y estos productos son los que mejorarán la cultura de la ciudad. El director señala:

“Pero si no hay una cultura en una ciudad quién va a querer venir a Coyhaique. Está lleno de puros ‘flaites’¹¹ como se dice aquí, puros pandilleros, hoy viene un turista y pasa por la calle tanto y le roban la máquina fotográfica. El turista dice ¡ah qué voy a ir a hacer a Coyhaique!” (p29).

De acuerdo a la característica del establecimiento se potencia de diferente forma el ingreso al campo laboral. En la muestra hay una institución de educación especial que propicia la pronta inserción de sus alumnos y alumnas al mundo del trabajo, con la perspectiva de continuar formándose, ya sea por iniciativa propia o por la empresa que los contrate.

Así mismo, algunos liceos han adaptado su enseñanza, o sea, poseen especialidades acordes con el campo laboral que ofrece la región y así aseguran el futuro laboral de los que van egresando. Podría decirse que en estas escuelas es más patente el nexo entre la formación y el campo laboral. En este

¹¹ Término coloquial que se usa en Chile para denominar a personas que presentan atributos vulgares y socialmente inadaptados, generalmente asociados a su origen social. (adaptación propia)

sentido también los liceos brindan oportunidades para los alumnos que regresan, luego de cursar estudios relacionados con la enseñanza.

Pese a esto, también se ve con menos optimismo:

“Pero es que aquí las posibilidades de seguir estudios son poquísimas, son institutos técnicos solamente, entonces cuando el alumno aspira a ser un profesional de otro nivel tiene que salir forzosamente de la región porque la región no le ofrece las posibilidades de una educación superior de nivel profesional alto”. (p23)

La dificultad de continuar una carrera universitaria la ven mermada por la situación económica del alumno y las escasas oportunidades:

“porque son muy pocos los que llegan a una carrera académica, uno porque la parte monetaria no alcanza y tu vez que para conseguir...por mucho que digan que hay beca, por mucho que digan que hay esto, el chico tiene que ser de 6 para arriba para poder postular a una beca y aquel chico que es de 5, de 4,9...entonces ese chico no tiene una oportunidad de beca”. (p27),

Otra opinión señala “hay alumnos que han inmigrado a universidades fuera de la región, van también con la beca Patagonia, pero la beca Patagonia es muy reducida, es un valor económico que no alcanza para los muchachos para enfrentar la vida en la otra región”. (p33)

7.2.21. Vulnerabilidad como obstáculo de cambio

El sistema educativo chileno proporciona un financiamiento adicional a aquellas escuelas que tengan alumnos de carácter prioritarios, esto quiere decir que atiendan a alumnos que pertenecen a familias con más bajos ingresos económicos de la comuna, entre otros indicadores. Este financiamiento otorga a los establecimientos, un importante compromiso en el desarrollo de los planes de mejoramiento institucionales para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas más vulnerables.

De las nueve escuelas consultadas, ocho de ellas han sido favorecidas con este beneficio, entre estas escuelas los índices de vulnerabilidad varían, hay escuelas que concentran un número importante de alumnos vulnerables (70%) y son precisamente esas escuelas las que señalan que trabajar en esas condiciones es tremendamente complejo, ya que no sólo tienen que compensar las carencias económicas de las familias sino que también la parte psicológica y afectiva de los alumnos y las alumnas que se encuentran en estas condiciones.

“Nosotros tenemos hijos de obreros, aquí no tenemos hijos de profesionales, son hijos de hogares mono parentales, o está la mamá, o está el papá, o está la abuelita o está el tío, las mamás por lo general trabajan

como asesoras del hogar, si no trabajan aquí, trabajan en Puerto Chacabuco y los niños quedan solos en la noche... entonces la parte afectiva claro que lo trata la escuela, porque en el fondo este tipo de escuela tiene que hacerse cargo de la responsabilidad familiar, los problemas de hábitos, de buenas costumbres, de puntualidad, de buenos hábitos, de la higiene personal, de todo se hace cargo el profesor jefe, principalmente el profesor jefe y todos los que trabajan al interior” (p33).

Este es el relato de un director cuya escuela atiende a un gran porcentaje de alumnos vulnerables. Otro problema que aqueja a los directivos es que a la hora de evaluar los establecimientos mediante la prueba estandarizada SIMCE¹², aparecen resultados sesgados, ya que esta evaluación no considera los índices de vulnerabilidad de las escuelas, lo que provoca que éstas obtengan los más bajos puntajes pese a los esfuerzos que realizan. “...si el niño durmió o no durmió, si comió o no comió, él SIMCE mide lo más importante, si dos más dos es cuatro, eso le interesa...” (p31), señala otro director, que no comulga con este sistema, sin embargo, realizan un enorme esfuerzo por focalizar los casos y tratar de mejorarlos y que a la prueba de medición se le puede dar la lectura que quiera.

Otro tema que aqueja a los directores es el tema del futuro de sus alumnos, muchos que terminan la enseñanza básica en la escuela, pasan por un proceso de selección para optar a un liceo de enseñanza media, dónde se discrimina en favor del rendimiento. Esto afecta generalmente a los alumnos y alumnas de más bajos recursos, de estos, los que logran terminar enseñanza media son muy pocos y los que continúan estudios superiores por un motivo económico también.

7.2.22. Organización administrativa como obstáculo de cambio

La administración de las escuelas es compleja. Seis de los nueve directores entrevistados concordaron en que la parte administrativas de las escuelas representa una tarea engorrosa a la hora de dirigir un establecimiento. En primer lugar están las escuelas que deben coordinar el trabajo curricular de primero básico a cuarto medio, los niveles parvularios, los proyectos de integración permanente y los cursos de lenguaje. En el caso de la escuela rural un director dice que le falta personal, ya que toda la responsabilidad de la escuela recae en la figura del director, no así en la escuela urbana que cuenta con un equipo de profesionales que se encargan de diferentes tareas. Además las escuelas rurales tienen que supervisar el internado, el tema de las comidas, las salidas, el transporte para los alumnos y alumnas y eso le quita mucho tiempo. El tiempo que se ocupa en las cosas administrativas le quita tiempo al resto de las labores, un claro ejemplo es el de una directora que por no contar con internet en su escuela debe tomarse un día entero laborable para realizar trámites administrativos en el departamento de educación municipal de la ciudad, teniendo que dejar su escuela sola. La mayoría de los proyectos que elaboran

¹² Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Enseñanza. MINEDUC. Chile.

instituciones externas en beneficio de la comunidad pasan por la escuela, es decir, se planifican y se elaboran proyectos para que los ejecuten las escuelas. Esto debería ser visto como un beneficio para las escuelas, siempre y cuando, esos proyectos los ejecuten y desarrollen los propios demandantes.

El problema es que la responsabilidad de aplicarlos recae directamente en la escuela y más específicamente en la figura del director:

“Ni siquiera nos han consultado a nosotros si acaso queremos participar y si lo que ellos están implementando nos sirve o no nos sirve, o si lo estamos trabajando o no lo estamos trabajando, entonces todo el mundo elabora proyecto para que los ejecuten las escuelas y nos bombardean de aquí y nos bombardean de allá, nos bombardea salud, nos bombardea educación, ¡oye! no hay institución que no quiera que las escuelas hagan las cosas aquí” (p25)

7.2.23. Medidas centradas en la convivencia escolar

La convivencia escolar es una responsabilidad compartida que se debe asumir entre los diferentes actores de la comunidad escolar para potenciar la importancia del respeto y tolerancia. La buena convivencia es clave para mejorar la calidad de la educación.

Con el objetivo de mejorar la convivencia en todos los establecimientos del país, el Ministerio de Educación de Chile da inicio a la campaña de Convivencia escolar, esto debido a las cifras de aumento de maltrato escolar que se constataron durante los dos últimos años: entre enero y noviembre de 2010 se recibieron 3.271 denuncias de maltrato de estudiantes, 74% más que durante 2009 (OIE, 2011).

La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia escolar se define como la particular relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados, sostenedores. En este sentido la actualización de la política se plantea en tres criterios básicos (Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas, MINEDUC, 2010)

- La formación de los y las estudiantes, como eje y soporte para la construcción de una convivencia democrática.
- El compromiso y la participación de toda la Comunidad Educativa, y también, de toda la colectividad local (barrio, comuna).
- La inclusión y participación del conjunto de actores e instituciones educativas y del sistema escolar.

La implementación de esta política de convivencia escolar ha hecho que las escuelas trabajen en torno a mejorar la relación de los espacios escolares de los diferentes integrantes de la comunidad. En cada establecimiento la convivencia escolar se aborda de diferentes maneras y dado a las características de la escuela se le otorga mayor o menor relevancia. Por ejemplo, una escuela siguiendo con los reglamentos analiza y actualiza anualmente los temas de convivencia que se han suscitado en el año. Junto con ellos ha realizado importantes innovaciones relacionadas para propiciar una mejora de la convivencia escolar y desarrollar la participación social de los alumnos, mediante algunas modificaciones estructurales para evitar accidentes y agresiones en los recreos.

Sin embargo, otro director toma como medida drástica para mejorar la convivencia escolar, sugerirle a los apoderados de los niños que presentaban dificultades en el tema de la disciplina y adaptación que fueran retirados del establecimiento : “sacamos esos puntos negros que habían y tomamos algunas decisiones respecto a temas disciplinarios, logrado eso, empezamos a trabajar en cómo mejorar las relaciones teniendo mucha conversación entre profesores, profesores y alumnos y que sea una escuela afectiva, de mucho compañerismo, de mucho afecto, de muchas relaciones y eso, ha ido dando frutos” (p29)

Otra directora analiza los progresos que ha tenido su escuela en materia de convivencia escolar utilizando como indicadores, la observación del día a día en sus alumnos y pequeños cambios en temas de disciplina, de orden y destaca como un hecho relevante que alumnos manifiesten interés por participación en marchas para apoyar ciertos movimientos regionales, eso junto con la disminución de eventos negativos hacen mirar con optimismo el tema de la mejora de la convivencia escolar.

El tema de la convivencia en la escuela rural se ve de diferente forma, por el hecho de tener pocos alumnos y el hecho de que se generen vínculos más cercanos entre la comunidad escolar, los temas de disciplina y maltratos dentro del establecimiento no son un problema. En este sentido el director juega un rol tremendamente importante en las decisiones que toma para su establecimiento y para inculcar y transmitir el respeto por la escuela, es el caso de un director que dejó de prestar la escuela para eventos comunitarios debido a que en esos eventos el consumo de alcohol era excesivo y representaba un mal ejemplo para los niños y la comunidad:

“nosotros no podemos estar educando en el valor del cuidado del cuerpo, del daño cognitivo que puede producir el alcohol y el cigarrillo y después le pasamos la escuela a los papás para que se ‘curen’¹³, que consuman alcohol, los mismos niños, toman unos ‘chonquitos’¹⁴, se los llevan ahí, les dan un vaso ¡bum!, se lo toman y quedan durmiendo, después la escuela pasada a alcohol una semana. Esas situaciones

¹³ Término coloquial utilizado en Chile para señalar que una persona ha perdido el dominio de sí por beber en exceso.

¹⁴ Sorbito de vino u otro licor.

también dañan y dañan mucho la imagen de la institución, la escuela huele a cantina, tiene que ser lo contrario, si una persona va a una cantina a buscar el consuelo a alguno de sus males, bueno puede ir a la escuela a buscar otro tipo de consuelo cognitivo, pedagógico, a eso es lo que estamos abiertos, a lo otro no. (p31)”

7.2.24. Falta de recursos como obstáculo de cambio

No todos los directivos manifiestan que la falta de recurso es un importante impedimento para el cambio. Como se manifestaba en el punto anterior, la falta de eficiencia en la conectividad o la nula conectividad de las escuelas hace que mucho de los trámites administrativos se realicen en la Dirección de Educación Municipal lo que significa dejar los puestos de trabajo para poder realizar estas diligencias.

El tema de la infraestructura también se torna muy complicado para algunas escuelas que carecen de los espacios adecuados para la enseñanza y la recreación. Ellos piden más inversión en la infraestructura del establecimiento, porque los problemas que acarrea la falta de espacios, amenaza fuertemente al desarrollo de las actividades de la escuela. “Primero tenemos una problema de espacios, hemos habilitado mucho espacios porque la construcción es muy antigua, entonces no reúne las condiciones ideales para que se puedan desarrollar las actividades” (p20)

En general se habla de un sistema que no funciona es sus condiciones ideales y muchas veces los problemas pedagógicos pasan también por un problema de recursos, hecho que está muy presente en el inconsciente de los profesores y que a menudo enfrentan con resignación y optimismo: “Hoy en día el sistema municipal es tan precario financieramente, que todo es por hacerlo con las ganas de hacerlo no hay ninguna gratificación más que ver que los chicos estén contentos” (p31)

7.2.25. Políticas educativas como obstáculo del cambio

Algunas escuelas, manifiestan que existen algunos puntos de las políticas educativas nacionales que representan verdaderos obstáculos para la eficacia de las escuelas. Entre los puntos principales se mencionan algunos cambios impuestos por el ministerio. También se manifiestan la complejidad de trabajar con muchos niveles educativos a la vez, cuyo desafío lo enfrentan los docentes rurales. De acuerdo con la Gestión curricular propuesta por el ministerio de educación de Chile, uno de los puntos que maneja es la Atención a la ruralidad, en la que señala que la mayoría de las escuelas rurales que existen en el país caben dentro de la categoría multigrado. Esto es, atienden a alumnos de distintos niveles en una misma sala. La cantidad de alumnos suele ser muy baja, por lo que cuentan con un solo profesor para todos los niños. En el caso de las escuelas rurales municipalizadas de Coyhaique, el promedio de alumnos por curso es entre 4 y 9 alumnos (MINEDUC, 2011). De forma general, la atención

a la ruralidad consiste en propiciar un mejoramiento continuo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas rurales, orientado principalmente a fortalecer las capacidades de Gestión Curricular, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos. Por una parte, busca desarrollar competencias técnicas en las escuelas, microcentros y equipos técnicos municipales en la ejecución de los Planes de Mejoramiento en forma sostenida y, además, implementar la propuesta didáctica para aulas multigrado en los subsectores de Lenguaje, Matemática y Ciencias.

Si bien los esfuerzos realizados por el ministerio de educación para mejorar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas son importantes, los directores manifiestan que el tema de los cursos multigrados sigue siendo complejo, el no saber cómo abordar un curso multigrado, no es un tema que se trate en todas las carreras de formación al profesorado. El problema se lo encuentra en la práctica, se van en picada con esta fuerte y compleja realidad y es allí en el aula, donde los docentes terminan formándose.

Por otra parte, los directivos pierden autonomía en la toma de decisiones respecto a los programas curriculares que deben seguir y aplicar. Muchas veces se ven obligados a aplicar programas de una asignatura específica de una determinada manera, decidida desde el ministerio de educación de turno, que ya estaba en marcha en las escuelas, pero de otra manera muy diferente, sin previa consulta que son tomadas como una imposición de parte de la autoridad. “Esto ocurrió con el plan de ‘Apoyo compartido’ que era una continuación pero con distinto nombre del programa de lectura: el plan de apoyo compartido, lo elaboró el gobierno y dijo, aplíquese en la escuela tanto ...en la zona tanto...sin preguntarnos al director ni a la unidad, porque nosotros tenemos que aplicarlo, sin saber en qué consistía” (p25). El problema que arguyen algunos directivos también tiene que ver con la poca valoración que existe hacia la carrera directiva. Señala que no existe una verdadera formación para director, no hay ningún sustento formativo, dice un director: “para ser director basta con haber hecho clases en un instituto dos años y vas a ser director...” (p31) Además manifiesta molestia, al comentar que ahora todos creen que saben de educación por el solo hecho de haber cursado una enseñanza obligatoria y eso desprestigia la labor de los que trabajan en el gremio.

También se manifiesta la preocupación que existe por la desaparición inminente de las escuelas municipales, esta preocupación está dada por el alto número de colegios particulares en desmedro de los municipales que atiende a la población más vulnerable de la comuna, “pero hay un momento en que nosotros vamos a desaparecer y cuando desaparezcan las escuelas municipales, no sé qué tan importante será el trabajo de hoy”. (p31)

Al respecto un director señala que la escuela pública logra el efecto esperado “en la medida que tenga 9, 10, 15, 20, 40 o 100 alumnos es eficaz” y ven con preocupación que en el último tiempo sólo se midan a las escuelas mediante los resultados de una prueba estandarizada. Y que además se tome en cuenta

más el dinero que la calidad, como es el caso de los horarios de los profesores, muchas veces supeditado al tema de la matrícula. Y el tema de la matrícula no es menor, por esa razón muchas veces debido a la baja matrícula se decreta el cierre de una escuela y eso es un gran problema para la escolaridad de las zonas rurales debido a las distancias que las separan unas de otras, y muchas veces los chicos deben transitar por caminos en mal estado “las escuelas chicas no se pueden morir porque quién va a traer a sus niños del Gato a Ñirihua, donde hay 40 kilómetros de camino malo, nieve, no basta decir esta escuela hay que sacarla. O del mismo Ñirihua decir no, esta escuela hay que cerrarla porque tiene de alumnos el mínimo, en un sector donde hay 500 familias tiene que haber escuela”. Todo lo anterior en el peor de los casos produce desarraigo. Hecho que concuerda con los argumentos de la red universitaria por la educación rural en que “Cada localidad rural es única: tiene una cultura propia compleja, densa y frágil que constituye no sólo la forma de vida de familias y comunidades, sino que también es una invaluable reserva de identidad para el país” (Red chilena de universidades para la educación rural, 2010). En el marco de la aprobación del presupuesto de la educación comunal 2011 el concejal Jorge Días señalaba respecto al desafío de la comuna por superar los temas de desigualdad y condiciones para estudiar

“me preocupa de sobremanera este semáforo de estigmatización que se ha impuesto para catalogar a los colegios municipalizados, por un lado tenemos en rojo y amarillo a nuestros establecimientos y en verde a los particulares, eso claramente es una mochila muy pesada para cargar por el sistema público y esto obedece a las estrategias educacionales a nivel central¹⁵.”

Esto a raíz de las medidas segregadoras para calificar a las escuelas realizadas por el Ministerio de Educación.

7.2.26. Resistencia del profesorado a las TIC

El la utilización e implementación de tecnologías para facilitar el aprendizaje, también representan escollos en la práctica, las diferencias de competencias en esta materia, ponen a los docentes y directivos en fuertes disyuntivas, sumado a las exigencias ministeriales: Tres de los directores manifestaron que en su escuela todavía existe una resistencia por parte de algunos docentes a aprender y a utilizar nuevas tecnologías en el aula. Esto puede deberse a la existencia de docentes en edad de retirarse y también está marcado como señala un director a docentes formados en otra generación e institución. Señala un director que el profesor que va quedando atrás, en algún momento va a tener que pedir ayuda, pero pide ayuda a los colegas no va a la dirección. Respecto al profesor reticente a las tecnologías encuentra que es muy complicado hacerlos cambiar respecto al tema: “El profesor que ya

¹⁵ Nota aparecida en el portal de la municipalidad de Coyhaique acerca sesión extraordinaria de la aprobación del presupuesto comunal para la educación. <http://www.coyhaique.cl/portalmunicipalidad/noticias.php?id=829>

tiene sus añitos y le asusta el tema computacional, porque eso está claro porque que a los profesores, hay algunos que ya tienen cierta edad y no quieren saber nada de computación a pesar de que se le entrega el notebook que tiene que aprender a usar el data solo, pero si uno va a la sala el notebook está cerrado y el data está apagado. No hay un cambio, no lo acepta y eso es muy complicado” (p29). El tema de la edad de los docentes también está presente en el discurso de otra directiva que afirma: “la diferencia generacional de pronto influye de alguna manera porque hay gente que está como está en edad de irse obviamente que el dominio de tecnología y eso cuesta mucho más, los niños van como muy aventajados en ese sentido y ahí cuesta actualizarse” (p1)... Tal vez porque ya son mayores, ellos dicen que ya están en la curva de la despedida y cada cierto tiempo eso aflora con fuerza (p2).

7.2.27. Escasa comunicación entre escuelas

Dos escuelas rurales señalan no tener contacto permanente con otras escuelas. *“no hay contacto continuo, sino que cuando hay alguna actividad deportiva o recreativa ahí uno dice ¡ah! voy a ir a tal escuela o invito a tal escuela a festejar aquí, pero no es que se dé regularmente”* (p29) La precaria comunicación entre algunas escuelas rurales se da debido a la distancia que las separan. Las escuelas rurales están y se sienten más aisladas, pero esto también repercute en lo operacional al solicitar alguna ayuda o para favorecer algún intercambio como señala una directora “las escuela están distantes y nos hay forma de comunicarse, si uno quisiera una ayuda pronto, no tenemos la forma de comunicarnos” (p1). Existe una conciencia de los beneficios que existe en la comunicación entre escuelas, expresándolo como una necesidad de mejorar esos vínculos.

Quinta Parte: Marco conclusivo

Capítulo 8

IDEAS CONCLUSIVAS, DISCUSIONES Y PROPUESTAS

Quinta parte: Marco conclusivo

Capítulo 8

IDEAS CONCLUSIVAS, DISCUSIONES Y PROPUESTAS

La investigación se centró en el estudio teórico y práctico de cómo se abordan los procesos de cambio en la escuela, para así determinar con más precisión cuáles son los factores que inhiben y facilitan el cambio en determinados contextos educativos. Para así poder intervenir en propuestas que fortalezcan las áreas más débiles y promover de mejor manera los cambios educativos, estableciendo criterios, pautas y procedimientos ajustados a la realidad de los centros educativos y a los programas de mejoramiento que en ella se desarrollen. A partir de aquí se han formulado las principales ideas conclusivas de la tesis presentada, éstas tienen relación con la evaluación del programa de desarrollo educativo, los condicionantes de cambio elaborados a partir de la literatura y la presencia de los condicionantes en escuelas de Coyhaique. Luego se realiza una discusión de lo expuesto con las diferentes conclusiones y miradas de algunos estudios más recientes en materia educativa, en contextos latinoamericanos. Finalmente se presentarán las proyecciones y algunas propuestas derivadas del estudio.

8.1. Ideas conclusivas

Los hallazgos resultantes de esta investigación deben ser interpretados a la luz de los objetivos establecidos. Estos objetivos se basaron en descubrir bajo qué condiciones se produce el cambio en educación y en qué grado se dan esas condiciones en las escuelas municipalizadas de la comuna de Coyhaique. Es por esto que de acuerdo a los objetivos fijados para esta investigación se presentan las tres ideas conclusivas principales: En relación con la evaluación; con los condicionantes del cambio y; con la presencia de los condicionantes de las escuelas de Coyhaique.

8.1.1. En relación con la evaluación

Un aspecto importante abordado en esta investigación fue analizar de qué manera y hasta qué punto el proyecto en cuestión ha logrado influir en los procesos de cambio de las escuelas. El modelo comprensivo de evaluación creado, además de entregar información respecto al funcionamiento del programa, entregó importante información respecto al contexto de actuación. Esta información se concretó en la descripción cuantitativa y cualitativa respecto de, los directivos del centro, y de la identificación de los principales factores que afectan al éxito en los programas de mejora.

La evaluación, en concreto, nos permitió identificar a los directivos como informantes principales para concretar la última fase del estudio, basándonos en que son ellos los encargados de gestionar los procesos de la escuela, no solo en términos de recursos sino que también gestionar el currículum y liderar a toda la comunidad educativa. Sin restarle la importancia a las competencias docentes, se deja en claro

que el testimonio de las prácticas que realizan los directivos es relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Pascual, 2011), sin olvidar la premisa de que en la escuela todos los actores asumen una responsabilidad colectiva frente a los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación del contexto permitió identificar las principales trazas del funcionamiento de las escuelas para determinar las variables que promueven o inhiben los cambios, que sentaron la base para la construcción de las condicionantes teóricas y reales resultantes de esta investigación.

Todos los programas de intervención suponen un cambio, una innovación y/o una mejora en las escuelas, el éxito de los programas de intervención en las escuelas se van a dar en la medida que las escuelas se encuentren preparadas para afrontar estos cambios.

En este escenario la escuela está obligada a saber sobre sí misma (Pascual, 2011), aprender de sus errores y aprovechar las buenas prácticas internas, además de esto debe conocer su entorno. Para Ballei et al. (2004 en Pascual, 2011:36). Las escuelas efectivas “se esfuerzan por identificar cuáles son las verdaderas limitaciones y las potencialidades del contexto. (...) El entorno en este sentido es utilizado como un criterio de pertinencia práctica”. En la práctica, esto implica que reunidas las condiciones de cambio es más factible que un programa de desarrollo educativo intervenga con éxito. Cada escuela tiene el poder de avanzar hacia el cambio y superar las dificultades. Por eso se destaca el rol autónomo de la escuela capaz de auto revisarse y autoevaluarse.

Tras la evaluación se generaron datos que sirvieron para informar y facilitar la toma de decisiones respecto al programa que se estaba implementando. Esta primera etapa se basó en los problemas reales planteados por el programa, por lo mismo se siguieron procedimientos no lineales (Stake, 2006), adaptados y contextualizados a cada situación. Si bien esta evaluación no se concretó en un modelo de evaluación exhaustivo, sirvió para comprobar que la causa del éxito del programa no radicaba exclusivamente en su aplicación. Y eso era una información muy preciada. Esto se parece a la siguiente frase acotada: “la mía no era una suma de datos continuada, objetiva y estándar, pero la empleaba para decidir que la competencia de los profesores no era el punto más débil” (Stake, 2007: 70)

Por tanto, la pesquisa obtenida, además de informar y obtener más datos del contexto, favoreció a identificar cuáles son los principales factores que inhiben o condicionan el éxito de los programas de desarrollo educativo y que actuarían como condicionantes de cambios. Estos son: factores estructurales, factores operativos y factores inherentes al contexto educativo. Estas últimas representan los factores que se relacionan con el contexto de intervención, donde se encuentran las variables políticas estructurales del sistema educativo chileno, las variables socioeducativas de las familias de los alumnos y las variables institucionales y territoriales propias de la población a la que atiende la educación municipal de las escuelas de Coyhaique. Esta fue la base para determinar las condicionantes de cambio.

Por medio de la evaluación se espera contribuir a corroborar la relevancia que poseen los estudios evaluativos sobre los programas de desarrollo educativo, por tres razones fundamentales:

- La primera tiene que ver con la contribución que realiza la evaluación a determinar el éxito o progreso de un programa, proporcionándole a este la información necesaria para que los propios gestores evalúen sus propuestas ya sea cuando se crean problemas o beneficios inesperados.
- Lo segundo se relaciona con probar el funcionamiento de un plan de evaluación, considerando los elementos teóricos necesarios, así como los enfoques complementarios para el desarrollo de un diseño evaluativo.
- La tercera aportación se relaciona con la importancia de una evaluación contextualizada, diseñada y planificada para intervenir en un contexto específico, determinando cuidadosamente el escenario de actuación y recabando información rigurosa en todos los momentos de la evaluación para lograr conocer realmente la realidad a la que se va a investigar y poder contribuir al desarrollo educativo de ese lugar.

8.1.2. En relación con los condicionantes de cambio

No existe una idea clara y coherente de lo que significa el cambio educativo. La literatura señala (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) que se puede entender como un proceso o un resultado, que puede ser intencional, gestionado o espontáneo y que conlleva modificaciones en la organización a partir de una situación inicial, cuyos resultados también son cambios y que pueden ocurrir desde un ámbito macro o micro.

Es así como, los resultados de esta segunda fase, se centraron en hallar cuáles son los condicionantes más significativos del cambio organizativo y territorial encontrado en la teoría y los resultados de investigaciones sobre el tema.

El objetivo de esta investigación fue conocer más acerca de los procesos de cambio en las escuelas y sus condiciones para provocarlo, por tanto, se han considerados los puntos en común de varios autores que abordan el tema del cambio educativos desde la perspectiva de la escuela y su complejidad. La ilustración de estos conceptos nos aportan las cualidades que constituyen un modelo de cambio educativo, basado en los principales investigadores en la materia. Una innovación que se incorporó a esta investigación fue encontrar además de las condicionantes teóricas para el cambio de la institución, las condicionantes de cambio que le son propias al territorio geográfico donde están situadas las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique, que se le llamó condicionantes territoriales y que fueron extraídas del intercambio de experiencias con el mismo contexto.

Es importante analizar cómo piensan y cómo actúan los directivos y profesores, pero más importante es analizarlo teniendo en cuenta el contexto, las condiciones laborales y sus propios intereses. Esto nos

invita a pensar el problema del cambio como un problema cultural puesto que el mundo de la escuela está marcado por una cultura rudimentaria y muy pocas veces consensuada. Bajo esta perspectiva los directivos y los profesores de la escuela deben ser vistos como agentes con protagonismo para reconstruir y redefinir proyectos de cambio, constituyendo su práctica como la resultante de la articulación de un entramado de condicionantes tanto como de supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas que fueron gestados durante un largo proceso de formación y socialización.

Los resultados de esta investigación develan que los responsables de que se produzca un cambio en la escuela depende de los diversos actores que la conforman, desde los propios alumnos, pasando por maestros, directivos, la familia de los alumnos y también la comunidad que rodea a la escuela.

El contexto de actuación sin duda es un factor relevante antes de abordar los cambios, por eso se han establecido luego de una inmersión en los factores territoriales destacar que existen factores del contexto y del territorio que le son propios a cada escuela y que en todas las escuelas se da una manera diferente. Y por último señalar que las escuelas no crecen ni se desarrollan de manera aisladas, las escuelas también deben comunicarse y aprender juntas.

Producto de lo anterior se detectaron once condicionantes del cambio educativo institucionales y cinco condicionantes territoriales para las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique que en el siguiente apartado se mostrarán en las ideas conclusivas

8.1.3. En relación con la presencia de condicionantes de las escuelas de Coyhaique

Del estudio realizado surge una interrogante que no es fácil responder pero que es preciso analizar por parte: En qué medida las escuelas de Coyhaique están preparadas para el cambio. Los principales problemas que impiden un cambio real en educación coinciden en la teoría y la práctica en que falta un equipo humano cohesionado y comprometido con los alumnos y sus familias. De la misma forma el apoyo familiar y el trabajo en equipo de las familias, profesores y directivos es fundamental para apropiarse de un cambio significativo. A partir de esto analizaremos la presencia de estas condicionantes en las escuelas de Coyhaique:

Condicionantes que están presente en todas las escuelas municipales de Coyhaique

- *Procesos y resultados de la enseñanza como foco principal:* En todas las escuelas de Coyhaique, los cambios buscan conseguir una mejora de los procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje, esto se relaciona directamente con la función de la escuela y lo que se espera de ella, por eso muchos de los estudios que se realizan en educación se enfocan en descubrir cuáles son los factores que influyen directamente en los aprendizajes, los factores asociados al aprendizaje representan la piedra angular que rige todos los estudios sobre eficacia escolar (Pascual, 2011). También porque las escuelas son evaluadas en función de los resultados de la enseñanza, estos esfuerzos básicamente se focalizan en la

búsqueda y mejoras de las estrategias de aprendizaje, focalizando los esfuerzos y estimulando a los alumnos mediante innovaciones, como en el caso de una escuela urbana de Coyhaique que posee una orquesta juvenil.

Las escuelas también abocan sus esfuerzos en mejorar las evaluaciones que realizan a los alumnos, buscando mejores alternativas para lograr reducir la aplicación de pruebas objetivas, reconociendo su carácter reduccionista y su poca incidencia en los aprendizajes. En los aspectos curriculares se reconoce que aún queda mucho por hacer. La dificultad de conectar el currículum oficial con el contexto de los niños, además de provocar aprendizajes poco significativos, provoca retraso en la implementación de ciertas materias, lo que genera conflictos entre docentes y directivos. Esto lleva a reafirmar la idea de escuela como un todo, ya que a pesar de que los problemas curriculares se presentan dentro del aula y se ciñen a las competencias profesionales docentes, afecta a toda la comunidad educativa. Porque depende de ella si se quiere diseñar un currículum adaptado a su realidad. Es el caso de una escuela participante, que tras decidir implementar su propio currículum, los esfuerzos fueron ingentes, lo que trajo más de un conflicto que finalmente pudieron zanjar, pero supuso un arrojó en materia de recursos humanos y materiales que ninguna escuela, puede permitirse, al menos no en la actual administración.

Las áreas de Lenguaje y Matemática son las asignaturas que más centran el esfuerzo técnico pedagógico de docentes y directivos, los recursos son destinados principalmente a fortalecer estas áreas de aprendizaje, presumiblemente forzados por mejorar los resultados de las pruebas nacionales, que presionan fuertemente el sistema escolar (Ver el punto 7.2.1. del capítulo 7).

- *Espacios para la reflexión compartida*: Condición presente en todas las escuelas. El tiempo y espacio de reflexión e intercambio entre los miembros de la comunidad educativa es importante para la mejora de una institución, así como fomentar una cultura colaborativa. Es por esto que existen en todas las escuelas del país jornadas establecidas de reflexión, donde profesores y directivos intercambian experiencias, conocimientos y emociones concernientes al trabajo de la escuela, sin embargo, debido a la falta de sistematización y de organización de las reuniones y a los muchos temas demandantes, el tiempo para estas actividades es escaso, confinándose, muchas veces, a espacios no formales (hora del café, el recreo, etc.), que muchas veces llegan a ser más necesarios y productivos que los establecidos por norma (ver el punto, 7.2.2. del capítulo 7).

- *Autorevisión del centro*: esta una cuestión fundamental para el aprendizaje de la escuela, es por eso que está presente en todas las escuelas de Coyhaique, que cuentan con espacios de autorevisión basados en estrategias variadas, como pautas diagnósticas, reuniones semanales, visitas a salas, observaciones de clases, evaluaciones parciales, muchas de ellas implementadas recientemente, cuya sistematización está en una etapa preliminar (ver el punto, 7.2.3. del capítulo 7). Una parte importante de la autoevaluación de

los centros se da en espacios informales, en los que también se analizan problemas pedagógicos y se buscan soluciones de mejora, lo que nos lleva a pensar que el tiempo dedicado a la reflexión sigue siendo escaso.

- *Considerar la parte emocional de las escuelas:* El tema de las emociones es transversal a todas las escuelas de Coyhaique, los directivos lo destacan como un factor importante para la mejora. Para que la escuela aprenda son imprescindibles los vínculos entre los actores escolares. En cada acción pedagógica va implícito, el valor del compromiso, la colaboración y el sacrificio. Muchos de los problemas de deserción de los alumnos de localidades rurales que luego viajan a estudiar a establecimientos urbanos, desertan, esto se da porque no encuentran los vínculos que encontraban en la escuela rural, donde los lazos afectivos son más fuertes. En los sectores rurales, los estudiantes se sienten más “acompañados” esto lleva a replantearse lo difícil que son las relaciones afectivas dentro de las instituciones, donde los problemas afectivos deben ser abordados por profesionales especialistas en estas áreas (Ver el punto, 7.2.4. del capítulo 7). Pues, se hace necesario que en la escuela rural también se pueda contar con recursos, para contratar profesionales que brinden apoyo afectivo a los alumnos rurales, donde los problemas no son escasos y no sea el profesor rural quién tenga que cumplir múltiples roles.

❖ ***Los condicionantes que se encuentran presente en las escuelas pero en menor medida son:***

- *Apoyo de otras instituciones y el trabajo en red:* El apoyo de otras instituciones y el trabajo en red es una condición que todas las escuelas reconocen como importante pero que no se da siempre, este apoyo es más tangible en las escuelas pequeñas que en las escuelas grandes.

- *Desarrollo y compromiso con el territorio:* los directivos enfocados en el desarrollo regional como factor importante centran sus esfuerzos en conectar el mundo de la enseñanza con el mundo laboral, considerado la escuela como el motor del desarrollo territorial. El problema radica en la frustración de las escuelas al percatarse que sus esfuerzos no dan fruto y los alumnos a muy temprana edad desertan del sistema (ver el punto, 7.2.6. del capítulo 7). En Chile cerca de 3000 escuelas rurales son las que imparten educación entre los niveles de 1° y 6° básico; se trata de escuelas uni, bi, tri docentes y su cobertura es cercana a los 80.000 alumnos (antecedentes proporcionados por el Ministerio de Educación). Cuando llegan a 7° año deben migrar hacia otro establecimiento educacional, experimentándose eventuales problemas de desadaptación, distancia del hogar o dificultad efectiva de traslado hacia un nuevo centro educativo (Sepúlveda y Opazo, 2009). En los sectores rurales la política educativa nacional, en vez de contribuir a mejorar esta situación, ha evaluado el cierre de escuelas rurales, cuya medida provocará un deterioro y daño a la calidad de vida de la comunidad afectada.

- *Organización del profesorado y formación en el centro:* La mayoría de las escuelas la reconoce como una condición primordial. Se reconoce que desde los profesores debe nacer una actitud constante frente al propio aprendizaje y una voluntad por mejorar. La escuela representa una excelente oportunidad de aprendizaje para el docente, este tiene que apoyarse en la transferencia del aprendizaje entre pares y en la reflexión constante de su práctica. El contacto directo con la práctica y el intercambio entre profesores nuevos y antiguos constituyen una fortaleza que no se da en las formaciones teóricas que recibe el profesor que debe ser aprovechada y sistematizada por la propia escuela. La demanda de buenas formaciones de parte del profesor constituye un buen aliciente para su práctica, estas deben ser contextualizadas y coordinadas de acuerdo a sus necesidades y adaptadas a sus tiempos para que representen una instancia significativa de aprendizaje y no un agobio extra que vaya en detrimento de su labor (ver el punto, 7.2.7. del capítulo 7).

- *Sinergias y cooperación entre escuelas:* Las sinergias y cooperación entre escuelas todavía se dan en forma precaria, es más fuerte a nivel de jefes técnicos de establecimiento, que prestan asesorías puntuales a las escuelas rurales. Un hecho positivo es que a través de los programas de formación implementados últimamente se ha reforzado el valor que representa el trabajo colaborativo entre escuelas y la necesidad de contar con mejores estrategias de vinculación entre escuelas.

- *Escuelas abiertas al exterior:* Las escuelas que abren sus puertas a la comunidad, posibilitan el traspaso y el intercambio de conocimiento dentro de las mismas. Es el caso de las escuelas de Coyhaique, que reconocen estar dispuestas y abiertas hacia el exterior, pero es una tarea nada fácil, a la hora de concretar, que necesitan de más y mejores estrategias de integración. Esta apertura responde a tres hechos significativos, primero a la consideración de la comunidad como un aporte importante para la enseñanza y un elemento vinculante entre la escuela y el mundo real. Segundo, es que la comunidad educativa funciona como una especie de ente fiscalizador de la escuela, en la cual se refleja la imagen institucional, en la que se debe trabajar arduamente para que no se deteriore. Finalmente, la importancia del trabajo con las familias, y su alineación con el proyecto educativo del centro, para el cual la escuela posee estrategias eficaces y certeras de integración, pero que fallan en la práctica (ver el punto, 7.2.8. del capítulo 7). Es por esto que los esfuerzos se deben concentrar en concientizar a los padres y apoderados que el trabajo conjunto entre estos dos estamentos es un fuerte impulsor y motivador del aprendizaje de los estudiantes.

- *Comprender la naturaleza compleja de la escuela:* La mayoría de los directivos participantes están de acuerdo con que la escuela es compleja, señalando como unas de las principales dificultades: la comprensión de las relaciones interpersonales, la coherencia entre lo que se mide y lo que se hace en la escuela, la poca actualización de los docentes, los elementos estructurales propios del sistema educativo y la vulnerabilidad de los niños con los que se trabaja.

- *La gestión y creación del conocimiento organizativos*: el potencial de la gestión y creación del conocimiento organizativos es una condición que muchas escuelas desconocen, pues no poseen las herramientas formativas que le permitan aprender respecto de cómo gestionar y crear su propio conocimiento organizativo, esto pone de manifiesto la necesidad de contar con más formación al respecto.

Es importante prestar atención a las condicionantes que marcan una **baja presencia en las escuelas**, como es el caso de una de las condicionantes que más se repite en la literatura como elemento necesario para el cambio, que es la *investigación para la acción y comunidades de aprendizaje*. Si bien es reconocida por todas las escuelas como una condición fundamental para el cambio educativo, falta mucho para concebir la escuela como una comunidad de aprendizaje. La *vinculación con el municipio* aparece como un condicionante que las escuelas de Coyhaique no consideran como una variable que afecte a las iniciativas de cambio.

Un hallazgo relevante de esta investigación es la aparición de **condicionantes emergentes**, éstas son los condicionantes que no aparecen de manera reiterada en la literatura consultada pero que representan importantes variables potenciadoras e inhibidoras del cambio educativo de las escuelas de Coyhaique. Entre las condicionantes que potencian el cambio educativo se encuentran las *altas expectativas del aprendizaje de los alumnos* y el apoyo de las escuelas de acondicionar a los alumnos para la *inserción laboral*.

Un factor importante a considerar es cómo se manifiestan los estilos directivos en la práctica, ya que son ellos los que *se asumen como responsables del cambio*, en ellos recae la misión de dinamizar, de motivar y orientar al equipo docente a obtener mayores aprendizajes, ellos confían en que una buena organización es la base de toda mejora.

Entre las condicionantes emergentes que inhiben el cambio educativo en las escuelas de Coyhaique se encuentran:

- *Vulnerabilidad como obstáculo de cambio*: numerosos estudios realizados en educación otorgan como principal variable que determina los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje el origen sociocultural de los estudiantes, siendo el precursor la investigación realizada por Coleman (1966). Esta condición también preocupa a las escuelas de la comuna de Coyhaique, las que atienden un gran número de estudiantes vulnerables y que pese a las ayudas económicas proporcionadas por el sistema para los alumnos *prioritarios*, no resulta suficiente, estos requieren de más esfuerzos humanos y materiales para lograr superar esta condición de urgencia en la que se encuentran y por sobre todo, un apoyo de parte del sistema educativo chileno, que a pesar de la subvención preferencial escolar materializada en dinero que entrega para esta causa, para efectos de resultados de la enseñanza evalúa de igual manera a todos

los alumnos, lo que provoca que los resultados de las evaluaciones nacionales sean sesgados y a la larga distorsionen el desempeño y los ánimos de la escuela.

- *Organización administrativa como obstáculo de cambio:* Las múltiples tareas administrativas de los directivos representan un obstáculo para el cambio en las escuelas. Tomando en cuenta lo necesarias que son su funcionamiento, los directivos la asumen como una tarea engorrosa que los aleja de lo realmente importante. Las tareas de coordinación curricular entre niveles demandan tiempo muy valioso de la dirección, esto se hace más patente en las escuelas rurales que cuentan con menos profesionales que se encargan de esas áreas. El otro problema es que todas las demandas que vienen de las instituciones externas en beneficio de la comunidad decantan en la escuela y así se transforma como un laboratorio para la ejecución de sus proyectos. En el cual el director tiene la misión de encausar y llevar a cabo estas demandas, sean o no beneficiosas para la escuela. Pero el drama más fuerte lo viven, sin duda, los directores rurales, ya que toda la responsabilidad de la escuela recae en la figura del director, sin contar con un equipo de profesionales para su apoyo. A eso se suma, en algunos casos, la tarea de supervisar el internado, la alimentación, las salidas y entradas de los alumnos, el transporte, lo que resta tiempo a labores puramente formativas.

- *Medidas centradas en la convivencia escolar:* muchos de los esfuerzos de las escuelas se centran no solo en mejorar los procesos y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también se centran en medidas de convivencia escolar, esta es una tarea que no puede eludir ninguna escuela, ya que es una exigencia proveniente del ministerio de educación, que intenta subsanar los problemas de convivencia en las escuelas y que han ido en aumento en los últimos años. Esta se basa principalmente en promocionar una convivencia democrática entre los estudiantes, en hacer partícipe a las familias y a la inclusión de todos los actores que integran la comunidad educativa. El problema es que muchas veces, estas medidas ocupan la mayor parte de la agenda, por la incapacidad de abordarla transversalmente en las escuelas. O son tal vez mal interpretadas, centradas solamente en el tema del "control" de la disciplina, olvidando los principios básicos de la convivencia escolar que es: se enseña y se aprende a convivir.

- *Políticas educativas como obstáculo de cambio:* Las políticas educativas dentro del marco chileno, se han ido modificando en el último tiempo en pos de la cobertura y de la calidad, a pesar de eso, los directores señalan no estar de acuerdo con ciertas medidas adoptadas por parte de las jerarquías educativas, estas según las escuelas presentan un verdadero impedimento para el cambio, esto se pone de manifiesto en:

- La poca autonomía que tienen los directivos para la toma de decisiones respecto a sus unidades educativas.
- No existe una valoración de la carrera directiva, no existe un sustento formativo para el director.

- Situación de cansancio de algunos docentes, que no pueden retirarse.
- Las bajas en las matrículas en el sector municipal, hace temer el cierre de escuelas y por ende, la “desaparición” de la educación pública
- Las evaluaciones SIMCE sólo reflejan la inequidad entre el sistema público y el sistema privado.
- La amenazadora mercantilización de la educación.

- *Falta de recursos como obstáculo de cambio:* No todos los directores manifiestan que la falta de recursos resulta un obstáculo para el cambio, pero los que sí lo hacen, son las escuelas que más se han visto perjudicadas por la falta de conectividad en la zona, no contando con internet en sus escuelas lo que dificulta mucho las comunicaciones y la labor educativa, sobre todo en las zonas rurales. También hay escuelas que carecen de espacios adecuados para la recreación y la enseñanza, pues muchas veces se resignan porque saben que el sistema municipal es precario.

- *Resistencia del profesorado a las TIC:* En algunas escuelas todavía existe resistencia por parte de algunos docentes a aprender a trabajar con las tecnologías en el aula. El problema no es sólo que no se dominen estas tecnologías sino la actitud negativa de los profesores frente a las TIC. Esto se debe a múltiples factores, entre estos, los profesores en edad de retirarse que se niegan a aprender. Esto afecta mucho a al aprendizaje y al clima de aula ya que la brecha generacional entre niños y docentes se hace más evidente.

- *Escasa comunicación entre escuelas:* Existe una necesidad de mejorar los vínculos entre las escuelas, reconociendo los beneficios que estos lazos pueden significar, todavía son escasos y faltan estrategias de organización para sistematizar una comunicación efectiva entre escuelas.

Para finalizar podemos decir que existen factores que favorecen e inhiben los procesos de cambio en la escuela. Las escuelas son conscientes en la teoría de las condiciones que ayudan a su desarrollo. Pero que en la práctica existen limitaciones que no consiguen que se lleven a cabo. Éstas se reconocen en diferentes aspectos o ámbitos del que hacer educativo, en el que visualizamos el tema de las competencias y limitaciones profesionales de los que trabajan en las escuelas, las estructuras educativas políticas y administrativas, el contexto y familia del estudiantes, el lugar geográfico y el desarrollo regional como un factor relevante. Pero por sobre todo, se destaca el desconocimiento del potencial que poseen las escuelas y sus actores para dinamizar un cambio en su propia unidad educativa.

Con estas ideas no se pretende generalizar cuáles son los condicionantes que determinan el cambio en las escuelas, sino que se pretende comprender cuál es la experiencia desde actores escolares respecto a sus propios procesos de cambios y poder aportar al conocimiento de su realidad y de otras realidades similares. Lo anterior constituye el propósito de esta tesis.

8.2. Discusión de resultados

“Descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales”

(Fullan, 1991 en Fullan, 2002:7).

Esta frase acuñada en 1991 por el principal autor del cambio, perdura actualmente como un concepto acertado cuando se estudia y se experimenta el cambio educativo. Luego de realizar el estudio teórico y aplicado de esta tesis, quedan aún muchas interrogantes respecto a un tema que desde muchos años se viene estudiando.

Teóricamente existen muchos factores que favorecen los cambios en los centros escolares. Muchos estudios coinciden en que hay elementos organizativos claves para lograr el éxito en una institución educativa, sin embargo, existen muchas condiciones socioculturales desfavorables como segregación e inequidad en el sistema (Atria, 2009) que determinan fuertemente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pese a esto la escuela tiene el deber de contrarrestar estas carencias de segregación e inequidad social y eso es posible si se detectan y analizan las prácticas que se realizan dentro de estas (Murillo, 2011). Para ello más que brindarle una atención especial al cambio (Rodríguez, 2000) es necesario estudiar, qué es lo que imposibilita que se produzca ese cambio y qué es lo que hace tan resistente a esas modificaciones.

La teoría nos han mostrado el camino para llevar a cabo la mejora escolar, pero ésta no se aborda centrada en la asunción de tareas y quehaceres, sino que se fundamentan principalmente en la asunción de determinados principios y valores de cómo realizarlas (Miranda 2002): colaboración, participación, compromiso institucional y consenso. Es por esto que esta discusión se puede hacer en torno a:

- ✓ Frente a la pregunta ¿cuál debe ser la condición más importante para generar un cambio en la escuelas?, o de otra forma, ¿cuál debe ser el primer condicionante para el cambio? Autores como Krichesky y Murillo, (2011) coinciden que tener valores y visiones compartidas serían un buen punto de partida, consensuando objetivos coherentes con el centro en beneficio de los alumnos. Sin contrariar lo anterior, los factores que no deben faltar en las escuelas: son una actitud de mejora, una sensibilización y el compromiso frente al cambio, en este sentido hay una coincidencia con Murillo, Martínez y Hernández, (2011:9) en que la “Implicación, compromiso y sentido de pertenencia se antojan, de esta forma, como los elementos previos para conseguir una enseñanza eficaz” y que los docentes con una actitud más favorable hacia las innovaciones,

al desarrollo profesional, a la formación permanente, la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora son aspectos que influyen de forma importante en el éxito de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela.

- ✓ El hecho que las escuelas aborden sus procesos y resultados de la enseñanza como foco principal responde a los importantes estudios que en materia educativa se han realizado, sin embargo es uno de los grandes dilemas de las conclusiones de la investigación no resueltos, el cómo se puede mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Para Pascual (2011:30) todas las innovaciones poseen un elemento en común: “ponen como elemento final los resultados de aprendizaje de sus alumnos”. Así mismo afirma Krichesky y Murillo (2011) que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y asegurarse de que los alumnos estén efectivamente aprendiendo.
- ✓ En las comunidades profesionales de aprendizaje los esfuerzos para la mejora salen de la propia práctica de los profesores, hecho que provoca satisfacción y protagonismo a su tarea, lamentablemente en las escuelas de Coyhaique aún falta mucho por concebir la escuela como un lugar para aprender, para indagar e investigar sobre la práctica. Krichesky y Murillo (2011) Señalan que para que los docentes de la escuela adquieran el potencial para conformar comunidades de aprendizaje “primero es necesario repensar ciertas condiciones organizativas y, por sobre todo, culturales de las escuelas, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad” (Krichesky y Murillo, 2011:68) pero no solo para los miembros de las escuelas, sino que debe incluir a toda la comunidad, otras instituciones y gobiernos.
- ✓ Siendo la escuela una excelente oportunidad de aprendizaje para el docente, es que muchas reformas educativas de distintos países apuestan a la profesionalización de la carrera docente. Pero para que estos mejoren se deben integrar cambios organizativos, es decir, una estructura favorable para la conducción de la mejora (Bolívar, 2009)
- ✓ La falta de organización de los tiempos y los espacios escolares son obstáculos a la hora de implementar el cambio, si bien se realizan planificaciones conjuntas entre los profesionales dentro de la escuela, “los centros deberían revisar y reconstruir sus horarios priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que estos puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo con sus pares (Krichesky y Murillo, 2011:74).

- ✓ Son muchos los elementos complejos que conforman la escuela: el sistema escolar está compuesto por varios subsistemas que a la vez tienen sus propios elementos y subsistemas de los cuales, todos constituyen espacios para el aprendizaje, para Pascual (2011) existe un modelo que simplifica el sistema escolar, un modelo de eficacia escolar, que es capaz de reducir a uno cada sistema, cuando en realidad un aula tiene muchos alumnos, una escuela tiene muchas aulas y un contexto tiene muchas escuelas, de esta manera poder explicar de en forma simple la influencia de las escuelas y el contexto en los aprendizajes de los alumnos. En este sentido las escuelas son más que un profesor haciendo clases, es un completo y complejo sistema que no hace referencia solo a el tamaño de la escuela o a la condición de vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes “sino, sobre todo, los aspectos más dinámicos como las prácticas directivas de gestión curricular, la convivencia escolar, el liderazgo de los directivos o la tenencia y gestión de los recursos con los que cuenta el establecimiento” (Pascual, 2011:29). Para Cornejo y Redondo los procesos de la escuela son idiosincráticos, por lo tanto, la idea de imponer innovaciones, no resulta, “habrá que aprender a apreciar mejor los conflictivos procesos socio afectivos que viven las escuelas para saber cómo incidir de mejor manera sobre ellos” (Cornejo y Redondo, 2007:167).

- ✓ Según los resultados del informe Coleman redactado en 1966 “el currículo escolar y los recursos tienen un impacto muy limitado en el rendimiento de los estudiantes; mucho más importante es la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela donde asiste el alumno” (Bolívar, 2009:29) a esto se le suma la idea de concebir la escuela como un aparato ideológico al servicio de los intereses de la clase dominante que distribuye desigualmente el conocimiento en beneficio de las clases acomodadas, expuestas por la teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron (Ávila, 2005). Al respecto podemos decir que si se le resta importancia a los efectos de la escuela y el cambio educativo se subordina al origen socioeconómico de sus estudiantes, entonces estamos minimizando su poder esencial como ente transformador, considerando a los profesionales que trabajan dentro de ella sólo simples como ejecutores y reproductores del sistema, otorgándole solo una faceta unidimensional su labor educadora. Los movimientos educativos centrados en considerar la cultura propia de las escuela como una de las claves de la mejora han otorgado al centro educativo como el motor de cualquier esfuerzo de mejoramiento en una gestión basada en ámbitos

“estructurales (roles, espacios, tiempos o relaciones) que posibiliten una mejora: reprofesionalizar (“empower”) la enseñanza, colaboración y trabajo en equipo, la participación y la autonomía, al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo con nuevas estructuras en la toma de decisiones. El centro educativo se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejoramiento, como contexto de formación e innovación”

(Bolívar, 2009:30)

- ✓ La escuela abierta al exterior, es una condición importante para lograr un cambio en la escuela, una de las principales características de las escuelas eficaces es la participación e implicación de la comunidad educativa como factor importante (Cornejo y Redondo, 2007). Esto no solo incluye a las familias de los alumnos, sino que a otros actores e instancias que estén comprometidos con el desarrollo del contexto escolar. El compromiso de los padres es crucial para lograr mejores aprendizajes en los niños, generar canales estrechos de comunicación no es fácil, coincidimos con Pascual (2011) que es responsabilidad de la escuela generar mecanismos y directrices que permitan y motiven a los padres y apoderados vincularse con la escuela así fortalecer este intercambio.”Enfocarse en este vínculo en vez de evitar a los padres disminuye las contradicciones entre entorno y escuela, lo que motiva a que el alumno aprenda de manera más fácil y con un refuerzo mayor en su hogar” (Pascual, 2011:36).

- ✓ La escuela está obligada a examinarse constantemente. Eso aumentará su conocimiento y aportará información para que los directivos tomen decisiones que favorezcan el apoyo docente, para que estos se sientan más acompañados y responsables de su trabajo. La Autorevisión fomenta el aprendizaje de los errores y el aprovechamiento de la propia práctica para así generar conocimiento útil a todo los profesionales de la escuela (Pascual, 2011).

- ✓ Es necesario generar líneas de gestión y creación de conocimiento organizativo, pero para eso debe desarrollarse una cultura de aprendizaje colectivo que facilite estos procesos, que esté “caracterizada por unos valores y una visión en común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas” (Krichesky y Murillo, 2011:68).

- ✓ Al considerar la parte emocional de las escuelas también se está haciendo referencia al clima de aula entendido como “las relaciones de respeto y cariño del docente hacia alumnos, que consideren aspectos emocionales y el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos” (Murillo, Martínez y Garrido, 2011:10). Para estos autores es “difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido, lleno de afectos”. La convivencia y el clima escolar es otro factor que según la literatura afecta bastante en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Pascual, (2011) comprueba que el logro académico de las aulas con un buen clima escolar y con un ambiente de disciplina es significativamente mejor que en aquellas con malas relaciones entre alumnos y entre alumnos y docentes. Hecho que afirma también Cornejo y Redondo (2007), donde un Clima de aula marcado por la cercanía

afectiva, la resolución de conflictos, la claridad y la comunicación provoca más y mejoras en el aprendizaje de los alumnos.

- ✓ El cambio educativo no se da mediante el éxito de factores aislados, el éxito de una institución está fuertemente ligado con otros factores externos a la escuelas, así cobra sentido la idea de escuela como subsistema expuesta por Cornejo y Redondo (2007:63) donde señala que la unidad educativa “sólo puede comprenderse en el contexto de otros subsistemas con los que se relaciona”. Establecer redes interesuelas, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. (Bolívar, 2009:32)
- ✓ La escuela debe estar al servicio de la comunidad, por eso, la importancia del rol de la escuela municipal, que es pública e inclusiva. Una escuela que no segrega y educa a todas las personas, es el motor del desarrollo regional.
- ✓ Una condición importante para motivar el aprendizaje dentro de las escuelas es tener Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2007). Hecho en el que concuerdan los directivos de las escuelas de Coyhaique. Esto se conoce con el nombre de Efecto Pigmalión (Pascual, 2011), (Murillo, Martínez y Garrido, 2011) que hace que el propio alumno confíe en sus capacidades producto de las expectativas que tienen sus profesor y familias, es decir, que el alumno llegará a ser lo que el docente crea que van a hacer. Otros autores hacen referencia a la creencia en las capacidades de los profesores por parte de los directivos, lo que hace que se pongan un techo más alto y, además, se sientan más responsables de sus alumnos. De esta manera las expectativas no deben centrarse solo en el alumno sino que en las familias, docentes, directivos y en la escuela en general.
- ✓ Los directores no deben asumirse como únicos responsables del cambio en las escuelas, ni atribuirse todas las tareas, los aciertos y fracasos, “la acción de dirigir incluye gestionar el establecimiento educativo y sus recursos (materiales y humanos), establecer líneas de acción docente, liderar o ser modelo para docentes y alumnos, entre muchos otros actos” (Pascual, 2011:31) pero desde una perspectiva más orgánica, se favorece un rol más dinamizador y se propone un liderazgo más distribuido basado en conseguir oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea (Krichesky y Murillo, 2011:70). Es importante abordar y ahondar en el tema de

los directivos ya que actualmente las políticas chilenas están dando mayor importancia y más autonomía a los directores como gestores de la escuela. Según el informe de la cuenta pública en educación realizada a fines de 2011, a cargo del ministro de educación de Chile Felipe Búlnes, señala que la nueva ley de educación otorga más poder al director de escuela pública, ahora tiene la potestad para remover al 5% de los docentes que salgan mal evaluados, es decir, los directores de escuelas municipales están ahora capacitados para despedir a los maestros. Esto es una atribución que años atrás sólo le competía a la dirección de educación municipal (DEM). Además se le da la oportunidad de fortalecer su profesionalidad otorgándoles ochocientas becas para formar directores de excelencia, con el fin de lograr un sistema de alta calidad de educación pública. Aún así las escuelas demandan el no tener una adecuada formación directiva, hecho que confirma Pascual (2011:43) “ en Chile no hay directivos enfocados en un tema o en otro, sino que simplemente tenemos “buenos” o “malos” directivos, es decir, algunos que tienen buenas prácticas de dirección y otros que tienen malas prácticas directivas”

- ✓ El rol del director en el cambio educativo es crucial, le exige repensar su papel de líder creando la capacidad de conseguir que los miembros de la comunidad educativa se comprometan en las decisiones consideradas crítica para la institución (Molina, 2005; Pascual, 2011). El director debe tener la capacidad de hacer que los miembros se comprometan en las decisiones importantes para la institución, debe crear condiciones para el compromiso y la implicación docente. No obstante, estas tareas son complejas y requieren de la existencia previa de planes y tiempos específicos, que es donde se debería concentrar la mayor parte del tiempo, sin ser derrochado en temas administrativos (Leithwood, 2009).
- ✓ La falta de vinculación entre el sistema formativo y el mercado laboral genera efectos negativos en la población cuando los estudios profesionales no se corresponden con la oferta laboral existente. Por ese motivo, hay que establecer canales que permitan vincular la oferta de estudios con la demanda existente en el sistema productivo. Esta constituye una prioridad creciente para Iberoamérica (OIE, 2011) y también para los establecimientos públicos de Coyhaique, donde las instituciones son conscientes de los vínculos que existen entre escuela y empresa, es así como se coordinan para responder a las exigencias del mercado actual que no solo se hace pensando en los beneficios del alumnos sino que será una oportunidad para favorecer el desarrollo económico y social del territorio.
- ✓ Para Pascual (2011) luego de una amplia revisión de la literatura arguye que el nivel socioeconómico ha demostrado históricamente ser el mayor predictor de éxito de los alumnos, sin embargo, se reconoce que hay establecimientos que logran enseñar exitosamente a sus

alumnos en condiciones de pobreza. Por otro lado un estudio realizado por Bravo y Verdugo (2007) señala que los factores escolares sí tienen una fuerte influencia en los resultados del aprendizaje, en los alumnos más vulnerables. En este sentido una buena gestión escolar es la que tiene que hacer frente a las limitaciones de ingreso que traen los alumnos.

- ✓ Es cierto que las medidas de mejora de una escuela deben focalizarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también deben dedicar tiempo y esfuerzos a las medidas centradas en la convivencia escolar. Una escuela debe funcionar sobre la base de buenas relaciones entre los alumnos, en ausencia de violencia física y verbal así como de situaciones de discriminación y marginación (Murillo, Martínez y Garrido, 2011).
- ✓ Para las escuelas de Coyhaique la falta de recursos se considera como un inhibidor para el cambio, esto quiere decir que los recursos con los que cuenta la escuela son un factor influyente en la mejora de los establecimientos, como lo explica Pascual (2011): por un lado, los recursos pedagógicos como libros o las tecnologías de información y comunicación, podrían traducirse en oportunidades de aprendizaje, “mientras que la falta de estos recursos se convierte en una complicación (pero nunca un impedimento) para la obtención de buenos resultados” (Pascual, 2011:34). Pero la reflexiones de Krichesky y Murillo (2011) nos a invitan a creer que no es tanto una cuestión de recursos materiales sino más bien una cuestión de cultura y buena voluntad lo que va a permitir mejorar en los centros escolares. “Tal como se ha demostrado, no se requieren de reestructuraciones masivas ni de grandes inversiones de dinero sino que se trata, en realidad, de poder generar espacios que desafíen la estructura tradicional de las escuelas” (Krichesky y Murillo, 2011:71). De esta manera Cornejo y Redondo (2007) señalan que más que la existencia de recursos de apoyo educativos, resulta significativo el uso que se les dé en un sentido pedagógico.
- ✓ Las políticas educativas vigentes, deben ser revisadas y mejoradas, deben favorecer los procesos de equidad y propiciar la participación de todos los actores en la toma de decisiones. Es importante abrir el debate del rol que tiene la educación en la sociedad, está debe hacerse en dos frentes la primera remite a que el modelo educacional es capaz de cambiar la estructura social y con ello permite construir una sociedad más equitativa, y la segunda mirada apunta a que mientras no existan cambios estructurales de lo social, el sistema educacional tampoco podrá hacerlo y seguirá manteniendo el *status quo* reinante (Bürgy y Peralta, 2011). Para esto “los Estados le deben otorgar a la tutela de la diversidad un lugar prioritario, que permita recomponer el tejido social y desterrar las desventajas y asimetrías que afectan negativamente las experiencias educativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (Muñoz, 2011:62).

- ✓ Existe una resistencia por parte del profesorado a las nuevas tecnologías lo que hace insostenible cualquier iniciativa de mejora en esos aspectos y lo aleja de las prácticas de liderazgo docente. Es un desafío grande para muchos docentes que han crecido alejados de las TIC, se sienten solos e impotentes frente a este reto, pero el desafío mayor es para el resto de docentes de encontrarse con los otros docentes, y lograr salir del aula y lograr enseñar a otros contribuyendo a una comunidad de profesores que se influyan mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro (Krichesky y Murillo, 2011).

“Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Si una escuela no construye la capacidad interna de desarrollo (aun cuando tenga los oportunos apoyos externos), el trabajo Innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo. De ahí que se demanda un Liderazgo distribuido a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina comunidades profesionales de aprendizaje”

(Bolívar, 2009:30)

La sociedad tiene una importante responsabilidad en educación, pero son las escuelas las que deben iniciar ese camino. Son los profesionales de la educación y los que trabajan en las escuelas los que más saben lo que se debe hacer. Por eso la escuela no debe dejar de aprender, y esta no es una tarea sencilla ni solitaria, es colaborativa y necesita el apoyo de toda la comunidad, aprender a abrir las escuelas, que sean inclusivas y democráticas “Es por ello que resulta fundamental desprivatizar las aulas para convertirlas en espacios de encuentro y responsabilidad compartida” (Krichesky y Murillo, 2011:79). Este puede ser el camino para generar aprendizajes en las escuelas, donde todos los actores se sientan comprometidos y satisfechos con sus prácticas educativas.

A título personal, es importante hacer hincapié en que los estudios que se realicen en educación sean completados y comparados siempre con la realidad, que existan más estudios contextualizados y cualitativos. Con el fin de mejorar la educación y la calidad de vida de las personas y no sean solo cifras de pérdidas o ganancias. Que se trabaje con información real y que la teoría siempre sea complementada con la práctica, mediante los testimonios de los propios actores, los directivos, los profesores, padres y apoderados, los alumnos y los vecinos de las escuelas.

8.3. Limitaciones y propuestas del estudio

A pesar de que el estudio se apoyó en todo momento en la literatura existente y en los datos de los mismos participantes, es necesario señalar las limitaciones de este estudio.

Los procesos en educación son muy lentos y los cambios se pueden percibir a largo plazo. Hubiese sido interesante comparar como han influido los procesos de cambio en las escuelas mediante los resultados de los alumnos, pero para esto se hubiese requerido de más tiempo inserto en la realidad escolar y poder comparar los resultados a través de los años. Lo mismo ocurre con los programas que se están implementando en los establecimientos educacionales, por lo que a largo plazo se verá recién el efecto y el impacto que tendrán en las escuelas municipalizadas de Coyhaique. Otra limitación del estudio sería que investigación ha finalizado que el proyecto de desarrollo educativo AECID Coyhaique, por lo que algunos datos como los resultados e impacto de la evaluación del mismo proyecto no podrán presentarse en esta investigación. Una limitación importante del estudio, por razones de tiempo y recursos, no haber incluido a otros actores de las escuelas, como el cuerpo docente, familias, alumnos o cualquier otro actor forme parte de la comunidad educativa.

Luego del proceso realizado y de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación se plantean algunas propuestas para futuros estudios con el fin de establecer puentes de indagación entre este trabajo y otros proyectos futuros:

- Sería importante verificar qué tan efectivas serían las condicionantes que se encuentran presentes en las escuelas de Coyhaique, de qué forma se manifiestan y si realmente constituyen condiciones que favorezcan en el cambio
- Crear un mapa de condiciones de ajustado a la realidad de las escuelas municipalizadas en contextos similares a los de la comuna de Coyhaique y poder traducirlo a propuestas de acción dirigidas a la comunidad educativa.
- Se podría determinar qué tipo de relación existe entre los condicionantes para el cambio y las características de cada escuela por ejemplo: según, número de alumnos, según tipo de enseñanza que ofrece básica y completa, si es rural o urbana.

El trabajo realizado ha significado una larga e importante inmersión en la realidad de las escuelas públicas de la patagónica chilena, muchas veces desconocida dentro del contexto educativo nacional y excluido por las grandes ideas que engloban las reformas educativas nacionales. Como producto de esta inmersión se ha generado un conocimiento explícito de esa realidad específica, que se espera, influirá efectivamente en las decisiones posteriores que en esas realidades educativas se tomen mediante una eficaz difusión del estudio.

Sexta parte: Referencias bibliográficas y material anexo

Capítulo 9

BIBLIOGRAFÍA

Capítulo 10

MATERIAL ANEXO

Capítulo 09

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, R. Y Madarriaga Camilo. (1987). Estrategias de evaluación de programas sociales. Barranquilla: Uninorte.
- Alvarado, M., Duarte, F., Neilson C. (2012). Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor. Centro de Estudios Mineduc. Ministerio de Educación Chile.
- Atria, F. (2009) ¿Qué es educación “pública”? Revista de Estudios Sociales, 117, 45-69
- Atria, F. (2010). El Sentido de la educación Pública. Revista Docencia N° 41. Política Educativa. Santiago-Chile
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural. Bourdieu y Berstein. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, año/vol. 19 , número 001. Universidad de Zaragoza. España. Pp. 159-174.
- Bernardo F. Báez De La Fe (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. Revista Iberoamericana de Educación Número 4 Descentralización Educativa (y 2) Enero - Abril 1994
- Bolívar, A. (2004). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesas y realidades. Madrid: AULA ABIERTA.
- Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. Punto Edu. Universidad de Granada. España
- Bravo, M. Y Verdugo, S. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), pp. 121-144. <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art6.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Briones, G. (1991). *Evaluación de programas sociales*, México: Editorial Trillas.
- Bürgi, J. Y Peralta, M. (2011). El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 – 2008). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3), pp. 72-93. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art4.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Bustelo, M. (2002): *¿Qué tiene de específico la metodología de evaluación?* en R. Bañón (comp.), La evaluación de la Acción y de las Políticas Públicas, Díaz Santos S. A., Madrid.

- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Barcelona: Síntesis
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (2004). *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Correa, S., Puerta, A., Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa. Módulos de investigación Social*. Bogotá: Subdirección de fomento y desarrollo de la educación superior. Descargado de http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo6.pdf.
- D.Arce, E. S. (1 de agosto de 2010). Francisco Ramírez e Internacional Alba encabezan lista de colegios más efectivos en Chile. *La Tercera* .
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Díaz, T., & Alonso, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* , 15.
- Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. D. Segobia, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Estudio Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal (2008). *Informe Ejecutivos*. Politeía Soluciones Públicas. MINEDUC. Chile.
- Expósito, J., y Olmedo, E. (2006) *La evaluación de Programas. Teoría, investigación y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M (2002) *Los Nuevos Significados Del Cambio En La Educación*. Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L
- Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Gairin, J. (2007). La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. *gestiondecentros.com (Praxis)* , 1-13.

- Gairín, J., & Sanchez, S. (2011). *Municipio y Educación*. Santiago, Chile: Producción: FIDECAP.
- Gairín, J., y Castro, D. (Ed) (2010). *Desarrollo Educativo al servicio del desarrollo social*. Chile: FIDECAP
- González, P., y Retamal, S. (2010). El cambio en los centros educativos. En J. Gairín, y D. Castro, *El desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Proyecto de apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes* (págs. 103-114). Santiago. Chile: FIDECAP.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. España: Ediciones Pirámide, S.A.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, año/ vol. 9, número 001, Universidad de Granada, Granada, España.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En A. Hargreaves, *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, M. (2009). El Valor de la Escuela y el Fracaso Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 253-263. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art12.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Ilustre Municipalidad de Coyhaique. *Propuesta General Plan de Desarrollo Comunal 2006-2010*. Comuna de Coyhaique. www.coyhaique.cl
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y Profesores*. Barcelona: Síntesis.
- Kirkpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona. EPISE-Gestión 2000. 1ª edición 1994.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 65-83. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación de Fundación Chile.

- Lévy, J.P.; Varela, J.(2003). Análisis multivariante para las ciencias Sociales. Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- Lizasoain, L., y Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 357-380.
- Martínez, C. (1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa y modelos de evaluación de programas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Martínez, C. (1998). La Teoría de la Evaluación de Programas, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación. UNED.
- Martinic, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), pp. 30-43. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art2.pdf>.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte. En Murillo, F. J., La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado de la cuestión. Edición del convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1992). Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa 5ª edición. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Metas Educativas 2021. (2008) La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Secretaría General Iberoamericana. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Organización de Estados Americanos. www.oei.es/metas2021/indice.htm.
- MIDEPLAN (2002). LA FUNCION DE EVALUACION DE POLITICAS SOCIALES EN CHILE. Asesorías para el desarrollo. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2010). Calidad para todos. Ministerio de Educación. Cuenta Pública 2006-2010.
- MINEDUC. (2010). Calidad para todos. Ministerio de educación. Cuenta pública 2006-2010. Santiago.Chile.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). Programa de formación para el desempeño de la función directiva. Informe de Evaluación. Centro de desarrollo curricular.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. . Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 6 (1-6).

- Mistral, G. (1999). (comp. Pedro Pablo Zegger), Pensamiento feminista-Mujeres y oficios. RIL EDITORES, Santiago, 1999.
- Mizala, A., y Romanguera, P. (1999). El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile. *Maestros en américa latina* , 389-407.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp 235-250.
- Muñoz, G., y Vanni, X (2008). Rol Del Estado Y De Los Agentes Externos En El Mejoramiento De Las Escuelas: Análisis Entorno A La Experiencia Chilena. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 6, Número 4.
- Muñoz, V. (2011). El derecho a la educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Santiago. Santiago-Chile.
- Murillo, F. J., & Muñoz-Repiso, M. (2002). La mejora de la escuela. Un cambio de mirada. España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Ibero-Americana de educação* (55), 49-83.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J., Martínez Garrido, C.A. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 6-27.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, Vol. 1, No. 2.
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Muset, M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla, M. Cano, M. Carretero, G. Escofet, J. Fairstein, & F. Fernández, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: GRAO.

- Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones solciales para aprender y enseñar. Equidad y educación en sectores de pobreza humana. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales en educación: Chile, París y Santiago: OCDE y MINEDUC.
- OCDE (2011). Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>
- OEI (2011). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. España
- Parada, J. (2007). Sociedad y Evaluación de Programas Sociales en el realismo crítico: Una revisión crítica. Investigación y Desarrollo Vol.15, nº 1 (2007) , 171.
- Pascual, J. (2011). El Efecto Escuela. Más allá del Aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 28-45. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- PNUD. (2010). La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano. Edición del vigésimo aniversario.
- POLITEIA Soluciones públicas. (2008). ESTUDIO MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Prieto (2010). Coyhaique, un espacio educativo: Descentralización y logros. En J. Gairín, y D. Castro, El desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Proyecto de apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes. Santiago. Chile: FIDECAP.
- Quintero, V. M. (1995). Evaluación de proyectos sociales: construcción de indicadores. Cali: Fundación FES.
- Quivy, R. (2006). Manual de investigación de las ciencias sociales. México: Limusa.
- Raczynski, D y Salinas, D. (2008). Aportes y desafíos en la evaluación de políticas y programas de mejoramiento educativo. Reflexiones desde nuestra práctica de evaluación en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008 - Volumen 1, Número 1. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art6.pdf>

- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R. Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M., Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. Documento de Trabajo N.40. Santiago de Chile. PREAL.
- Red chilena de universidades para la educación rural. (2010). CIERRE DE ESCUELAS RURALES. CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA RURAL .
- Redondo, J.M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última década n°22, CDDPA Valparaíso.
- Revista de Educación (2009). Balance y Proyección 2006-2010. Calidad para todos. Edición 341. MINEDUC. Santiago-Chile.
- Rodrigo Lagos (2011) Movilización estudiantil: ¿hacia nuevos espacios de conciencia? Diario digital. El mostrador. <http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/10/23/movilizacion-estudiantil-%C2%BFhacia-nuevos-espacios-de-conciencia/>
- Rodriguez, M. d. (2000). Las representaciones del cambio educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2) .
- Roman, M (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 7, Número 4.
- Roman, M. (2010). Luces y sombras de la evaluación de políticas y Programas educativos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 3. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/editorial.pdf>
- Sagor, R. (2003). Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo. En A. Hargreaves, Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador. Buenos Aires: Amorrortu.
- San Martín, R. (2003). Observar, escuchar, comparar, escribir. España: Ariel, S.A.
- Santos Guerra, M. A. (2002). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2008). La pedagogía frente a Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo (01 ed. ed.). Barcelona, Madrid: GRÀO.
- Schiefelbein, E. Atria, R. Atria, F. Lavados, J. Montt, P. Weinstein, J. De Tezanos, A. Lemaitre, M.J. Estudios sociales. Educación en Chile (2009) Corporación de Promoción Universitaria.
- Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus. Newbury Park, CA: Sage.

- Sengue, P.(2000). La Danza del Cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje. Ediciones Gestión 2000. S.A. Barcelona.
- Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), pp. 120-135.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art6.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Sourrouille, F.(2009). Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad. (<http://www.siteal.iipe-oei.org>)
- Stake, R. E. (2006). Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Editorial Morata.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfiel, A. J.(1995). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sulbrandt. J. (1994). La evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales. En: Kliksberg, B. Pobreza, un tema impostergable. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J. Bogman, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Tejedor, F.J. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En problemas y métodos de investigación en educación personalizada, V. García Hoz (Dir). Madrid: Rialp.
- Tiana, A. (sin fecha) Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación. Apuntes para el Módulo, calidad, evaluación en Innovación en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tirado, S. (2002). Metodología Para La Evaluación de Programas de Intervención Social. Universidad Miguel Hernández De Elche.
http://www.dipucadiz.es/opencms/export/sites/default/dipucadiz/galeriaFicheros/drogodependencia/ponencias9/Metodologxa_para_la_evolutiwn_de_programas_de_intervenciwn_social.pdf
- Trujillo, J. M., Lopez Nuñez, J. A. y Lorenzo, M. E. (2011). Análisis y Descripción de las Percepciones del Liderazgo Resiliente y Liderazgo Distribuido en Torno al Ejercicio Directivo (2.0) como Posibilidad para Aprehender y Transformar las Instituciones Educativas. REICE. Revista

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (3), pp. 13-29.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art1.pdf>. Consultado el (Fecha).

UNESCO. (2010). *La educación sí importa. Hacia el cumplimiento de Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*. Paris: UNESCO.

Urzúa, R., Puelles, M., Torreblanca, J.I. (1995). *La Educación como factor esencial del desarrollo económico y social*. V Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en Buenos Aires.

Worthen, B.R. y Sanders, J.R.(1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London: Longman.

Yañez, P y Galaz, J. (2010). *Conviviendo Mejor en la Escuela. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*, MINEDUC, Chile.

Zabalza, M., (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Capítulo 10

MATERIAL ANEXO

A continuación se presentará el material anexo de la tesis, que representan aquel material utilizado para la elaboración de esta investigación, pero que para dar continuidad y legibilidad a esta investigación es que se decidió incorporar como material adjunto que puede ser consultado en cualquier momento para aclarar y comprobar cierto datos. Los documentos se organizan de la siguiente manera:

1. PRIMERA ACTUACIÓN. FASE I.

1. Primera Versión del cuestionario aplicado a directivos participantes

El cuestionario presentado a continuación ha perdido su formato original debido a que se realizó en tamaño de hoja oficio y para incluirlo en este anexo se debió ajustar a tamaño de hoja A4. Cuestionario que fue aplicado a los directivos participantes de la formación el día 27 de Marzo de 2009. El tiempo de aplicación del cuestionario fue de 20 a 25 minutos.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIRECTIVOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Después de un año de la implementación del “Proyecto Coyhaique”, creemos pertinente reflexionar y pensar en la importancia que ha tenido el proceso de formación que se está desarrollando. Queremos conocer, al respecto, los efectos que están teniendo la formación otorgada así como la aplicabilidad y la utilidad como parte de su desarrollo profesional y de sus labores en la función directiva.

Le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible al presente cuestionario. Recuerde que la información que nos proporcione será tratada con la máxima confidencialidad y discreción.

Parte I: Datos Generales. Complete los datos en el espacio asignado o marque con una **X** la casilla según corresponda.

Nombre del establecimiento

¿Cuál es su cargo actual?

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Director (a) |
| <input type="checkbox"/> | Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica |
| <input type="checkbox"/> | Otro (Indique cuál)..... |

¿Cuántos años de experiencia tiene usted como directivo?

¿Cuántos años se ha desempeñado como directivo en el establecimiento actual?

¿A qué área o especialidad corresponde su título profesional?

¿Tiene estudios de postítulo?

Sí

No

Si su respuesta es afirmativa indique en qué área(s)

¿Tiene estudios de postgrado?

Sí

No

Si su respuesta es afirmativa indique cuál(es)

Parte II: Marque con una **X** el casillero que más represente su opinión.

1. ¿Ha asistido a las actividades presenciales de formación?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Sí, a todas

Sólo a algunas.

Sí, a una.

A ninguna

2. ¿Ha participado en el foro de creación y gestión del conocimiento sobre “La imagen institucional” que se ha realizado durante el programa de formación?

Sí

No

Si su respuesta es **Sí** elija una opción:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Más de 7 veces.

Entre 4 y 7 veces.

Menos de 3 veces.

3. ¿Con cuánta frecuencia ha accedido al campus virtual para consultar materiales e información relacionados con el programa de formación?

- Más de 7 veces.
- Entre 4 y 7 veces.
- Menos de 3 veces
- Nunca

4. ¿Cuántas veces ha participado de una tutoría virtual para intercambiar y establecer comunicación con los formadores?

- Más de 7 veces.
- Entre 4 y 7 veces.
- Menos de 3 veces.
- Nunca

5. En general, ¿cómo valoraría su participación durante la formación realizada?

- Muy Buena
- Buena
- Regular
- Mala

6. ¿Ha experimentado algún problema con el campus virtual?

- No
- Sí, con el acceso
- Sí, por no conocer el funcionamiento
- Sí, por no tener tiempo de participar en las actividades propuestas.
- Sí, por otro motivo (Especifique):.....

Parte III: A nivel personal, **qué espera una vez finalizado el curso.** De las afirmaciones aquí presentadas, **escoja tres** que representen mejor su respuesta señalándolas por orden de importancia colocando **1, 2, 3.**

Qué el curso me de la posibilidad de intercambiar experiencias directivas con las otras escuelas

Que la formación me ayude a ampliar mis posibilidades de desarrollo profesional.	
Que permita mejorar la imagen institucional de la escuela	
Otras. ¿Cuál?	

Parte IV: Desarrollo de la formación

Expresé su nivel de acuerdo o de desacuerdo de 1 a 5, donde 1 es Totalmente en Desacuerdo y 5 es Totalmente de Acuerdo, marcando con una **X** en cada afirmación según sea su opinión frente al tema.

Nº	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
1	Conozco los objetivos del programa de formación					
2	La formación recibida hasta ahora ha cumplido con mis expectativas.					
3	La formación está enfocada a fortalecer nuestra labor directiva considerando las características del entorno.					
4	El nivel de conocimientos previos que poseía me ha permitido comprender de mejor manera los contenidos tratados en la formación.					
5	Conozco las actividades evaluativas que se realizarán durante el programa de formación.					
6	Se tienen en cuenta nuestros intereses así como nuestras fortalezas y debilidades durante la formación.					
7	Se consideran nuestras características contextuales y geográficas durante la formación.					
8	Se realiza una adecuada retroalimentación de lo aprendido.					
9	La motivación de los formadores satisface mis expectativas.					
10	Las actividades evaluativas son coherentes con el sistema de enseñanza y aprendizaje que contempla el proceso formativo.					
11	Los formadores han dado a conocer ya sea en forma presencial o virtual los objetivos que se propone el programa de formación.					
12	Me siento con la confianza de dirigirme a los formadores mediante cualquier vía (presencial y/o virtual) cuando me surge una duda.					
13	El campus virtual habilitado para la formación funciona correctamente					
14	Los materiales complementarios sugeridos durante la formación son de fácil acceso para adquirirlos.					
15	El lenguaje utilizado en el material de formación me permite entender todos los conceptos con					

	claridad.					
16	Existe disponibilidad de medios y recursos suficientes para el desarrollo de las actividades propuestas.					
17	Pienso que es necesario que se realice formación para mejorar la función directiva.					
18	Pienso que el programa de formación me permitirá transmitir lo aprendido a mi lugar de trabajo.					
19	Considero que la formación me permitirá aumentar la calidad de mi práctica profesional.					
20	Tengo posibilidades de aplicar lo aprendido en el curso de formación dentro de mi escuela.					
21	Creo que será difícil aplicar las actividades del curso de formación a la práctica cotidiana.					
22	Creo que la cantidad de personas de mi escuela que participan en el curso de formación es suficiente para lograr cambios positivos dentro de ésta.					
23	Gracias al programa de formación se ha fomentado el debate y la reflexión en mi escuela.					
24	El programa de formación hace plantearme y reflexionar sobre aspectos de mi función que yo desconocía.					
25	Pienso que el curso me dará la posibilidad de intercambiar experiencias educativas con los directivos de otras escuelas.					
26	Creo que este programa de formación traerá consecuencias positivas para las escuelas de la comuna.					
27	Gracias a la formación que estoy recibiendo he aumentado el conocimiento que poseo de la realidad de las otras escuelas que están dentro de la comuna.					
28	Gracias al curso de formación ha aumentado la comunicación con las otras escuelas de la comuna.					
29	La formación hasta ahora recibida me hace tomar conciencia de mis necesidades formativas.					
30	La modalidad de formación semipresencial implementada me resulta útil para mi aprendizaje.					
31	La metodología de trabajo me resulta lo suficientemente flexible como para no sentirme agobiado(a) con todas mis responsabilidades.					
32	Hasta este momento, pienso que se han respetado los horarios y plazos establecidos por el programa de formación.					
33	Las actividades presenciales han sido aplicables a mi trabajo como directivo(a).					
34	Los materiales depositados en el campus virtual de la UAB han sido útiles para mi trabajo como directivo(a).					
35	El grupo de creación y gestión del conocimiento ha sido aplicable a mi trabajo como directivo(a).					
36	La visita de asesoramiento a mi escuela ha sido de utilidad para mi trabajo como directivo(a).					

Parte V: Para ayudar a mejorar el proceso de formación responda las siguientes preguntas respecto a las fortalezas y debilidades con las que se ha encontrado.

¿Cuáles son los aspectos que usted considera que se deberían mejorar del programa de formación?

¿Según su opinión, cuáles son las tres fortalezas más importantes que posee el programa de formación?

¿Cuáles son los temas o conocimientos en los que usted se considera más débil respecto a la función directiva?

Otros comentarios que quiera realizar:



1.2. Carta presentación del cuestionario para ser validado por los jueces.

Barcelona, Marzo 2009

Estimado/a Colega:

En el marco del Programa de Doctorado de Educación estoy elaborando una tesis sobre "*Evaluación de programas socioeducativos*". Dentro de ella y en el estudio de campo se analiza el proyecto y desarrollo del **Programa de Apoyo y Fortalecimiento Educacional en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes** que se realiza en Coyhaique (Chile), con ayuda de la Agencia Española de Cooperación Internacional y para el Desarrollo.

Como primer sondeo de la información que nos puedan proporcionar los directivos participantes dentro del marco del Proyecto implementado en Coyhaique se ha elaborado un cuestionario. Los datos recogidos y el conocimiento que de aquí se genere servirán para delimitar y orientar el estudio de la evaluación del Proyecto de apoyo y Fortalecimiento Educacional en Gestión Directiva que también cuenta con otras técnicas e instrumentos de investigación.

Es importante tener en cuenta que el principal objetivo del cuestionario es **recoger la opinión de los Directivos Participantes sobre el mencionado Programa y, más concretamente, sobre la formación en Gestión Directiva**, considerando varios criterios como utilidad, satisfacción, expectativas y funcionamiento.

Para esto se ha realizado una primera aproximación de lo que será el cuestionario. Con el fin de conocer opiniones externas respecto al grado de adecuación de los ítems a los objetivos planteados, **se solicita** que se indiquen los problemas relacionados con la falta de relevancia y representatividad de las afirmaciones, además de otras cuestiones correspondientes al formato, presentación, lenguaje y vocabulario del instrumento. La información que se genere será utilizada para tomar decisiones respecto de la necesidad de rechazar, mejorar o mantener los ítems presentes en el instrumento.

Al respecto, se pide su valiosa colaboración para que valore la *Univocidad* (que el significado de la frase tenga una única interpretación y significado), la *Pertinencia* (que la frase tenga relación con el tema de estudio) y el *Grado de Importancia* (relevancia de la idea presentada en cada ítem) de cada ítem. Así, encontrará en el cuestionario que se adjunta un recuadro para colocar las respuestas pertinentes.

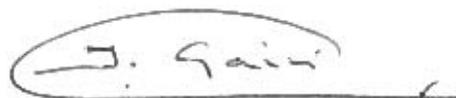
Agradeciendo de antemano su colaboración, le saluda:

Silvia Retamal Cisterna

Doctorado en Educación. UAB

VºBº Joaquín Gairín Sallán

Director de la Tesis



2. SEGUNDA ACTUACIÓN. FASE I.

2.1. Entrevistas a formadores de Lenguaje y Comunicación Y Matemática

Aspectos relevantes a evaluar	Lenguaje y Comunicación (P1)	Matemática (P2)
Existencia de un plan y programa de formación con actividades correctamente secuenciadas	No se logró comprobar la existencia de un plan de formación, no existieron evidencias escritas. (1)	No se logró comprobar la existencia de un plan de formación, no existieron evidencias escritas.(1)
Coherencia entre los objetivos y las necesidades	Para averiguar las necesidades existe un debate con los profesores muy flexible. Muy plástico donde vamos viendo las carencias o las debilidades donde ellos tienden a ser recurrente, también revisamos bibliografía, qué bibliografías son las que manejan, cuáles son los últimos textos que leyeron de didáctica, qué perfeccionamiento tienen los profesores y muy importante para mí, en qué nivel realizan sus clases, si es nivel básico, primer ciclo, segundo ciclo, si es enseñanza media, si es científico humanista o si es enseñanza profesional.(2)	<p>¿Los objetivos formulados fueron suficientes y pertinentes para satisfacer las necesidades de los destinatarios?</p> <p>No, yo creo que es muy poco lo que uno hace con ellos. Pero los tuyos, los que tú te propusiste. Sí bueno esos sí, lo que yo me propuse sí creo que lo logré.(2)</p> <p>Esta región en particular está bien carenciada de logros en enseñanza aprendizaje en los resultados de matemática y esos son los resultados del SIMCE y la PSU. Ahora yo no sé si el tema central sea de la didáctica de las matemáticas lo que necesitan reforzar ellos porque la didáctica de las matemáticas tiene que ver...(3)</p> <p>Yo vine la primera vez acá como bien en pañales e hice un sondeo conversando con ellos, pero eso también es nacional lo que te estoy diciendo, o sea, las necesidades de ellos sospecho que son las misma que tiene el resto del país y además ellos me los confirmaron la primera vez que vine.(4)</p>
Establecimiento de objetivos acordes a la normativa vigente y a los marcos nacionales	Tiene que ser con una plasticidad o flexibilidad necesaria puesto que una de las debilidades que le encuentro al proyecto es que no hubo separación entre profesores de ciclos básicos y enseñanza media	Bueno a mí me interesa reforzar los temas que son capitales dentro de la educación en media y en básica lo que yo te comentaba, geometría, en

	<p>y debiera haberla habido porque una didáctica del Lenguaje NB1 Y NB2 te demanda diferentes constructos NB2 o NM4 por lo tanto me veo sometido a flexibilizarme y ahí me veo sometido a la experticia del profesor porque ellos están en el aula, qué les sirve y qué no les sirve qué se adecua, qué se acomoda porque no tengo otra alternativa.(3)</p>	<p>media van a quedar muchos temas afuera pero una de las cosas históricas la incorporación no solo acá en Chile, la incorporación de las funciones en el currículum de enseñanza media en matemática. Pero hay un tema grande en tema de probabilidades de que los profesores formados en la antigua escuela no tiene una formación sólida en estadística y en probabilidades y eso está dentro de los currículum, a partir de primeros hasta cuartos con distintos niveles de profundidad ven eso y los profesores dicen que no saben nada de eso va a quedar en una gas, en una cosa que no se va ver.(5)</p>
<p>Estructura metodológica: técnicas de enseñanza, seguimiento, evaluación, retroalimentación.</p>	<p>Yo cree una propuesta de intervención didáctica que fue enviada alrededor de Mayo y Junio, esa propuesta de intervención didáctica tiene diferentes talleres a lo menos 8 talleres, talleres de sensibilización, de sensibilidad de la literatura, talleres de la pragmática de la literatura talleres de capturar leyendas y mitos regionales, etc. Por lo tanto, cada taller que ellos practiquen con sus alumnos y me traigan la evidencia que lo practicaron a va a ser una forma de evaluarlos.(4)</p>	<p>No contempla un sistema de evaluación para su formación, al realizarle la pregunta responde: Bueno tendría que mirar los resultados del SIMCE no más, si hay mejoras en los resultados.(6)</p>
<p>Recursos materiales y pedagógicos.</p>	<p>Existen materiales autónomos que yo he creado y existen materiales que tienen propiedad intelectual de otras personas pero son libres y aplicables a cualquier sujeto que está en cursos de perfeccionamiento, el factor responsable de hacer esos materiales impresos asequibles ha sido un elemento fundamental de la labor que ha constituido el DEM de Coyhaique.(5)</p>	<p>Mira yo les pregunté a ellos porque yo tenía entendido que ellos veían ese portal y la plataforma y me dijeron que no la ven y cuando les pregunté me dijeron lo esperable, me dijeron que en primer lugar no tenían tiempo para meterse en segundo lugar no le habían llegado las claves, pero es bien decidir que te pongan primero que no han tenido tiempo los tipos eso significa que no tienen mucho interés en el asunto porque si efectivamente les interesara consiguen la clave que se yo, yo les dejé mi correo entonces le quedé de mandar un material y se los mandé pero a nadie le llegó y no tuve retro de que no le llegó a nadie, me quedé tranquilo porque el correo no me</p>

		rebotó, y les mandé todo, y les mandé un libro y no pasó nada.(7)
Metodología de trabajo	las estrategias metodológicas que he utilizado han sido, clase expositiva o clase magistral que tiene dos características cuando quiero pasar bastante información o mucha información me sirve la clase expositiva con una profundidad discreta, esa es una metodología. La otra metodología que he utilizad es la inducción y la deducción eso significa que yo participo con los profesores preguntando, respondiendo y a la vez yo voy guiando de una manera inductiva o deductiva la calidad del pensamiento que yo quiero que logren.(6)	Inicialmente partí con cosas bien expositivas pero después me di cuenta de que la cosa funciona más con talleres, esa es la estrategia, del taller, la conversación, que se yo, la interacción.(8)
Modalidad de enseñanza	He enfatizado los organizadores previos la mayoría de mis clases han estado y han comenzado con organizadores previos sean ya mapas semántico o mapas conceptuales que a la vez me sirven como una estrategia de enseñanza y a la vez de aprendizaje.(7)	Bueno a mí me interesa reforzar los temas que son capitales dentro de la educación en media y en básica lo que yo te comentaba, geometría, en media van a quedar muchos temas afuera pero una de las cosas históricas la incorporación no solo acá en chile, la incorporación de las funciones en el currículum de enseñanza media en matemática. Pero hay un tema grande en tema de probabilidades de que los profesores formados en la antigua escuela no tiene una formación sólida en estadística y en probabilidades y eso está dentro de los currículum, a partir de primeros hasta cuartos con distintos niveles de profundidad ven eso y los profesores dicen que no saben nada de eso va a quedar en una gas, en una cosa que no se va ver.(9)
Grado de consecución de objetivos de formación por parte de formadores.	El proyecto me está provocando las instancias para ir logrando los objetivos el proyecto no está concluido por lo tanto mi misión no está concluida, estuvimos en la fase preparatoria, aún en la fase preparatoria con los colegas, cuando estemos en el aula va a ser diferente porque tendremos otra experiencia con ellos.(8)	
Concreción de actividades planificadas	Yo los veo que Ellos están sorprendidos, ellos están sorprendidos por la cantidad de puertas que se les	

	<p>abrieron en un determinado tiempo hay que entender que ellos viven un aislamiento, ellos se consideran chilenos marginados aislados, ellos están en una primera estancia del estupor ellos están impresionados con todo lo que se le está ofreciendo por lo tanto tiene que haber de cierta manera una respuesta motivante.(9)</p>	
<p>Gestión de recursos</p>	<p>(cómo ayudarían los sistemas de apoyo) En una medida total si es fundamental que los profesores actualicen, es fundamental que los profesores se alfabeticen más en la conectividad, es fundamental que los profesores abran sus aulas al conocimiento, es fundamental que los profesores tengan una práctica y redes sociales y profesionales mucho más allá de sus fronteras y mucho más allá de su región, es fundamental que los profesores se sientan considerados por una universidad extranjera y por una universidad nacional que son importante y que su función profesional es importantísima.(10)</p>	<p>He contado con la infraestructura, no con la optima pero en la medida de lo posible yo creo que ha servido para ...(10)</p> <p>Ahora yo creo que ese portal es bastante bueno yo creo que si efectivamente lo utilizan y una de las cosas por las cuales utilicé el material que está ahí es justamente para encantarlos con que el material es de utilidad. No obstante ellos tienen que desarrollar un texto, o sea, ceñirse a lo que dice un texto, yo creo que hay muchas cosas que se pueden reforzar o bien hacer actividades que son similares a este texto y apoyar con sugerencias que da el portal. Y además apoyado por algunas cosas teóricas que aparecen en el portal que son bastante buena, esa misma cosa que les comentaba ...eso de los triángulos tiene la deformación de que la base siempre va horizontal esas cosas los profesores deberían saberlas para luego hacer esa materia.(11)</p>
<p>Logros de aprendizajes de los docentes participantes</p>	<p>El proyecto me está provocando las instancias para ir logrando los objetivos el proyecto no está concluido por lo tanto mi misión no está concluida, estuvimos en la fase preparatoria, aún en la fase preparatoria con los colegas, cuando estemos en el aula va a ser diferente porque tendremos otra experiencia con ellos.(11)</p>	<p>A ver, yo con respecto a la parte de matemática....eso ha andado bien, ahora la verdad es que....mira como esto es un sistema o sea se está apoyando a la parte directiva a la parte docente que se yo ...la suma de sus partes debería haber subido en algo el todo ...yo tengo la impresión de que los profesores no tiene todavía ..no han visto cambios de parte de los directores respecto a que...Por ejemplo, hay profesores que tienen pizarras guardadas ..se hizo esa</p>

		<p>inversión que son millonarias y las tienen guardadas ahí no veo un cambio de actitud de arriba o sea, yo que el director le digo, oye tu me 'ocupai' esta pizarra aunque te 'murai' aprendiendo a usarla pero la 'tenis' que usar porque no puede ser que la tengamos aquí guardada.(12)</p>
<p>Grado de motivación de los participantes</p>	<p>En una medida total, si el profesor tiene la motivación intrínseca de querer actualizarse lo que se llama actualización de potencial si quiere actualizarse y actualizar su potencial es fundamental la motivación intrínseca que tengan.(12)</p>	<p>No son todo lo entusiasta todo lo que uno quisiera pero no son tampoco tan aserruchadores de piso, no lo veo de esa manera...¿O sea, te sientes satisfecho con la actitud de ellos? Mira la verdad es que no tengo muchas expectativas en la actitud de ellos , pero mira si en general sí, no creo que sea una gran dificultad la actitud que tengan ellos para...(13)</p>
<p>Grado de participación</p>	<p>La madurez, la experticia, la necesidad de ponerse en vigencia de las nuevas metodologías son facilitadores al proyecto, su motivación intrínseca también son facilitadores y están relacionadas con las actitudes que ellos tienen hacia los saberes y hacia las estrategias que se están instalando, por lo tanto, existen facilitadores.(13)</p>	
<p>Respuesta de los participantes frente a las tareas programadas.</p>	<p>Sí con la actitud de ellos en esta sesión es más <i>satisfacible</i> lo encuentro un poco más logrado que el proyecto ya tiene un logro, encuentro que me da bastante tranquilidad continuar en el proyecto y poder visitarlos en aula creo que eso es fundamental que creo que tienen que abrir la escuela y no trabajar la escuela como una caja negra, no la escuela a puerta cerrada, donde pueda entrar otro docente e ir después retroalimentando consensuadamente bajo una pauta objetiva cuales son las modificaciones que se deben hacer desde el punto de vista de la didáctica.(14)</p>	<p>A ver, yo con respecto a la parte de matemática....eso ha andado bien, ahora la verdad es que....mira como esto es un sistema o sea se está apoyando a la parte directiva a la parte docente que se yo ...la suma de sus partes debería haber subido en algo el todo ...yo tengo la impresión de que los profesores no tiene todavía ..no han visto cambios de parte de los directores respecto a que..Por ejemplo, hay profesores que tienen pizarras guardadas ..se hizo esa inversión que son millonarias y las tienen guardadas ahí no veo un cambio de actitud de arriba o sea, yo que el director le digo, oye tu me 'ocupai' esta pizarra aunque te 'murai' aprendiendo a usarla pero la 'tenis' que usar porque no puede ser que la</p>

		tengamos aquí guardada.(14)
Resistencias encontradas	Aversiones, yo creo que la primera aversión es que se sufrieron en la primera fase en que ellos se sintieron entre comillas "intervenidos" que este no era un proyecto cooperativo sino que se sintieron intervenidos y los profesores soy muy sensibles con este concepto y hubo que desarmar esta percepción que tenía, que no era unan intervención en sus escuelas sino que era un proyecto de cooperación ni siquiera de asesoría sino de cooperación a la práctica pedagógica de lenguaje y Matemática.(15)	Mira yo no sé si tiene que ver con la dirección de la cosa pero estos saltos así tan discontinuos no favorecen el logro del proyecto, porque yo me imagino que finalmente como se va a medir si este proyecto tuvo impacto en su globalidad, va a ser lamentablemente como lo miden todos con el SIMCE y la PSU con métodos estadísticos, o sea van a decir lamentablemente se hizo una intervención de la Universidad de Barcelona y la U de Talca y el SIMCE se mantuvo igual o bajó por ejemplo y esa va a ser la medición. (15)
VARIABLES QUE AFECTAN A LA FORMACIÓN	...pero la asistencia no fue la de la primera clase la asistencia fue 50% no más. Sabes que yo tenía 28 profesores ahora llegaron 15,16 máximo 16 no se cuanto y Oscar Prieto dice que están todos avisados, todos absolutamente agendados yo no sé porqué la asistencia bajó tanto.(16)	Yo por ejemplo no creo que haya un cambio sustantivo en esto salvo en algunas localidades donde el director se entusiasmó y se metió y logró chicotear a sus profesores...esos casos van a ser locales pero en otros creo que van a bajar, además piensa tu que hay muchos directores que son re viejos y toca que se van a ir, o sea, cambio de gobierno, cambio de alcalde y chao o vana llamarlo a concurso o vana jubilar... entonces los que van a quedar vana a ser los profesores finalmente.(16)
Percepción del logro de los objetivos de aprendizaje	Yo los veo que Ellos están sorprendidos, ellos están sorprendidos por la cantidad de puertas que se les abrieron en un determinado tiempo hay que entender que ellos viven un aislamiento, ellos se consideran chilenos marginados aislados, ellos están en una primera estancia del estupor ellos están impresionados con todo lo que se le está ofreciendo por lo tanto tiene que haber de cierta manera una respuesta motivante.(17)	No he visto cumplimiento de objetivos, o sea, no he visto grandes cambios desde que yo llegué, y yo he venido dos veces no más.(17)
Conocimiento previos de los participantes	Si ellos tienen conocimientos previos, ellos tienen conductas de entrada aceptables, discretas, lo que si falta es una actualización de las teorías didácticas vigentes, viajan a un postítulo a Temuco que es una	No, yo creo que no(18)

	ciudad muy distante pero eso es todo un indicador (en lenguaje) que ellos quieren un perfeccionamiento y evidentemente ya están actualizándose.(18)	
Percepción de profesores hacia el proyecto. Según profesor se sentían “intervenidos”	<p>Se fue ablandando por la cantidad de encuentros que tuvimos, que fue la primera parte, posteriormente por los trabajos que yo enviaba, por los correos que yo enviaba. Ahí yo tuve retroalimentación entonces ellos se fueron dando cuenta que esto era una especie de cooperativismo hasta llegar a esta segunda parte donde ellos han sido yo creo que conmigo, no tengo la versión de lo que es Matemática pero percibo, intuyo que con mis colegas logramos ya una empatía grande o sea, yo les tengo cariño, ellos me tienen cariño y saben de que no hay por parte mía una intervención incluso hoy día me manifestaron hermosamente una expresión del chamamé y me bailaron el chamamé y me explicaron lo que era el chamamé y fue pero...yo me sentí feliz que ellos tuvieran una expresión artística profesores de lenguaje y fue impresionante porque yo les pedí que yo no sabía el chamamé entonces yo me sentí muy alagado porque yo lo sentí como un acto de cariño hacia mí, un acto de ser empático con el profesor y que yo también soy profesor como ellos y fue hermosa la experiencia...que yo lo voy a contar y mañana me voy a comprar un “ci de” del chamamé para llevarlo a mi tierra. Noo esa fue la guinda de la torta...el próximo año vamos a repartirnos torta, vamos a salir a tomarnos unos tragos juntos porque se dieron cosas muy ricas pero la asistencia no fue la de la primera clase la asistencia fue 50% no más. Sabes que yo tenía 28 profesores ahora llegaron 15,16 máximo 16 no se cuanto y Oscar Prieto dice que están todos avisados, todos absolutamente agentados yo no sé porqué la asistencia bajó tanto.(19)</p>	<p>Me contaron: oye me encanta esto que se yo, pero yo creo que están muy aislados en términos de actualización...debería haber un programa, pero no como este, este parte de la voluntad y de las cosas...aquí cuando no hay sanciones, no hay premio la cosa no funciona...el tipo puede ir a clases y sentarse y pasarlo muy bien y no ir a clases y tomarse un café que se yo y no hacer nada y no pasa nada. Entonces debería ser una cosa más...yo no sé si la cosa de la evaluación docente...me da la idea de apoyarlos en alguna cosa que tenga que ver con la prueba...que es una buena prueba y un buen elemento para que ellos se capaciten, se preocupen de estudiar, de que se encanten con la matemática porque la matemática es una cosa re fome para que el que no la conoce ...entonces me gustaría que se re encantaran.(19)</p>
Fortalezas	<p>Una fortaleza es amar lo que hago, amar mi profesión, amar así con ese verbo amar ser profesor. Otra fortaleza, mi capacidad de investigación en esta área siempre estoy capturando, siempre estoy investigando, siempre estoy buscando información, <i>vigenciándome</i>, actualizándome siempre, esa es una fortaleza.(20)</p>	<p>Mira quizás una fortaleza es que como hago clases en la universidad estoy bien al tanto de lo que está de moda en matemática, trabajo con algunos investigadores, me gusta la matemática vivo en ese ambiente, siempre converso de esos temas de matemáticas, yo tengo reuniones hablamos todas las tardes, estoy a cargo de un laboratorio de matemática en la universidad también tiene que ver con tecnología de la</p>

		educación así que eso podría ser una fortaleza, me imagino que eso se podría transmitir.(20)
Debilidades	Una debilidad, una debilidad que nunca he podido lograr el discurso, el OPTIMÚN aunque yo me esfuerce en la explicación y me esfuerce porque mi discurso pedagógico sea lo más claro palmario, nunca va a ser entendido de una manera total y cabal por la misma naturaleza cognitiva del ser humano.(21)	Yo no trabajo ni en media ni en básica...Soy hijo de profesor y yo lo que conozco de ese ambiente es por lo que contaba mis papás , o sea por lo que viví yo cuando era cabro chico, entonces..me da la idea que una gran debilidad es que yo no conozco bien todo el tema, todos cuentan que hoy en la clase de matemática yo estoy pasando tal cosa que es muy entretenida y los cabros están jugando a no sé qué...con el celular, o los cabros no quieren escribir o no traen el cuaderno...a todo esto no quiero mejorar esa debilidad o sea, me cargaría ir a hacer clases de enseñanza básica y media porque no conozco el ambiente en que se desarrollan ellos.(21)
Flexibilidad con las actividades del programa		Ahora lo voy a cambiar, Por ejemplo, me di cuenta a partir de ese taller que hice que el profesor de matemática no se maneja con Excel y eso me parece grave porque hay mucho material didáctico de matemática que tu utilizas que dice Matemáticas con Excel.(21)
Otros		yo no les voy a enseñar a investigar en los temas que tienen ellos , entonces tengo la impresión de que el nombre está mal puesto si fuera didáctica, porque debería ser : a lo mejor algunas estrategias de enseñanza de la matemática que es lo que estamos haciendo, incluso a la luz de lo que ha estado aconteciendo acá yo creo que lo que deben formarse ellos, tener temas disciplinares , ellos no manejan

		mucho concepto de matemática no se mueven bien en ese ambiente.(22)
Manejo de tema de diferentes niveles dentro de un subsector		Yo pensaba separarlos en tema Básica –Media, de hecho yo traía guías para ambos subsectores pero pasó que la gente de media que eran dos profesores dijeron que también les interesaba el tema de básica porque ellos también ven geometría porque no sabían usar algunas herramientas y decidieron hacer la parte de básica. Pero como te dije pensaba separarlo y que vieran por separado el tema de funciones y el tema de ...y en realidad deberían funcionar por separados para mí ha sido una complicación que estén juntos.(23)
Implicación de otros agentes		Yo no veo en la parte cupular que se haya hecho un cambio porque estas cosas parten de la dirección hacia abajo, es una cosa bien piramidal. Cuando los directivos se encantan y se enganchan que se yo, empiezan a mover el andamiaje para que la cosa funcione y eso no lo veo.(24)

2.2. Entrevistas vía e-mail a directivos

Aspectos relevantes a evaluar	Director 1(D1)	Director 2(D2)	Director 3(D3)	Director 4(D4)	Director 5(D5)
Utilidad del curso	Actualización de conocimientos de diferentes temas analizados.(1)	Para recordarlo con los directivos y mantener el compromiso	Considero que ha sido de gran ayuda para nuestro quehacer docente la labor que han	Sistematizar los conocimientos y actualizar los que tenía sobre organización técnico administrativo y	Considero que de todas maneras ha sido un buen aporte, al menos para mí ya que llegué hace muy poco a la escuela y me ha servido para actualizar

		“vigente” (1)	cumplido los profesores del proyecto.(1)	además conocer otras realidades existentes.(1)	mis conocimientos, para ordenar mi trabajo y para orientar la labor de manera organizada con el equipo directivo.(1)
Recursos materiales y pedagógicos	Medio eficaz para el desarrollo de nuestra acción en las escuelas.(2)	Hay límites de recursos y tiempo que entorpecen el mejor uso de esta importante propuesta.(2)	Reconozco que no he tenido gran participación en los sistemas de apoyo. Espero superar esta falencia.(2)	Los materiales virtuales son excelentes en la medida que los docentes dispongan de Internet en sus hogares y en el colegio. (2)	Son de gran utilidad en la medida que se aproveche todo este potencial que está al servicio de la escuela.(2)
Expectativas de formación		Por mi parte, me gustaría dar continuidad a este esfuerzo, formando algún Proyecto que nos lleve a implementar algunas experiencias locales, que beneficie la realidad del sector municipal.(3)			
Temáticas abordadas		Los contenidos están bien, pero es necesario un tiempo de asimilación. Profundizar en temas de los proyectos curriculares y	Pienso que con los temas que hemos tratado es suficiente por el momento y sería mucho entrar en temas nuevos.(4)	Creo que se han tratado todos los temas: Planificación, Orientación, Encuesta a los Padres y Apoderados, Alumnos, etc.(4)	Creo que podemos trabajar más con apoyo tecnológico y programas que nos permitan llevar un mejor seguimiento y control de las acciones escolares. (4)

		orientar las formas en que la política comunal se hace operativa en los proyectos diseñados. Apoyo para el mejoramiento de la planificación por escuela.(4)		Pienso que habría que profundizar más en Evaluación, que es una gran debilidad del sistema, de la Comuna, de la Unidad Educativa y mía también.(5)	
Metodología de trabajo	La metodología entregada es excelente, muy clara y precisa.(3)	A mí me agrada la forma de trabajar, siempre es favorable escuchar exposiciones de temas propios de nuestra especialización directiva, la REDAGE pone esto al alcance.(5)	La metodología usada es correcta y positiva y no he visto nada que me haga pensar que se me impide la posibilidad de dar mi opinión frente a temáticas que sí lo exigen.(5)	La metodología utilizada ha sido la correcta, ya que los docentes que han venido han sido excelentes, claros, precisos en entregar conocimientos, técnicas de trabajo y procedimientos a seguir, plantear proyectos, etc.(6)	
Modalidad de enseñanza	Debería seguir dicha modalidad porque llena las expectativas de cada uno.(4)			Además, la posibilidad de participar en los foros con problemas tan atingentes: ¿Cómo mejorar nuestra imagen?, el trabajo colaborativo que nos ha hecho reflexionar sobre	Si, el trabajo o participación en los foros, es interesante pero se observa que no hay mucha participación, creo que sería conveniente hacer algunos modificaciones o exigencias en esa línea para que todos participen.(5)

				las prácticas realizadas en la escuela.(7)	
Sistemas de tutorías					Respecto a las tutorías a las escuelas quisiera que fueran más efectivas en cuanto a aportes por parte de los visitantes.(6)
Competencia y disposición de los formadores	Verdaderos expertos en materia educacional(5)				
Grado de consecución de objetivos de formación por parte de formadores	Integrar a docentes, Instalación a internet, equipamiento de salas de computación(6)	He observado cambios en procedimientos que se enfrentaban de otro modo, hay un esfuerzo por mantener esa línea de trabajo más colaborativa.(6)	Gracias al apoyo del profesor Gairín hemos instalado en la Escuela el “Acompañamiento al aula” y la “planificación clase a clase”(6)	Sí, en la Unidad Educativa, el Equipo de Gestión ha tratado de integrar a toda la comunidad educativa(8)	Si, ya que hemos complementado el proyecto con otras iniciativas y en conjunto se llevan a cabo por tanto hay pautas, y una serie de acciones que su ejecución son fácilmente comprobables. (7)
Logro de aprendizajes de los directivos participantes				Son de hecho positivo: a nivel de conocimiento adquirido por la capacidad de los pares, por la interacción entre las diferentes Unidades Educativas de la Comuna.(9) Posibilidad de explorar estrategias, alternativas o problemas que nos	

				aquejan.(10)	
Percepción del logro de de los objetivos de aprendizaje.		Para mí ha sido enriquecedor y he tomado cuenta de aspectos importantes a implementar o dar importancia a mi labor.(7)			
Familia y entorno escolar		La realidad es muy carente desde los estudiantes y familias, las cosas se han hecho de un modo determinado, por lo que cuesta convencer para ir generando propuestas.(8)			
Selección de formadores (gestión)		Es un logro importante, y un estímulo contar con la asesoría y orientación de un equipo de profesionales de tanta experiencia como ha sido las personas que nos han visitado.(9)	Pienso que ha sido un gran acierto el desarrollo de este programa sumado a la excelente calidad de los docentes que lo tienen a su cargo.(7)	La mirada de los Profesores españoles nos ha abierto nuevas perspectivas para el desarrollo de la labor educacional. Esto también ha contribuido a fortalecer nuestra estima.(11)	

<p>Efectos diferentes a los planteados</p>	<p>Cambios positivos.(7)</p>	<p>Estoy con motivación pero no hay respuesta de otros directivos, es posible que la multiplicidad de exigencias nos deje poco tiempo para estudiar y reunirnos. Siempre las escuelas están con emergencias y poco personal.(10)</p>	<p>Si bien es cierto existen algunos imprevistos, pero no podríamos decir que son negativos sino más bien de factor tiempo.(8)</p>	<p>Son de hecho positivo: a nivel de conocimiento adquirido por la capacidad de los pares, por la interacción entre las diferentes Unidades Educativas de la Comuna.(12)</p> <p>Posibilidad de explorar estrategias, alternativas o problemas que nos aquejan.(13)</p> <p>Lo negativo: Las innovaciones hacen aparecer características negativas de las personas que se oponen al cambio.(14)</p>	<p>No, el trabajo se está desarrollando según lo planificado y tratamos de mantenernos en esa dirección. Lo negativo es que se ven dificultades ya que hay constantemente paros de profesores y como las acciones son muchas y variadas estamos sobrecargados de trabajo.(8)</p>
<p>Profesores facilitadores o dificultadores de objetivos</p>	<p>Los colegas llevan la acción pedagógica con verdadera dedicación.(8)</p>	<p>Hay un ritmo de trabajo muy lento y conformista, esto ha determinado una cultura pesimista, y de pocas expectativas.(11)</p>	<p>El logro de los objetivos en un alto porcentaje es facilitado por la disposición de los docentes, el otro porcentaje es el usual al tratar de instaurar algún cambio, que haya una cierta resistencia a ello.(9)</p>	<p>En las Escuelas se han dado todas las facilidades para que los Directivos y Docentes puedan asistir a todos los encuentros programados y de esa manera se puedan lograr los objetivos propuestos. También se han propiciado</p>	<p>Muchos proyectos y cambios que deben generarse en un tiempo demasiado corto y la mayoría de los docentes tienen poco tiempo para el intercambio de experiencias, trabajo entre docentes. (9)</p> <p>Se están incorporando el uso de las TIC entre los docentes, pero hay un número importante de docentes que les cuesta mucho trabajar con la tecnología.(10)</p>

				talleres de reflexión sobre el Proyecto.(15)	
Contenidos actuales	Adquirir o recordar aspectos pedagógicos, interactuado entre colegas.(9)		Para nuestro sistema y modalidad de educación claro que los contenidos son actuales y reflejan lo que es actualmente nuestra educación.(10)	Los Proyectos de mejoramiento están totalmente actualizados, de acuerdo con lo que se nos pide.(16)	Se vinculan con las orientaciones que se dan en el país y con las nuevas ideas que se están poniendo en práctica, según la nueva legislación chilena.(11)
Gestión municipal		La gestión administrativa es aún muy tradicional y poco diligente en el sector municipal.(12)			
Posibilidades de aplicación		Intento dinamizar el equipo directivo y técnico...pero la contingencia nos supera.(13)	Las posibilidades están dadas para ello, es un proceso que debe enfrentarse de forma paulatino y analizando la factibilidad de lograr algún efecto positivo en los docentes.(11)	En general, toda la programación se ha ido poniendo en práctica en forma paulatina, ya que todos los aprendizajes esperados, contenidos y actividades son muy pertinentes a todo el quehacer educativo del colegio.(17)	Se puede transferir ya que mantenemos ideas comunes con el equipo de gestión y constantemente tratamos de mejorar la gestión escolar, aunque es válido reconocer que son muchos los factores que dificultan los logros escolares.(12)
Acceso a los sistemas de apoyo		No ha sido posible acceder al ellos a pesar de las claves (gestión de centros y			

		<p>guías enseñanzas medias)</p> <p>REDAGE, trae interesante material y oportunidades pero nuestro tiempo es escaso.(14)</p>			
Problemas para la aplicación		<p>Hay una enorme ausencia de funcionarios y los reemplazos no son oportunos. De diciembre 08 a julio 09 no hubo conexión a internet. Personal de apoyo al trabajo administrativo no calificado en computación. (15)</p>		<p>Este año hemos tenido varias movilizaciones gremiales, lo que nos ha impedido desarrollar en mejor forma nuestro trabajo.(18)</p> <p>El trabajo que nos demanda nuestra Unidad educativa, que es bastante, significa que nos disponemos del horario que quisiéramos para poder dedicar más tiempo a esta capacitación.(19)</p>	<p>Hacer un seguimiento a cada uno de los docentes que integran los equipos directivos para que se sientan más comprometidos e informen respecto a su labor.(13)</p>
Aspectos mejorables de la formación		<p>Me parece bien su diseño, lo que ha estado mal es muestra poca regularidad para asumir las acciones de trabajo</p>	<p>Por ahora ninguno.(12)</p>	<p>Mantener modalidad de trabajo, puesto que nos permite actualizarnos y además interactuar con ustedes, que tienen realidades</p>	<p>El apoyo continuo, con compromisos dentro de plazos establecidos y los informes oportunos de los docentes que apoyan a las escuelas.(14)</p>

		que comprometimos.(16)		diferentes a la nuestra.(19)	
Otros				Oportunidad de interactuar con expertos educacionales y que nos visite en nuestra Escuela, suple la falencia de la supervisión del Ministerio de Educación.(20)	A nivel de perfeccionamiento a los docentes no siempre han quedado satisfechos con los docentes que han dictado las clases y eso hizo que en algún momento no quisieran asistir, lo que manifestaron con ese motivo.(15)

2.3. Entrevistas vía e-mail a profesores participantes de Lenguaje y de Matemáticas

Aspectos a evaluar	Docente participante Lenguaje(A1)	Docente participante Matemática(A2)
Cambios experimentados	Sí, de hecho me hubiera servido mucho para mí evaluación docente, pues mucha terminología e incluso los contenidos apuntan a clarificar o complementar los que ya poseía. En relación a mis clases- que es lo fundamental- y teniendo como foco de atención a mis estudiantes me ha servido para implementar nuevos materiales y metodologías de aprendizaje.(1)	La verdad es que no.(1)
Posibilidad de aplicación	Todas las que quisiera, teniendo el material (a veces no hay tinta para las fotocopias) y disposición de mi Departamento. Por ejemplo, ya quedamos de acuerdo, respecto al último material que nos dejó tan gentilmente el Profesor –no recuerdo su nombre en estos momentos- qué podríamos ocupar y a quién le tocaría implementarlo. También es tarea de uno el querer hacerlo y no creo que alguien no esté dispuesto a ello.(2)	“No sé a qué adquisiciones se refiere”. Si es por las guías que están en la página del portal de la UAB no he podido ingresar, envié un correo para que puedan orientarme y no he tenido respuesta, éste problema lo conversé con la Directora del Liceo y ella tenía los mismos problemas, finalmente ella mando un correo para comunicar la dificultad y al parecer no a tenido respuesta. Situación similar ocurre con los colegas del área de lenguaje.(2)
Actualidad de los contenidos	Además todos los contenidos son contextualizados, es decir uno debe pensar en la realidad inmediata de nuestros alumnos y alumnas (sujetos históricos, sociales y culturales) para lograr la atención de todos ellos, no sólo en la primera fase de motivación, sino también durante la clase y al final. En este sentido, el cuadernillo que nos dejó el Profesor es interesantísimo. También porque hace hincapié en las habilidades y competencias; nos deja claro o sugiere algunas estrategias de aprendizaje orientadas a alcanzarlas.(3)	¿Contenidos? ¿? Nuestro Liceo tiene características bien especiales con respecto a nuestros alumnos de tal manera que las planificaciones y contenidos se van cambiando constantemente y estamos muy preocupados por la deserción y desinterés de parte los alumnos por sus estudios.(3)

Temas abordados	<p>Me gustaría mucho una formación en <u>Literatura</u>: movimientos o épocas literarias, contextos de producción y recepción, rasgos distintivos – sobre todo para 4º Medio y 2º Medio.(4)</p>	<p>Todos los temas o algunos de ellos deben ser tratados en la actualidad con el apoyo del computador, un retroproyector o pizarra electrónica y para esto se necesita una capacitación bien organizada y no improvisada como he sentido que es hasta el momento. Falta que se planifique de acuerdo a las necesidades de los profesores y colegios, (que se consulte) ,en esto de la educación no hay recetas, no está todo dicho y nadie tiene la verdad absoluta, lo que pueda resultar en un determinado lugar no significa que resultará en otro ya que si es así estaría todo dicho y en la práctica vemos que no es así, por eso constantemente se está cambiando el tipo de planificación. Entiendo que hay que recoger las experiencias de otras realidades y tratar de aplicarla pero hasta el momento así como va la cosa no veo el puerto.(4)</p> <p>Me gustaría que se presenten algunas clases realizadas por otros colegas de otras partes del país o de España para ver como lo hacen y así poder recoger de ellos sus experiencias y adecuar dicha clase a nuestra realidad.(5)</p>
Metodología empleada	<p>En la entrega de contenidos: explicación y clarificaciones por parte del Profesor a cargo. En el trabajo con mis pares y en el propio. En el material entregado y revisado. Después se trabajará también con el apoyo del Campus virtual.(5)</p>	<p>...</p>

<p>Sistemas de apoyo</p>	<p>Estaba muy esperanzada con este material, pero hasta el día de hoy no he recibido mi <u>clave</u> que se supone las iban a enviar por correo electrónico. A ninguna de mis colegas le ha llegado la clave, tampoco a los profesores de matemática.</p> <p>De todas maneras si llega algún día, creo que me servirán; es cuestión de revisar y seleccionar lo que sea más pertinente para lograr determinado objetivo en una Unidad específica. Si hacen relación al contenido y puedo modificar de acuerdo a mi realidad no debería existir problema.(6)</p>	<p>Creo que respondí de alguna manera en las preguntas anteriores (Ojalá)(6)</p>
<p>Aspectos mejorables</p>	<p>A veces no resultan los acuerdos tomados: insisto que la clave aún no llega, así que estoy a la expectativa con esa parte. Por lo demás todo bien. Creo que el desafío es de uno, el querer hacer las cosas, aprovechar todo lo adquirido y darse el tiempo de trabajarlo es tarea tuya. Los profesores sabemos _ toda mi familia forma parte del profesorado: esposo, padres y hermanos, tíos_ que es difícil, que gran parte del trabajo debes hacerlo en casa; pero también sabemos desde siempre, que es una de las profesiones más hermosas y mientras recibamos cualquier ayuda en pos de nuestros estudiantes, nos sentimos privilegiados.(7)</p>	<p>Deben tener profesores tutores especialista con un alto dominio del manejo del computador y estrategias metodológicas, que las guía que sean tratadas deben estar escritas con claridad las instrucciones.</p> <p>Hacer uso de las pizarras interactiva que se nos enseñe como trabajar con ellas(7)</p>
<p>Otros comentarios</p>	<p>Me han gustado mucho los dos últimos perfeccionamientos, éste y el dictado por la Profesora Cecilia. Incluso diría que mis últimos perfeccionamientos han sido de una extraordinaria calidad.(8)</p> <p>Me siento más preparada, más segura y con más deseos de enfrentar los nuevos desafíos que vienen. (9)</p> <p>Todos ellos, incluyendo el Programa de Educación Continua para el Magisterio, me han servido muchísimo, no sólo en la parte teórica (que es importantísima) sino en la práctica también.(10)</p> <p>Otro de los aspectos que más valoro y agradezco es que estas tres capacitaciones nos han dejado un material de apoyo de extraordinaria calidad: actual,</p>	<p>En las escuelas y Liceos no tenemos una sala de enlace con un número adecuado de computadores, no siempre estamos con internet y son muchos los cursos que desean ir a esa sala, además los computadores no funcionan en su totalidad.(8)</p> <p>Este proyecto es bueno, las intensiones también, pero si ustedes con los recursos tecnológicos no pueden hacer funcionar esto usando internet, se imaginan nosotros que no tenemos recursos. He tratado de comunicarme con ustedes y no hay</p>

	<p>didáctico. Es decir, ahora no todo tenemos que hacerlo nosotras, encontrar la panacea; aquí ya tenemos gran parte del trabajo andando, debemos – eso sí – avanzar. En el camino se podrán evaluar muchos otros aspectos.(11)</p>	<p>respuestas(9)</p> <p>Felicito la preocupación a las autoridades educacionales de nuestra comunidad por mejorar el rendimiento de esta asignatura y espero que así pueda ser.(10)</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.4. Entrevista vía e-mail al jefe del DEM (Departamento de educación municipal)

Aspectos a evaluar	Jefe del DEM(J1)
Utilidad de las intervenciones	La intervención ha sido de utilidad, ha contribuido a instalar acciones educativas que han servido para mejorar la gestión escolar de los centros educativos. Los talleres efectuados han sido enriquecedores, las visitas por escaso tiempo a los colegios han sido de un aporte menos significativo.(1)
Recursos materiales existentes	Los recursos materiales y los sistemas de apoyo virtual son necesarios y han servido al logro de los propósitos del proyecto , siendo la plataforma informática utilizada parcialmente , no así , el material específico que es presentado en cada visita ,como el texto : "Organizaciones Educativas al servicio de la Sociedad" y otros.(2)
Número y calidad de recursos humanos	Los recursos humanos son adecuados y valiosos, la cantidad y calidad profesional de ellos ha estado presente en cada una de las sesiones presenciales desarrolladas con los equipos de gestión, visitas a las escuelas y liceos, talleres.(3)
Hechos concretos de cumplimiento de objetivos	Elaboración de un Proyecto de Mejora por los centros educativos , los cuales han estado dirigidos a superar problemas de convivencia escolar , relaciones con los padres de familia , estrategias para efectuar reforzamiento de los aprendizajes y adecuado tratamiento de los contenidos , mejoramiento de clima organizacional.(4)
Cumplimiento de actividades programadas	Una parte ha cumplido a cabalidad, otra lo ha efectuado parcialmente y también algunos han invocado razones externas, falta de tiempo y otras ,para no cumplir en los plazos establecidos.(5)
Efectos diferentes	Considero que los efectos se ajustan a los propósitos y han respondido con creces a las expectativas de los

	beneficiarios.(6)
Facilitadores del logro de los objetivos	A los equipos de gestión les ha servido para aclarar conceptos, unificar criterios pedagógicos. La interacción entre los directivos ha permitido adoptar acuerdos que van en directo beneficio del mejoramiento de la acción técnica-pedagógica de los centros.(7)
Percepción de los beneficios por directivos y profesores	Es percibido como una gran oportunidad para incrementar por una parte el nivel de conocimientos y por otra, como contribución al mejoramiento de la educación municipal.(8)
Incidencia de las escuelas y la gestión municipal	Contribuyendo con los tiempos y espacios, otorgando facilidades para cumplir el programa del proyecto.(9)
Propuestas de cambio	No existen dificultades significativas. Un aspecto a mejorar son las visitas a los centros.(10)
Comentarios	Aprovechar las próximas reuniones-talleres en diseño del Plan Curricular del Centro.(11)

2.5. Guía de observación de clases

OBSERVACIÓN	
Existencia de correcta de secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso.	
Dotación de Medios necesarios para la formación: <ul style="list-style-type: none"> - Estructura metodológica: técnicas de enseñanza, seguimiento, evaluación, retroalimentación. - Estructura metodológica: técnicas de enseñanza, seguimiento, evaluación, retroalimentación. - Recursos Materiales y pedagógicos. - Infraestructura. 	
Organización de la modalidad de formación. <ul style="list-style-type: none"> - Sesiones espacio Virtual. - Sesiones formación Presencial. 	
Concreción del plan de formación respecto a: <ul style="list-style-type: none"> - Realización de Actividades Planificadas. 	

2.6. Pauta análisis de documentos

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	
Coherencia entre los objetivos y las necesidades.	
Establecimiento de objetivos acordes a la normativa vigente y a los marcos nacionales.	
Existencia de un plan y un programa de formación, con actividades correctamente secuenciadas.	
Existencia de correcta de secuenciación de actividades derivadas de los objetivos del curso.	
Existencia de una temporización de las actividades.	
Dotación de Medios necesarios para la formación: <ul style="list-style-type: none"> - Estructura metodológica: técnicas de 	

enseñanza, seguimiento, evaluación, retroalimentación. - Estructura metodológica: técnicas de enseñanza, - Recursos Materiales y pedagógicos. - Infraestructura.	
Organización de la modalidad de formación. - Sesiones espacio Virtual. - Sesiones formación Presencial.	
Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes. - Resultados finales de evaluaciones de los participantes del curso. - Competencias alcanzadas por los participantes.	
Etapa de planificación de las actuaciones - Realización de un mapa de detección de necesidades. - Reuniones. - Recopilación de información. - Comunicación con la municipalidad. - Viajes realizados - Recursos - Infraestructura	
Concreción de la metodología y cronograma para las acciones del primer y segundo año.	

3. Entrevistas directivos. Fase II

Denominación de los directivos

Denominación	Codificación
Dir. 1	P23
Dir. 2	P32
Dir. 3	P25
Dir. 4	P30
Dir. 5	P29
Dir. 6	P31
Dir. 7	P(1-19)
Dir. 8	P33
Dir. 9	P20

DIRECTIVO/A 1

Hora: 15:30hrs.

Duración: 25'

E: ¿Cuáles son las condiciones que deben existir en la escuela para facilitar estos procesos de innovación? ¿Cómo se prepara la escuela para recibir estos cambios?

Lo primero que tiene que tener la escuela son las condiciones administrativas de horario disponible de trabajo conjunto con los docentes. Lo segundo es que tiene que ser claras las normativas hacia donde podemos llevar las innovaciones, o sea la propuesta tiene que ser clara, debe ser intencionada, debe tener sentido, debe tener significado también para la gente que va a trabajar las innovaciones, responder a las necesidades de la comunidad.

De parte de la escuela ¿Cómo la escuela se prepara?

Si hablamos de innovaciones propuestas externamente ahí es donde yo digo la escuela debe tener un horario para trabajar innovaciones para hacer una etapa de reflexión que permite interiorizarse a todo el personal de qué se trata esa innovación, buscar el significado que tiene esa innovación, para que sea aceptada y desarrollar el compromiso.

¿Y eso se ha dado en su escuela?

En esta escuela nosotros hemos planteado algunas innovaciones, si se le puede llamar innovaciones, hemos instalado algunas situaciones de manera institucional como es la planificación, como es el modelo de planificación consensuado por el personal. Eso lo hemos hecho a través de un trabajo de reflexión del consejo técnico donde se trabaja cuál es el diseño más apropiado y más cercano a lo que es la estructura de los planes de estudio. Posteriormente buscar cuál es el sentido de la necesidad de planificar y ojalá planificar en conjunto para que la escuela tenga una orientación, tenga un propósito una finalidad y trate de llevar la educación hacia donde corresponde la meta del establecimiento propuesta también en el proyecto institucional. Esa es una de las innovaciones la otra que nosotros también instalamos institucionalmente es el acompañamiento en el aula en el cual se desarrollan algunas etapas, los primeros son los diseños de consenso de la pauta de evaluación que va a tener el observador de clases, el segundo es trabajar e conflicto que produce el acompañar, de parte de un directivo en sala de clases para que no se tome como una fiscalización sino que se tome con el propósito de ayudantía de colaboración de mejoramiento y tiene una tercera etapa que es la entrevista que se hace posterior a la observación en el cual se le indica al docente cuales fueron las situaciones positivas que se observaron en el desempeño del aula y que cosas son necesaria mejorar. Una vez que se realizan esas actividades y esa conversación o lo observado queda solamente entre el directivo y el docente se produce la confiabilidad de la situación observada.

¿Cuáles son los espacios que tienen los profesores para reunirse o para reflexionar o para planificar estas actividades, o sea, tiene algún espacio de ...algún horario?

Nosotros tenemos los días lunes dos horas de planificación las cuales los colegas trabajan en paralelo, por cursos paralelos, en el primer ciclo, en el segundo ciclo cuando se produce una articulación se trabaja a nivel de departamento de subsector o asignatura, esa es una instancia, la otra instancia de trabajo coordinado también se da en las horas asignadas por el decreto 170 que son 3 horas de coordinación entre los docentes de aula que tienen alumnos con necesidades transitorias y permanentes y los docentes diferenciales que son de apoyo y una tercera instancia es una hora de consejo general que nosotros la alternamos semanalmente una vez haciendo consejo administrativo y otra consejo técnico. Esas son las instancias son

yo diría que son pocas. Es el tiempo más optimizado que tenemos y son las asignadas por horario y por la normativa que exige las horas de planificación de acuerdo a las horas que tiene el docente.

¿En esta escuela todas las innovaciones tienen relación con el aprendizaje de los alumnos o se hacen otro tipo de innovaciones para mejorar otros aspectos?

Hay otras innovaciones que tienden a desarrollar un poco la participación social de los alumnos, la recreación por ejemplo nosotros tenemos acá la infraestructura del establecimiento, es la escuela que tiene más escaleras en la comuna, porque aparte de que está construido los pabellones en diferentes niveles tenemos un segundo piso entonces hay una serie de escaleras que los niños tienen que subir para desplazarse dentro del establecimiento, eso a nosotros nos significaba tener un alto porcentaje de alumnos con accidentes escolares, la mayor cantidad de accidentes se producían a la hora del almuerzo entonces ideamos un sistema de tener abierta la biblioteca tener abierto el laboratorio de computación, instalar juegos en salas que es donde se contrató personas funcionarios docente para que atiendan a los alumnos durante el tiempo posterior al almuerzo, se compraron mesas de pin pon se compraron taca- taca y otros juegos, yo diría que el 80 y el 90% de los alumnos están ocupados durante ese tiempo y eso hizo que disminuyan indudablemente los accidentes escolares y también las agresiones que se producían en el establecimiento.

¿Y el resto de las innovaciones y los cambios hacia donde van orientados?

Las otras innovación, bueno las dos primeras están orientadas a elevar los aprendizajes y las otras son para desarrollar el aspecto social, la sociabilidad de los alumnos y para evitar accidentes.

¿De qué manera los profesores se organizan y de qué manera enfrentan los conflictos cuando hay algún problema, tienen alguna instancia para resolverlo?

Bueno las instancias en este momento están dadas de las siguientes maneras, si se produce un conflicto en sala de clases, te refieres a los alumnos verdad? A cualquier tipo de conflicto. Si se refiere al conflicto que se produce en la sala de clases, si el conflicto lo toma el profesor, tratar de resolverlo, después tiene una hora de atención con el apoderado, entonces esa es una segunda instancia tratar de resolver el problema con el apoderado, si el problema surge o traspasa esos límites, interviene el orientador y posteriormente nosotros tenemos asistente social y tenemos psicólogo también contratado en la escuela.

¿Pero cuándo es un conflicto de tipo pedagógico, o sea, cuando el profesor de repente quiere planificar una clase o quiere pedir ayuda a otro docente del mismo nivel lo hace de una manera informal o hay una instancia creada por la escuela donde

Está la hora de planificación que es simultánea y conjunta, ellos todo los días lunes de 4 a 6 todo el personal está en planificación, entonces como os tiempos no dan para que la unidad técnica estén con todos los cursos a la vez, estos son rotativos, uno se puede reunir con profesores de primer año un lunes, primero y segundo, de repente nos reunimos con los párvulos y primero a hacer coordinación, de repente con los cuartos años del año pasado que entregaron...los quintos que son ahora y ahí vamos coordinando la entrega de informes, las características de los alumnos, las recomendaciones que se hacen del traspaso de alumnos de un curso a otro.

¿Según lo que usted recoge de los profesores, cree que esta es una instancia de formación también, la propia escuela, que están aprendiendo los profesores, quizás uno que llegó sin mayor dominio?

Mira yo creo que sí, porque nosotros tenemos otra instancia que es el consejo técnico en la cual no solo el jefe técnico dirige esto, sino que yo trabajo con un equipo de 4 personas que me colaboran en todo lo que es

el diagnóstico del establecimiento, evaluar los estados de avance y preparar material para los reforzamientos y además de eso aprovechamos el perfeccionamiento que se va haciendo durante el año y las capacitaciones y con las mismas personas que participan de esas capacitaciones replicamos, preparamos la transferencia de lo aprendido para desarrollarlo en el consejo y eso lo hacemos con el conjunto de los colegas que participan en las capacitaciones. En ese momento estamos con cinco colegas preparando una transferencia del curso de preparación de instrumentos de evaluación y procedimiento, ya lo hicimos con el decreto 170 con los colegas que participaron de la capacitación y del análisis del decreto 170 entonces hay intervención de colegas para sus pares para ir transfiriendo información, transfiriendo normativas, transfiriendo estrategias.

¿Y usted, cómo ve la escuela, o sea de alguna forma entiende que la escuela es compleja, dirigir una escuela?

La escuela nuestra es una de las más complejas de la región porque nosotros trabajamos de primero a octavo año básico con los alumnos de básica, tenemos dos niveles parvularios, transición uno y transición dos comunes, además de eso trabajamos con los proyectos de integración permanente y atendemos a alumnos ciegos, alumnos hipo acústicos o sordomudos y atendemos a alumnos de deficiencia mental, entonces estamos atendiendo 3 veces si es permanente aparte de los déficits transitorios, pero fuera de eso también tenemos curso de lenguaje, tenemos prácticamente una escuela de lenguaje dentro de nuestra misma escuela y que parte atendiendo niños desde los 3 años, nivel medio mayor, nivel transición 1 nivel transición 2 de lenguaje, entonces administrar todo esto y coordinar todo es realmente complejo.

¿Cómo evalúa todas estas actividades?

Nosotros los evaluamos periódicamente, pero no se evalúa de manera general salvo los consejos de evaluación semestral pero durante el año vamos evaluando por parte, por ejemplo, los reforzamientos se evalúan cada 2 meses tenemos también una reunión también mensual de los que llamamos gabinete técnico, donde participan los docentes diferenciales donde participan todos los proyectos más psicólogo, fonoaudiólogo, orientador y asistente social, y así vamos haciendo una serie de consejos que tenemos programados, los tenemos con calendario. Igual que las reuniones entre los docentes comunes y los docentes diferenciales, también las tenemos calendarizadas.

¿Cómo cree usted que influye el contexto? ¿Cómo cree que influye en el desarrollo de la escuela, por ejemplo, el contacto con los apoderados, con otras instituciones?

Aquí por ejemplo, se establecen redes de apoyo, esas redes se establecen generalmente se establecen a través de las redes del establecimiento, se establecen a través de las necesidades que tiene de orientación, a través de la asistente social o a través de otros profesionales de apoyo que van tomando contacto ya sea con el servicio de salud, SENAME, diversas instituciones de la comunidad para tener una atención más rápida de los casos que requieren los alumnos.

Ahora nosotros con nuestros apoderados nosotros tenemos preparados reuniones mensuales de sus centros y también una reunión de centro general entonces ellos están continuamente siendo informados y requerida también su colaboración, en realidad los apoderados son también colaboradores, siempre hay un porcentaje que cuesta hacerlos llegar a la escuela.

¿Mi pregunta va orientada al nivel socioeconómico de los apoderados si influye también en el aprendizaje o en la misma escuela?

Sin lugar a dudas que influye porque el nivel que atendemos nosotros es el nivel medio bajo, tenemos....cerca del 70% de nuestros alumnos prioritarios, eso significa que los recursos que hay en el hogar para apoyar la educación son restringidos, como tú puedes ver ahí tengo tres cajas de cuadernos que tengo que repartir hoy día que las compramos con fondos SEP entonces estamos apoyando nosotros a nuestros alumnos con los fondos que llegas de las Subvención Escolar Preferencial.

¿Volviendo al tema de los docente y de los aprendizaje, cómo la escuela organiza su conocimiento, hay algún registro escrito, del desarrollo de la escuela, si existe una tradición de...alguna meta?

Nosotros tenemos un proyecto educativo institucional, aparte de eso tenemos formalizado un plan de mejoramiento de la lectura que vamos a dar a conocer el próximo lunes en la biblioteca, ese viene siendo ya desarrollado desde el año pasado, entonces ahí se fijan las metas y en base a eso se trabaja, El plan de lectura por ejemplo considera durante el año la participación de los alumnos el día lunes en los actos con lecturas breves y sencillas pero de acuerdo a los niveles que tienen ya sea primer ciclo o segundo ciclo, con mensajes generalmente valóricos, considera la realización de diversos tipos de concurso relacionados con la lectura, considera el programa de lectura silenciosa y así una serie de otras actividades que se están realizando en este momento y que cada cierto tiempo se recuerdan en el consejo para que no se diluya.

Y qué parte le otorgan lo afectivo, no solo a lo técnico, en la enseñanza o la relación entre los docentes...

¿En relación con el clima? **Puede ser con el clima o al mismo proceso de enseñanza, no solo técnico, no solo a aplicar el currículum, si no lo que pasa dentro de la sala de clases con el profesor, con el alumno si hay alguna orientación o sistemas de relaciones o de resolver ciertos casos que se escapen a lo no curricular.**

Eso está establecido en el manual de convivencia escolar, tenemos un manual de convivencia escolar que anualmente se analiza o se actualiza, se evalúa a fin de año junto con el consejo general de evaluación se hace un análisis de lo que ha sucedido con el reglamento de convivencia y se actualizan algunas situaciones. Después que están habitualmente, en diciembre se toman algunos acuerdos sobre los que ha ido sucediendo durante el año y ahí se trata de ir mejorando la situación.

¿Cómo evalúa usted su escuela, cuales son las debilidades de su escuela?

A ver, debilidades, yo creo que una de las debilidades que tenemos nosotros es no haber trabajado directamente con los rendimientos SIMCE, ¿ya? Hasta aquí no le habíamos dado mucha importancia porque siempre estábamos en un nivel que consideraba o que categorizaba a la escuela como una escuela autónoma pero el SIMCE 2010 nos significó un golpe... *(Se interrumpe con una pregunta aclaratoria)* **¿Qué quiere decir con una escuela autónoma?** Las escuelas son emergentes cuando están en peligro, después vienen autónomas de acuerdo a los puntajes SIMCE que alcance, entonces las escuelas autónomas acá eran solamente dos, la Pedro Quintana y la escuela Baquedano, el resto eran emergentes, significaban que tenían menor rendimiento, pero nosotros el año pasado obtuvimos un mal rendimiento, a nosotros el 2010 nos situó en una situación de peligro, por lo tanto, ahora vamos a tener que enfocar también nuestro trabajo técnico y nuestros esfuerzos hacia mejorar estos rendimientos. Esa fue una debilidad tal vez de la parte técnica en ese sentido de organizarnos para poder trabajar pensando en lograr rendimientos o porcentaje SIMCE.

¿O sea, usted le otorga una importancia al SIMCE, una importancia para trabajar para los resultados del SIMCE?

Sí porque las otras escuelas, no sé si han hecho esfuerzos administrativos, técnicos y de diferentes tipos para lograr altos rendimientos y nosotros no lo hemos hecho de manera ... con énfasis.

¿Los apoderados valoran el tema del SIMCE a la hora de matricular a los alumnos?

Yo creo que si hay un porcentaje de apoderados que sí valora eso, los otros valoran la tradición que tiene la escuela de buen rendimiento, otros matriculan a sus alumnos porque han estudiado acá, así que tienen confianza en la educación que se entrega, en los valores que se entregan en las disciplinas que mantiene la escuela. Pero si hay un porcentaje de apoderados que se fijan en los elementos SIMCE.

¿Cómo se relaciona esta escuela con las otras escuelas?

Nosotros a nivel de directores existe, consejo de directores, la comuna, a nivel de jefes técnicos nosotros estamos continuamente en reunión con otros jefes técnicos, como jefes técnicos también me ha correspondido en varias oportunidades a ir a establecimientos rurales a los cuales nosotros de alguna u otra manera estamos asesorando, ahora establecer alianzas entre las escuelas todavía nos se ha producido eso como una red permanente, pero sí de manera informal.

¿o sea, usted se comunica quizás con otros director y ...o jefe de UTP?

Sí, nosotros continuamente estamos consultándonos cosas, pero no cómo podríamos decir vamos a establecer una red formal con un establecimiento vamos a hacer pasantía de una escuela a otro o vamos a hacer esta actividad conjunta, eso todavía no.

¿Y su vinculación con el municipio?

Con el departamento de Educación municipal y con la municipalidad en general hay muy buena relación y bastante expedita.

¿Y con otras instituciones de repente hay que dar una charla de cierto tema, invitan a otras instituciones?

Nosotros ya hemos traído a otras instituciones a dar charla, el ministerio de salud, haber ido a investigaciones también

Donde establezca esto de red...

No hacemos programación, por ejemplo con investigaciones tenemos una programación para trabajar con diferentes cursos, lo mismo sucede con CONAF también, entonces estas redes se establecen en base a la temática que hay que desarrollar.

¿Qué vinculación o qué compromiso tiene la escuela con el territorio, con el desarrollo de la ciudad o del entorno?

Yo diría que ahí no hemos intervenido mayormente **de alguna forma prepararlo para el futuro o campo laboral** claro, no, nosotros los objetivos es la continuidad de estudios porque la ley de instrucción dice que son 12 años hasta 4 medio entonces no podríamos preparar desde 8 básico para la vida laborar, salvo en los casos que tenemos alumnos con decreto 86, que ese decreto disminuye la cantidad de permanencia del alumno en las horas de clases de algún déficit entonces ahí hay que formalizar un currículum funcional ... ¿ **y en materia vocacional?** Pero en materia vocacional, no.

Y usted cree que el desarrollo de las escuelas tendrá algún impacto en el desarrollo de la comuna de Coyhaique también, tiene alguna incidencia o lo ve un poco lejano.

Yo le veo la conexión en el sentido de que en la medida de que nosotros entregemos la educación en general entregue personas más capaces, con mejores aprendizajes, se van a beneficiar todos los servicios de la comunidad.

De alguna forma que quieran quedarse, seguir sus estudios aquí...

Pero es que aquí las posibilidades de seguir estudios son poquísimas, son institutos técnicos solamente, entonces cuando el alumno aspira a ser un profesional de otro nivel tiene que salir forzosamente de la región porque la región no le ofrece las posibilidades de una educación superior de nivel profesional alto.

Y esos profesionales cuando se preparan regresan al territorio

En la medida que la oferta de trabajo exista, pero aquí existe muy poca oferta de trabajo porque existe poca industria, así que generalmente nuestros alumnos se quedan trabajando en el resto del país. Mientras no haya un desarrollo regional, es imposible que nosotros les exijamos a los profesionales que permanezcan en la región.

DIRECTIVO/A 2

Hora: 16:30

Duración: 55:52'

¿Cuáles son las condiciones que deben existir para implementar un cambio, cómo se debe preparar la escuela para la mejora?

Mira, la verdad es que tengo como dos versiones para responderte eso, una, lo que yo creo que debe darse para introducir una mejora o para aceptar una mejora y para poder trabajarla y otra que es lo que pasa en esta escuela. Pasa que mira que por tratarse de este sistema de educación que es la educación especial donde hay muy poco dicho y muy poco escrito, como referente nacional o como referente local somos la única en la ciudad entonces trabajamos como muy solitariamente, entonces este establecimiento tiene probablemente debido a eso mismo, tiene una particularidad que es ser muy inquieto y esas inquietudes surgen de diferentes maneras, no surgen siempre desde la dirección o siempre de la UTP también puede surgir desde las diferentes personas que aquí trabajan, no solo del ámbito dentro del ámbito de la gente que es profesional, sino que también de la gente que no es profesional y esto probablemente se debe al grado de involucramiento que tienen todos los funcionarios a diferencia de probablemente de los establecimientos comunes donde el auxiliar hace lo suyo y nada más, yo no sé si es producto del tamaño, producto del tipo de trabajo que aquí se realiza donde necesitamos el 100% del tiempo estar trabajando lo que queremos instalar en los chiquillos se requiere un tiempo prolongado para poder repetir una misma acción para que deje su huella o internalice el contenido entonces nos interesa que la gente en los pasillos, en los patios, en todo lugar de la escuela, pudieran estar reforzando las conductas que los profesionales trabajan en sus diferentes ámbitos, eso hace que cualquier mejora sea como muy bien decepcionada por la gente, ahora como la trabajamos en lo formal esta mejora siempre se dé a conocer al grupo, nosotros tenemos y ha sido como bien, las veces que hemos conversado de esta parte que yo voy a hablar ahora ha sido como bien sorprendente incluso para escuelas homólogas a la nuestra, nosotros tenemos cada 15 días una reunión general, donde participa todo el personal, todo, todos, todos, chofer, manipuladora, personal auxiliar, los para docente, los técnicos a nivel superior, todos los profesionales no docente...todo el mundo y esa reunión se divide en dos partes, una que es del ámbito general que son temas que les sirven y que apuntan al funcionamiento general de la escuela y que van para todos y la segunda hora, es para ver temas específicos,

entonces en esa área específica se reúnen los docentes a ver su tema docente, el equipo técnico con los suyo y si es necesario al resto del personal para verlo, entonces cualquier situación nueva, surge en esos espacios, ese es el espacio formal para darlos a conocer. ¿Cuál es el segundo paso? Socializarla un tiempo la dejamos correr, la dejamos que fluya, que se converse mucho nosotros no le tenemos miedo a los comentarios ni de pasillo ni del comentario que se pueda dar en un café, fuera de la escuela o en la casa.

¿Cuáles son los espacios de reunión o de discusión que se generan?

Nosotros tenemos aquí en la semana cuatro espacios de discusión, este que te acabo de mencionar, tenemos un espacio que es de planificación que también se permiten este tipo de diálogo de discusiones o de conversaciones que es el día lunes porque la reunión en general es el martes, el día miércoles tenemos 2 horas de trabajo técnico y el día jueves tenemos una hora también de un espacio para poder conversar el tema que se habla, entonces normalmente le ponemos un plazo para que no se nos diluya y para que no se nos vaya como en el momento de : ¡ah que bien! Estamos todos fascinados, entonces le damos un plazo, como tenemos cada 15 días, entonces a la reunión siguiente se retoma, vemos entonces que las personas ya han conversado con sus pares, con otros compañeros de trabajo, con otros que probablemente comentan esto y traen ya una postura o traen ya una sugerencia ya sea para modificar o para corregir o para cambiarlo o ...entonces normalmente, normalmente salvo aquello que tenemos que por obligación hacer, los planes de mejora que en los cuales nosotros podemos decidir surgen de esa forma, con la conversación y con la aprobación de la mayoría, ahora también se nos da que hay gente que dice: no a mi sabes que ese par no me tinca, no me gusta, sabes que a mí no no no...no me encaja, pero la mayoría lo aceptó, y vamos, entonces ahí tenemos un trabajo que hacer con los que de repente se nos salen un poco más descolgados, pero normalmente surge de esa manera.

¿Existe algún registro escrito de lo que se está haciendo, de los que se ha conversado?

Mira, ese es quizás nuestro peor déficit, somos un poco flojas para sistematizar la información que se deriva de este trabajo previo a instalar un plan de mejora, ahora cuando ya tenemos el plan aún así queda el registro en el acta, porque de estar reuniones se toma acta, porque hay alguien que va apuntando las ideas, quien las proporciona, quién dice cosas de...entonces tu lees y te puedes dar cuenta de si hay consenso o hay mucha discrepancia, cuando si (*redactamos o actuamos...no se entiende bien*) en el plan de mejora somos un poquito mejores pero no lo suficientemente aplicadas todavía, nos cuesta mucho almacenar información con respecto a lo que estamos haciendo y estamos consciente de ello y tratamos de hacer por lo menos lo básico, nosotros estuvimos el año pasado postulamos a una ponencia nuestra en el congreso nacional de organizaciones sociales, que es como lo máximo en educación especial que hay en el país, se realiza en viña el 1 de septiembre y convoca a mas o menos como a 1500 personas, profesionales de todo tipo que tienen que ver con la discapacidad y postularon 200 ponencia y nos acogieron la nuestra y le explico lo que nos costó porque había información, había registro yhabía una cantidad impresionante de información que estaba en nuestras cabezas, en papelitos por aquí por allá o que estaba en las casas o que pertenecía al almacén del olvido del privado de no sé qué...tratamos de corregir pero todavía estamos lejos de realmente, yo creo que deberíamos hacer un plan de mejora pa' eso probablemente, no sé si respondía a la pregunta.

¿Qué relación existe entre estas mejoras y el resultado de aprendizaje de los alumnos?

Hemos tenido de todo, hemos tenido éxito, hemos tenido fracasos, hemos tenido grandes éxito y éxitos más discretos ahora lo que sí, este establecimiento que yo creo que es una particularidad porque no me preguntes porqué, quizás junta gente que es muy social, entonces lo que aquí se hace se conversa mucho, eso es una fortaleza al momento de poder darnos cuenta cuando un proyecto o un plan no va cumpliendo el objetivo que nos habíamos propuesto, o cuando nos estamos desviando, entonces nos permite corregir o

replantearnos, y hemos hecho de ambas cosas, o lo hemos reformulado nos hemos replanteado o hemos reconsiderado la idea que en un comienzo nos pareció como súper buena, hicimos un diagnóstico para ellos, involucramos la mayor cantidad de gente, nosotros involucramos harto también a las familias, preguntamos muchísimo, involucramos harto a los alumnos...ellos están conformados en un centro de alumnos por lo tanto también a través de su organización nosotros les hacemos llegar muchas consultas, por ejemplo, acabamos de formular el proyecto de JEC y trabajaron fuertemente en eso, entregamos como harto material y hartas pautas para que su trabajo pudiera no desviarse, se pudieran centrar, hubo personas que se ofrecieron para asesorarlos y acompañarlos cuando ellos me pidieron ayudas y surgieron cosas como súper interesantes, entonces generalmente es como bien compartido, y quizás por eso probablemente que se mantengan en el tiempo, pero hemos tenido de todo.

¿Alguna estrategia de autoevaluación que tenga la escuela?

Sí, haber nosotros venimos desarrollando, desde el momento en que nosotros decidimos tener nuestros propios planes y programas de estudio que los elaboramos por nuestra cuenta y los presentamos al ministerio de educación y el ministerio los aprobó y nosotros tuvimos que necesariamente hacer una fuerte autocrítica no solo al sistema y no solo a la normativa sino que también a lo que estábamos haciendo y eso fue una etapa que marcó un antes y un después en la escuela porque fue supera duro, hubimos quienes nos molestamos en un momento , en un momento eh eh nos sentimos, ehh pasó de todo. Pasó de todo.

Más que nada éramos nosotros, y más que a nivel de ... no solo el personal , los profesores, eh fue una idea que un momento nos molestó y también incomodó que tuvimos que sacar muchas cosas entonces, mucha gente se sintió aludida por este análisis también ...estábamos haciendo. A lo mejor, se nos hubiese pasado la mano pero lo que vino después a mi me sorprendió por ejemplo que la colega que más se acertó con esto ella es una persona que de hecho trabaja muy bien, porque ella sabe que trabaja bien entonces le cuesta asumir la crítica entonces me llamó la atención que el año siguiente ella siempre había estado a cargo del grupo de folklore y te digo que de muchas partes pedían la presentación de este grupo porque hacían unas presentaciones que eran fantásticas que realmente dejaba a todo el mundo pero atónica, entonces nos pedían de los servicios públicos para el 18 que se yo, entonces bien un día X y me dice, sabes que qué me gustaría que fueras a mirar el número y me pudieras decir qué es lo que no te gusta que es lo que le encuentras, no puede ser (*en voz muy baja*)eso no era pa' ella, o sea, ella se sabía buena y su número era bueno y no tenía que someterlo a nadie , ni preguntarle nada a nadie, ella lo que podía hacer era solicitar ayuda, oye sabes que necesito que me ayudes con los chiquillos o sea, eso o lo otro pero no poner en cuestionamiento lo que estaba haciendo y ella fue la que más se ...(ininteligible)

¿Qué parte le otorgan a la parte emocional de la escuela, qué importancia le dan a lo emocional en este centro?

Le damos muchísima importancia porque este es una actividad que en la actitud, sueles caer con mucha facilidad en eso y quedarse con eso no más y perder e ir separándote poco a poco de la parte técnica y al final desligándose y quedarse con eso solamente, le suele ocurrir mucho a la gente que no ha estudiado para esto, entonces para nosotros ha sido un proceso..Hubiese sido un proyecto de mejora, quizás el más largo que ha tenido la escuela, que ha sido renovarse e instalar acá una gente que tenga la preparación académica, el respaldo y ahora ya estamos buscando perfil, te fijas pero hubo un momento en que las personas que habían acá eran profesoras de educación básica muy valiosos pero muy fuertes en su área y nos complicaba trabajar con ellas en algunas cosas, era complicado también decirles que no estaba bien y todo la cosa. Entonces aquí se suele caer muy fácilmente pero, nosotros antes de ...nosotros creíamos que estábamos apuntando a la convivencia y estábamos apuntándonos a la parte emocional, nosotros antes de

instalar el plan de mejora que hicimos a través del proyecto AECID de clima social escolar, nosotros eh, nosotros estábamos trabajando justamente en las relaciones, la cosa interpersonal y creíamos que estábamos emitida en ese temas y la verdad es que lo que estábamos trabajando era la cosa emocional que de repente te cuesta separarla o de repente por ejemplo, es muy común que luego de un proceso largo donde la persona involucra mucho y hay trabajos aquí sobretodo hay sectores, donde la gente aquí compromete además su propia salud mental y no siempre el sistema tienen los recursos para poder eh brindarle a la persona un mejor espacio donde puedan deliberar ynosotros ahora con recursos propios lo hacemos con sienta frecuencia entonces, pasa de que se sufre muchas ingratitudes ya sea porque la familia no lo valora lo suficientemente y suele tener acciones que son ingratas o porque de repente la comunidad mal infamadamente opina y hace cosas como por ejemplo, sacarse un medio de comunicación diciendo que vieron a una funcionaria de la escuela España que obligaba a un pobre niño que no puede caminar a caminar, con todo lo que eso implica desde un punto de vista, imagen de la escuela, de la persona, en impacto en la comunidad, **¿Y eso les ha afectado en la relación con la ...?** Ha sido puntual, así que hemos logrado reflotar con facilidad porque ..y porque además como no es algo masivo entonces el centro general de padre ha salido a dar su opinión al respecto, entonces, pero igual eso te afecta, te afecta mucho, entonces ahora con este trabajo de convivencia hemos provechado muchísimo de esto para justamente, incluir también el trabajo emocional de todos los funcionarios que ...suele deteriorar que suele de repente ablandarse, que suele andar un poco frágil, entonces yo diría que cada vez menos, pero todavía tenemos.

¿Quiénes son los que más impulsan a esa mejora, quienes son el más influyente?

Los demás influyentes, toca como de diferentes sectores, por ejemplo, en este minuto se me viene altito a la memoria una paradocente que es altamente **¿comprometida?**, sí, es líder en esta área y ella está siempre muy pendiente, es como súper, ella goza de mucha aceptación entonces suele estar como muy en contacto con mucho más gente que otra, **¿es líder, dinamizadora?** Absolutamente, natural en ella. Y ha encontrado en la escuela el espacio para poder desarrollarle, ha esa es otro cosa importante, que yo valoro de este establecimiento en referencia en otros donde he trabajado, acá por ejemplo sí, si en una situación específica, la persona que tiene las mejores capacidades, las mejores competencias es una paradocente, todo el resto de la escuela se alinea detrás de ella, no existen esos problemas de que tener porque ...llegó la directora entonces todo el resto no, entonces lo que tu dices sea lo único que vaga y que tu tengas la última palabra, no. No. No suele pasar, entonces, yo aquí así, rápidamente vislumbro en la escuela como un 35 y yo vislumbro más menos unas 8 personas que son potentes líderes, en muchas cosas, desde organizar una convivencia y tener mucho arrastre para la aceptación. Entonces se deja el espacio para que desarrolle esas capacidades y nexos y hacemos mucho de ese tipo de cosas, hacemos muchas convivencias de mucho, con mucho estilo, no sé por ejemplo, estuvimos el año de la ...en que la organización fue comer con algún estilo, ya? Entonces al grupo que le tocaba la comida china, organizó todo el salón era chino, todo estaba lleno de tules, todos así sentados en el suelo, en cojines, todos con velas, todos comíamos en el suelo que se yo, Otro organizó una comida al estilo de ir en un avión, entonces todos sentados, así como que iban en un avión y pasaban las azafatas y los azafatos, era como poco conectado con el resto pero fue bien como....¿eso fue dentro de una asignatura, o para unir? Yo creo que esos son pequeños eh pequeños planes de mejora que como yo te contaba que apuntaban a mejorar la convivencia...iban saliendo, entonces por ejemplo, en esta cosa hay gente muy fuerte aquí en organizar cosas de este tipo.

¿Cómo son las relaciones con la familia, los padres?

Las relaciones con las familias, bueno nosotros tenemos un bus que traslada a mucho de los chiquillos como del 50%, entonces el contacto con la familia no es diario, ni es tampoco muy frecuente, la familia viene cuando es citada porque existe algún tema que tratar o viene cuando hay reunión o viene cuando, vienen espontáneamente cuando ellos quieren demandar algo, o quejarse....vienen.

Yo diría que el trabajo con las familias es lo que más nos ha costado, haber, existen varias cosas, nosotros también hemos analizado que tan interesante podemos ser para la familia cuando los invitamos ¿ya? Eh y hemos hecho algunos esfuerzos por ejemplo, nos aliamos con el centro general de padres para crear una instancia que es dentro del aniversario de la escuela para hacer una actividad en conjunto que es una fiesta, esa fiesta es de noche y es sin alumnos es sin los hijos sin y descubrimos que los papás no están acostumbrados a salir sin los niños y los que tienen chiquillos con muchos problemas o les da cosa dejarlos o no tiene con quién dejarlo, porque son delicados, porque no hablan solo ellos los entienden, por muchas cosas, por muchos motivos, pero sí hemos detectado que el primer año en la fiesta vinieron 20, el próximo año vinieron 25, luego el próximo año 30 el año pasado hubo 40 y no pensamos dejar de hacerlo porque hay un indicador de aumento, entonces dejamos que pudiera ser luego, pero la relación, haber, la relación con la familia no es mal, yo diría que tampoco es una relación fantástica, yo creo que es una relación normal, una relación tranquila, moderada, pero es una relación quizás un poco distante, a lo mejor, no lo suficientemente comprometido que nosotros necesitamos como para sacar adelante chiquillos que necesitan de no sé, esfuerzos grandiosos.

¿Y tú como directora, qué es lo más complejo de llevar una escuela, de guiar una escuela, de orientar una escuela, qué es lo más complejo?

A mí lo que más me complica es esto, lo que más me complica es todo esto (*indica su escritorio y papales*), que voy juntando, me complica mucho lo administrativo y quita mucho tiempo, lo engorroso, lo burocrático lo complicado que suele ser, porque tiene que obedecer a un formato, porque de repente me cuesta redactar, entonces me complico, de repente...lo terminas leyendo varias veces, porque nosotros por lo menos no tenemos secretaria, o secretario, no tenemos personal administrativo, entonces tu lo haces todo, entonces tu escribes en ordinario, lo imprimes, lo apunta en el libro de correspondencia, tienes que ver quien lo vaya a dejar, o sea, tienes que hacer todo, tienes que llevar el archivo, en la recepción de correspondencia y la salida, entonces, esto y el millón de actividades en las cuales te comprometes o te comprometen y que, así que, que yo no digo que sean malas pero que no aportan tanto, tanto, tanto, que yo pudiera decidir a esto sí o a esto no, me quedaría más tiempo además, entonces a qué me refiero, prácticamente todos los servicios públicos y también en el último tiempo los privados que ese han creado, muchos de sus programas pasan por las escuelas, entonces por ejemplo, no se po, los estilos de vida saludable, la alimentación de no sé qué, el CONACE con las drogas, el otros con los delitos sexuales, el abuso infantil, el embarazo adolescente, el control de la quema de los bosques, la flora y la fauna, que los bomberos, que los accidentes de tránsito, por nombrarle alguna cosa, todo eso se canaliza a través de los establecimientos educacionales, entonces está permanentemente no sabe dónde ir...

¿Se canaliza porque vienen a dar charlas?

Se canalizan porque sus programas los desarrolla a través de las escuelas pues, porque tienen ahí el público perfecto, cautivo...el concurso..

¿Pero eso también constituye un beneficio para la escuela?

Se beneficia, pero también tienes que asistir a un montones de talleres, ¿a son los directivos y los docentes, no son los alumnos los que participan?

No, no, las charlas acá son muy poco comunes, no es usual, tienes que salir. **Podrían aprovecharlas para la escuela, integrarlas a las mismas asignaturas.** Por eso te digo, esos servicios tienen a las escuelas

como el mejor lugar para desarrollar sus programas, pero no los desarrollan ellos, por ejemplo, la JUNAEB tiene a cabo el programa de alimentación y el programa de salud escolar ¿ya? Y las becas indígenas y no sé qué...ya, pero todo eso, ellas tres o cuatro veces al año te citan a talleres para darse a conocer cosas de sus programas pero, te entregan la información pero los programas los llevamos nosotros acá, entonces tu tiene que además, los profesores, tienen que agudizar el ojo para detectar los problemas visual, si tiene problemas auditivos, si tiene los pies planos, si la columna está chueca, cómo está el peso talla, si es vulnerable o no vulnerables, es un enorme tiempo que se invierte en llenar la ficha con lo que determinan el índice de vulnerabilidad escolar (IVE), donde nosotros tenemos que además decirle si es casa propia, si es allegados, si arrienda y cuantas habitaciones tienes, que nivel de escolaridad tienen esto o el otro, si tienen esposo, novia, chiquilla, entonces, todo pasa por acá, y todo sale desde acá y vienen y vienen y vienen cosas..Entonces a mí para mí la parte más compleja es la parte administrativa, la parte técnica no me es algo que me cueste, tampoco me sobrepasa, pero esto? Esto es la... (*Inentendible*)

¿Cuál es la relación que existe entre esta escuela con otras escuelas, existe alguna relación, alguna red?

Mira, debo confesarte que las escuelas, haber, yo te voy a hablar de dos versiones, sistema municipal que son escuelas hermanas, tienen una sola dependencia, en general el sistema está muy poco vinculado, está muy vinculado a nivel de directores, muy vinculado a nivel de jefes técnicos y hasta ahí llega, ¿por qué? No sé, una vez al mes el director cita a una reunión, pero estamos vinculados en esa reunión. Terminamos la reunión y vamos cada uno a su negocio, si no hay otras reuniones en el año podemos no vernos nunca más, a mí por ejemplo me ha llamado la atención de que, yo no sé si a lo mejor será como ya muchos de ellos ya, llevan años de servicio y ya sé que deben estar cansado, pero me encuentro asistiendo a muchas cosas donde no hay ningún otro director, no hay nadie más, nadie más (*con énfasis*) o he ido invitaba a actividades de alguna escuela, de algún aniversario y donde he llegado yo y no ha llegado nadie más, entonces, justamente pensando en que es bueno si es una escuela del sistema y me invita, bueno ya! Pero parece que eso no se piensa mucho, no hay, no hay como un lazo. **Y también de aprendizaje porque se pueden compartir los mismos problemas o compartir las experiencias.** Les pudiera ir mejor, yo creo que si ellos se hubiesen bloqueado, se hubiesen puesto un, se hubiesen unido y se hubiesen hecho un bloque fuerte contra la pérdida de matrícula yo creo que podrían haber enfrentado ese tema que ha sido caótico. Como 500 alumnos por año, en un gráfico ..pero en picada, entonces, con los establecimientos particulares contrariamente a lo que se podría pensar, fijate que nos va mejor, nos va mejor porque hemos establecido unos convenios de reciprocidad a nosotros nos interesa que nuestros chiquillos se metan en la comunidad ¿ya? Entonces, y ya los establecimientos particulares comunes les interesa que su alumnado conozca esa realidad, entonces nosotros hemos puesto nuestras condiciones y las condiciones es conocer el sentido y el valor del convenio que se convenga digamos, se suscriba. Y en eso hemos mejorado mucho en el tiempo porque ahí se nota que hay un mayor involucramiento, también un mayor conocimiento y entender mejor y conocer mejor de esto, porque en un comienzo, los establecimientos querían traer a esos chiquillos para acá, como quien viene a ver una zoológico, entonces nosotros también entendíamos que es parte del salir y del despegar y tenemos que partir por algo si queremos avanzar, bueno ahora ya estamos haciendo. Ya los convenios son totalmente recíprocos, o sea, vienen para acá y esos chiquillos van para allá. Y donde hay un nexo y hay el desarrollo de un plan, por ejemplo, con el Liceo San Felipe el plan es un plan de acción social que ellos hacen y ellos primero nos van a conocer que es uno o más grupos y que los traen y postulan su plan y acá entonces se da a conocer a todos, en ese momento se forma una comisión que se ofrece para evaluar esos planes y decir con cuales nos gustaría quedarnos, con cuales nos gustaría trabajar y ha cambiado la mirada de la comunidad para con ese trabajo pero por sobre todo, para con las personas. Eso a nosotros nos interesa la dignidad de estos chiquillos por sobre todo, por cualquier cosa, por cualquier logro.

¿Y de alguna forma, qué compromiso tiene la escuela con el territorio, con el desarrollo del territorio, de la comuna?

Mira, nosotros tuvimos... la escuela nació del territorio como un centro que requería de todo la asistencialidad, la asistencialidad y la lástima de todo el mundo, entonces toda la gente venía a donar, no sé cositas para los niñitos, los pobrecitos...eh a partir del año '90 la escuela espesó a ser un...el año '90' fue un año drástico para nosotros, porque el año '90' nos revolucionamos completamente, entonces nosotros nos dimos cuenta de que esa ...ese nexo con la comunidad era tremendamente contraproducente, porque nosotros creíamos en nuestros estudiantes y teníamos ciertas expectativas para con ellos, pero eso de la forma como la escuela lo comunicaba o no los comunicaba o no lo daba a conocer, hacía que la comunidad nunca jamás, podría haber pensado que un chiquillo de estos pudiera conseguir un trabajo, entonces empezamos y porque además empezó a trabajar fuertemente el tema de la integración entonces nosotros empezamos a sacar la escuela, a llevarla afuera, a llevarla afuera, a llevarla afuera a salir mucho con ellos pero con objetivos, con sentido con una idea de conseguir algo y en ese momento, nosotros hemos logrado, que la comunidad por ejemplo, en marzo estén llamando por teléfono para decir oye sabe que, renuevo mi compromiso para tener el centro de prácticas, empresa privada por ejemplo, que es el sector más exigente, hemos logrado, entregar el octavo año básico certificado y hemos logrado, validar estudios, casa año medio laboral para aquellos que están obviamente en condiciones de poder lograrlo, entonces eso ha significado que nosotros como establecimiento estamos entregando ciudadanos que aportan a la comunidad, que aportan desde su preparación, que aportan desde su comportamiento, y que además que son capaces de desarrollar un proyecto de vida, elaborarlo y desarrollarlo y desarrollarlo en todos sus ámbitos, en el ámbito personal, en el ámbito familiar, por ejemplo, ...los chiquillos egresados que tienen sus trabajos, un buen trabajo, permanecen en él, que han hecho familia propia, que han optado y postulado a su casa y que van desarrollándose como cualquier ciudadano. Entonces nosotros creemos que ese es un buen aporte a la comunidad, no tener chiquillos que van a estar permanente subsidiados, permanentemente siendo un lastre para el estado, dependiente de toda los problemas sociales, de repente, en eso también entramos en algún grado de conspiración con la familia porque la familia cuando se entera de la pensión asistencial, entonces quiere a toda costa que su hijo o hija la obtenga, pero esa obtención pasa porque tiene que haber una, tiene que declarársele incompetente desde el punto de vista de la autonomía y de las habilidades sociolaborales, entonces esa pensión está para personas que tienen una invalidez total prácticamente entonces que van a estar siempre bajo el alero de otra persona y siempre...son absolutamente dependientes y es gente que está en condiciones que está muy deterioradas te fijas o postradas o sin comunicación o que no logra nunca un control de esfínter, que se yo, entonces las personas, las familias quiere a toda consta que obtenga el beneficio de la pensión, entonces, la escuela se opone, entramos ahí en conflictos con las familias, pero creo que paulatinamente, la escuela va, va...ahora además la escuela está..Nosotros para poder palear el déficit económico que el sistema tiene porque es la única escuela del sistema que se financia abundantemente, pero como para que ustedes tengan una relación, nosotros el superávit que generamos al año, es idéntico al déficit del liceo Josefina Aguirre, entonces aquí no llega ninguno, no llega ni un peso, nada, o sea, todo el superávit que nosotros generamos nosotros no nos llega nada, porque el sistema en sí es deficitario porque los dineros se van hacia otros sitios. Entonces nosotros llegamos en un momento por ejemplo, esa fue una situación que nos llevó a idear un plan de mejora, analizamos fuertemente esa situación y dijimos, bueno tenemos dos alternativas aquí, o nos mantenemos como estamos pero no nos quejamos y seguimos así, ni exigimos, ni no nos quejamos, porque nos estaba haciendo muy mal esta cosa, andábamos muy rabiosos nunca había ...nunca había ni se que, nunca había nada o buscamos que cosa hacer y nosotras superamos esta situación por nuestra cuenta. Y nosotros creamos, primero creamos la actividad, ¿ya? Y luego creamos la empresa, y tenemos dentro del establecimiento funcionarios de una empresa como cualquier empresa privada que tiene su razón social, tiene su iniciación de actividades somos contribuyentes de primera categoría, pagan IVA y todas esa cosas entonces nosotros prestamos servicios, y prestamos servicios de

mucha naturaleza, desde que arrendamos salas, sala de clases, salas de computación arrendamos, damos hospedaje los fines de semana, los festivos y las vacaciones de invierno y veranos, damos, hospedaje con desayuno, con almuerzo con cena como lo deseen y además tenemos en el área laboral de los chiquillos a nivel laboral eh se vende todo lo que se prepara, todo lo que ahí se elabora, todo, todo, todo, y partimos no se po! Haciendo sopaipilla malas pésima y en ese minuto estamos convertidos en un centros de producción de alimentos eh que tiene un local que construimos para esos efectos, postulamos a un proyecto, nos lo aprobaron una cosa fantástica, eh y ahí los chiquillos elaboran un serie de cosas que las....ah y bueno pasamos a la etapa que nosotros teníamos que ofrecer las cosas, o los chiquillos ambulantemente vender sus productos, hoy en día lo necesitamos porque la gente viene, toda la gente viene o compra acá o llama o por internet y eso nos permite tener todo lo que la escuela necesita para los paseos, todo los insumos de oficina, todos los insumos de la sala de computación, que se quebró un vidrio y hay siempre unpara reponer, e para mejorar no se po!, la infraestructura, entonces, la respuesta de la comunidad en este momento es total, nosotros no tenemos necesidad de salir a colocar ninguno de nuestros productos por ejemplo, hay una empresa que nos compra, en uno de los cursos el laboral, que ya el año pasado ya por cuarto año consecutivos nos mandó a hacer las tarjetas de navidad , tres mil tarjetas hechas a mano, harta pega, si tú piensas que los cursos son de 15 alumnos no más, entonces una labor titánica y todo hecho a mano, claro, eso nos reporta una ganancia, nosotros no vendemos muy baratos los productos porque son muy buenos, eso nos especula ganancia como cinco millones de pesos, entonces nosotros estamos tranquilas tenemos asegurados ya partimos en marzo asegurado por lo menos todo el término de semestre, la parte que se dedica por ejemplo a la alimentación, esa tiene ..Todos los años se le renueva las maquinarias a los chiquillos, trabajan con puertas cosas que son de primera tecnología de primera línea, eh

¿Cuáles son los principales canales de comunicación con la comunidad, ya sea para los diferentes objetivos que se pone la escuela?

Tenemos diferentes cosas, cuando son cosas nuevas o mensajes nuevos o ideas nuevas, o todo lo que es novedoso nosotros vamos y ponemos fuertemente y aprovechamos ciertas situaciones y ciertas circunstancias, ciertos días, nosotros ponemos, por ejemplo, nos se po!, bajamos una película en el cine y aprovechamos de vender nuestro slogan, o vender nuestra idea, o la escuela también hace obras sociales, entonces también, eso también lo, eh también recibe fotos de esto y usamos mucho los medios de comunicación, no en exceso, como para cansar o para que esto se trille, pero sí usamos mucho los medios de comunicación entonces como lo hacemos, el minuto de televisión es carísimo, entonces nosotros le canjeamos hospedaje por minutos de televisión, hacemos trueque por la tele, he, en la radios también hacemos algunas cosas, nosotros estamos por ejemplo, siempre atento las radios amigas de la escuela que siempre nos están brindando sus espacios, entonces nosotros estamos pendientes, nuestro aniversario, nosotros le hacemos llegar por ejemplo, no se, un ágape para todos los funcionarios entonces mostros tenemos toda esta cosa, expedita, basta que llamemos por teléfono, oye mira sabes que necesitamos que vengan a cubrir tal cosa, he nosotros por ejemplo la obtención de la excelencia académica o el desempeño de excelencia le sacamos un enorme partido para darlo a conocer, para que los chiquillos se sientan orgullosos de pertenecer a esta escuela, para que la comunidad sepa que

¿Si eso me importa, cómo dan a conocer su experiencia porque la verdad es que...o sea, como incentivan a otras escuelas a que también pueden hacer?

Eso no, porque haber, ninguna persona te pide que cuentes tu experiencia, punto uno, y nosotros tenemos la intención de que el resto de las escuelas no están como muy interesadas en esto, nosotros hemos tenido algunas, hemos hecho algunas ofertas que pudiéramos servir para algunas cosas pero, no, a mi me ..yo tengo la impresión que dentro del sistema al menos no se comprende suficientemente esto, creo, eso es como bien subjetivo.

¿Se puede conseguir un desarrollo territorial si se mejoran las escuelas, o sea, existe una relación real, o lo ve lejanos, el resultado de las escuelas y el desarrollo de la comunidad?

Total, pero tenemos que pensar que tenemos que ser, nosotros tenemos que tener escuelas sanas que funcionen sanamente que tengan instalado un concepto de convivencia, de clima, que trabajen para tener un clima social escolar adecuado, que la convivencia sea una asignatura más pensando como funciona la educación común. Ellos le dan tanto valor a eso, a lo mejor, por decirlo, no queremos que se traduzca en una asignatura pero yo creo que las escuelas son las generadoras de los individuos, o sea con la familia son los que va a entregar los individuos del mañana y si las escuelas no están abordando la convivencia la verdad es que lo que escucho hasta aquí, es bien espantoso, no se puede, escucho falta de respeto, escucho no sé, intolerancia, conflictos al por mayor, conflictos que además se resuelven de manera súper agresiva, incluso con agresiones garbes, ehh no sé yo no, no veo como el sistema municipal puede hacerse cargo de lo que significa educar a los ciudadanos del mañana, sin embargo, la educación particular, en su gran mayoría está demostrando lo contrario que algo hay que ahí es efectivo pero tampoco yo nunca he escuchado que por ejemplo. Que estén dispuestos a ir a ver una experiencia donde puede estar lo que ahí está dando frutos, no sé.

¿Y de quién cree que depende, de un equipo directivo, de los profesores, de los padres?

Yo creo que las escuelas están cerradas por su personal, están franqueadas por su personal, por lo tanto, para que las escuelas se abran, la familia no se van a abrir, es quienes trabajan ahí los que tienen que abrir, ahora, yo creo que también obedecen a que mucho, la gran mayoría de la gente que trabaja en ese minuto en las escuelas públicas, pertenece. Tienen una formación académica que fue muy particular de una época de la historia de este país donde ese tipo de profesor funcionaba maravillosamente. Yo por ejemplo, tengo con ello algunas discrepancias porque ellos dicen que los profesores universitarios son todos unos mal formados, todos, ya? Que se visten mal, que son desaseados queel pelo también, no les acomoda, entonces yo en cierta medida los entiendo porque te fijas tu que ellos tienen todo un mismo formato tú ves por ejemplo, las mujeres son todas iguales, todas usan el mismo cortesito de pelo se parran igual es el mismo, trajecito, los hombres siempre...muy preocupados de la apariencia externa ya? Entonces creen que todo lo que no contribuye a eso que se salga de ese formato no lo ven con buenos ojos, pero ocurre de que hoy en día los jóvenes, los niños de hoy dicen otra cosa, necesitan profesores que tienen que estén....necesitan profesores que estén más al tanto de lo que es ser niño hoy pero por otro lado también, no se ahora con esta nueva normativa pero también la gente en esta, bueno, también hay un tema económico, en esta profesión la gente permanece mucho en el trabajo, mucho más allá de la hora que nos debíamos ir, entonces también no le damos mucho pasto ...yo por ejemplo no estaba para nada de acuerdo, me daba mucha rabia y me daba mucha pica que por ejemplo, yo con la escuela Baquedano, con el jefe técnico que con más confianza tengo, que tuviera que hacer un plan de mejora para hacerle acompañamiento y asesoramiento a profesores nuevos, si todos hemos sido nuevo alguna vez, todos, hemos sido nuevos, todos alguna vez hemos llegado a ejercer por primera vez, pero resulta que ellos dicen que están mal formados porque son universitarios, y que el profesor normalista ese es el único profesor de..si no sé si del mundo, pero en este país que sabe hacer clases. Yo veo que los últimos llenos de gente nueva y estamos locos con los terapeutas nuevas, quinesiólogos, este es su primer trabajo y tienes un bonito desafío para...esa gente además "le pegai altiro la estampilla" de tu proyecto, si no trae otro, entonces rápidamente se va y el resto, es lo que, ese su título pues, eso le respalda sus conocimientos, pero existe eso, entonces yo creo que nosotros estamos, nos estamos muriendo solos, que la escuela se está muriendo.

¿Y los chicos que salen de las escuelas, generalmente viajan a otras ciudades a trabajar o regresan, o sea, de aquí y en general?

Sí, bueno, lo que pasa es que como ello, la escuela, el sistema municipal como trabaja en su mayoría con escuelas básicas, entonces pasa que en octavo año o en sexto hay una selección que se produce, los mejores alumnos se van allá, los que siguen acá, acá, acá y los que no entraron en ninguna otra parte se van al josefina, preferentemente, ya, república argentina me parece que tiene un nivel mucho mejor, entonces están las opciones, las otras opciones primero, entonces de esos chiquillos que salen del sistema municipal, que de hecho logran avanzar en la enseñanza media, hay un porcentaje grande que sale y el que no sale, es po! una situación de tipo económico.

¿La aspiración de todo es ir a estudiar a la universidad?

No, no tengo, mira cualquier cosa que te diga va a ser inventada o te la estaría suponiendo porque no he escuchado ningún dato o una cifra que me diga, sabes que hay un estudio, se hizo así un sondeo más o menos, cuántos son los que retornan, pero me da la impresión que ... Norma por ejemplo que ella es de acá, ella dice siempre que antes la gente, salía de la universidad y lo único que quería era volverse para acá y que ella al parecer ahora ya no es tana así, pero que igual vuelve harta gente pero también harta gente se queda... pero eso es un comentario, no tengo datos.

DIRECTIVO/A 3

Hora: 17hrs.

Duración: 1 h, 3'

¿Qué condiciones deben existir para que haya un cambio en la escuela?

Yo creo que una de las condicionantes muy importante es que haya compromiso, de todos los estamentos porque una mejora incluye a todos. Primero eso. Después que se reflexione sobre la mejora que se va introducir previo diagnóstico, y de allí plantearse estrategias para mejorar, pero eso más que nada. Fíjate, yo encuentro el compromiso partiendo de allí lo otro se hace muy fácil, fuera de eso el equipo de gestión debe organizar muy bien esta innovación debe estar organizada, para empezar, debe considerar algunos líderes que trabajen con sus pares es muy conveniente el trabajo entre pares es mejora que gestionar desde arriba y da mejora producto porque tiene más confianza. Encuentro que esas son como alguna de las cosas que debiesen estar presente cuando tu quieres implementar una mejora. Cuando tiene que implementarla, haber un consenso primero que nada, reflexionar acerca de los que se va a implementar, ver cuáles son las estrategias que se pueden tomar y de allí coordinar y planear todo el trabajo en conjunto.

¿Qué sentido le da a esa mejora, en qué se enfocan cuando hay una mejora de los aspectos académico, de los aspectos relacionales, o sea, en qué se centra?

Nosotros la centramos más que nada en los aspectos académicos, no estando exento lo demás. Porque todo de alguna manera u otra está influyendo, es decir, que los aprendizajes solos, son imposibles, o sea si yo no tengo un recurso para producir aprendizaje no lo voy a hacer entonces, tu partes a través también de la parte de gestión del director para tener los recursos para que el profesor tenga esos recursos en la sala de clases y produzca aprendizaje, entonces no puede ir uno si no está amarrado de lo otro. Más que nada nosotros apuntamos a lo que es la mejora de los aprendizajes, que esa es nuestra debilidad en el fondo y por qué te digo debilidad porque si nosotros miramos las evaluaciones que se yo, tu vas viendo bueno, a donde vamos a apuntar al aprendizaje de los chiquillos, nos interesa que los niños aprendan y que aprendan bien, te fijas, así que hacia allá apuntamos, si bien es cierto, también tenemos mejoras en otra áreas, como la área de convivencia escolar con esto del bullying, de educación sexual que se nos viene tan así, que se le ha estado dando, entonces también tenemos que estar tomando algunas innovaciones en esos aspectos, es decir, pero generalmente nosotros, la mejora la vamos apuntando a los aprendizajes de los chiquillos.

¿Cree que los docentes se siguen formando aquí dentro de la escuela o lo que ya traen aprendido desde la universidad lo siguen implementando, sin una mejora constante?

No aquí hay un aprendizaje profesional, el docente se va formando, porque tu traes la teoría de la universidad, el que llega, el nuevo trae la teoría, trae todo un bagaje de conocimiento que no sabe cómo aplicar, entonces yo encuentro que acá la escuela lo forma. La escuela es bueno cuando tu recibes a chiquillos que vayan saliendo porque lo formas a tu manera a lo que quieres.

Las instancias de formación, por ejemplo, son talleres de reflexión que tenemos nosotros, apuntando a varias temáticas de la educación, lo otro es, tenemos un coordinador de ciclo que los guía, primero yo converso con ellos y les digo mira esto es lo que está establecido del sistema escolar, así se planifica en el establecimiento, este es el formato de planificación, así es la metodología de trabajo que utilizamos con los chiquillos en cuando a la lectura, en cuando a la resolución de problemas, entonces yo doy un bagaje general en cuando al proceso de escuelas, y después son los coordinadores de ciclo quienes tienen la misión y su rol es de trabajar con el profesional que llega, insertándolo y también ayudándolo a todo el trabajo pedagógico.

¿Existe algún registro escrito?

Nosotros todo lo que es la planificación queda registrado en un cuaderno, todo lo que son los talleres que se realizan, nosotros llevamos un control de asistencia de los talleres y va una carpeta que se la entrega al profesional con el tema que se está trabajando, el apoyo, la bibliografía y de esa manera trabajamos nosotros.

¿Existe otro espacio fuera de estos contextos formales?

Sí, tenemos ponte tú, los consejos técnicos que son también dentro de los formales, tenemos por ejemplo las reuniones por subciclo, está también las reuniones que se hacen en el fondo media informal cuando tú conversas con los colegas durante el recreo, durante una taza de café que esos son los informales en el fondo, son un poco informal, tú estás compartiendo experiencias con ellos o ellos con sus pares, pero también con una taza de café, así más o menos, no tan así estructurado. Y eso también se presta para espacios de reflexión y para compartir experiencias, mira hemos llegado, yo encuentro que ya saltamos la etapa en que esto es mío y de nadie más, esto es lo que yo hago, y yo sé que lo hago bien porque tengo buen resultado y no tengo por qué compartirlo contigo, no ya pasamos en esta etapa, estamos en una etapa de colaboración, de un trabajo colaborativo.

¿En ese proceso cómo resuelve los conflictos?

De repente cuando tú implantas una innovación, o sea comienzas a trabajar una innovación, no todo el mundo va derecho a lo que tú quieres, y siempre hay alguien que se retracta o no estar de acuerdo, pero hay una conversación previa, yo te voy a decir por qué te digo esto: Nosotros cuando vimos toda esta parte de planificar la enseñanza clase a clase, primero por unidad después clase a clase, habían colegas que no estaban de acuerdo, entonces cuál era la misión, una era la coordinadora que hablaba de conversación, cuando ya no había acuerdo con la coordinadora yo entro a conversar con la colega y explico el por qué, por qué planifica, porque es necesario para ella y para los niños. Qué hay un orden que hay un esquema de trabajo que va a ver mejores resultados porque de repente nosotras tomamos muchas cosas que nos vienen de acá y queremos aplicarlas todas y eso no es eficiencia, yo tengo que ser capaz de colar.

¿Cómo se autoevalúa la escuela?

Nosotros nos autoevaluamos, estamos aplicando pautas a los colegas, de seguimientos de clases, observación de clases, nosotros por ejemplo, cómo evaluábamos o cómo hacemos un seguimiento de la implementación del currículum dentro del aula lo hacemos a través de observación directa y a través de la entrevista del profesor. Esa observación de clases va bajo una pauta de observación consensuada con todo sus colegas, partimos con los pares primeros, después el equipo de gestión con un cronograma de... y continuación ya fue sin aviso, ingreso a la sala sin aviso un día x vamos a la sala, observamos la clase y lo último que hicimos fue la filmación de clase. Hasta ahí vamos. *(Casi como el portafolio)* exactamente, paso a paso partimos paso a paso que es llegar a la filmación que es llegar a la última etapa, y qué hacíamos con eso, es decir, yo no me quedo con eso, yo llamo al colega porque no lo veo yo, y le digo mire esta es la observación de su clase y el pregunta, por qué esta observación, el plantea todos sus puntos de vista anotamos atrás las observaciones que registran anotamos la debilidad y las fortaleza que ellas tienen y lo que ellos sugieren y las sugerencias que hacemos como equipo de gestión técnico, cuales son las diferencias, qué concordamos con la profesora.

¿Esto como se refleja en el resultado de aprendizaje de los alumnos, o en el avance?

En el avance de los chiquillos está reflejado en que nosotros hemos ido mejorando, los chiquillos han mejorado su rendimiento, es decir yo veo la parte cognitiva, han mejorado su rendimiento, Hemos mejorado

en la prueba SIMCE, los niveles de logro donde teníamos niños ubicados en un 60% que estaban en el nivel inicial 76% hemos bajado a un 50% para mí esto tiene relación directa con todas estas mejoras.

¿Cómo la escuela gestiona este conocimiento, estos mismos progresos que está teniendo, queda registrado, cómo se traspasa? ¿Cómo se le hace de la cultura de la escuela?

Precisamente como te explicaba yo anteriormente, es decir, cuando el profesor llega primero lo recibe don Luis, el es el director del establecimiento, le da la bienvenida, que se yo y después pasa directamente acá a la unidad estadística, yo converso con el profesor, le explico cual es nuestro sistema, cómo trabajamos, de qué manera, cómo hacemos las cosas que es lo que está trabajando el establecimiento, las distintas áreas, por ejemplo, si nosotros estamos trabajando la lectura, la velocidad lectoras, cómo trabajamos esa velocidad lectoras, yo le explico todo el proceso.

¿Cómo se les da a conocer a los padres?

Se les da a conocer, a los padres se les comunica el trabajo que se está haciendo. Los papás están enterados que los alumnos tienen 15 min de lectura diarias interactiva, el papá está enterado de que se está desarrollando un proyecto psicolingüístico, el papá está enterado porque el papá está participando en “yo leo en familia” o sea, recibimos la ayuda de los padres, Está enterado de la evaluación interna y externa del proceso, o sea está considerado en todo es decir, y si no lo enteramos solicitan y reclaman y dicen que por qué no nos han dado a conocer a nosotros los resultados, por ejemplo nosotros es resultado del SIMCE ya se lo dimos a conocer a los apoderados, están informados, este fue el resultado, este fue el análisis, de esto partimos nosotros, aquí hemos llegado, vamos paso a paso pero queremos llegar allá, entonces están comunicados.

¿Cómo se aborda la parte afectiva de la enseñanza, se considera a parte de lo técnico?

Sí, está considerado, aquí hay una red...Nosotros trabajamos con niños muy vulnerables socioeconómicos, emocionalmente, psicológicamente en muchos aspectos. Y trabajamos precisamente esa parte en el sentido de que los niños de transición a cuarto año, trabajan con un solo profesor. No hacemos cambio en el primer ciclo de profesores, es muy poco, cambiamos ponte tu educación física por ser especialidad y religión pero de ahí el profesor es el que toma en primer año y deja hasta cuarto, entonces adquiere una afectividad con sus niños y los conoce si tu les preguntas si tiene una mancha en el cuello ellos te van a decir sí, Juanito tiene una mancha en el cuello, conoce la ficha del niño porque cuando nosotros matriculamos tenemos una ficha del chiquillo y la conoce completa y conoce a sus apoderados y conoce a su niño ponte tu nosotros tenemos horas de tutoría y de consejería, la consejería es con los apoderados precisamente para ir conociendo todo los aspectos del chico, cómo estar , como es, cómo se comporta en casa.

¿Cómo influye el contexto sociocultural en la escuela?

Mira en la escuela, para nosotros lógico que es un desafío, de partida es una debilidad que tenemos nosotros de afuera hacia adentro, la escuela lo asume de la siguiente manera, tiene una red: un equipo multidisciplinario que nosotros hemos contratado a través de la SEP tenemos un plan de acción donde tomamos todos los chiquillos hay un diagnóstico que el profesor hace un panorama del curso como quien dice, como la radiografía del curso donde de todo los aspectos del chiquillo desde su dentadura hasta la parte cognitiva y esos datos se tabulan y pasan a orientación y orientación toma todas las redes de apoyo para poder atacar la problemática. Todos los niños que tienen problemas social, emocionales tenemos un psicólogo que lo atiende, tenemos una asistente social, los que tienen problemas de rendimiento tenemos una psicopedagoga que le hace reforzamiento, tenemos proyectos den integración cognitivos y auditivos, tenemos redes externas de apoyo como....SERPAC, ..son todas redes de apoyo para poder trabajar con los

chiquillos y trabajar con los apoderados, aquí hay un trabajo conjunto no solo del alumno, hay un trabajo conjunto también del apoderado, es decir, psicóloga, alumno, tratamiento de alumno, asistente social, apoderado del alumnos, unimos la situación y trabajamos en conjunto, si requiere tratamiento médico son derivados al MÉDICO, se ocupan todas las redes médicas sociales que existen de salud porque nosotros tenemos un plan de JUNAEB de salud entonces allá se remiten todos los casos, tenemos una clínica dental, por lo tanto también...los chicos que tienen problemas de dentadura a la clínica dental, cuando tiene problemas de oftalmólogo, de audición de traumatología, de neurocirujano, son todos derivados los casos a través de la asistente social, a donde corresponda.

¿Qué cree que es lo más complejo de la escuela, de esta escuela?

La dificultad, la debilidad que tenemos nosotros aquí que tenemos que superar yo creo que es aun que tenemos que superar un poco la problemática de la evaluación, ahora si bien es cierto hemos ido innovando en evaluación de los aprendizajes, ya no solo de aplicar una prueba objetiva como se hacía, hemos ido aplicando ponte tu las disertaciones, ...en debate, hace un rato la profesora me decía mira que crees tú que es mejor que evalúe yo el género dramático, cómo crees tú que se puede evaluar mejor (la unidad me sugiere evaluarlo con una prueba objetiva), es preferible evaluarlo a través de esto, de un trabajo, para que el chico aplique sus conocimientos que yo le estoy entregando, perfecto le digo yo, pero por qué si tu está evaluando el género dramático, por qué no elaboran un obra de teatro y la representen, entonces tu le vas a evaluar con los aspectos que tu le vas a colocar, qué lo que es una escena, lo que es un cuadro, un apartado, una notación, entonces con todos esos aspectos que ellos te trabajen y tu vas a evaluarle un trabajo práctico, ya son cosas que nosotros estamos efectuando ya no solo el placer de hacer una prueba objetiva, o sea, de que nos falta nos falta, o sea, a mi me gustaría llegar a lo que vimos hoy día, y yo siempre he peleado por eso y desde que estoy aquí he estado tratando de intentar un poco, lo estoy comenzando con niveles de transición, ellos tienen tipo carpeta. Pero eso de quién depende. En el fondo depende de tener un compromiso institucional es decir, sabe que más vamos a evaluar los aprendizajes de los chiquillos a través del portafolio, por qué, porque vamos a tener mejores aprendizajes, vamos a hacer un aprendizaje más diversificados. Recae en los docente y en los apoderado porque nosotros si bien es cierto nosotros podemos entregarles los recursos pero una, que el papá no tiene, los fondos para imprimir una hoja a color o no todo el mundo tiene una impresora para trabajar en su hogar, entonces nosotros tenemos que adecuarnos en una evaluación donde pueda participar el chiquillo e forma práctica pero que tampoco sea un gasto excesivo hacia los apoderados. Lo ideal es trabajar el portafolio, para mí es un ideal, en una escuela ideal es trabajar la evaluación con portafolio, para mí sería una escuela ideal. Pero yo pienso que hay que comenzar muy despacio, por eso te digo yo y la evaluación tú la vas a ver que es una debilidad aquí y en cada establecimiento que vayas la otra debilidad que estamos apuntando ahora es en mejorar todo lo que es la redacción. Al chiquillo le cuesta mucho redactar, le cuesta, te explica a ti todo lo que el piensa pero no es capaz de plasmarlo por escrito, les cuesta mucho, entonces estamos nosotros en esta parte ya comenzamos el año pasado incluso con un plan de redacción lo estamos continuando este año y este año esta es nuestra innovación y como estamos innovando en eso, a través, de una redacción, no redactar por redactar, no escribir por escribir, no escribir un dictado porque estoy escribiendo, sino que estamos haciendo un plan de redacción a través de textos funcionales, a cuales me refiero yo cuando hablo de textos funcionales? hablo de escribir una carta, de escribir de hacer un afiche, un anagrama, escribir un díptico, entonces escribir comic, de tarjeta de invitación. Este año este es nuestro desafío que partimos el año pasado y lo estamos continuando este año porque el de la lectura ya partimos y ya no es un desafío pero sí lo estamos continuando, está dentro de nuestra maya curricular, pero eso ya está, ahora estamos implementando esto.

¿Y en relación con lo que pasa dentro de la escuela, la escuela y el exterior. Existe alguna relación entre esta escuela y una escuela, alguna red de apoyo?

Red como red no. Si yo te digo, yo M... J... como persona sí, en apoyo a las escuelas urbanas a través del equipo SEP. Nosotros apoyamos a las escuelas urbanas en todo lo que es. El año pasado trabajamos todo el proceso de lectura y comprensión lectora. A través de la SEP y teníamos escuelas focalizadas. Esta es una parte de red yo diría como jefe técnico.

¿Daban formación a los otros jefes técnicos?

Sí, hacíamos ponte tú la capacitación, hacíamos talleres de reflexión pedagógica en relación a cómo trabajar la lectura, cómo aumentar la velocidad lectora, a través de distintas técnicas del desarrollo de la velocidad lectora, cómo trabajar la comprensión lectora o qué técnicas utilizar para trabajar la comprensión lectora y eso lo trabajamos con todas las escuelas rurales, nos dividimos los jefes técnico y teníamos así las escuela focalizadas así por ejemplo a nosotros nos tocaba Balmaceda, a otros colegas les tocó Ñirihua, a mí me tocó ponte tu primero Ñirihua, Ñirihua, Villa Ortega, el Gato. Otra red que yo tuve de apoyo al gato en todo lo es confección del plan SEP por ejemplo, pero en red así de profesores.

¿Algún tipo de comunicación extra oficial?

Nosotros comunicación telefónica en cada minuto. En caso de cualquier problema nosotros nos contactamos con los jefes técnicos y hacemos un recorrido...oye mira sabes que, tu cómo trataste el SIMCE de qué manera lo viste, de qué manera lo analizaste, de qué manera lo preparaste y cómo hiciste el taller de convivencia que viene...oye y tú es este aspecto cómo crees tú, de qué manera trabajaste o qué entendiste tú de esto. **¿Esto es de siempre?** Yo creo que nosotros abrimos una barrera, antes éramos bien asíyo partí de la escuela especial, jefe técnico de escuela especial, entonces yo tenía toda la parte de escuela especial e ingresar acá a una escuela básica tuve que volver a estudiar todos los programas básicos porque a mí se me habían olvidado porque trabajé como 10 años en una escuela especial, entonces cuando llegué acá a una escuela básica tuve que volver a comenzar a estudiar todo los programas los reglamentos todo lo que era básico y los jefes técnicos que eran básicos yo no me contactaba mucho con ellos porque la escuela especial es como más cerrada, como ella es única porque no hay otra escuela especial aquí municipal con la que tenga contacto entonces era trabajar así ahí. Y cuando ya tuve que compartir con otros jefes técnicos de la escuela básicas yo escucha...yo bueno, yo empecé haciendo el trabajo como estaba acostumbrada a implementar cosas yo jamás impongo, llegué e impuse, yo soy, yo tomo lo que está y de a poco voy insertando lo que quiero cambiar, paso a paso, yo siempre soy a si, primero miro lo que hay veo lo que están y de ahí comienzo yo yde primero cada uno estaba en una isla ...ahh yo decía esta cabra tan.....yo decía, debo estar haciéndolo pésimo, horrible, horrible, sabes tú? Estaré bien o no estaré bien chanfle!!...tu crees que alguno dijo esto se hace así, tu cómo lo estás haciendo, de qué manera: nada! Pasó, tuvimos en el p900 tuvimos inserto con una supervisora, muy buena, violeta Velázquez, y con ella comenzamos a trabajar ya, con ella comenzamos ya a trabajar a abrimos un poco los jefes técnicos y a trabajar ya más en red.

Todos estos proyectos de afuera nos sirvieron para poder nosotros trabajar más en red y hoy día...tiene una duda...rrrr correo ...teléfono, celular, que Mundina.....Carmen que celular....o sea, ya no , no sentimos que estamos solas. No sentimos que bucha!, qué estará haciendo de bien, cómo estará haciéndolo él, yo lo estaré haciendo bien, no lo estaré haciendo bien, cada uno sabe lo que hace, cada uno sabe lo que hace la Carmen,...**¿y con las escuelas rurales también existe esa comunicación?** Con las escuelas rurales también, porque como estamos yendo, tenemos más o menos conocimiento del trabajo que ellos están realizando porque tenemos una reunión primero con la directora o el director y de ahí con todos los colegas. Y ahí, vemos, estamos trabajando de esta manera, estamos trabando de la otra forma, esto lo trabajamos así.

¿Se relacionan con otras instituciones?

Sí, cuando yo te hablo de redes externas nosotros nos apoyamos mucho en las redes externas nos vienen a hacer todos los talleres de sexualidad. Tenemos acá matronas que vienen de afuera, del consultorio Víctor domingo Silva. Tenemos PDE investigaciones, son talleres de apoyo que vienen al establecimiento que vienen a realizar talleres tanto con apoderados como con el grupo. En esa parte nos apoyamos mucho con las redes externas. Ahora de capacitación externa nosotros tenemos también evaluación externa que también la solicitamos y evaluaciones externas de los aprendizajes de los chiquillos, nosotros evaluamos todos los subsectores de aprendizaje en forma externa, el año pasado...aparte de lo que yo hago internamente, yo llevo un control interno, evaluó externo, yo tengo una evaluación externa, porque de repente tu tiendes a ser un poco subjetiva mientras que la evaluación externa es completamente objetiva, te la aplicaron y lo que salió es y eso tú haces un paralelo entre lo que tú evaluaste y lo que evaluó el externo y vemos que no hay una diferencia que es muy poca. Que realmente la evaluaciones que nosotros tenemos son bien objetivas. Nosotros tenemos hartos recursos y gracias a dios lo tenemos a través de la SEP porque si no sé cómo lo podríamos hacer, yo creo que todas estas innovaciones que hemos hecho desde quehace 3 años atrás. Aunque nosotros teníamos otros proyectos. Fíjate que esta escuela siempre ha sido como la que marcha en primera con todo lo que es innovación, fuimos la primera que partimos con la JEC. Fuimos los primeros. Fuimos los primeros que partimos con ENLACE yo partí elaborando un proyecto primero de computación como íbamos a hacer y fue una pelea que como los niños de acá iban a trabajar computación, como iban a trabajar aprendizajes a través del computador. Sin embargo lo planteé y ...y salimos favorecidos y fue la primera escuela que empezó a trabajar con la parte de computación utilizando como recurso la parte de informática, fuimos la primera escuela que partió con proyectos de integración de alumnos, cuando nadie quería partimos nosotros y partimos nosotros por qué? Porque yo había trabajado en la escuela especial entonces yo tenía ya un conocimiento previo de cómo trabajar con los chiquillos integrados. Fuimos integrándolos en algunos subsectores, en la parte artística para luego integrarlo totalmente. Nosotros hemos sido bien innovadores desde tiempos atrás, hemos sido como que hemos partido dando el punta pie a toda esta parte de innovación pedagógica.

¿Existe algún compromiso de esta escuela con el entorno, con la comuna, con el desarrollo del territorio?

Bueno el compromiso nuestro es..nosotros somos una escuela con certificación ambiental y precisamente porque nosotros trabajamos toda la parte de ...para nosotros es muy importante esa parte ya trabajamos con los chiquillos a través del proyecto de CONAMA y de ahí nosotros trabajamos 4 años todo un proyecto de capacitación ambiental y creemos que sí lo hemos conseguido....esto lo que vez (señala el paisaje que se ve por la ventana) era árido era piedra, donde el chico se caía y se volaba sus rodillas con la piedras y nosotros lo transformamos todo con áreas verdes entoncesy la verdad que el chiquillo ha ido poco a poco el sentido ese de cuidar y proteger al medio ambiente, entonces yo encuentro que esta es una parte del entorno, lo otro que nosotros también hemos trabajamos con la comunidad en la parte de FERBIO, ferbio(no se entiende bien) presentó un proyecto del barrio, "yo quiero mi barrio" se llamaba y ahí se trabajaba con toda la comunidad completa, la comunidad estaba inserta en ese proyecto que era mi barrio que la escuela se comprometía a trabajar en conjunto con todo el barrio de qué manera a protegernos a sembrar a plantar, las partes de áreas verdes se ven que también era árido y la escuela estuvo trabajando ahí con la comunidad entera.

¿Cómo cree que desde la escuela se posibilita una reinserción socio laboral, hay alguna vinculación con lo que pasa aquí en la escuela y lo que van a ser después los alumnos?

Nosotros tenemos, dentro de nuestra maya curricular que son los...de libre elección que tienen los establecimientos en la JEC nosotros hicimos un diagnóstico y vimos que los niños...haber, una cierta cantidad de alumnos que deserta del sistema a mediado de 1 o 2 año, algunos, hay un porcentaje que continúa, pero hay otro porcentaje que deserta y deserta porque se va a la vida laboral porque los padres no tienen como solventar y el chiquillo tiene que trabajar para mantenerse y mantener a la familia, o sea ayudar a los papás y nosotros qué hicimos, bien dijimos, nosotros vemos que nuestros chiquillos de todo el porcentaje que tiene una continuidad pero hay otro porcentaje que se va a la vida laboral e implementamos los talleres laborales y este talleres laborales apuntaban más o menos a qué es lo que pueden los chiquillos trabajar de acuerdo a protección de su medio ambiente por un lado a tomar los recursos que le entrega la región y ellos poderlos transformar y entonces dijimos qué mejor, nosotros tenemos la ENDESA... (*Ininteligible*) no cuesta nada irla sacando todo de nuevo. Hay artesanos, ya formados por lo tanto, por qué no entregarles nosotros también una capacitación básica en el manejo de la greda y formamos un taller laboral de greda, tanto es así que los chicos trabajan la greda con pigmento, están elaborando trabajos preciosos. Partimos de una capacitación primero de docentes a través de un proyecto de CONAMA...no del área de cultura yo presenté un proyecto en área de cultura para poder capacitar a los profesores en greda, porque si íbamos a dar un taller primero teníamos que partir por nosotros porque nadie sabía trabajar en greda, entonces nos capacitamos en greda, desde la jefe técnico porque también tengo que saber de qué se trata. Nos capacitamos en esto a través de todo lo que es greda a través del proyecto, vino, se contrató una persona desde concepción y Santiago, un profesor que trabaja muy bien a nivel nacional la parte de la greda y nos vino a capacitar, después que nos vino a capacitar el nosotros contratamos a una artesana regional nuestra que trabajó con nosotros un año y trabajó con los chiquillos por lo tanto ahí nosotros quedamos bien y partimos desde trabajar la greda de dejar todos los elementos ...desde hacer una cosa así manual hasta trabajar en torno. Hasta el niño dejar la greda al natural a tenerla con pigmentación, el año pasado los chiquillos comenzaron ya con la difusión, trabajando es decir integrando a la greda el "bicho" entonces hemos ido dándole un cauce a los chiquillos para que ellos a su vez tengan también esa herramienta, si bien es cierto van a necesitar un horno porque tienen que cocer la greda pero ya vas a tener a lo mejor, va a haber un artesano que va a estar afuera y que tiene un taller que va a requerir mano de obra y el chico puede ingresar allá. Ese es uno de los talleres, en otro taller de nosotros fue el de madera hay mucha gente que trabaja en madera confeccionando muebles, hay mucha mueblería, trabajar en mueblería, hay mucha construcción de vivienda y mandan a hacer ponte tu y requieren mano de obra, en el fondo mano de obra barata también, si quieres decir esa parte, entonces porqué no enseñarle a los chiquillos una carpintería básica, si va a salir al mundo laboral, no va a continuar por lo menos va a tener lo básico, lo más básico y elemental en carpintería, va a saber medir, va a saber cortar, va a saber ensamblar. Y el último taller que tenemos es el de computación, el tercer taller, ese taller de computación ahí el chico aprende a utilizar todas las herramientas del computador y puede utilizarse e integrarse a un trabajo de secretariado yo creo que sin problemas, en manejo los niños fuera de hacer un taller laboral específico partimos de séptimo y partimos en octavo, pero la computación nosotros la empezamos a trabajar los chicos ya yendo a la sala de enlaces computación desde transición, entonces nosotros partimos desde transición llevando ya un caminito ..Para que cuando estén en séptimo y octavo básicos el chico ya sepa utilizar una herramienta del computador como corresponde, que sepa redactar una carta, que sepa redactar un contrato, que sepa usar el Excel que sepa utilizar todas las herramientas, hacer un power, que sepa meterse a internet a buscar información se maneja y se maneja a tal extremo que cuando los chicos salen de aquí y se van al liceo ellos son monitores, han sido monitores. Entonces eso se percibe y por eso te digo esa es nuestra visión así como para llevarlo a la parte laboral y ya a los que nosotros vemos que ya no, van a tener una carrera académica porque son muy pocos los que llegan a una carrera académica, uno porque la parte monetaria no alcanza y tu vez que para conseguir ...por mucho que digan que hay beca, por mucho que digan que hay esto el chico tiene que ser de 6 para arriba para poder postular a una beca y aquel chico que es de 5, de 4,9 a 5 y que también tiene y a veces si bien es cierto que en media o en básica el chiquillo es de 5 ...no es más allá de 5 y sin embargo,

cuando se van a la universidad son unos fracasados y fracasan los de 6 y 7 y se le ...entonces ese chico no tiene una oportunidad de beca.

¿De qué manera cree que la mejora de las escuelas de Coyhaique influye en el desarrollo de la comuna?

Bueno en el sentido de cuando, los niños salen preparados, salen con competencias, porque en el fondo lo que tenemos que entregar nosotros son competencias. **Pero esa es la realidad que se ve ahora.** En este momento nosotros estamos ...con las competencias el niño debe salir leyendo y escribiendo bien esa es una competencia, que lea, leer bien, escribir bien, redactar, de todas las competencias, te fijas que sea capaz el chico de enfrentar problemas, es una competencia, cuando nosotros enfrentamos al niño a disertar a que haga una disertación, lo estamos preparando, entregándole las competencias para enfrentarse a nuevos desafíos a seguir, porque cuando le pidan en el liceo disertar, exponer y en la universidad el va a tener ya esa competencia internalizada, **O sea que las escuelas juegan un papel primordial en el desarrollo de la habilidades.** Yo encuentro que debe, debería ser es decir aquí no podrías tu estar ajena a lo que sucede, la escuela debe y tiene la obligación de preparar a sus niños para insertarse en una comunidad, es decir, no sé para qué... **muchas veces está el debe...pero la realidad**sí yo te digo, cuánto de todo a esta realidad es efectivamente, es efectiva a nivel municipal y de todas las escuelas yo creo que nosotros entregamos conocimiento en general para que el chico continúe a otro nivel, entregamos herramientas para que el chico siempre continúe a un nivel académico, cómo tomamos nosotros ...lo otro que también tú me dices, tienes en cuenta la comunidad, nosotros tenemos industrias por ejemplo, no existen muchas, acá lo que hay es el turismo y el turismo focalizado y tampoco así diverso, te fijas, no tenemos industrias así como si tu sales de acá sales de la región y encuentras una variedad de industrias donde el niño puede desplegar y donde el dueño de esa industria dice, mire sabe que yo quiero que me preparen al chico con estas competencias, esto es lo que yo quiero, porque lo otro lo preparo yo, te fijas, yo quiero que el niño salga leyendo bien y que comprenda, yo quiero que el niño salga con hábitos de ser responsable, de puntualidad y de asistencia, lo otro lo preparo yo, no está así como inserto en la educación, digamos, comunal los requerimientos de la comuna. No está inserto por ejemplo, nosotros en básica, en los liceos están preparando, tienen una educación dual que también tiene esta parte laboral y que ahí si trabajan con todo lo que son en la comunidad en el factor de acuerdo a la carrera o a lo que ellos...a lo que salen preparando al alumnos porque trabajan conjuntamente con la comunidad, con el sector, pero nosotros como escuelas no, no trabajamos esto, nosotros como escuela básica, como escuela básica nosotros no trabajamos. "a ya, sabe que aquí hay una industria salmonera, por darte un ejemplo" la del salmón que es lo único que en el fondo tenemos que está en Chacabuco porque aquí no tenemos ...así que está en Chacabuco, nos dice la salmonera, mire, sabe que más, yo requiero de que ustedes a los chiquillos en básica le enseñen no se ellos que requieren ...la parte biológica del pescado, por darte un ejemplo, que ellos reconozcan que aquí se están entregando la trucha o el salmón o no sé qué o como cuando...ponte tú, contratan al personal para filetear o limpiar conozcan cuál es la escama del pescado, por darte un ejemplo así bien grosero, las escuelas básicas no tenemos un currículum digamos que esté adaptado a la comuna, no lo tenemos, no existe, hay indicios que toman algunos aspectos pero así como escuelas municipales y de chile y que estéo sea, esto es ...esto son los objetivos de la educación. **Pero usted está a favor o en contra o cree que sería mejor que existan estos objetivos de la comuna.** No si yo te estoy diciendo: hay objetivos de la comuna. Hay un PADEM municipal. Ahí hay objetivos de la comuna, como comuna, pero como currículum, pero qué dice este PADEM, este PADEM dice, que está enfocado a todo lo que es la maya curricular, está enfocado a lo que es liderazgo, está enfocado a lo que es la...de convivencia, está enfocado a esos niveles pero como escuelas, dentro de escuela, de cada escuela, pero como nosotros como escuelas municipales, digamos, contextualizamos los programas a la comuna. Porque los programas que nosotros estamos utilizando son los que entrega el ministerio para todas las escuelas, no están contextualizados, no tenemos un...e **E:**

¿autonomía? No, si tenemos la autonomía, nosotros podemos elaborar nuestros propios planes y programas pero para eso tú tienes que hacer todo un diagnóstico, tienes que elaborar tus planes, tienes que hacer esto, ta ta ta...y allí te lo pude aprobar...

¿Estaría de acuerdo con que existiera un currículum contextualizado?

Debería y siempre he dicho yo, de qué me sirve a mi estudiar todas las regiones de allá si no me conozco mi región, de qué me sirve a mi estudiar la primera y segunda guerra mundial si yo no conozco primero donde vivo, mi localidad primero, mi comuna, mi región, si tu le preguntas al chico dónde queda la calle Prat no te la va a saber, si tu le preguntas, mire por que se llama Santiago Güera esa de allí, no tiene idea y pregúntaselo a cualquiera, a cualquiera de media de básica e incluso lo que están en los institutos y en las universidades. Por qué, porque precisamente, y eso es precisamente lo que yo veo, por qué nosotros tenemos que asumir un currículum que viene así y viene así ah, de arriba hacia abajo (hace un gesto con la hoja, soltándola).

Ahora se les ocurrió, por ejemplo, yo te voy a decir, nos impusieron este programa que se llama "apoyo compartido" asumió el nuevo gobiernos y nos mandaron este programa de apoyo compartido, sin decirnos "agua va" y qué significa un plan de apoyo compartido, el plan de apoyo compartido, lo elaboró el gobierno y dijo, aplíquese en la escuela tanto ...en la zona tanto...si preguntarnos al director ni a la unidad, porque nosotros tenemos que aplicarlo, sin saber nosotros en qué consistía, nos encontramos involucrados en esto, entonces por eso te digo yo, existe un programa que te lo mandan que te lo envía y tu tienes que aplicar y aplíquese y yo no tuve opción de decir que no. Al principio cuando llegó yo le dije No don Luis, porque nosotros estamos insertos en la SEP estamos con un plan de acción y hemos visto que sí,..y todo lo que trae este plan de apoyo compartido nosotros lo estamos aplicando, estamos aplicando las observaciones estamos aplicando el seguimiento de los aprendizaje, estamos aplicando la evaluación externa e interna, estamos aplicando la planificación clase a clase, es decir, qué es lo nuevo que trae, nada, lo tenemos que hacer...te fijas? Y hágase Y ahora viene el proyecto Singapur, aplíquese el proyecto Singapur ¿tienes libertad? ¡Pregunto! Esa es la pregunta, ¿tenemos la libertad? Dicen tienen la libertad. La libertad es hasta por ahí no más. La libertad no la tenemos. La libertad de decir, bueno trabajo con estos profesores. Tengo la libertad de elegir a los profesores, tampoco la tenemos. No la tenemos. No así los particulares, porque el particular eligen a sus profesores, ellos hacen y toman lo que quieren tomar y nadie se lo implanta, nadie viene de qué el plan de apoyo compartido lo están aplicando en la escuela particular, No. Y nosotros nos vemos quey nos traen, vienen allá Salud sabe que ahora como estamos con el Bullying....ustedes tienen que trabajar con esa parte, viene la obesidad, tienen que trabajarlo ustedes en la escuela y cómo no van a trabajar este proyecto, sabe que más yo lo siento mucho. Entonces tenemos una planificación del año, la empezamos en marzo, la organizamos en marzo, así que llévense su plan y su proyectito a otro lado.

¿Cómo deberían unirse las escuelas frente a este bombardeo de innovaciones que llegan desde fuera?

Pero cómo tú dices que no a esto, nosotros dijimos que no a esto, no pues, es que ya nosotros los nombramos desde el ministerio ¿quién le dice: No. Al ministerio? **¿De alguna forma sienten que no pueden hacer nada?**

No aquí se nos imponen algo y tenemos que hacerlo, por eso te digo yo, a qué debemos decir no, a una serie de cosas que todo el mundo planifica proyectos, elaboran proyectos para que lo ejecuten las escuelas, todas las ING presentan proyectos y presentan proyectos y en ese va a participar la escuela, el otro día veía yo un proyecto de no sé que era, participa la escuela nieves del sur y oye ...y don Luis a quién le pidieron autorización para que nos involucren a esto. Y nos involucran, participan las escuelas municipales y ni siquiera nos han consultado a nosotros si acaso queremos participar y si lo que ellos están implementando nos sirve a o no nos sirve o si lo estamos trabajando o no lo estamos trabajando, entonces todo el mundo

elabora proyecto para que los eje cuenten las escuelas y nos bombardean de aquí y nos bombardean de allá, nos bombardean de allá, nos bombardea salud, nos bombardea educación oye no hay institución que no quiera que las escuelas hagan las cosas aquí, que ellos elaboran y encuentro que este año, y dije como me voy el otro año, dije yo lo siento mucho yo no acepto ninguna cosa. Esto es lo que hemos organizamos aquí partimos en marzo este es nuestro proyecto y hasta aquí llegó. Mire señor, el ministerio es una cosa, usted elaboró su proyecto, ejecútelo ahora si usted me dice que va a venir...que este proyecto usted lo va a ejecutar en la escuela y si yo puedo entregarle los espacios, yo puedo ver y analizo el proyecto...y veo donde puedo insertar a lo mejor es conveniente y usted lo viene a ejecutar. Pero a mis profesores, le dije yo, no los pudo recargar porque tengo el tiempo más que recargado. Porque elaborar...y la escuela, y la escuela siempre ha sido así, la escuela siempre ha sido así (lo dice con énfasis) de que todo el mundo, ejecuta proyecto a través de la escuela, ellos lo elaboran y ejecute la escuela, aquí está, háganlo y pónganlo en práctica. Ahora viene un asunto de convivencia, tenemos que cambiar. Pero si nosotros escuela decimos: mire sabe que no, nosotros solicitamos un cambio de horario porque nosotros vamos a hacer el análisis del SIMCE me dijeron que no. Por eso te digo que no es consecuente, pero cuando desde arriba salió el bullying, convivencia, ahh ya, bullying bullying bullying pero nunca en la escuela hubo bullying, a lo mejor trabajen con otras escuelas, focalicen las escuelas, aquí en esta escuela es así todo los días hay bullying, focalicemos ahí trabajemos el bullying, pero por qué trabajarlo en las escuelas que nos existen, si nosotros tenemos un reglamento de convivencia, tenemos un plan de convivencia....dime tu si con eso lo sentimos pasados a llevar, yo alegué dije que no iba a trabajar....

DIRECTIVO/A 4

Hora: 11hrs

Duración: 25'13"

¿Cómo se prepara la escuela para recibir una innovación? ¿Cuáles son las condiciones que debe tener la escuela para recibir una innovación?

Cuando inicié el trabajo en el liceo la primera tarea que me di fue conocer el medio, conocer a los profesores más o menos, me di un tiempo cómo de estudio del liceo, a través de algunas estrategias donde aplicamos algún modelo de diagnóstico y todo el mundo contestó estas encuestas: alumnos, profesores, apoderados, entonces, luego se emitió el resultado de todo el planteamiento que tenía la comunidad, lo otro: he tratado de ser en este periodo respetuosa en la cultura de la gente, en el sentido de que hay ambientes de trabajo que están por años funcionando y después de observarlos como trabajan traté de acercarme personalmente a algunos equipo donde podíamos instalar alguna estrategia diferente que ellos a lo mejor ya no estaban haciendo o no estaban dispuestos a emprender. Partimos proponiendo un proyecto y hubo bastante buena acogida, buena disposición al aplicarlo, se experimentaron, se aplicaron y se rindieron...ahora en este momento yo observo que hay grupos de personas que me están haciendo proposiciones, o sea, en este periodo de conocimiento, yo entiendo que la gente está atreviéndose a hacer proposiciones, o sea, gente del mismo establecimiento. El equipo del profesor de inglés en algún momento determinado me propuso hacer una revista musical, entonces nos embarcamos en la revista, todo fue producido por ellos... y yo lo único que hice fue tratar de abrirme a que viéramos de que manera podríamos implementarle la idea que ellos tenían y ellos, en un momento de mucho esfuerzo de parte del colegio porque no tenemos recursos SEP, implementaron a Jesucristo súper estrella con una masiva participación de alumnos en un nivel de

resultados óptimos, lo hicimos en el cine con gente de afuera , o sea realmente fue una experiencia bonita para los alumnos y enriquecedora para todo el mundo y complicada para llevar a delante por lo que significa sacarlo adelante , los ensayos, aprenderse las canciones porque fue todo en inglés, también hay otras personas bastante destacadas que hacen este tipo de experiencia y que la han hecho por años, por ejemplo, todos los años se hace una obra de teatro , el año pasado fue itinerante, se salieron a algunos lugares, yo diría experiencias internas, del impulso de la gente.

¿Hacia dónde están apuntadas las mejoras?

Yo veo que la mejora una está interesada en promoverla dentro del colegio, es una mejora en el medio, en la convivencia del colegio, que no hay una buena convivencia en cuanto a relaciones personales entre los alumnos por el nivel socio económico y cultural del que ellos provienen, entonces tenemos una fuerte incidencia de estructuras bastante específicas, la primera tarea nuestra, por ejemplo, es ver cómo nos preparamos para tratar de revertir esto, lo estamos haciendo participativamente, es decir escuchando un poco las propuestas de la gente, podemos cambiar los procedimientos, vemos como nos va y seguimos e esta rueda de mejoramiento que para nosotros es el abrazar objetivos juntos y en socializarlos entre todos está siendo una experiencia de cambio.

¿Cuál es el espacio en común que tienen para reunirse, tienen un espacio físico un, horario?

El colegio está organizado en estamentos y espacios de comunicación internos, los consejos los pusimos un día determinado, por ejemplo, todos los consejos del curso son simultáneos por lo tanto, si yo quiero (invitar) con información para todos los cursos puedo de repente sacar a un nivel para conversar, espacios de información diaria por ejemplo para los niños cuando uno les va comunicando y gratificando también los logros que ellos tienen, entonces hemos implementado varios elementos que los profesores han acogidos entonces también en el plan de estudio hicimos algunas modificaciones e instalamos en los cursos más complejos una asignatura en el cual pusimos a dos profesores a trabajar , tratando de que ellos dinamizaran la interacción con el alumnado a través de este espacio, sacándolo de repente a actividades al aire libre, donde usaran metodologías que el alumnos fuera más , él como actor, como centro más que un profesor que a lo mejor entrega ciertos elementos, sino que el alumno fuera en busca de ese conocimiento usado la tecnología, usando la presentación audiovisual, usando la lectura de pequeños elementos preparados previamente para que ellos hagan discernimiento de las conductas que están teniendo y como podrías ...cambiar , Entonces en este trabajo la reacción del profesorado fue buena porque de repente uno va a visitar el aula y encuentra un curso que a lo mejora puede ser de muy mala convivencia muy inquieta uno los ve observando una película, pero absolutamente metidos en el tema porque son selección de materiales que hemos probado anteriormente que son películas que tienen llegada buena en ellos y que también les da un valor en esos campos. Entonces yo creo que esta implementación de ...lógica primero lo hicimos del objetivo y la buena intención de ver cómo nos iba a ir, pero ya en este casi tercer año nosotros vemos que ya queremos hacer más elementos adicionales a esta experiencia porque estamos contento con ella, entonces yo creo que el hecho de se movilice...y desde el primer momento ellos aceptaron este desafío un poco temeroso de cómo nos irá a ir, y tener tantas horas con estos niños, son tan complicados de reacción, cómo ahora los profesores ellos ahora vienen con la propuestas a nosotros de decir mira estuvimos viendo esto , qué les parece.

¿Los profesores sienten que la escuela es otra instancia de formación?

Para los profesores yo creo que, mirando este desarrollo de estas jornadas que hacemos aquí, nosotros internamente tenemos el trabajo ya como cultura liceana de ser capaces de acoger un taller, de ser

participe de...los profesores y mi equipo producen una respuesta, nosotros procesamos lo que ellos nos dan, les informamos mira esto fue lo Ud. Dijeron: estas son las cosas más relevantes con las que nos vamos a comprometer entonces vivimos del trabajo técnico al interior del colegio, estamos unidos. No hay profesores que yo diga que se resistan a ser parte de los equipos o que...están integrados...*(o sea, sienten como una instancia de formación la escuela)* yo creo que ellos han implementado ambientes de trabajo con tecnología que no tenían donde, el profesorado tiene los computadores con internet, están bien mantenidos los computadores de manera que a ellos se les puede mandar un material a sus correos electrónicos...se produjo, o sea el profesorado es capaz de recibir una información que le mandamos por correo electrónico, cuando yo llegué esto no lo teníamos, no había esa confianza de de repente decirles mira, todo esto llegó para su departamento, entonces uno se lo manda al profesor, ...porque tuvimos que partir por el tiempo nuestro asumiendo ciertas prioridades, entonces tratamos de relacionarnos más con los de lenguaje..y de hecho este año tenemos un pequeño proyecto de mejoramiento de la lectura, que es comprensión lectora donde ellos.. estamos llevando una metodología en la que nos apoyamos, directivos con profesores nos apoyamos, entonces ellos para hacer una acción mejorada pero en determinado momento todos tenemos que ayudarnos, porque el tiempo a ellos no les da ...muy reducida, no les da para diagnosticar a todos los alumnos de un nivel y decir en qué nivel de lectura está, entonces para hacer eso armamos un equipo y trabajamos lo que estamos haciendo en matemática, también este año innovamos los horarios pusimos a todos los profesores, de determinado horarios a algunos cursos a hacer clases, yo tenía que preguntar si podíamos sacar algunos alumnos de algún nivel para hacer una clase de refuerzo en el momento que ellos están con el resto de los alumnos ellos atienden mejora a los que quedan y nosotros atendemos a los que les retiramos , entonces hemos ajustado la asertividad en la parte organizativa...esto ha significado que el equipo directivo hayamos hecho horarios pensando en lo que queremos lograr durante el año.

¿Cuál es la relación entre las innovaciones que está realizando y los resultados del aprendizaje?

El profesorado está trabajando...de acuerdo a cómo medimos que tenemos menos interferencia de los alumnos en las clases, el año pasado por ejemplo, habían cursos en los que si el profesor se descuidaba un segundo podía el papeleros estar incendiados, entonces uno dice, este año según los eventos negativos que observemos que no estén ya es un indicador de que estamos mejor. También la forma en que los alumnos van al colegio, la cantidad de alumnos que de repente logramos observar diariamente que llegan tarde a clases, si vamos disminuyendo ese número de alumnos..podemos suponer que estamos en mejoría...el año pasado yo iba en las tardes al liceo temprano a mirar como era el ingreso de los alumnos a lo mejor, de repente 20 minutos después recién iban llegando al colegio, entonces ahora que los alumnos lleguen un poco más a la hora, que haya menor cantidad de atrasos...hemos logrado algo importante, que en las tardes en lugar de fugarse de la clase, se queden en el liceo es importante, Po ejemplo ayer un curso ayer se me acercó y me dice señora nosotros no queremos fugarnos queremos pedirle permiso para ir porque hay una marcha contra la represa y nosotros queremos estar allí, el alumnado que tenga ganas de ser parte de un movimiento regional y que ellos por iniciativa curso me vayan a pedir una autorización para ir a la marcha en lugar de saltar por las rejas –que es llegar y saltarlas es un indicador importante para mí. Y tengo que ir a felicitarlos por estar ellos interesados en lo que ocurre en la región entonces todos estos eventos de acuerdo con el de los padres de los propios alumnos y del profesorado estamos mejor. Esta es nuestra opinión. Fue tremendamente importante que el SIMCE de segundos medio aplicado el año pasado tuviéramos 18 puntos en lenguaje y 16 en matemática, importante porque los segundos medios anterior, decían y qué ganamos nosotros con contestar esta prueba nada por lo tanto estábamos llegando al nivel que los alumnos ni siquiera contestaban la prueba, teníamos el peor de los resultados regionales, seguimos siendo los últimos pero nos superamos año tras año, ahora nosotros esperamos que de esta metodología en lenguaje, ...en matemática y el los demás subsectores que están adscribiéndose a apoyar esta propuesta de...de la lectura como un aspecto importante de nuestro colegio, yo creo que deberíamos en un año más tener mejores resultados de

diagnóstico internos de nuestro y en la prueba SIMCE que vamos a tener el otro año, el otro año esos primeros medios que recién llegaron este año al liceo que vienen de todas las localidades de la región el otro año van a ser medidos, esperamos que la PSU de este año pudiera estar mejorada respecto a la del año anterior, o sea, son indicadores externos que nos van a servir mucho.

¿De qué manera se auto evalúa la escuela?

Hacemos algunas pruebas de avance, estamos aplicando diagnóstico reiterados por ejemplo cuando llegan los alumnos, cuando termina el semestre, cuando llegamos a fin de año, hay ciertos elementos esenciales que queremos alcanzar que los alumnos no los traen por ejemplo, yo al hacer el diagnóstico matemático este año tenía cerca de 80% de niños de todos lo que entraron que al hacer el diagnóstico me revelan a mí que no restan correctamente, no restan con números enteros, entonces, el trabajo que estamos haciendo es , bueno, detectemos a todos los que no restan para que le enseñemos la técnica y después de 6 horas de trabajo, de 8 horas de trabajo que llevamos con ellos siguen cometiendo los errores tenemos que buscar un estrategia porque si el niño no resta cuando llega no divide entonces si no divide entonces, después cómo le podría yo a enseñar a factorizar, cómo le podría enseñar otras temáticas , que ocupan los elementos anteriores entonces en este trabajo que el profesorado asuma que vamos a personalizar al niño, esa es la pega que estamos haciendo, es decir que el profesorado lo convenzamos de que no podemos hacer la clase libre para todos el que toma y aprende, aprende y el que no queda postergado, estamos tratando de tomar estos grupos disminuido y reforzarlo con trabajo individual, esa tarea es complicada porque una tiene que en determinado momento de la semana yo como directivo me tengo que ir a hacer clases y me llevo ya cantidad de niños y trabajo con ellos y ocupamos el lápiz grafito y la goma y vamos viendo en donde está entrampado cada niño para lograr que el aprenda, entonces este trabajo es como trabajo de hormiga, pero yo siento que el compromiso que estamos teniendo con los alumnos nuestro está instalado, el de los profesores. Ahora la reacción que cada uno individualmente va teniendo es la respuesta profesional que nosotros como equipo directivo esperamos, entonces ya están llegando iniciativas a mí, yo digo aquí tengo un grupo más que yo sumo, es decir las reuniones de padre que a lo mejor antiguamente cada uno la hacía en su sala, las computadoras se le daba de parte del equipo del colegio, precisamente orientación apoya mucho esa parte. Un lineamiento semanal del cual es el valor que estamos trabajando, una sugerencia de una dinámica.

¿Cuál es la recepción de los papás?

Buena, el profesorado lo valora y de hecho en las primeras reuniones del año, la valoración que tiene el rol de la orientación dentro del colegio es que cuando los alumnos tienen problemas uno ve el problema que tienen y tratamos de responderlo, no de uno sino que ya de varias instancias que se están canalizando ...entonces mi expectativas ahora yo siento que tenemos los niños más deprivados habiendo niños que vienen de familias medianas en la parte económica cultural hay chiquillos que en contradicciónson niños muy vulnerables y eso tiene que carece que ni siquiera hay familias detrás del joven entonces frente a eso esta realidad por lo menos que el niño llegue y respete el colegio sea capaz de...no se pone agresivo cuando uno se acerca a el que el sienta que nos respeta como profesores como miembros del personal es que se le ha puesto ya un marco al colegio ...donde y ellos lo están acogiendo bien, yo siento que las innovaciones vienen de todos lados en proposiciones ahora, están llegando a los profesores y yo creo que se van a atrever a experimentar.

¿Qué es lo más complejo de dirigir una escuela?

Las amenazas más grandes para nuestro establecimiento es la imagen que quedó de situaciones de vulnerabilidad y llegaron a la comunidad por los medios de comunicación, de repente un ataque con arma

blanca a un alumno del colegio queda en la memoria de la gente, ahora el hecho que esté muy...donde involucramos a gente de la comunidad y parte del liceo y observen el ambiente que tenemos eso es la mejora propaganda que tenemos en esta escuela, porque la gente entra ahí y encuentra una sorpresa porque encuentra un alumnado que está bien que anda bien presentado, que está e sus clases en forma normal, que ellos hacen deporte de hecho les pusimos a los cursos de los 2 primero niveles le agregamos dos horas más de educación física para subsanar las faltas de recreación y darle un poco de apoyo al tema de la salud que ha sido bien decepcionado....pero los apoderados están respondiendo a los llamados de ir a las convocatorias , esta semana son las reuniones de apoderados y nosotros como equipo intentamos ...la convocatoria tener los uniformes bien presentaditos que estén las notas de los alumnos que el alumnado sepa qué tipo de matrícula tiene, porque también se le ha puesto las reglas claras a los papás de firmar un contrato de matrícula y saber los deberes básicos que ellos como familia tiene que ejercerse con su núcleo porque los límites también los tienen que poner ellos y eso es un trabajo bastante importante de hablar con la familia de hacerle talleres, explicarles a ellos en qué camino están, yo creo que la socialización mayor hacia la gente es un pega grande de nosotros porque significa que hay que siempre estar pendiente , de que cuando hay un auditorio las cosas que como colegio lo decimos, como cuerpo...no es que lo diga la directora o la jefa de UTP lo decimos como liceo y esa institucionalidad el colegio la está trabajando bien, por ejemplo ayer teníamos la jornada inicial de ...donde los maestros guías del....porque tenemos la modalidad dual entre tercero y cuanto medio en lo técnico que significa que todos los maestro míos llegaron a nuestro liceo a recibir la primera jornada de indicación del trabajo del año, entonces ahí la encargada de la parte UTP les dio a conocer un power (point) todo los deberes y obligaciones de estos maestros guías que son voluntariados que tenemos afuera que reciben a nuestros alumnos en su servicio entonces el hecho de que uno les pueda decir mire ustedes son laustedes son una parte muy importante para nosotros, saludarlos, agradecerle, acogerlos en la especialidad de alimentación está preparando un coctel y los chiquillos con sus propias manos estaban haciendo empanaditas, chocolates,para trabajar en equipo para conocerse y apoyarse, yo esto decía....y eso la gente que viene ahí y que representa la empresa dice a no mire este liceo me recibió, en el ambiente que tu viste que trabajamos ahí están personas que.....yo tengo una empresa de contabilidad y estoy trabajando ya dos años....esos elementos que nosotros vamos a potenciar, nuestro alumnado con una pronta inserción al mundo del trabajo la mayoría de ellos tiene la perspectiva de seguir haciendo educación continua porque la empresa no lo va a dejar para siempre la formación que lleva, lo van a seguir perfeccionando porque como trabajadores no los van a poder dejar estar.

Me falta contarte una parte: nosotros el año pasado logramos instalar como una unidad productiva, como no tenemos los recursos SEP nos instalamos un poco molestamos muchísimo a la municipalidad así que nosotros sin recursos pedimos permisos para que podamos 'boletear' y facturar, nos decían imposible que el directo haga eso porque tatata..muy complicado, pero boleten ustedes, yo hago todo, pero ustedes reciben la plata pero nosotros nos ...ya el alcalde dio un poco deDe que sí que nosotros podamos facturar....se la arrendamos, cobramos...

DIRECTIVA/O 5

Hora: 12:30

Duración: 32:06'

¿Qué condiciones deben existir para implementar una innovación en su escuela?

¿Qué condiciones? ¿Si la escuela se prepara para recibir innovaciones, si hay un consenso, una actitud, un compromiso?

Lo primero...Generalmente nosotros cuando queremos hacer un proyecto de innovación, se conversa con el equipo de profesores se ven los pro y contras de la iniciativa y si es factible de realizarla en el tiempo, Una vez que se comenta eso generalmente hay aceptación, generalmente. No del 100% pero uno 80% dice, sí podemos hacerlo veamos si es factible y juguemos con esta posibilidad.

¿Cómo se persuade a esos que están en contra?

Bueno, después cuando ya empieza el proyecto, empiezan las tareas, bueno se le dan algunas, digamos tareas a ellos también de a poco porque si no tienen el gusto por realizar el trabajo, a lo mejor, definitivamente va a despegarse del tema entonces los que están digamos con más ganas se les da más posibilidades a él o más compromiso y aquellos que les cuesta siempre bueno de a poquito se van escapando para llevarlo a esta situación igual.

¿Cuáles son las innovaciones, en qué se centran cuál es el sentido de están innovaciones para la escuela?

Mira nosotros hace tiempo hicimos, hace mucho tiempo estamos por mejorar sobre todo en la convivencia general, los alumnos, profesores, apoderados, porque, bueno yo estoy 9 años en esa escuela, cuando llegué a esa escuela el clima de convivencia era malo, derechamente era malo, habían niños con muchos problemas disciplinarios no porque a lo mejor el director que hubo antes o alguien que estuviera encargado pudiera solucionar el problema sino que no se tomaban las medidas, así buen...drásticas como para eliminar problemas, nosotros lo fuimos haciendo con el equipo que yo formé, lo fuimos haciendo en forma paulatina, había alumnos que definitivamente no estaban en el proceso formativo se le aplicaban el reglamento que había en ese tiempo, se hablaba con los apoderados y se les pedía que...se les sugería (*corrige*) que pudiera buscar otro establecimiento, además a unos derechamente ya se le pedía al año siguiente que no volvieran porque eran niños que tenían mucha edad primero, habían unos que tenían 17 otros 18 años que ya no estaban para el sistema básico 18 años ya tendría que estar egresando de media, entonces también los apoderados se le pedía que llevaran a los apoderados que llevaran a esos niños a otro sistema, al nocturno, que se yo, al centro integrado de adultos, y poco a poco se fue mejorando la convivencia escolar, sacamos esos puntos negros que había y tomando algunas decisiones respecto a temas disciplinarios, logrado eso, empezamos a trabajar en cómo mejorar las relaciones teniendo mucha conversación entre profesores y profesores alumnos y que sea una escuela afectiva, de muchos compañerismo, de mucho afecto, de muchas relaciones y eso, ha ido dando frutos, claro que siempre no haya una escuela ideal de que no hay ningún problema, no existe pero sí los problemas y los conflictos se resuelven con ese tipo de solución, mucha conversación que no se peleen entre ellos, que haya respeto por los profesores, que el profesores respete al alumnos, que respete a los apoderados que el apoderado también puede venir a la escuela pero con otras visión no ir a pelear, no que mi niño es esto, no que mi niño es acá si esto es lo que hace el chico la escuela de comunidades pequeñas pasa eso, que el apoderado va a reclamar por cosas mínimas, no centrado en los aprendizajes, que el niño allá, qué el profesor le dijo que por qué fue con ropa de color, son cosas triviales no del aprendizaje.

¿De qué manera se organizan los docentes de su escuela, tienen algún espacio para discutir los problemas que pasan dentro del aula?

Nosotros durante la semana de trabajo, existen dos horas donde hay unos talleres de reflexión pedagógica que se llaman, son talleres o reuniones, son dos horas del día martes, después viene un día de consejo administrativo, también se tratan esos temas y les queda un día jueves, una media hora de atención de

apoderados, que son como tutorías, se cita al apoderado que tiene un problema y el profesor tiene ahí media hora para trabajar con los apoderados.

¿Dónde se discuten los problemas que tiene que ver con lo didáctico?

Los días martes, hay dos horas y de eso queda un acta, toda el acta firmada por los profesores.

¿Para los profesores la escuela representa una instancia de formación?

Yo digo que sí porque igual hay profesores que a pesar de...bueno tenemos diversidad de profesor, profesores que tienen hartos años de servicio, otros tienen menos y últimamente hay una cantidad de profesores jóvenes, entonces, está la experiencia del más antiguo y la vitalidad del joven, el joven llega con muchas otras ideas que muchas veces los profesores más antiguos como que la rechazan pero al mismo tiempo las toman porque ven que ellos también necesitan estar avanzando en eso.

¿Qué es lo más complejo de llevar una escuela, de dirigirla, qué es lo que se considera más complejo?

Bueno en el caso mío nosotros, bueno en la escuela rural no tenemos un staff como tiene la escuela urbana, que la escuela urbana tiene el inspector general, el subdirector, el orientador, en las escuelas rurales solamente está la figura del director y el director tiene que ver con la organización de la escuela y con la vida del internado, porque el internado también es responsabilidad del director, entonces nosotros no tenemos un equipo como lo tienen las escuelas urbanas, no es que sea complejo eso, sino que te quita tiempo, mucho tiempo. Porque uno tiene que ver la administración de la escuela, por parte de los alumnos, por parte de los profesores y también el internado que tiene que estar también ordenado, a que el tema de las comidas, el tema de las salidas, el tema de las enfermedades, el tema de la asistencia de los chicos que lleguen el día domingo, que tienen que llegar el día domingo, que tienen que llegar por la vía que se les proporciona que es un bus escolar que tiene que llegar todos, que el que llegó de allá del lago no sé cuánto, del lago Monreal, del otro que vive a 40 km por otro lago, por otro sector que se llama Seis Lagunas entonces todos convocan ahí. Y uno también tiene que supervisar esa parte, hacerle un seguimiento a las dos partes.

¿Cómo se autoevalúa la escuela?

Nosotros siempre a los términos del primer semestre se hace un consejo de evaluación que tiene que ver con los aprendizajes y después a final de año se hace una evaluación general. Como anduvimos en los aprendizajes, cómo anduvimos en el tema de los apoderados, cómo anduvimos en los temas disciplinarios, cómo encajó con el tema del internado.

¿Qué relación tienen estas innovaciones con el resultado de los aprendizajes?

Nosotros llevamos mucho tiempo peleando por el resultado de los aprendizajes pero nosotros podemos solamente visualizar la ...interna, o sea si los chicos pasan de curso o no, en las muestras que da el SIMCE no hemos tenido muestras porque el año pasado con el tema del paro de profesores no hubo muestras en las escuelas, no llegaron los niños al SIMCE, porqué no llegaron porque eran todos alumnos internos de ese curso, por ser alumnos internos estaban fuera del establecimiento y estaban en otro lado, cuando llegó el día del SIMCE no llegó nadie, porque hubo paro de magisterio, el año pasado dieron el SIMCE solamente 5 niños y con 5 niños no hay muestra entonces no hemos tenido mediciones en los dos últimos años, hace tres años atrás sí tuvimos muestra y creo que estuvo bueno el resultado para el nivel del establecimiento.

¿Siente que los profesores u otros miembros de las escuelas necesitan más capacitación?

Yo creo que la capacitación tiene que ser constante, no puede ser una vez, no puede ser un año, un año me fui a capacitar, no. Eso tiene que ser constantemente porque el tema educacional va avanzando. La subvención escolar preferencial, que es la SEP, la SEP ha permitido que la escuela pueda tener recursos de todo tipo, sobre todo informáticos, El ministerio de educación te entrega también proyectos informáticos móviles por ejemplo laboratorios computacionales para tercer año, y para el tercer año del año anterior, entonces ya hay dos laboratorios entonces el profesorado está obligado a capacitarse porque a él le entregan un computador como una manera de trabajar desde su puesto con los alumnos, estar preparado, tiene que prepararse.

¿Cómo es esa capacidad de adaptación y de asumir estos nuevos cambios?

Tienen que prepararse porque ellos tienen que reflexionar sobre eso, o sea, el profesor a uno le entrega el laboratorio, usted es de tercero usted asista al laboratorio, qué tiene que hacer ahora, mire va a venir un señor de tal empresa que entregó estos notebook y él le va a hacer la capacitación.

¿Pero cuándo se va a instalar una mejora existe esa predisposición a esa capacitación o solo la reciben como una orden o una imposición?

Muchas veces las cosas que vienen del ministerio vienen directas, entonces uno como director tiene que decir, sabe qué, está en tercer año el profesor tanto, X, sabe qué te va a llegar tal laboratorio y tú tienes que capacitarte cuando venga tal día y usted va a tener que trabajar con ello.

Algún profesor le ha tocado que sí, lo ha recibido bien, otro profesor a lo mejor no. ¿Por qué? Porque el profesor no quedó de buena manera porque todavía tiene la juventud como para poder estar metido en ese tema. El profesor que ya tiene sus añitos y le asusta el tema computacional, porque eso está claro porque que a los profesores, hay algunos que ya tienen cierta edad y no quieren saber nada de computación a pesar de que se le entrega el notebook que tiene que aprender a usar el data solo pro si uno va a la sala el notebook está cerrado y el data está apagado. No hay un cambio, no lo acepta y eso es muy complicado.

¿Y usted cree que esto depende del profesor?

Del profesor, si es el profesor el que tiene que cambiar. Y están los tiempos así, si el profesor no domina esas cosas las Tic y los Tec y todas esas cosas.

¿Cómo se manejan esos temas, si hay uno que no quiere ponerse al día?

Va quedando atrás, la escuela no deja de funcionar porque hay otros colegas.

¿Cómo lo involucran, cómo lo contagian?

Bueno el profesor va a tener que en algún momento pedir ayuda, porque el se ve desfasado y bueno no va a la dirección sino que va a pedir ayuda a otro colega, porque yo he visto eso.

¿Cómo abocadan la parte afectiva de la enseñanza?

Mira, nosotros separamos el año pasado el tema de los problemas afectivos y psicológicos y sociales porque antes los profesores se transformaban en psicólogos, en padrinos, en papás, mamás y dejaban de lado toda la parte curricular y ellos mismos estaban pidiendo que hayan apoyos externos, por este asunto de la SEP también se puede contratar psicólogos, tenemos psicopedagogos, tenemos profesores, tenemos reforzamiento. Entonces ellos toman esa parte, esa que tú dices que es la parte afectiva. Tampoco el profesor deja de lado eso, el profesor tiene que estar con sus niños y tiene que quererlos, el profesor que no quiere a sus alumnos no va a poder sacar, digamos, no va a proyectar nada.

En general los profesores tienen bastante llegada porque las escuelas de campo todavía se da eso, escuelas rurales todavía se da eso de que el profesor es mirado como... bueno todos le dicen el tío, en las otras le dicen señor o profesor, en las escuelas urbanas sucede, yo trabajé muchos años en escuelas grandes y este último año no más que me fui a trabajar al campo, entonces noto la diferencia, en las escuelas urbanas es más impersonal el trato y en las escuelas rurales todavía está eso de que los chiquitos andan del brazo del profesor, de la profesora, más familiar.

¿Cómo es la relación de su escuela con el resto de las escuelas, tiene algún contacto, tiene alguna red de comunicación?

Nosotros, bueno no hay contacto continuo, sino que cuando hay alguna actividad deportiva o recreativa ahí uno dice ah voy a ir a tal escuela o invito a tal escuela a festejar aquí, pero no es que se dé regularmente.

¿O sea no interactúa con otras escuelas?

No, no, además con las distancias...

¿Cómo es la relación con la municipalidad?

No, es el sostenedor, el sostenedor siempre está cooperando, un apoyo constante de todo los problemas que pudieran haber de tipo económico.

¿Y con otras instituciones?

Tenemos redes de apoyo, nosotros siempre estamos ayudados por eee, por carabineros de Chile que tiene un reten, no está al lado de nuestra escuela, pero siempre están, tenemos la red de apoyo de la posta que es muy buena porque tenemos médico cada cierto tiempo que van ahí, la cosa de salud rural, y los apoderados que siempre están preocupados, los que viven en el sector, están preocupados de la escuela, digamos no van todos los días pero sí se fijan que se hace en la escuela, los comentarios últimamente han sido favorables, espero que eso siga con el tiempo porque nunca uno sabe que pasa en las escuelas en las comunidades pequeñas, uno que diga, mira sabe qué, en la escuela están fumando marihuana y es un invento.

¿Y de qué manera influye la escuela en el desarrollo del territorio, tiene alguna incidencia?

Nosotros en todas las escuelas, en todas las escuelas de comunidades rurales, en las escuelas del centro, a pesar de que no hay constantemente los apoderados llegando a la escuela ellos sí entienden de que las escuelas es el centro y se preocupan, qué cosas se hacen con los niños, qué proyectos se hacen, ya todos vana allá, miran, pero no es una participación así que diga que el apoderado se va a poner loco por ir a trabajar con la escuela.

¿De alguna forma esta escuela tiene alguna expectativa en sus alumnos para continuar, para trabajar en pos de la mejora del territorio?

Los niños que son de la comunidad, siguen sus estudios secundarios, medios, nosotros, hemos tenidos buenos resultados con unos exalumnos.

Creo que se están haciendo bien las cosas, incluso porque los niños que han salido al Juan Pablo por decir al aquí al Josefina Aguirre, aquí al liceo agrícola, ha tenido buenos alumnos destacado, la parte académica, la parte social, partiendo por las marchas estudiantiles, porque nosotros les hemos enseñado que ellos puedan expresar sus ideas con respeto y siempre le hemos dicho que nosotros nos estamos formando para que el día de mañana ellos puedan ir a los otros centros a estudiar y les pueda ir bien. Los profesores son

profesores y los tratan bien a los alumnos, pero también se les dicen las reglas claras y el chico puede ver al profesor que sea muy bueno y anden abrazados a lo mejor, pero cuando tiene que llamarle la atención por ABC motivo se la llama y le exige.

¿O sea proyectan, tienen expectativas?

Sí, los alumnos nuestros, incluso tenemos muchos años, muchos profesionales destacados en nuestros establecimientos.

¿Siente alguna necesidad de relacionarse con otras escuelas o sea, le gustaría que exista alguna red ya establecida, donde todas las semanas reunirse con otros directivos de otras escuelas rurales, siente la necesidad o no es necesario?

Yo creo que no es necesario porque cada comunidad es diferente, antes existían lo que se llamaban los microcentros, los micro centros se juntaban todas las escuelas rurales cada cierto tiempo y hacían talleres, cierto, pero eso al final se transformó en una pérdida de tiempo y así lo vio el ministerio de educación, así lo vio el sostenedor, así lo vio varios directores y se terminó con esto, se determinó con los microcentros. El micro centros en la mañana suponte tú, haciendo el taller por decir, haber es el cuerpo técnico, hagamos, hablemos sobre construcción de instrumentos evaluativos. Ya 10:15h, 10, 10:15 después del desayuno, después de las 10:15 se va la mitad de los profesores. Y tú no les podías decir, no te vayas. Se iban no más. Y en la tarde después del almuerzo venía otro taller más. Tu del almuerzo....llegaba la hora de almuerzo y habían 20, entonces al final se transformó en nada. O sea, ellos tampoco se motivaban a asistir. Los primero micro centros, sí, hace años escuchaba yo en la escuela Baquedano, que era muy bueno que esto que el otro, se juntaban todas las escuelas rurales, hacían actividades deportivas pero después fue muriendo, porque no tenía razón, no había una experiencia, un cambio de experiencia dentro de una escuela a otra, porque no habían experiencias, a lo mejor mi escuela hacía una cosa y la otra escuela hacía lo mismo, no había intercambio de experiencia, era plano todo, era plano. Entonces el ministerio de educación se dio cuenta con sus monitores que los que iban a hacer esto de los microcentros (23:56) también se dieron cuenta que no. Entonces el ministerio de educación dijo no a los microcentros rurales.

¿Y estas instancias de formación?

Eso sí, ahí los profesores, digamos han sacado mejor provecho, se ha hecho en matemática, en sociales, en el tema de los profesores jefes, pero eso yo creo hasta, hasta, no sé si será proyectado con el tiempo, porque los profesores dicen otra vez lo mismo, uno consulta con los profesores de matemática, cómo estuvo el taller y dicen no, esas cuestiones ya lo habíamos visto en otro taller.

¿Y qué pasa con la formación directiva?

No, nosotros siempre estamos con algo diferente. La parte directiva es algo...son otros temas, nos toca la parte administrativa, acá la parte técnica, los programas, siempre hay algo nuevo, pero el profesor de matemática, suponte tu, pasaron, los números racionales la vez pasada y este taller de nuevo los números racionales.

¿Usted cree que el desarrollo de las escuelas, de la mejora escolar influye en el desarrollo de la provincia?

Tiene que mejorar, o sea, produce un impacto, uno porque, si las escuelas, municipales o particulares o lo que sea, hay buen producto, buenos alumnos y los alumnos se interesan por sus estudios, qué se mejora primero, la cultura del entorno y tenemos una ciudad, que tiene cultura y en todas las ciudades hay grupos malos. Pero si no hay una cultura en una ciudad quién va a querer venir a Coyhaique. Está lleno de puros

'flaites' como se dice así, puros pandilleros, hoy viene un turista y pasa por la calle tanto y le roban la máquina fotográfica. El turista dice ¡ah qué voy a ir a hacer a Coyhaique! Tiene que tener un impacto, la educación tiene que tener un impacto.

¿Y Cree que lo están teniendo?

Yo creo que las escuelas municipales a pesar de la disminución de la matrícula y de todo ese cuento que hay...que realmente tendrán que haber algún cambio. Yo pienso que la educación pública no va a desaparecer porque dónde van a ir esos chicos que son vulnerable, ¿a dónde van a ir? no van a ir a un colegio particular, ni tampoco van a ir a un colegio subvencionado. Van a haber escuelas públicas, menos a lo mejor vana haber pero van a haber.

¿Pero la escuela los prepara realmente?, ¿Cómo ve a las escuelas en el futuro?

Yo pienso, profesor de muchos años, me duele un poco el tema de saber que se pierde, que se critica tanto la escuela municipal y yo he trabajado en las dos partes. Yo trabajé, también un tiempo en colegios particulares y no todo lo que brilla es oro. Porque el trabajo que se hace en las escuelas municipales es mucho mejor del que se hace en escuelas particulares y cuál es la diferencia, que el papá o la mamá piensa y se ha dado el tiempo que la escuela particular el hecho que tenga un nombre tanto o un uniforme tanto es mejor que la escuela municipal. Y de hecho muchas veces esos mismos apoderados que llevan a sus niños a escuelas particulares después retornan al sistema municipal. Porque no es tan malo el sistema municipal. El problema está en que como un profesor de alumno en el sistema falta plata...porque todo es subvencionado por el estado. El particular también es subvención del estado y también se le puede decir escuela del estado porque es plata del estado... Pero yo pienso que las escuelas municipales están haciendo un buen trabajo. Además que los niños que terminan en las escuelas municipales van a los colegios particulares y alguno va al Josefina Aguirre y otro al liceo bicentenario que se creó hace poco, pero de alguna parte tendrá que salir algo bueno. Pero las escuelas chicas no se pueden morir porque quién va a traer a sus niños del Gato a Nirihua, donde hay 40 kilómetros de camino malo, nieve, no basta decir, esta escuela hay que sacarla. O del mismo Nirihua decir no, esta escuela hay que cerrarla porque tiene de alumnos el mínimo, en un sector donde hay 500 familias tiene que haber escuela. Donde está Pablo (otro director). Villa Ortega que es la hermana dice hay 30 kilómetros de diferencia, pero 30 kilómetros de camino malo, de nieve, lluvias, tiene que haber otro colegio en Villa Ortega, chiquitita pero tiene que hacer porque también hay un centro poblado, entonces eso es lo que yo te digo de aquí de mi zona. Y tú que vienes del sur igual, también hay escuelitas chicas, también hay escuelitas chiquititas, no pueden morir esas escuelitas chiquititas porque hay gente al lado. Dónde van a mandar a esos niños. ¿Dónde?

¿Pero no hay que hablar de muerte de la escuela, sino de lo eficaz que puede ser?

Es eficaz el hecho que esté la escuela. Que tenga 9, 10, 15, 20 40 o 100 alumnos es eficaz. Es que en el último tiempo se está midiendo por eso, eso molesta, por ejemplo, molesta a comienzo de año cuando el jefe del DEM dice haber la matrícula tanto, para ver las cargas horarias...por decir algo, chuta, esta escuela bajó 4 alumnos. Como te digo yo el año pasado tenía 105 y ahora tengo 101. No que las cargas horarias...el ministerio me está pidiendo...si yo tengo 8 cursos y con 8 cursos 40 horas semanales, necesito 320 horas, y con 320 horas tiene que darme tantos profesores, o con esos profesores darme tal cantidad de horas, es que no se puede hacer otro cálculo, cómo trabajas tu en la escuela, suponte tu en la escuela mía son 8 cursos, son 320 horas y yo tenga 8 profesores y les de 30 horas de clases, no hago mi horario de clases, entonces estar poniendo en la balanza, plata por un lado, calidad por el otro.

DIRECTIVA/O 6

Hora: 15:30

Duración: 49,20'

¿Qué condiciones debe tener la escuela para instaurar una innovación?

Primero a mi parecer y con esto hay que contar primero para hacer cualquier innovación con la motivación del componente profesor, pensando en una innovación pedagógica, ahora si es una innovación a nivel ya más macro que involucra a toda la comunidad la motivación tiene que abarcar a todos los componente....es decir, un trabajo con los papás, que los papás estén dispuestos a trabajar, el apoyo de los asistentes en educación, los auxiliarles, en caso mío en la escuela rural, siempre es importante tener la señora manipuladora de alimentos motivadas...la motivación de cada uno de sus componentes, yo creo que un proyecto de innovación puede resultar, porque ya con la gente motivada se hacen mucho más accesibles los recursos materiales, que habría que necesitar, por lo tanto, a mi parecer estando la convivencia del grupo humano en buenas condiciones un proyecto de innovación resulta y por lo menos nosotros hemos innovado en eso, comenzamos el año pasado con el tema de la lectura y no teníamos libros, pero si teníamos profesores con ganas de hacer la pega. Ya eso resultó. Teniendo ya el proyecto armado comenzaron a llegar los libros, teníamos un alejamiento bastante complejo de los papás pero ellos al ver que teníamos personal motivado comenzaron a acercarse, ya se involucraron más, generamos un proyecto de lectura y con la convicción de que los papás fueran a firmar para que el niño pudiera leer, 90% de los papás participaron por lo tanto conociendo que teníamos una preferencia con casi ..% de los papás...lo que ellos veían era que estábamos nosotros motivados, que nuestra motivación por trabajar influía directamente en los niños ellos veían que los colegas le ponían muchas ganas, por lo tanto ellos, los niños son un espejito de lo que pasa en la escuela o una esponja, todo lo decepcionan aquí en la escuela y después llegan a la casa, después los papás los prestan un poquito y largan todo sin filtro y en ese largar todo sin filtro mucho papás se acercaron más a la escuela porque consideran que los colegas estaban más motivados y que se les daban todas las oportunidades para avanzar, en resumen, para una innovación, a mi parecer: sana convivencia en los que se van a aplicar y después se va dando todo el resto, si no tiene recursos los consigues, hoy en día nuestro sistema nos permite crear redes, es decir, si yo necesito un texto que no tengo 15 escuelas que me van a apoyar para conseguirlo, me falta una silla para mi biblioteca, no la tengo yo pero tengo 15 escuelas a que están a ...quizás rescato una, ya después tengo la parte privada que tiene menos presencia en nuestra unidades educativas pero también uno puede lograr algo . De acuerdo a la ayuda que uno va encontrando.

¿Cuáles son las instancias de discusión o motivación en la escuela, hay una instancia creada?

¿Dónde nosotros podamos analizar el quehacer? Al ser una escuela rural tenemos la ventaja que en los recreos siempre nos juntamos, siempre, somos siete u ocho. En la instancia de recreo conversamos lo que está pasando en las salas, como podemos ir mejorando, es una conversación más informal que pasa en el recreo y después tenemos solamente una vez a la semana un trabajo exclusivo para el trabajo pedagógico compartido, porque en realidad al ser pocos, se hace más necesario el acompañamiento. Si fuéramos muchos, claro, ya con dos que trabajen no hay problema, pero ya con dos que no trabajen ya casi es la mitad del colegio, por lo tanto, es necesario ese espacio, lo aprovechamos, lo conversamos hartos y apartes también como nosotros somos una escuela rural que por las condiciones geográficas tenemos que quedarnos varios días a la semana, después que termina la jornada seguimos compartiendo dentro de la escuela con los mismo niños internos, con las paradocentes, los auxiliares y en esa conversación informal que no lleva registro, es generalmente sin filtro porque lo importante es sacar inmediatamente los problemas y las posibles funciones se va generando un ambiente adecuado para poder conversar cualquier tema, primero y se lo digo a las colegas, mientras vaya en beneficio de los niños no hay que mirar a quién se le

dice o como se le dice, estamos en la escuela, por, para y con los niños y nosotros ayer hablamos que los colegas se den cuenta de eso ...si la escuela está es porque hay niños, si no hubieran niños nosotros no estaríamos ahí, si para estar una semana aislados hay que tener muchas ganas de trabajar y por suerte tenemos un grupo de colegas y funcionarios que tienen las ganas y para nosotros es mucha más sencillo así, teniendo el apoyo, es decir ah..Ya yo complemento esto, generalmente....le da una idea macro los colegas la van complementando y yo después la comparto con el paradocente que generalmente tiene una mirada a la que tiene el pedagogo y así armamos las actividades, así armamos la biblioteca, ahí hay un aporte de todos, nadie se quedó afuera faltaron repisas estaban las auxiliares armando repisas, tenía que contar e inventariar libros, ahí estaban las paradocentes ordenando, había que coordinar el tiempo e textos, estaban las colegas viendo...hacían un trabajo que suma, es decir, cada uno de los componentes de la unidad educativa tiene su parte y yo como encargado de la escuela tengo la misión de dársela y tomarlas en cuenta, no saco nada con preguntarle, qué le parece esto y después termino de conversar con él y luego no importa, todo tiene un mirada diferente hay que respetarlas y si uno puede tomar esas pequeñas ideas, las complemento y sale bastante bien, primero a mí en mi experiencia como encargado de la escuela me ha resultado, no tengo otra mirada que esa, la conversación informal en la escuela rural vale, cale como momento de análisis.

¿Y tú piensas que la escuela puede ser otra instancia de formación para los mismos profesores?

Claramente, claramente sirve, uno ...el que hacer educativo es uno, solamente que los que estudiamos pedagogía, parte desde que estamos en el jardín vivimos toda la instancia de alumnos, pasamos a la universidad y seguimos siendo alumnos con el matiz que depende de la casa de estudios te envíen a ver la etnografía, a registrar a observar en ningún momento te dan un espacio para que tu intervengas y te vas armando profesionalmente, la pedagogía te entrega a mi parecer ciertos matices o estrategias porque el conocimiento uno lo adquiere siempre, uno puede adquirí la estrategias es lo más complejo de desarrollar y en el momento de la escuela uno llega y ahora qué, qué autor me sirve para trabajar, uno que empieza a reconocer la experiencia de la gente que ha ido observando y ahí se va formando un profesor recién a mi parecer, es como que estudia otra carrera dentro de la sala, con realidades que dictan mucho de lo que uno...o en la teoría puede encontrar. Nosotros en la universidad conversábamos de los cursos, de los componentes, como respetar las diferencias y entré a trabajar me encuentro con un curso combinado de tres, tenía primero, segundo y tercero y yo en mis años de formación nunca me presenté con un curso así, entonces todo mi esquema ..voy a trabajar....no pues, tienes tres cursos qué haces tú en la escuela rural con tres cursos, tienes niños que no saben nada, pedagógicamente hablando de primero, segundo que están ahí, tercero que está más avanzado, cómo mezclo los tres y eso no te lo enseñan en la universidad, te lo enseñan en la práctica, el ensayo y error, hoy día me salió una actividad más o menos bien, bueno eso lo tengo que repetir mañana, pero algo que me salió mal, bueno tengo el deber de reformularlo y avanzar y en la escuelas especialmente en la escuelas rurales, en un lugar de formación de profesores, hoy día uno ve la escuela municipal de la comuna, 50 o 70% de profesores que partieron a la rural, lo que se acostumbraba así, es decir, la parte rural al tener menos niños te da una chance de explorar más ámbitos, va a más allá de un profe que llegue a las 5 de la tarde, a casa a las 6 en la ciudad...se crea otro compromiso nosotros tenemos una escuela interna, y como te contaba recién, terminan las clases y los colegas que son del pueblo se van y quedamos cinco, ahí mismo, que hacemos, en qué ocupamos el tiempo, con un colega, por qué no llevamos a los niños a deporte, lo llevamos a deporte, a mi me gusta el lenguaje, ya yo me voy con los chicos a la biblioteca a la sala de computación, ya, otro que le gustan las manualidades, ya vamos con un par de niños a manualidades y vamos creando más lazos con los chicos, más afectivos y ellos se dan cuenta cuando uno está interesado en que aprendan, cuando les importa, ellos se dan cuenta cuando uno les importa o no estar con ellos

¿Consideran la parte afectiva?

Sí, Para nosotros una escuela rural, yo también he tenido posibilidad de estar en el sector urbano, pero el rural es otro compromiso, otro que hacer, los chicos no tienen esa consternación de que uno no puede decir del lugar municipal, es decir urbana..(Inteligible). Es decir los chicos salen de su casa a las 8, qué hacen en el trayecto con las...Coyhaique , qué pasa entre las 5 a las 8, bueno allá se quedan los chicos con nosotros, sales a las 5 de la tarde y está con nosotros todo el día, si nosotros consideramos que es nuestro deber y aparte por una sanidad mental nuestra si que hacemos desde las 5 hasta el otro día en un lugar donde no hay nada: trabajamos con los niños y gustosamente se hace, y gustosamente se hace y hace tiempo que llevamos nos ha dado bastante resultados y indistintamente si a la los papás les pude gustar o no, nosotros lo hacemos con gusto.

¿Y de qué manera se auto analizan o se autoevalúan?

Bueno, hay instancias de evaluación formal por ejemplo, estamos avanzando en resultados, por ejemplo, el ministerio te pide cierta cantidad de logros en lenguaje, nosotros lo hacemos, con nuestra gente, nosotros nos vamos autoevaluando...que prácticas se pueden mejorar o no se pueden mejorar y lo hacemos bastante constante, es decir, esa conversación que nosotros tenemos informal, es una instancia que nos vamos autoevaluando, claramente la parte formal, ciertas pautas maticespero lo previo, es lo que nos va nutriendo, después yo veo que los colegas tienen dificultades con la planificación, nos juntamos, conversamos como podemos mejorarlos, yo en mi rol de encargado tengo normar ese tema. **Ellos piden ayuda?** Sí, lo conversamos todo, y aunque no pidan, uno se percata como somos tan poco, uno pasa todo los días por la sala, tengo la evidencia, sala a sala y voy viendo...las dificultades que el colega tengo ahí va a ser como el colega que tiene problemas con motivar a los chicos en matemática, tengo una colega con la que tenemos más afinidad , que conoce más estrategias, hacemos un acto entre los tres, brindamos apoyo y yo apoyo también ahí, si lo importante es que los chicos tienen que llegar a su tope máximo cognitivamente, sacarle el máximo potencial que tengan y claro, si uno puede ir registrando, pero, puede que no también, de repente uno se va mucho a la formalidad y en el caso de nosotros, como un mecanismo de trabajo de la relación informal, pero también tenemos la instancia semanal que hay que ir registrando en el acta, vamos haciendo tema a tema , cómo evalúan,, ya tenemos que hacer *un doodle* (no se entiende bien), ya matrices, conversamos mutuamente, ya pero donde tenemos que registrarlo, bueno ahí tenemos nuestro libro ...en forma formal, lo que igual se evalúa pero interiormente.

Y qué es lo más complejo de llevar una escuela, qué es lo que piensas tu que puede ser lo más complejo.

Lo más complejo son las relaciones humanas, es decir, sin duda lo más complejo del colegio son las relaciones humano, no habiendo buena relaciones es muy difícil que uno tenga resultados, es muy complicado, **¿es un factor importante?** Muy importante para mí, y trato de motivar a mis colegas y a la gente que trabaja conmigo que lo principal de ...es llevarse bien y de tener la confianza de decirle oye paso esto y esto cómo lo podemos arreglar, yo tengo la confianza de que el director, yo tengo que mediar y dar a algunos elementos para que la escuela funcione como uno espera, pero para mí lo principal es poder tener buenas relaciones humanas y humanas profesionalmente, o sea, qué pasa después de la pega a mi me da exactamente lo mismo, pero dentro del horario escolar que haya disposición de ayudar al colega y que tenga la confianza de conversar o con el auxiliar,o con la paradocente y que ellos mismos conversen conmigo si lo primordial y la base de todo y lo que nos da resultados es la sana convivencia. Teniendo buena convivencia y cada uno respecto a sus roles y que no se confunda, si el profesor es el profesor no es el auxiliar, el auxiliar es el auxiliar, tiene su rol, tiene su marco de desempeño y tiene que basarse en eso, porque yo no permito, y no permito por el hecho de qué haber si el colega tiene alguna queja con el auxiliar, bueno primero que lo converso con él, si no hay solución que lo converse conmigo, seguir ciertos conductos, mira que un profesor me miró mal, no mira yo para eso no estoy, para esas relaciones tan cercanas no puedo

invertir mi tiempo en eso que es tan mínimo, ahora hay instancia de compartir, bueno de compartir con la gente, bueno lo importante para mí son las relaciones humanas, teniendo buenas relaciones uno puede hacer innovaciones, porque tenemos la gente con quién hacerla, a lo mejor podemos llevarnos todos bien pero podemos tener fallas pedagógicas pero esas fallas se pueden conversar porque ya tenemos la opción de que la escala de trabajo, si no existe confianza, yo no puedo decirle que oye hagamos un proyecto de astronomía, aunque nadie sepa astronomía va a salir igual porque todos tienen la intención *mire profe yo no sé...bueno yo tampoco*....bueno pero entre todos podemos aprender y sacarlo así como una nueva visión, yo creo que principalmente para mí las relaciones humanas es el núcleo de por lo menos de mi experiencia como escuela.

¿Cuál es la relación de la escuela con la comunidad?

Haber, yo tengo dos...planteamientos, dos paralelos..(?). La primera escuela que yo estuve a cargo, las relaciones completamente quebradas, quebradas con los papás, ya? Los papás tenían buen relación con migo como encargado de la escuela, pero no así con los colegas, los colegas eran una cuento aparte, colegas sin motivación para trabajar, descuidaban su quehacer educativo y uno siempre trataba de cooperarle pero ellos generaban un muro con los papás, muy poca participación, no así conmigo porque yo tenía muy buena relación con ellos, si yo citaba a 100 apoderados llegaban los 100 pero me interesaban que trabajaran con los colegas y los colegas generaban esa barrera pero una barrera que era más bien generacional, antiguamente el profesor era amo y dueño de la sala, nadie podía discutir y mirarlo feo, ni debatir porque la verdad la tenía uno, el mundo ha cambiado, es decir, uno también puede equivocarse, los chicos pueden y tienen derecho a pensar distinto, tienen derecho también a plantear sus diferencias uno también tiene la responsabilidad de también debatir con los chicos pero debatir en el aspecto constructivo si uno puede estar errado o el niño puede estar errado si la sala es un lugar de mutuo aprendizaje, claro el profesor en general tiene el deber de guiarlo así pues si es el mediador pero el niño también puede generar inquietudes que el profesor puede que no conozca, es decir, uno no es el sábado todo, no imposible, hoy en día el chico conecta a internet está con una pregunta media compleja, te la tiran en clase, los profes guías se quedan 'marcando ocupado' y no puede enojarse por no saber, no pude enojarse por no saber, si el conocimiento no lo tiene, se puede buscar, se genera, eso pasaba allá en el colegio,...la segunda donde estaba ahora, también había un distanciamiento general con los papás, y ...nos enviaron a nosotros y tuve la posibilidad de dirigir personas...eso con...eso con compromiso con ganas de trabajar, qué le interesa a los niños..y eso el papá se va a acercar, entonces nosotros hacemos un acto y tenemos mucho papás para trabajar, tengo un proyecto general de lectura, tengo a los papás trabajando, o sea a una reunión general de padres del 100% asistía un 15% de apoderado, ahora estamos en 60%, una reunión de centro de padre, es decir del 100% de los papás 90% se preocupa de ir a buscar el hijo y sin más, tengo un 90% de papás que van a la escuela antes no iban porque eran mal visto, venía un apoderado cuál era la reacción, viene el caballero a molestar, me molestaba y lo atiende de mala cara, a reclamar como se diría, yo atiende con la cara con la que venga y yo le hablo de la misma forma siempre, lo escucho pacientemente, pude que los papás disparen para cualquier parte y después uno tienen la liberación de aterrizar su lineamiento que da el papá, explicarle cómo funcionan las cosas de repente se pude mal entender por parte de los niños y en base a eso es decir, en la escuela, en mi escuela la puerta de la dirección está siempre abierta, para todos cuáles es el marco de respeto que yo exijo, podemos hablar de personas educadas y no hablo de enseñanza completa, no no no, gente que tenga la capacidad de conversar, de dialogar, sin alterarnos y así hemos logrado que los papás se hayan acercado al colegio y es algo que nos tiene bastante conformes, esperemos que ...la experiencia que tiene uno es esa no más, yo he estado a cargo de dos escuelas, he tenido la suerte de que en la escuela me ha ido bastante bien en las mediciones que hace el ministerio y que paso ...la preocupación, la dedicación, que después tiene que marcarle Tiene que tener alguna formación con respecto a los papás, el papá es un colaborador, es un apoyo fundamental, no pude ser menospreciado

dentro de la escuela, tiene que ser atendido como una persona importante como lo es, darle un espacio para poder conversar, siempre van a alegar por todo, porque nada le gusta, porque una ampollita pestañea, porque hay un libro que está un poco sucio y claro, ellos no van a venir a apretar la ampollita, no van a venir a limpiar el libro que ensució el hijo, pero siempre van a estar "agujoneando" (insistiendo) de lo que es lo superficial, es decir, por qué a mi hijo le enseñó el sujeto y predicado y el núcleo no lo entendió bien, no pues, temas pedagógicos yo no diría, sí temas superficial, pero tú no te puedes enojar con ellos.... Reunión de apoderados, escribir qué hace en lenguaje, que hace en matemática, qué hace en inglés, cómo trabaja en Inglés, que el papá tenga o no tenga idea, va a tener que estar ahí y va a tener que comprender de que este proceso de aprendizaje del niño es parte de él, él es el responsable, no puede ser que llegue marzo mientras entre el niño y aparezca en diciembre a buscarlo. Encárguese usted profesor ...si le va mal usted me llama, no, no aquí el proceso es conjunto, Tiene que haber un compromiso, yo como apoderado también lo vivo, si es su hijo uno tiene que estar pendiente y en la tarde íbamos a estudiar, porque yo tengo un niño en primero, estamos con el tema de la lectura, dale que dale, todos los días y después de haberle dado una hora, dos horas, tres horas de estudio de trabajar con él y hay papás que no pues, el niño llegó vio los Simpson, vio novelas, vio noticias, vio realitis, la novela nocturna, medianoche, al otro día llega con las tremendas ojeras, sabe toda, sabe lo que pasó en la novela, sabe lo que pasó en el reality, pero a la hora del estudio no sabe nada. Ahí tenemos a los colegas...ya si saben que los chicos ven harta televisión, buscamos una actividad relacionada con eso, es decir, el tipo ve noticias, busquemosle una actividad relacionada con la noticia anterior,...analizar noticias cuales ven nuestros chicos...Busquemos actividades relacionadas con la televisión, algo va saber si estar atento, estar escuchando , escuchar es una competencia, hay que estar concentrado, para poder conversar o debatir sobre la actitud de algún personaje de alguna novela, nosotros tenemos que aterrizarlo a nivel de sala y de ahí trabajar, no en lo abstracto y eso es lo que los papás...ellos se van por lo abstracto no más, a una puerta le falta una chapa y esa es su preocupación y ahí nosotros tenemos que tratar de que los papás ...que le demos harto apoyo en el colegio , pero comode lo otro de la parte pedagógica, puede que no tengan educación, pero eso no impide que no puedan preocuparse, cómo te fue en el colegio, qué pasó, cómo te fue, tienes tareas, son 4 preguntas tan sencillas que realizar y no le llevan más de 30 segundo.

¿Cómo influye todo esto en el resultado de los aprendizajes, o sea, se ve reflejado?

Sí, donde hay una familia en casa preocupada, sumado a esfuerzo que hace el colegio con el niño, el resultado es una diferencia abismante en el caso del niño que está solo. En el caso donde está el niño el profesor hay una base importante, pero sería el doble si una familia que estuviera preocupada, qué hacemos nosotros como tenemos niños internos nosotros,, nosotros cumplimos con la familia, si ellos salen de clases toda la noche a carretear estudio y en esa hora de estudio, está la paradocente , y estamos nosotros los colegas, trabajando con ellos a la par, ...sabemos que es importante, si sabemos que ...(inteligible) es fundamental que lleguen trasnochado que en su casa abusan del consumo del alcohol, los tenemos en los bares, ellos en la escuela pensando en cualquier cosa menos en que tenemos que concentrarse en la lectura de la mañana, si mañana a esperar...lo que sea, cuando tengamos ...física, biología nuclear, cualquier cosa, es exactamente el contenido pero hay que leer, nos exige el ministerio leer, nosotros....los niños todavía están pensando en la casa que no durmió nada, que durmió en el piso, que los papás estuvieron toda la noche de fiesta ...esos casos nosotros tenemos que focalizarlos y tratar de mejorarlo, nuestra escuela la va llegando, históricamente un resultado mediocre bajo, uno puede darle la lectura que quisiera a la prueba de medición de la calidad, uno generalmente no está muy de acuerdo, pero en realidad no vive ninguno de los factores..si el niño no durmió o no durmió, si comió o no comió, el mide lo más importante, si 2mas 2 es cuatro, eso le interesa, el resultado del año pasado hacia atrás el resultado era mediocre malo, malísimo, nosotros conversamos con los colegas de qué pasaba en ese colegio ...en ese minuto éramos cinco...Éramos 2 colegas, tres habías, nos preguntábamos entre los nuevos qué pasaría porque tan malo el

resultados. Nosotros teníamos nuestras teorías, que puede ser esto, puede ser lo otro y llegaba un profesor que ya no leía, y efectivamente no leía, y habían colegas que de la hora y media hacían 30 min de clases y los otros 100 conversaban...los otros se sentaban a jugar solitario, entonces ahí uno solito se va dando cuenta por qué los resultados son tan mediocres. Habiendo gente encargada en la escuela y claro, yo conozco mucho a la gente que estuvo en esa escuela y se los esfuerzos que hacían pero cuando uno no tiene la gente que tenga voluntad de trabajar da lo mismo lo que tú quieres hacer, la gente no te va a cooperar en trabajar, para monitorear, a hacer un seguimiento de una sala...en algunas salas no están haciendo nada, en algunos casos. Nosotros quisimos incentivar la lectura, los colegas que estaban en un principio aparte, se acercaron porque nosotros no queríamos ni separarlos ni alejarlos sino que nos interesaba mejorarlos en un semestre y medio de la lectura y consiente, nosotros aumentamos considerablemente los niveles de aprendizaje, eso fue difícil si...harto. Con un poco de preocupación, con las pocas herramientas que tenían de nosotros se focalizó, se trabajó y se aumentó. Nosotros hoy día conversamos después de tener un resultado en la mano, ya por qué antes no se hizo esto. Y uno no puede hacer un montón de teoría y después plantear cualquier incógnita que hay ahí por qué, el colega no trabajaba, no quería estar ahí, le daba lo mismo, pero ahora no. Y hoy día, nos llueven invitaciones para que vayamos con los chicos y con los colegas ahí a contar como lo hizo el alumno para subir tantos puntos en el SIMCE y volvemos al principio, primero: Buenas relaciones humanas y el compromiso porque el tema avance...no podemos ir...si nosotros nos levantamos todos los días a las 5 de la mañana, no a las 5 nos pasan a buscar, 4, 4:15 nos estamos levantando todos los colegas para irnos al colegio, es decir nadie se va a levantar a las 4 de la mañana para estar toda una semana sentado sin hacer nada, es decir, yo le digo a los papás: cómo? Usted no se puede explicar que yo me levante a las 4 de la mañana día por medio para venir a hacer nada, alguna motivación tendré. Eso se ha ido encendiendo y por ahí vamos a la mejora, y nosotros esperamos que el buen aumento que tuvimos en la prueba no sea más una casualidad, sino que sea una causalidad, es decir, una causa de algo, es decir, un aspecto nosotros lo marcamos y queremos seguir estamos a full con eso, es decir, ...(ininteligible)...cursos combinados, primero y segundo juntos, vamos avanzando, ...y toco un año X, de hecho el año anterior al pasado, hubo un resultado a nivel regional bajísimo, por no decir pésimo y tampoco nosotros...con el paralelo...que tenía la misma formación del curso más malo a nivel regional, si uno ve las estadísticas están ahí, bueno que hacemos para no hacerlo más malo, es decir, el ministerio te manda un mapita con un punto rojo, tú tienes que obligatoriamente recibiendo a los papas y tu quedas como: oye somos la peor escuela de la región pero es así, esa prueba indicaba eso y todos llegan muy preocupados de cómo vamos a mejorar, como siempre con pega, con trabajo, con su preocupación, un par de innovaciones, en lectura, en motivación, les decía los colegas, creemos, apliquemos talleres que los chicos nunca habían tenido, cosa de después de clase puedan acceder a algo diferente, una banda, donde vas a encontrar un tambor allá, una trutruca, no, un clarín, ya, tenemos instrumentos musicales, hacemos una banda con los chicos, y eso que implica y uno los ve también que ellos se motivan porque saben que la escuela está preocupada porque ellos aparte de que aprendan algo, elemental en la vida como es la lectura las matemáticas, también tienen la otra parte la parte de formación personal ... que tengan acceso a cosas que ellos no van a conocer en un lugar tan aislado como Ñirihua y por ahí los chicos van a enganchar, tenemos un taller de cheerleader, a ese lado de la cordillera donde no va nadie hacemos cheerleader y las chicas andan saltando, bueno si hay un colega que le gusta y tiene afinidad y lo quiere hacer, y lo hace porque quiere y nosotros, hoy e día el sistema municipal es tan precario financieramente que todo es por hacerlo con las ganas de hacerlo no hay ninguna gratificación que ver que los chicos están contentos, nosotros decimos que es de deporte, los chicos no habían tenido por años, un profesor de educación física, llevamos a un colega que ed. física y otro cosas afines y un taller de deporte en las tarde, llevar a los chicos, saltar al trampolín compramos un par de cosas por ahí y a fin de año en diciembre, hagamos una revista de gimnasia con todo el curso losNiños participando, yo tengo 50 apoderados y fueron 200 personas, de la villa siendo una villa chiquitita, fue más gente de la villa, todos contento, los hijos saltando, y los papás quedaron sorprendidos de que con los mismos alumnos, con los

mismos recursos, cambia. 180 grados, lo único que cambió el cuerpo docente...porque el cuerpo docente quedó con ganas de trabajar.

¿Cómo es la relación con las otras escuelas? ¿Sientes que hay un similar, se ayudan, se cooperan?

Ah claramente, si nosotros para armar la biblioteca a cada director tengo que prenderle una vela porque todos me prestaron que mesas que sillones que lío para allá, que estanterías, recursos digitales, no nosotros tenemos la suerte de que hay un gran grupo de docentes y directivos que son con los que más me relaciono que siempre están con disposición a ayudar.

¿Hay alguna red establecida o contacto permanente?

Nosotros permanentemente se reúnen los directores, mensualmente, ya, y las jefes técnicas también recorren las escuelas así que ellos van y nos apoyan en algunas situaciones puntuales y eso está establecido...y aparte de la formalidad que hay si nosotros tenemos una duda, está el teléfono, está la posibilidad de venir a la escuela a preguntarle al jefe técnico, de preguntarle al director, a la orientadora, a la profesora especialista en lenguaje y ellos siempre están dispuestos, siempre, siempre con buena voluntad.

¿Con las otras escuelas rurales también?

Sí, yo tengo un afecto especial por la escuela vecina en la que yo trabajaba antes y siempre trataba de ayudar en lo que pueda, en el caso mío yo ayudo a mi escuela que está al lado pero de afuerita no más, no quiero meterme mucho porque yo tengo un compromiso especial con esa escuela, no, uno en lo que puede ayuda y cuando a uno lo invitan a ayudar uno ayuda. Con las otras escuelas también, la otras escuelas del sector sur, muy buena relación con todos. Y ayuda eso.

¿Cómo es la relación con otros organismos de la comunidad?

Haber, nosotros en Ñirihuaó qué tenemos: tenemos bomberos, tenemos buena relación con bomberos, ellos siempre hacen sus eventos bailables, nosotros les facilitamos material que tenemos acá, desechos, sillas, pinturas que tenemos aquí ... (ininteligibles) ellos nos cooperan también con el aseo, la ...también funciona y siempre digo que la escuela es un lugar abierto para que todo aquel que tenga una inquietud con respecto a cualquier tema, no hacemos distinción ni político, ni religiosa, ni étnica, pueden ir a plantearla a la escuela. Nosotros somos un libro abierto, recibimos, decepcionamos todos los comentarios, obviamente nos quedamos con los que nos interesan, con los que son constructivos y si hay instituciones que quieren sumarse a nosotros bienvenido sea, nunca le hemos dicho que no a nada, y la escuela es así es un lugar de encuentro, la escuela rural es así, no hay mayores ...haber que diferencia hemos tenido, esa escuela se ocupaba antes como centro de evento, el centro de evento de la comunidad era la escuela, la fiesta, y la fiesta es con un consumo excesivo de alcohol es un problema que hay en la actualidad no solo en las escuelas rurales sino que en todos lados de nuestro país. Nosotros la primera decisión que tomamos cuando llegamos a esta escuela, era que no más prestar la escuela ya que la escuela es un centro de educación, nosotros durante todo el año y yo le contaba a los papás, durante todo el año estamos previniendo el consumo de alcohol, educado con respecto al consumo del tabaco y no puede ser que yo eduque de lunes a viernes, ¡chicos no consuman alcohol! y el sábado y domingo ustedes vienen con los mismos niños, con sus mismos hijos y quedan pero completamente borrachos y siendo que nosotros estamos facilitando, siendo un facilitador. De raíz cortamos en primera reunión, no se pasa más la escuela yo pensé que podían haber tenidos un poco más de oposición de los papás, mutis, nadie dijo nada, ya llevamos un año y medio y nadie me ha pedido la escuela para un baile, se acabó el tema y entendieron porque es una consecuencia si nosotros no podemos estar educando en un valor del cuidado del cuerpo, del daño cognitivo que puede conseguir con el alcohol y el cigarrillo y después le pasamos la escuela a los papás para que se curen, que

consuman alcohol, los mismos niños, toman unos "chonquitos", se los llevan ahí, les dan un vaso ¡bum!, se lo toman y quedan durmiendo, después la escuela pasada a alcohol una semana, esas situaciones también dañan y dañan mucho la imagen de la institución, la escuela huele a cantina, tiene que ser lo contrario, si una persona va a una cantina a buscar consuelo a alguno de sus males, bueno puede ir a la escuela a buscar otro tipo de consuelo cognitivo, pedagógico, a eso es lo que estamos abiertos, a lo otro no.

¿Cuáles son las expectativas que tiene la escuela con el desarrollo del territorio?

Nosotros primero queremos, lograr que nuestros alumnos sean lo más... *(Interrupción por llamada telefónica, se corta la grabación y luego se vuelve a retomar)* De la expectativas hablábamos...A nosotros nos interesa primero lograr que nuestros niños terminen su enseñanza básica de muy buena forma, que lleguen a lograr la mayor cantidad de competencias, habilidades, destrezas, en resumen lograr capacidades. Lograr tener un alumnado integro en todo su ser, después que esa formación le permita a el insertarse en la vía de educación media de buena forma que no deserten, Lo triste de esos sectores es que los chicos se vienen en marzo y tenemos muchos niños que en Abril y en Mayo están de regreso, nosotros queremos que esto no suceda, queremos que ellos vengan preparados que el primer día el profesor de matemática...diga ah! yo lo vi en el colegio, algo me acuerdo.

Ellos desertan, hay una tasa de deserción importante en el sector. Nosotros siempre vemos, yo tengo un montón de niños que andan ahí...Yo los veo todo el año andando fuera de la escuela, vagando, dando vuelta, pateando piedras y es porque han fracasado en sus estudios, lo que nosotros queremos es que hoy día los chicos vengan y no regresen hasta diciembre. Y con los colegas nosotros ...curso le sacamos al octavo y les dijimos eso, yo los dejo hoy día y espero no verlos hasta diciembre, para que no...eso significa que tenga la posibilidad de seguir y en el caso de que ellos tengan ...cualquier tipo de dudas e inconveniente...y se acerquen al colegio para conversar de esos temas si les cuesta insertarse en el liceo y logrando este tema de deserción se generan mayores expectativas en el sector, porque ya en vez de quedarse con octavo (dice algo ininteligible) en el futuro laboral también tiene otras expectativas, es que igual eso de ser tan aislado, qué fuente laboral tiene, por ejemplo, en desarrollo: poco, la gente vive de qué, de cortar leña y esa es su principal fuente de trabajo aparte de eso la gente no hace nada más, un poco de ganadería pero los menos, pero cortar leña, yo les digo, claro ustedes pueden cortar leña pero corten su leña, si ustedes estudian, hagan octavo y después sacan su licencia de conducir y ya no tiene que cortarle las leña a otros ustedes pueden ir a venderla a Coyhaique. Esas expectativas nosotros la dejamos bien marcada y el que no pueda seguir estudiando ...pero que sepan que hoy en día con un poco de educación ya marcan diferencia, hoy día para cualquier pega te piden cuarto medio, hoy día 2011, en 10 años más vas a tener que ser profesional, después de ser profesional tienes que tener un grado y ahí vamos creciendo, es decir, esto está evolucionando, yo no me puedo quedar hoy día en los que soy, si quiero sobrevivir en este mundo que va cambiando tan rápidamente ustedes tienen que ir estudiando.

¿Tú crees que la mejora de las escuelas municipales influye o tienen una incidencia positiva en el desarrollo en la comuna?

Como están las políticas hoy en día el que nosotros avancemos como escuelas municipales a largo plazo no va a ser relevante porque la tendencia política hoy en día es a privatizar, hoy en día hace un par de meses entrega un panel de expertos una propuesta, experto en la educación, indica que todas las escuelas con menos de 200 alumnos tienen que estar cerradas, propuestas que han sido entregada especialmente al ministerio, después sale una ley que dice que los niños en séptimo que tienen que irse a estudiar al liceo, y yo tengo escuelas con niños de 11 años salir de acá...y yo puedo hacer muchas mejoras pero si la política estatal indica que vamos a la privatización a darle todas las facilidades a los colegios particulares de estar ahí a debilitar el gremio de los docentes que hoy en día nosotros vamos a jubilar, no podrá optar a tener 11

meses después de retirarse de indemnización ahora el gobierno lo baja a 6, es decir, la perspectiva de las escuelas hoy día uno trabaja por los niños de hoy, porque si yo trabajo porque los niños que tengo hoy día en mi escuela, los 70 niños salgan a adelante, full lo mejor que puedan, preparados para la vida pero si sé que con esos 70 niños después van a llegar 70 más nos sé qué va a pasar con ellos, porque lamentablemente las líneas políticas del estado indican que la educación municipal tiende a desaparecer y si desaparece dónde estamos nosotros, claro nosotros hoy día mejoramos, el ánimo es bueno, los papás están orgullosos de sus escuelas, se ve que los colegas están trabajando, que se está mejorando las pruebas, que ya nos estamos cuarto a nivel nacional en el aumento, hay un buen ánimo, pero así todos los chico se siguen yendo a escuelas particulares, que tienen peor resultado que nosotros pero está la seguridad de que esa escuela va a estar ahí, si el gobierno quiere que las escuelas cierren con 200 niños, qué hago yo conyo junto mi escuela del gato que está al lado que tiene 10 niños, nosotros tenemos 70, y Ortega (escuela villa Ortega) 40, tres escuelas que ni siquiera juntando hacemos los 200 (*risa sarcástica*) dónde formamos una escuela. Dijeron que los chicos tienen que pasar al liceo para que tengan mayores destrezas y que hago yo con niños del campo que se van a ir con 11 años, 10, 11 años a estudiar a la ciudad. El papá no lo va a traer solo, viene toda la familia, desarraigo de su lugar de origen y va a tender a desaparecer, yo no tengo mucha claridad con respecto a qué va a pasar con las escuelas municipales, por lo que yo veo, lo que puedo leer hoy en día vamos a hacer un ente en extinción, nos vamos a extinguir, es decir, con estos lineamientos nosotros vamos a desaparecer como escuelas municipales, nos vamos a transformar en escuelas particulares y sin desmerecer a las escuelas particulares porque ellos tienen otro giro, yo soy apoderado de una escuela particular, sé como es el nivel de exigencia, qué interesa finalmente, es decir, yo tengo un hijo en primero básico y lo bombardean con guías de matemáticas que hacen los niños de segundo en mi colegio, tercero en algunos casos, lo bombardean si estamos terminando segundo medio y si el chico no está leyendo ya, hay que enviarlo al fonoaudiólogo, a la psicóloga, a la sicopedagoga, sería mejor (ininteligible)...en el colegio que no va a prender, ese es el negocio de ellos, seleccionan del ramillete de 100, bom! 3, el problema que al otro 97 lo atendemos nosotros, qué va a pasar cuando nosotros desaparezcamos quién va a atender a esos niños, quién los va a querer recibir nosotros tenemos el deber moral y ético de recibir a todo niño, pero resulta que nadie se hace responsable de la educación de su hijo, Si desaparecen las escuelas municipales no sé cómo vamos a evolucionar por lo menos hoy día acá en Coyhaique, si hoy día hay más colegios particulares que municipales, hoy en día hay 22 colegios particulares y nosotros somos 15, entonces Que tanta responsabilidad, tenemos mucha, mucha pero una responsabilidad más social. Nosotros estamos mentalizados a tener bueno seres, seres humanos, es decir, el tema municipal, ser estatal nos obliga a otra cosa, aparte de los resultados académicos que pensando que lo exigencia a todos por igual, lo importante que la persona surja, nosotros creemos, yo creo que nosotros mejorando con los niños de hoy vamos a generar la mejora y en la evolución va a tender a que los chicos vana allegar más preparado a primero medio, ya los colegas no van a decir oiga porque los chicos nos saben tanto, ir mejorándose, ir creciéndose, pero hay un momento en que nosotros vamos a desaparecer y cuando desaparezcan las escuelas municipales, no sé qué tan importante será el trabajo de hoy. Para el día de hoy es importante y para nosotros es satisfactorio que dentro de después, yo recién llevo , cumpla ahora ya cumplí 6 años de profesional, si todavía me quedan con esta ley todavía me quedan 35 años más para trabajar. Me va a tocar....los colegas hoy día se están retirando, mucho de mis colegas...cuentan su experiencia, yo los escucho la viví por ser hijo de profe también, pero ellos tienen otra visión... Yo hablo con colegas directores....y somos 15 vamos a ir 10. Y es un golpe fuerte para nosotros, imagínate nos quedan 35 años más para trabajar y no sé donde vamos a llegar donde vamos a estar (risas). Que ganen la municipalización es difícil, que gane el estado la educación me da lo mismo, si las trancas son las mismas, si alguien quiere hacer por ejemplo algún cargo directivo no hay ningún sustento, ningún apoyo, o sea, la ley es decir, para ser director, vas a haber hecho clase en un instituto dos años y vas a ser director, abogado, ingeniero, se metió otra profesión a la educación y hablan todos, claro como todos han paso por kínder, por la escuela, el liceo y con eso no basta...y ya sabemos de educación, todo los liceos ,,.....y ya se metió otra profesión a hacer los

cargos directivos técnicos.....nuestra profesión lo mal valorada que es, pero así y todo hay gente que quiere estudiar y que quiera desarrolla también.

DIRECTIVO/A 7

Hora: 15:30

Duración: 49,20'

¿Qué condiciones debe tener la escuela para instaurar una innovación?

Primero a mi parecer y con esto hay que contar primero para hacer cualquier innovación con la motivación del componente profesor, pensando en una innovación pedagógica, ahora si es una innovación a nivel ya más macro que involucra a toda la comunidad la motivación tiene que abarcar a todos los componente....es decir, un trabajo con los papás, que los papás estén dispuestos a trabajar, el apoyo de los asistentes en educación, los auxiliarles, en caso mío en la escuela rural, siempre es importante tener la señora manipuladora de alimentos motivadas...la motivación de cada uno de sus componentes, yo creo que un proyecto de innovación puede resultar, porque ya con la gente motivada se hacen mucho más accesibles los recursos materiales, que habría que necesitar, por lo tanto, a mi parecer estando la convivencia del grupo humano en buenas condiciones un proyecto de innovación resulta y por lo menos nosotros hemos innovado en eso, comenzamos el año pasado con el tema de la lectura y no teníamos libros, pero si teníamos profesores con ganas de hacer la pega. Ya eso resultó. Teniendo ya el proyecto armado comenzaron a llegar los libros, teníamos un alejamiento bastante complejo de los papás pero ellos al ver que teníamos personal motivado comenzaron a acercarse, ya se involucraron más, generamos un proyecto de lectura y con la convicción de que los papás fueran a firmar para que el niño pudiera leer, 90% de los papás participaron por lo tanto conociendo que teníamos una preferencia con casi ..% de los papás...lo que ellos veían era que estábamos nosotros motivados, que nuestra motivación por trabajar influía directamente en los niños ellos veían que los colegas le ponían muchas ganas, por lo tanto ellos, los niños son un espejito de lo que pasa en la escuela o una esponja, todo lo decepcionan aquí en la escuela y después llegan a la casa, después los papás los prestan un poquito y largan todo sin filtro y en ese largar todo sin filtro mucho papás se acercaron más a la escuela porque consideran que los colegas estaban más motivados y que se les daban todas las oportunidades para avanzar, en resumen, para una innovación, a mi parecer: sana convivencia en los que se van a aplicar y después se va dando todo el resto, si no tiene recursos los consigues, hoy en día nuestro sistema nos permite crear redes, es decir, si yo necesito un texto que no tengo 15 escuelas que me van a apoyar para conseguirlo, me falta una silla para mi biblioteca, no la tengo yo pero tengo 15 escuelas a que están a ...quizás rescato una, ya después tengo la parte privada que tiene menos presencia en nuestra unidades educativas pero también uno puede lograr algo . De acuerdo a la ayuda que uno va encontrando.

¿Cuáles son las instancias de discusión o motivación en la escuela, hay una instancia creada?

¿Dónde nosotros podamos analizar el quehacer? Al ser una escuela rural tenemos la ventaja que en los recreos siempre nos juntamos, siempre, somos siete u ocho. En la instancia de recreo conversamos lo que está pasando en las salas, como podemos ir mejorando, es una conversación más informal que pasa en el recreo y después tenemos solamente una vez a la semana un trabajo exclusivo para el trabajo pedagógico compartido, porque en realidad al ser pocos, se hace más necesario el acompañamiento. Si fuéramos muchos, claro, ya con dos que trabajen no hay problema, pero ya con dos que no trabajen ya casi es la mitad del colegio, por lo tanto, es necesario ese espacio, lo aprovechamos, lo conversamos hartos y apartes también como nosotros somos una escuela rural que por las condiciones geográficas tenemos que

quedarnos varios días a la semana, después que termina la jornada seguimos compartiendo dentro de la escuela con los mismo niños internos, con las parodocentes, los auxiliares y en esa conversación informal que no lleva registro, es generalmente sin filtro porque lo importante es sacar inmediatamente los problemas y las posibles funciones se va generando un ambiente adecuado para poder conversar cualquier tema, primero y se lo digo a las colegas, mientras vaya en beneficio de los niños no hay que mirar a quién se le dice o como se le dice, estamos en la escuela, por, para y con los niños y nosotros ayer hablamos que los colegas se den cuenta de eso ...si la escuela está es porque hay niños, si no hubieran niños nosotros no estaríamos ahí, si para estar una semana aislados hay que tener muchas ganas de trabajar y por suerte tenemos un grupo de colegas y funcionarios que tienen las ganas y para nosotros es mucha más sencillo así, teniendo el apoyo, es decir ah..Ya yo complemento esto, generalmente....le da una idea macro los colegas la van complementando y yo después la comparto con el parodocente que generalmente tiene una mirada a la que tiene el pedagogo y así armamos las actividades, así armamos la biblioteca, ahí hay un aporte de todos, nadie se quedó afuera faltaron repisas estaban las auxiliares armando repisas, tenía que contar e inventariar libros, ahí estaban las parodocentes ordenando, había que coordinar el tiempo e textos, estaban las colegas viendo...hacían un trabajo que suma, es decir, cada uno de los componentes de la unidad educativa tiene su parte y yo como encargado de la escuela tengo la misión de dársela y tomarlas en cuenta, no saco nada con preguntarle, qué le parece esto y después termino de conversar con él y luego no importa, todo tiene un mirada diferente hay que respetarlas y si uno puede tomar esas pequeñas ideas, las complemento y sale bastante bien, primero a mí en mi experiencia como encargado de la escuela me ha resultado, no tengo otra mirada que esa, la conversación informal en la escuela rural vale, cale como momento de análisis.

¿Y tú piensas que la escuela puede ser otra instancia de formación para los mismos profesores?

Claramente, claramente sirve, uno ...el que hacer educativo es uno, solamente que los que estudiamos pedagogía, parte desde que estamos en el jardín vivimos toda la instancia de alumnos, pasamos a la universidad y seguimos siendo alumnos con el matiz que depende de la casa de estudios te envíen a ver la etnografía, a registrar a observar en ningún momento te dan un espacio para que tu intervengas y te vas armando profesionalmente, la pedagogía te entrega a mi parecer ciertos matices o estrategias porque el conocimiento uno lo adquiere siempre, uno puede adquirí la estrategias es lo más complejo de desarrollar y en el momento de la escuela uno llega y ahora qué, qué autor me sirve para trabajar, uno que empieza a reconocer la experiencia de la gente que ha ido observando y ahí se va formando un profesor recién a mi parecer, es como que estudia otra carrera dentro de la sala, con realidades que dictan mucho de lo que uno...o en la teoría puede encontrar. Nosotros en la universidad conversábamos de los cursos, de los componentes, como respetar las diferencias y entré a trabajar me encuentro con un curso combinado de tres, tenía primero, segundo y tercero y yo en mis años de formación nunca me presenté con un curso así, entonces todo mi esquema ..voy a trabajar...no pues, tienes tres cursos qué haces tú en la escuela rural con tres cursos, tienes niños que no saben nada, pedagógicamente hablando de primero, segundo que están ahí, tercero que está más avanzado, cómo mezclo los tres y eso no te lo enseñan en la universidad, te lo enseñan en la práctica, el ensayo y error, hoy día me salió una actividad más o menos bien, bueno eso lo tengo que repetir mañana, pero algo que me salió mal, bueno tengo el deber de reformularlo y avanzar y en la escuelas especialmente en la escuelas rurales, en un lugar de formación de profesores, hoy día uno ve la escuela municipal de la comuna, 50 o 70% de profesores que partieron a la rural, lo que se acostumbraba así, es decir, la parte rural al tener menos niños te da una chance de explorar más ámbitos, va a más allá de un profe que llegue a las 5 de la tarde, a casa a las 6 en la ciudad...se crea otro compromiso nosotros tenemos una escuela interna, y como te contaba recién, terminan las clases y los colegas que son del pueblo se van y quedamos cinco, ahí mismo, que hacemos, en qué ocupamos el tiempo, con un colega, por qué no llevamos a los niños a deporte, lo llevamos a deporte, a mi me gusta el lenguaje, ya yo me voy con los chicos a la biblioteca a la sala de computación, ya, otro que le gustan las manualidades, ya vamos con un par de niños a

manualidades y vamos creando más lazos con los chicos, más afectivos y ellos se dan cuenta cuando uno está interesado en que aprendan, cuando les importa, ellos se dan cuenta cuando uno les importa o no estar con ellos

¿Consideran la parte afectiva?

Sí, Para nosotros una escuela rural, yo también he tenido posibilidad de estar en el sector urbano, pero el rural es otro compromiso, otro que hacer, los chicos no tienen esa consternación de que uno no puede decir del lugar municipal, es decir urbana..(inteligible). Es decir los chicos salen de su casa a las 8, qué hacen en el trayecto con las...Coyhaique , qué pasa entre las 5 a las 8, bueno allá se quedan los chicos con nosotros, sales a las 5 de la tarde y está con nosotros todo el día, si nosotros consideramos que es nuestro deber y aparte por una sanidad mental nuestra si que hacemos desde las 5 hasta el otro día en un lugar donde no hay nada: trabajamos con los niños y gustosamente se hace, y gustosamente se hace y hace tiempo que llevamos nos ha dado bastante resultados y indistintamente si a la los papás les puede gustar o no, nosotros lo hacemos con gusto.

¿Y de qué manera se auto analizan o se autoevalúan?

Bueno, hay instancias de evaluación formal por ejemplo, estamos avanzando en resultados, por ejemplo, el ministerio te pide cierta cantidad de logros en lenguaje, nosotros lo hacemos, con nuestra gente, nosotros nos vamos autoevaluando...que prácticas se pueden mejorar o no se pueden mejorar y lo hacemos bastante constante, es decir, esa conversación que nosotros tenemos informal, es una instancia que nos vamos autoevaluando, claramente la parte formal, ciertas pautas maticespero lo previo, es lo que nos va nutriendo, después yo veo que los colegas tienen dificultades con la planificación, nos juntamos, conversamos como podemos mejorarlos, yo en mi rol de encargado tengo normar ese tema. **¿Ellos piden ayuda?** Sí, lo conversamos todo, y aunque no pidan, uno se percata como somos tan poco, uno pasa todo los días por la sala, tengo la evidencia, sala a sala y voy viendo...las dificultades que el colega tengo ahí va a ser como el colega que tiene problemas con motivar a los chicos en matemática, tengo una colega con la que tenemos más afinidad , que conoce más estrategias, hacemos un acto entre los tres, brindamos apoyo y yo apoyo también ahí, si lo importante es que los chicos tienen que llegar a su tope máximo cognitivamente, sacarle el máximo potencial que tengan y claro, si uno puede ir registrando, pero, puede que no también, de repente uno se va mucho a la formalidad y en el caso de nosotros, como un mecanismo de trabajo de la relación informal, pero también tenemos la instancia semanal que hay que ir registrando en el acta, vamos haciendo tema a tema , cómo evalúan,,, ya tenemos que hacer *un doodle* (no se entiende bien), ya matrices, conversamos mutuamente, ya pero donde tenemos que registrarlo, bueno ahí tenemos nuestro libro ...en forma formal, lo que igual se evalúa pero interiormente.

Y qué es lo más complejo de llevar una escuela, qué es lo que piensas tu que puede ser lo más complejo.

Lo más complejo son las relaciones humanas, es decir, sin duda lo más complejo del colegio son las relaciones humano, no habiendo buena relaciones es muy difícil que uno tenga resultados, es muy complicado, **¿es un factor importante?** Muy importante para mí, y trato de motivar a mis colegas y a la gente que trabaja conmigo que lo principal de ...es llevarse bien y de tener la confianza de decirle oye paso esto y esto cómo lo podemos arreglar, yo tengo la confianza de que el director, yo tengo que mediar y dar a algunos elementos para que la escuela funcione como uno espera, pero para mí lo principal es poder tener buenas relaciones humanas y humanas profesionalmente, o sea, qué pasa después de la pega a mi me da exactamente lo mismo, pero dentro del horario escolar que haya disposición de ayudar al colega y que tenga

la confianza de conversar o con el auxiliar,o con la paradocente y que ellos mismos conversen conmigo si lo primordial y la base de todo y lo que nos da resultados es la sana convivencia. Teniendo buena convivencia y cada uno respecto a sus roles y que no se confunda, si el profesor es el profesor no es el auxiliar, el auxiliar es el auxiliar, tiene su rol, tiene su marco de desempeño y tiene que basarse en eso, porque yo no permito, y no permito por el hecho de qué haber si el colega tiene alguna queja con el auxiliar, bueno primero que lo converso con él, si no hay solución que lo converse conmigo, seguir ciertos conductos, mira que un profesor me miró mal, no mira yo para eso no estoy, para esas relaciones tan cercanas no puedo invertir mi tiempo en eso que es tan mínimo, ahora hay instancia de compartir, bueno de compartir con la gente, bueno lo importante para mí son las relaciones humanas, teniendo buenas relaciones uno puede hacer innovaciones, porque tenemos la gente con quién hacerla, a lo mejor podemos llevarnos todos bien pero podemos tener fallas pedagógicas pero esas fallas se pueden conversar porque ya tenemos la opción de que la escala de trabajo, si no existe confianza, yo no puedo decirle que oye hagamos un proyecto de astronomía, aunque nadie sepa astronomía va a salir igual porque todos tienen la intención *mire profe yo no sé...bueno yo tampoco...*bueno pero entre todos podemos aprender y sacarlo así como una nueva visión, yo creo que principalmente para mí las relaciones humanas es el núcleo de por lo menos de mi experiencia como escuela.

¿Cuál es la relación de la escuela con la comunidad?

Haber, yo tengo dos...planteamientos, dos paralelos..(?). La primera escuela que yo estuve a cargo, las relaciones completamente quebradas, quebradas con los papás, ya? Los papás tenían buen relación conmigo como encargado de la escuela, pero no así con los colegas, los colegas eran una cuenta aparte, colegas sin motivación para trabajar, descuidaban su quehacer educativo y uno siempre trataba de cooperarle pero ellos generaban un muro con los papás, muy poca participación, no así conmigo porque yo tenía muy buena relación con ellos, si yo citaba a 100 apoderados llegaban los 100 pero me interesaban que trabajaran con los colegas y los colegas generaban esa barrera pero una barrera que era más bien generacional, antiguamente el profesor era amo y dueño de la sala, nadie podía discutir y mirarlo feo, ni debatir porque la verdad la tenía uno, el mundo ha cambiado, es decir, uno también puede equivocarse, los chicos pueden y tienen derecho a pensar distinto, tienen derecho también a plantear sus diferencias uno también tiene la responsabilidad de también debatir con los chicos pero debatir en el aspecto constructivo si uno puede estar errado o el niño puede estar errado si la sala es un lugar de mutuo aprendizaje, claro el profesor en general tiene el deber de guiarlo así pues si es el mediador pero el niño también puede generar inquietudes que el profesor puede que no conozca, es decir, uno no es el sábado todo, no imposible, hoy en día el chico conecta a internet está con una pregunta media compleja, te la tiran en clase, los profes guías se quedan 'marcando ocupado' y no puede enojarse por no saber, no puede enojarse por no saber, si el conocimiento no lo tiene, se puede buscar, se genera, eso pasaba allá en el colegio,...la segunda donde estaba ahora, también había un distanciamiento general con los papás, y ...nos enviaron a nosotros y tuve la posibilidad de dirigir personas...eso con...eso con compromiso con ganas de trabajar, qué le interesa a los niños..y eso el papá se va a acercar, entonces nosotros hacemos un acto y tenemos mucho papás para trabajar, tengo un proyecto general de lectura, tengo a los papás trabajando, o sea a una reunión general de padres del 100% asistía un 15% de apoderado, ahora estamos en 60%, una reunión de centro de padre, es decir del 100% de los papás 90% se preocupa de ir a buscar el hijo y sin más, tengo un 90% de papás que van a la escuela antes no iban porque eran mal visto, venía un apoderado cuál era la reacción, viene el caballero a molestar, me molestaba y lo atiende de mala cara, a reclamar como se diría, yo atiende con la cara con la que venga y yo le hablo de la misma forma siempre, lo escucho pacientemente, pude que los papás dispares para cualquier parte y después uno tienen la liberación de aterrizar su lineamiento que da el papá, explicarle cómo funcionan las cosas de repente se pude mal entender por parte de los niños y en base a eso es decir, en la escuela, en mi escuela la puerta de la dirección está siempre abierta, para todos cuáles

es el marco de respeto que yo exijo, podemos hablar de personas educadas y no hablo de enseñanza completa, no no no, gente que tenga la capacidad de conversar, de dialogar, sin alterarnos y así hemos logrado que los papás se hayan acercado al colegio y es algo que nos tiene bastante conformes, esperemos que ...la experiencia que tiene uno es esa no más, yo he estado a cargo de dos escuelas, he tenido la suerte de que en la escuela me ha ido bastante bien en las mediciones que hace el ministerio y que pasola preocupación, la dedicación, que después tiene que marcarle Tiene que tener alguna formación con respecto a los papás, el papá es un colaborador , es un apoyo fundamental, no pude ser menospreciado dentro de la escuela, tiene que ser atendido como una persona importante como lo es, darle un espacio para poder conversar, siempre van a alegar por todo, porque nada le gusta, porque una ampollita pestaña, porque hay un libro que está un poco sucio y claro, ellos no van a venir a apretar la ampollita, no van a venir a limpiar el libor que ensució el hijo, pero siempre van a estar “*agujoneando*” (insistiendo) de lo que es lo superficial, es decir, por qué a mi hijo le enseñó el sujeto y predicado y el núcleo no lo entendió bien, no pues, temas pedagógicos yo no diría, sí temas superficial, pero tú no te puedes enojar con ellos....Reunión de apoderados, escribir qué hace en lenguaje, que hace en matemática, qué hace en inglés, cómo trabaja en Inglés, que el papá tenga o no tenga idea, va a tener que estar ahí y va a tener que comprender de que este proceso de aprendizaje del niño es parte de él, él es el responsable, no puede ser que llegue marzo mientras entre el niño y aparezca en diciembre a buscarlo. Encárguese usted profesor ...si le va mal usted me llama, no, no aquí el proceso es conjunto, Tiene que haber un compromiso, yo como apoderado también lo vivo, si es su hijo uno tiene que estar pendiente y en la tarde íbamos a estudiar, porque yo tengo un niño en primero, estamos con el tema de la lectura, dale que dale, todos los días y después de haberle dado una hora, dos horas, tres horas de estudio de trabajar con él y hay papás que no pues, el niño llegó vio los Simpson, vio novelas, vio noticias, vio realitis, la novela nocturna, medianoche, al otro día llega con las tremendas ojeras, sabe toda, sabe lo que pasó en la novela, sabe lo que pasó en el reality, pero a la hora del estudio no sabe nada. Ahí tenemos a los colegas...ya si saben que los chicos ven harta televisión, buscamos una actividad relacionada con eso, es decir, el tipo ve noticias, busquémosle una actividad relacionada con la noticia anterior,...analizar noticias cuales ven nuestros chicos...Busquemos actividades relacionadas con la televisión, algo va saber si estar atento, estar escuchando , escuchar es una competencia, hay que estar concentrado, para poder conversar o debatir sobre la actitud de algún personaje de alguna novela, nosotros tenemos que aterrizarlo a nivel de sala y de ahí trabajar, no en lo abstracto y eso es lo que los papás...ellos se van por lo abstracto no más, a una puerta le falta una chapa y esa es su preocupación y ahí nosotros tenemos que tratar de que los papás ...que le demos harto apoyo en el colegio , pero comode lo otro de la parte pedagógica, puede que no tengan educación, pero eso no impide que no puedan preocuparse, cómo te fue en el colegio, qué pasó, cómo te fue, tienes tareas, son 4 preguntas tan sencillas que realizar y no le llevan más de 30 segundo.

¿Cómo influye todo esto en el resultado de los aprendizajes, o sea, se ve reflejado?

Sí, donde hay una familia en casa preocupada, sumado a esfuerzo que hace el colegio con el niño, el resultado es una diferencia abismante en el caso del niño que está solo. En el caso donde está el niño el profesor hay una base importante, pero sería el doble si una familia que estuviera preocupada, qué hacemos nosotros como tenemos niños internos nosotros,, nosotros cumplimos con la familia, si ellos salen de clases toda la noche a carretear estudio y en esa hora de estudio, está la paradocente , y estamos notros los colegas, trabajando con ellos a la par, ...sabemos que es importante, si sabemos que ...(inteligible) es fundamental que llegan trasnochado que en su casa abusan del consumo del alcohol, los tenemos en los bares, ellos en la escuela pensando en cualquier cosa menos en que tenemos que concentrarse en la lectura de la mañana, si mañana a esperar...lo que sea, cuando tengamos ...física, biología nuclear, cualquier cosa, es exactamente el contenido pero hay que leer, nos exige el ministerio leer, nosotros.....los niños todavía

están pensando en la casa que no durmió nada, que durmió en el piso, que los papás estuvieron toda la noche de fiesta ...esos casos nosotros tenemos que focalizarlos y tratar de mejorarlo, nuestra escuela la va llegando, históricamente un resultado mediocre bajo, uno puede darle la lectura que quisiera a la prueba de medición de la calidad, uno generalmente no está muy de acuerdo, pero en realidad no vive ninguno de los factores...si el niño no durmió o no durmió, si comió o no comió, el mide lo más importante, si 2mas 2 es cuatro, eso le interesa, el resultado del año pasado hacia atrás el resultado era mediocre malo, malísimo, nosotros conversamos con los colegas de qué pasaba en ese colegio ...en ese minuto éramos cinco...Éramos 2 colegas, tres habías, nos preguntábamos entre los nuevos qué pasaría porque tan malo el resultados. Nosotros teníamos nuestras teorías, que puede ser esto, puede ser lo otro y llegaba un profesor que ya no leía, y efectivamente no leía, y habían colegas que de la hora y media hacían 30 min de clases y los otros 100 conversaban...los otros se sentaban a jugar solitario, entonces ahí uno solito se va dando cuenta por qué los resultados son tan mediocres. Habiendo gente encargada en la escuela y claro, yo conozco mucho a la gente que estuvo en esa escuela y se los esfuerzos que hacían pero cuando uno no tiene la gente que tenga voluntad de trabajar da lo mismo lo que tú quieres hacer, la gente no te va a cooperar en trabajar, para monitorear, a hacer un seguimiento de una sala...en algunas salas no están haciendo nada, en algunos casos. Nosotros quisimos incentivar la lectura, los colegas que estaban en un principio aparte, se acercaron porque nosotros no queríamos ni separarlos ni alejarlos sino que nos interesaba mejorarlos en un semestre y medio de la lectura y consiente, nosotros aumentamos considerablemente los niveles de aprendizaje, eso fue difícil si...harto. Con un poco de preocupación, con las pocas herramientas que tenían de nosotros se focalizó, se trabajó y se aumentó. Nosotros hoy día conversamos después de tener un resultado en la mano, ya por qué antes no se hizo esto. Y uno no puede hacer un montón de teoría y después plantear cualquier incógnita que hay ahí por qué, el colega no trabajaba, no quería estar ahí, le daba lo mismo, pero ahora no. Y hoy día, nos llueven invitaciones para que vayamos con los chicos y con los colegas ahí a contar como lo hizo el alumno para subir tantos puntos en el SIMCE y volvemos al principio, primero: Buenas relaciones humanas y el compromiso porque el tema avance...no podemos ir...si nosotros nos levantamos todos los días a las 5 de la mañana, no a las 5 nos pasan a buscar, 4, 4:15 nos estamos levantando todos los colegas para irnos al colegio , es decir nadie se va a levantar a las 4 de la mañana para estar toda una semana sentado sin hacer nada, es decir, yo le digo a los papás: cómo? Usted no se puede explicar que yo me levante a las 4 de la mañana día por medio para venir a hacer nada, alguna motivación tendré. Eso se ha ido encendiendo y por ahí vamos a la mejora, y nosotros esperamos que el buen aumento que tuvimos en la prueba no sea más una casualidad, sino que sea una causalidad, es decir, una causa de algo, es decir, un aspecto nosotros lo marcamos y queremos seguir estamos a full con eso, es decir, ...(ininteligible)...cursos combinados, primero y segundo juntos, vamos avanzando,y toco un año X, de hecho el año anterior al pasado, hubo un resultado a nivel regional bajísimo, por no decir pésimo y tampoco nosotros...con el paralelo...que tenía la misma formación del curso más malo a nivel regional, si uno ve las estadísticas están ahí, bueno que hacemos para no hacerlo más malo, es decir, el ministerio te manda un mapita con un punto rojo , tú tienes que obligatoriamente recibiendo a los papas y tu quedas como: oye somos la peor escuela de la región pero es así, esa prueba indicaba eso y todos llegan muy preocupados de cómo vamos a mejorar, como siempre con pega, con trabajo, con su preocupación, un par de innovaciones, en lectura, en motivación, les decía los colegas, creemos, apliquemos talleres que los chicos nunca habían tenido, cosa de después de clase puedan acceder a algo diferente, una banda, donde vas a encontrar un tambor allá, una trutruca, no, un clarín, ya, tenemos instrumentos musicales, hacemos una banda con los chicos, y eso que implica y uno los ve también que ellos se motivan porque saben que la escuela está preocupada porque ellos aparte de que aprendan algo , elemental en la vida como es la lectura las matemáticas, también tienen la otra parte la parte de formación personal ... que tengan acceso a cosas que ellos no van a conocer en un lugar tan aislado como Ñirihua y por ahí los chicos van a enganchar, tenemos un taller de cheerleader, a ese lado de la cordillera donde no va nadie hacemos cheerleader y las chicas andan saltando, bueno si hay un colega que le gusta y tiene

afinidad y lo quiere hacer, y lo hace porque quiere y nosotros, hoy e día el sistema municipal es tan precario financieramente que todo es por hacerlo con las ganas de hacerlo no hay ninguna gratificación que ver que los chicos están contentos, nosotros decimos que es de deporte, los chicos no habían tenido por años, un profesor de educación física, llevamos a un colega que ed. física y otro cosas afines y un taller de deporte en las tarde, llevar a los chicos, saltar al trampolín compramos un par de cosas por ahí y a fin de año en diciembre, hagamos una revista de gimnasia con todo el curso losNiños participando, yo tengo 50 apoderados y fueron 200 personas, de la villa siendo una villa chiquitita, fue más gente de la villa, todos contento, los hijos saltando, y los papás quedaron sorprendidos de que con los mismos alumnos, con los mismos recursos, cambia. 180 grados, lo único que cambió el cuerpo docente...porque el cuerpo docente quedó con ganas de trabajar.

¿Cómo es la relación con las otras escuelas? ¿Sientes que hay un similar, se ayudan, se cooperan?

Ah claramente, si nosotros para armar la biblioteca a cada director tengo que prenderle una vela porque todos me prestaron que mesas que sillones que lío para allá, que estanterías, recursos digitales, no nosotros tenemos la suerte de que hay un gran grupo de docentes y directivos que son con los que más me relaciono que siempre están con disposición a ayudar.

¿Hay alguna red establecida o contacto permanente?

Nosotros permanentemente se reúnen los directores, mensualmente, ya, y las jefes técnicos también recorren las escuelas así que ellos van y nos apoyan en algunas situaciones puntuales y eso está establecido...y aparte de la formalidad que hay si nosotros tenemos una duda, está el teléfono, está la posibilidad de venir a la escuela a preguntarle al jefe técnico, de preguntarle al director, a la orientadora, a la profesora especialista en lenguaje y ellos siempre están dispuestos, siempre, siempre con buena voluntad.

¿Con las otras escuelas rurales también?

Sí, yo tengo un afecto especial por la escuela vecina en la que yo trabajaba antes y siempre trataba de ayudar en lo que pueda, en el caso mío yo ayudo a mi escuela que está al lado pero de afuerita no más, no quiero meterme mucho porque yo tengo un compromiso especial con esa escuela, no, uno en lo que puede ayuda y cuando a uno lo invitan a ayudar uno ayuda. Con las otras escuelas también, la otras escuelas del sector sur, muy buena relación con todos. Y ayuda eso.

¿Cómo es la relación con otros organismos de la comunidad?

Haber, nosotros en Ñirihuaó qué tenemos: tenemos bomberos, tenemos buena relación con bomberos, ellos siempre hacen sus eventos bailables, nosotros les facilitamos material que tenemos acá, desechos, sillas, pinturas que tenemos aquí ... (ininteligibles) ellos nos cooperan también con el aseo, la ...también funciona y siempre digo que la escuela es un lugar abierto para que todo aquel que tenga una inquietud con respecto a cualquier tema, no hacemos distinción ni político, ni religiosa, ni étnica, pueden ir a plantearla a la escuela. Nosotros somos un libro abierto, recibimos, decepcionamos todos los comentarios, obviamente nos quedamos con los que nos interesan, con los que son constructivos y si hay instituciones que quieren sumarse a nosotros bienvenido sea, nunca le hemos dicho que no a nada, y la escuela es así es un lugar de encuentro, la escuela rural es así, no hay mayores ...haber que diferencia hemos tenido, esa escuela se ocupaba antes como centro de evento, el centro de evento de la comunidad era la escuela, la fiesta, y la fiesta es con un consumo excesivo de alcohol es un problema que hay en la actualidad no solo en las escuelas rurales sino que en todos lados de nuestro país. Nosotros la primera decisión que tomamos cuando llegamos a esta escuela, era que no más prestar la escuela ya que la escuela es un centro de educación,

nosotros durante todo el año y yo le contaba a los papás, durante todo el año estamos previniendo el consumo de alcohol, educado con respecto al consumo del tabaco y no puede ser que yo eduque de lunes a viernes, ¡chicos no consuman alcohol! y el sábado y domingo ustedes vienen con los mismos niños, con sus mismos hijos y quedan pero completamente borrachos y siendo que nosotros estamos facilitando, siendo un facilitador. De raíz cortamos en primera reunión, no se pasa más la escuela yo pensé que podían haber tenidos un poco más de oposición de los papás, mutis, nadie dijo nada, ya llevamos un año y medio y nadie me ha pedido la escuela para un baile, se acabó el tema y entendieron porque es una consecuencia si nosotros no podemos estar educando en un valor del cuidado del cuerpo, del daño cognitivo que puede conseguir con el alcohol y el cigarrillo y después le pasamos la escuela a los papás para que se curen, que consuman alcohol, los mismos niños, toman unos “chonquitos”, se los llevan ahí, les dan un vaso ¡bum!, se lo toman y quedan durmiendo, después la escuela pasada a alcohol una semana, esas situaciones también dañan y dañan mucho la imagen de la institución, la escuela huele a cantina, tiene que ser lo contrario, si una persona va a una cantina a buscar consuelo a alguno de sus males, bueno puede ir a la escuela a buscar otro tipo de consuelo cognitivo, pedagógico, a eso es lo que estamos abiertos, a lo otro no.

¿Cuáles son las expectativas que tiene la escuela con el desarrollo del territorio?

Nosotros primero queremos, lograr que nuestros alumnos sean lo más... *(Interrupción por llamada telefónica, se corta la grabación y luego se vuelve a retomar)* De las expectativas hablábamos... A nosotros nos interesa primero lograr que nuestros niños terminen su enseñanza básica de muy buena forma, que lleguen a lograr la mayor cantidad de competencias, habilidades, destrezas, en resumen lograr capacidades. Lograr tener un alumnado íntegro en todo su ser, después que esa formación le permita a él insertarse en la vía de educación media de buena forma que no deserten, Lo triste de esos sectores es que los chicos se vienen en marzo y tenemos muchos niños que en Abril y en Mayo están de regreso, nosotros queremos que esto no suceda, queremos que ellos vengan preparados que el primer día el profesor de matemática.... diga ah! yo lo vi en el colegio, algo me acuerdo.

Ellos desertan, hay una tasa de deserción importante en el sector. Nosotros siempre vemos, yo tengo un montón de niños que andan ahí... Yo los veo todo el año andando fuera de la escuela, vagando, dando vuelta, pateando piedras y es porque han fracasado en sus estudios, lo que nosotros queremos es que hoy día los chicos vengan y no regresen hasta diciembre. Y con los colegas nosotros ...curso le sacamos al octavo y les dijimos eso, yo los dejo hoy día y espero no verlos hasta diciembre, para que no... eso significa que tenga la posibilidad de seguir y en el caso de que ellos tengan ...cualquier tipo de dudas e inconveniente... y se acerquen al colegio para conversar de esos temas si les cuesta insertarse en el liceo y logrando este tema de deserción se generan mayores expectativas en el sector, porque ya en vez de quedarse con octavo (dice algo ininteligible) en el futuro laboral también tiene otras expectativas, es que igual eso de ser tan aislado, qué fuente laboral tiene, por ejemplo, en desarrollo: poco, la gente vive de qué, de cortar leña y esa es su principal fuente de trabajo aparte de eso la gente no hace nada más, un poco de ganadería pero los menos, pero cortar leña, yo les digo, claro ustedes pueden cortar leña pero corten su leña, si ustedes estudian, hagan octavo y después sacan su licencia de conducir y ya no tiene que cortar leña a otros ustedes pueden ir a venderla a Coyhaique. Esas expectativas nosotros la dejamos bien marcada y el que no pueda seguir estudiando ...pero que sepan que hoy en día con un poco de educación ya marcan diferencia, hoy día para cualquier pega te piden cuarto medio, hoy día 2011, en 10 años más vas a tener que ser profesional, después de ser profesional tienes que tener un grado y ahí vamos creciendo, es decir, esto está evolucionando, yo no me puedo quedar hoy día en los que soy, si quiero sobrevivir en este mundo que va cambiando tan rápidamente ustedes tienen que ir estudiando.

¿Tú crees que la mejora de las escuelas municipales influye o tienen una incidencia positiva en el desarrollo en la comuna?

Como están las políticas hoy en día el que nosotros avancemos como escuelas municipales a largo plazo no va a ser relevante porque la tendencia política hoy en día es a privatizar, hoy en día hace un par de meses entrega un panel de expertos una propuesta, experto en la educación, indica que todas las escuelas con menos de 200 alumnos tienen que estar cerradas, propuestas que han sido entregada especialmente al ministerio, después sale una ley que dice que los niños en séptimo que tienen que irse a estudiar al liceo, y yo tengo escuelas con niños de 11 años salir de acá...y yo puedo hacer muchas mejoras pero si la política estatal indica que vamos a la privatización a darle todas las facilidades a los colegios particulares de estar ahí a debilitar el gremio de los docentes que hoy en día nosotros vamos a jubilar, no podrá optar a tener 11 meses después de retirarse de indemnización ahora el gobierno lo baja a 6, es decir, la perspectiva de las escuelas hoy día uno trabaja por los niños de hoy, porque si yo trabajo porque los niños que tengo hoy día en mi escuela, los 70 niños salgan a adelante, full lo mejor que puedan, preparados para la vida pero si sé que con esos 70 niños después van a llegar 70 más nos sé qué va a pasar con ellos, porque lamentablemente las líneas políticas del estado indican que la educación municipal tiende a desaparecer y si desaparece dónde estamos nosotros, claro nosotros hoy día mejoramos, el ánimo es bueno, los papás están orgullosos de sus escuelas, se ve que los colegas están trabajando, que se está mejorando las pruebas, que ya nos estamos cuarto a nivel nacional en el aumento, hay un buen ánimo, pero así todos los chicos se siguen yendo a escuelas particulares, que tienen peor resultado que nosotros pero está la seguridad de que esa escuela va a estar ahí, si el gobierno quiere que las escuelas cierren con 200 niños, qué hago yo conyo junto mi escuela del gato que está al lado que tiene 10 niños, nosotros tenemos 70, y Ortega (escuela villa Ortega) 40, tres escuelas que ni siquiera juntando hacemos los 200 (*risa sarcástica*) dónde formamos una escuela. Dijeron que los chicos tienen que pasar al liceo para que tengan mayores destrezas y que hago yo con niños del campo que se van a ir con 11 años, 10, 11 años a estudiar a la ciudad. El papá no lo va a traer solo, viene toda la familia, desarraigo de su lugar de origen y va a tender a desaparecer, yo no tengo mucha claridad con respecto a qué va a pasar con las escuelas municipales, por lo que yo veo, lo que puedo leer hoy en día vamos a hacer un ente en extinción, nos vamos a extinguir, es decir, con estos lineamientos nosotros vamos a desaparecer como escuelas municipales, nos vamos a transformar en escuelas particulares y sin desmerecer a las escuelas particulares porque ellos tienen otro giro, yo soy apoderado de una escuela particular, sé como es el nivel de exigencia, qué interesa finalmente, es decir, yo tengo un hijo en primero básico y lo bombardean con guías de matemáticas que hacen los niños de segundo en mi colegio, tercero en algunos casos, lo bombardean si estamos terminando segundo medio y si el chico no está leyendo ya, hay que enviarlo al fonoaudiólogo, a la psicóloga, a la sicopedagoga, sería mejor (ininteligible)...en el colegio que no va a prender, ese es el negocio de ellos, seleccionan del ramillete de 100, bom! 3, el problema que al otro 97 lo atendemos nosotros, qué va a pasar cuando nosotros desaparezcamos quién va a atender a esos niños, quién los va a querer recibir nosotros tenemos el deber moral y ético de recibir a todo niño, pero resulta que nadie se hace responsable de la educación de su hijo, Si desaparecen las escuelas municipales no sé cómo vamos a evolucionar por lo menos hoy día acá en Coyhaique, si hoy día hay más colegios particulares que municipales, hoy en día hay 22 colegios particulares y nosotros somos 15, entonces Que tanta responsabilidad, tenemos mucha, mucha pero una responsabilidad más social. Nosotros estamos mentalizados a tener buenos seres, seres humanos, es decir, el tema municipal, ser estatal nos obliga a otra cosa, aparte de los resultados académicos que pensando que lo exigencia a todos por igual, lo importante que la persona surja, nosotros creemos, yo creo que nosotros mejorando con los niños de hoy vamos a generar la mejora y en la evolución va a tender a que los chicos vana allegar más preparado a primero medio, ya los colegas no van a decir oiga porque los chicos nos saben tanto, ir mejorándose, ir creciéndose, pero hay un momento en que nosotros vamos a desaparecer y cuando desaparezcan las escuelas municipales, no sé qué tan importante será el trabajo de hoy. Para el día de hoy es importante y para

nosotros es satisfactorio que dentro de después, yo recién llevo , cumplo ahora ya cumplí 6 años de profesional, si todavía me quedan con esta ley todavía me quedan 35 años más para trabajar. Me va a tocar...los colegas hoy día se están retirando, mucho de mis colegas...cuentan su experiencia, yo los escucho la viví por ser hijo de profe también, pero ellos tienen otra visión... Yo hablo con colegas directores....y somos 15 vamos a ir 10. Y es un golpe fuerte para nosotros, imagínate nos quedan 35 años más para trabajar y no sé donde vamos a llegar donde vamos a estar (risas). Que ganen la municipalización es difícil, que gane el estado la educación me da lo mismo, si las trancas son las mismas, si alguien quiere hacer por ejemplo algún cargo directivo no hay ningún sustento, ningún apoyo, o sea, la ley es decir, para ser director, vas a haber hecho clase en un instituto dos años y vas a ser director, abogado, ingeniero, se metió otra profesión a la educación y hablan todos, claro como todos han pasado por kínder, por la escuela, el liceo y con eso no basta...y ya sabemos de educación, todo los liceos ,,.....y ya se metió otra profesión a hacer los cargos directivos técnicos.....nuestra profesión lo mal valorada que es, pero así y todo hay gente que quiere estudiar y que quiera desarrollar también.

DIRECTIVO/A 8

Hora: 16hrs

Duración: 29:48'

¿Qué condiciones cree usted que deben existir para instaurar un cambio o una innovación?

Debe contar primero con una infraestructura educacional que tenga unas condiciones específicas adecuadas para atender a la población que se atiende en...en este sector poblacional. Segundo lugar tener los recursos humanos, recursos humanos suficientes, calificados e idóneos para desarrollar todo lo que es la parte curricular.

¿Y específicamente en esta escuela cómo se ha dado ese proceso?

Cómo yo te decía hemos ido, cambiando, hemos ido innovando, hemos ido cambiando cierto, a través de estos últimos años de estas últimas décadas diría yo, la escuela se ha ido transformando de ser una escuela pública de primero a sexto, hoy día con tres niveles de atención, desde pre básico, básico y también con enseñanza media o secundaria como le dicen en España y con dos modalidades tanto humanista científico como técnico profesional, la escuela a lo mejor, nosotros no notamos, pero sí, yo pienso que sí, o sea la escuela ha tomado otro sello ...identificándose con la comunidad de hecho eso se muestra a través de las producciones de curso de secundaria que han obtenido acá atrás promocionando y que han ido saliendo del '*desagüe*' (*ininteligible*...) tanto de la modalidad humanista científico como técnico profesional, más que la técnica profesional porque hoy en día nosotros todas esas especialidades las hemos enfocado por el desarrollo social económico de la comuna, tenemos dos especialidades que son mecánica automotriz y también la especialidad de ventas. La primera visualizamos primero tener la visión de que el espacio automotriz en la ciudad de Coyhaique ha aumentado considerablemente, hoy día el espacio automotriz está aproximadamente en 15mil vehículos en la comuna y eso se puede notar en su tránsito cierto en algunas horas "pic", cuando uno baja al centro es terrible la situación, entonces además que esas mismas especialidades le dan un futuro laboral a los alumnos que van egresando, por qué? Si un amigo tiene fuente laboral segura, nuestros alumnos una vez que egresan de aquí hacen su práctica profesional, en las mismas empresas en los mismos talleres y han quedado contratados por las mismas empresas, porque tienen asegurado el trabajo su fuente laboral y el que quiere seguir estudiando puede ir a la universidad a estudiar ingeniería mecánica y pueden hacerlo, hay algunos que ya han emprendido su vuelo y por otro lado también

está la especialidad de ventas, también está la visión de que en esta ciudad ya se están instalando...ya se han instalado las grandes empresas comerciales, grandes supermercados, grandes hoteles, es decir tuvimos los liceos de proyectarnos en ese sentido. Ver que también el desarrollo, la fuente laboral que se pudiera producir, no sacamos nada de crear una especialidad que no iba tener campo laboral.

¿Y la respuesta de esas empresas?

Ha sido buena, han sido bien acogidos, existe un coordinador de UTP que es...que está a cargo de ese nivel educativo y bueno, siempre estamos empezamos por preguntarnos si los egresados están obteniendo su título y una vez que ellos egresan de cuarto, hacen la práctica profesional que tienen...450 horas, una vez que ellos hacen su propio...viene el proceso de titulación, sobre todo este año estamos titulando 10, 12, porque así nos aseguramos que existe fuente laboral, por otro lado la HC es una buena base científica hay alumnos que han inmigrado a universidades fuera de la región, van también con la beca Patagonia, pero la beca Patagonia es muy reducida, es un valor económica que no alcanza para los muchachos para enfrentar la vida en la otra región y sé que hay una lucha de muchos gremios, de empleado e instituciones para luchar por eso, entoncesviene a eso a plantear las necesidades que ...va a ser una realidad un beca, va a ser el próximo años no se estamos a la expectativa en esa materia...

¿Cuáles son las metas de la escuela?

Primero, la escuela tiene que cumplir con los planes y programas vigentes del ministerio de educación. Segundo lugar hay algunos proyectos o planes complementarios a lo que es todo el currículum nacional, está la misma ley SEP que han venido también a colaborar y a apoyar la labor que se hace para cumplir con los planes y programas de estudio, planes especiales, apuntando específicamente en este momento a avanzar y lograr mejores logros todo lo que es lenguaje y comunicación, un poco está enfocado ahí y también otros proyectos complementarios que también colaboran y ayudan al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, tenemos varios colegios nosotros a parte del SEP tenemos también proyectos también con empresas privadas, por ser la coca cola, tiene un proyecto de..para primer ciclo que se denomina, "los niños tienen la palabra" y también enfocado en la lectoescritura, tenemos un proyecto de enseñanza media de la ciencia, también de con la empresa privada, coca cola tiene dado los recursos necesarios para implementar laboratorios en ciencias, y todo lo que es, materiales para primer ciclo enfocado a la lectoescritura. Qué otro proyecto más tenemos...

¿Cómo se organizan los profesores dentro de la escuela?

La organización interna de los docentes respecto a E: los temas curriculares. Los temas curriculares y todo lo que es ...haber se organizan en este espacio los directores, el jefe técnico, los coordinadores, eee de acuerdo también a al manga de matrícula, a la composición de los cursos, año a año, porque esto también, hoy día decían los colegas, muchas veces ...como todos los años prácticamente va disminuyendo la matrícula, en nuestro caso aquí no, hemos mantenido la matrícula, hemos retenido, hemos tenido en esta oportunidad más matrículas que todas las escuelas municipales que hay en la zona...

¿Mi pregunta iba enfocada a si existe algún espacio de reflexión fuera de los espacios formales que ya están establecidos?

Ah se, haber, se organizan las...el cumplimiento de las cargas horarias de acuerdo a los contratos de trabajos que tienen los profesores, cierto? Y de acuerdo a su especialidad y a toda su situación y esa carga horaria el profesor cumple las horas pedagógicas y las horas cronológicas, ejemplo, un profesor está contratado por 30 horas, por 30 o 34 otros tienen 40 otros tienen 44, entonces, esta niña por ejemplo, que es una psicopedagoga que se contrató recientemente, se contrató por 30 horas, de esas 30 horas ella está

cumpliendo también 30 horas pedagógicas de atención de alumnos por proyecto de atención cognitivos, proyecto 170, y le sobran horas, como son horas cronológicas, la diferencia a la horas pedagógicas que son de 45 minutos, le sobran horas de colaboración, y eso lo acuerda también el estatuto, porque uno tiene que estar de acuerdo también con el estatuto docente, entonces, ella tiene por ejemplo, de aquí 16, 19 horas el día miércoles, planificación, consejos técnicos o consejos generales hasta las 19 horas, de 16, 18 horas aquí hay espacios para la reflexión, aquí por lo general hacemos un trabajo de equipo, un trabajo de pares, es el tiempo de la reflexión. Entonces los días miércoles y los días jueves nosotros estamos viendo los espacios para planificar para trabajar en departamento, para trabajar trabajo en grupo, de pares, etc, etc.

¿Existe algún material escrito donde quede registrado lo que se realiza en cada sesión?

Eso estamos haciendo ahora, estamos dejando evidencia porque las nuevas leyes no están exigiendo evidencias.

¿Pero de esos espacios de reflexión?

Eso le puedo mostrar yo (*señala un cuaderno con anotaciones*) E: No más que nada era para que quede en la entrevista. Le vamos a mostrar acá haber. Ayer por ejemplo, este es un libro de citas, los temas a tratar, ayer por ejemplo yo no pude ir a...pero ayer nos reunimos desde pre kínder a 4to básico, (*señala el documento*) E: Ya, pero no tanto un documento de si asistió o no asistió, sino más bien de anotar los acuerdos. Ha sí los acuerdos, sí, sí, yo lo tengo en mi cuaderno.

¿Creen los profesores que la escuela es otra instancia de formación para ellos? ¿Qué ellos creen que siguen desarrollándose en la escuela?

Yo pienso que sí, yo creo que a lo mejor si lo habla con otro, yo pienso que sí, hay otro esquema en ese aspecto, yo pienso que los profesores tienen su espacio de desarrollo profesional, a lo mejor no lo están internalizado pero otros sí, a veces se han programado cursos durante todo el año, para distintos profesores, de distintos niveles. E: pero más que nada es la percepción de lo que ellos sienten, porque pueden venir muchos cursos...pero si ellos sienten que la escuela les entregan algo. ¿Qué piensa usted como director? Si ha visto algún progreso también.

Sí, de todas maneras, as propuestas realizadas en años anteriores, ellos la necesidad de reflexionar y de desarrollo profesional las plantearon, de hecho, se planificaron y se realizaron a través de otros fondos de la SEP y a través de otros fondos de los ministerios, los perfeccionamientos correspondientes.

¿Existe alguna relación entre todas estas innovaciones y el resultado del aprendizaje?

Fíjate que nosotros subimos SIMCE, también tenemos PNE de media, subimos SIMCE en matemáticas en segundo medio subimos, 20 puntos respecto al anterior y 10 puntos en lenguaje y comunicación, en el 4to básico subimos también, pasamos la media nacional, tuvimos 261 puntos en lenguaje y 251 en matemática, hemos subido con todos los planes que hasta ahora hemos estado desarrollando.

¿Cree que es necesario que la escuela se prepare para las innovaciones?

Todo cambio cierto, todo cambio yo pienso que hay que plantear la necesidad y la idea de lo que uno piensa realizar o desarrollar, no es fácil ah, a nosotros nos ha costado mucho en ese aspecto, o sea, justamente esta misma situación de la creación de la enseñanza media, porque fue la única escuela municipal que se atrevió

a dar ese paso crear la enseñanza media, fue el año 95, la enseñanza media científico humanista primero, porque recién la enseñanza técnico profesional llegó el 2007, hubo una resistencia tremenda de parte de los básicos. Hubo muchas resistencias, muchos problemas, esta mis a situación que planteamos en el tema de clima escolar respecto a que uno tenga recreo diferido a que otros estén en distintas partes. Bueno eso nos llevó también a...pero con el correr del tiempo como dice a veces esa resistencia se fue, ha ido desapareciendo porque son nuestros mismos alumnos los que llegan a cuarto medio. La gran mayoría, bueno yo daría que todos, todos son de nuestra misma escuela, lo que es, llegan de octavo y siguen la enseñanza media, son poco los que emigran verdad, y tenemos otra cantidad de alumnos de fuera, tenemos las otras escuelas urbanas de hecho y las escuelas rurales, nosotros tenemos 3 primeros medios, los dos octavos que terminaron pasaron casi todos los de aquí a conformar un primero medio, los de afuera a conformar otro primero medio, tres primeros medios, 2 segundos medios, 3 terceros medios y tres cuartos medios, entonces esas diferencias que se produjeron en ese momento, esa resistencias, han ido desapareciendo...aún hay algunas situaciones que hay que tenemos que mejorar está misma situación de extrema...de los recreos y cuestiones. Nosotros tenemos realidades diferidas aquí, tenemos recreos diferidos aquí pero no hemos hecho...no hemos hecho cuanto se llama, cerco, sino que los más chiquititos de 1º a 3º básico en vez de salir un cuarto para las 10 ellos salen a las 9:30, tomando su desayuno van al baño, un cuarto para las 10 se toca el timbre salen los mayores de 4º básico a 4 medio y ellos se va con sus profesores a su sala, PORQUE TAMBIÉN, imagínate que son chicos de distintas edades de distintos intereses, entonces también se produjeron esas peleas y cuestiones en los recreos, tuvimos que hacer esa separación, pero por ahí alguna crítica en esos aspectos, pero eso es conversable, no vamos a tener a todos chicos de básica y media, de chiquitito de primero básico de 4º medio en el recreo todos juntos, no podemos nosotros, no podemos tener en ese espacio chico que tenemos acá 800, 700 cabros 'poh'.

¿Y cómo se autoanaliza la escuela?

Bueno a través de los consejos, nosotros vamos permanentemente, mensualmente, haciendo seguimiento y monitoreo de todos los planes y programas de estudios, nos reunimos aquí, ...o en la sala de profesores cuando es más grande el grupo y vamos haciendo talleres y vamos haciendo seguimiento. Van dando cuenta de cómo van los cursos, cuando hay un curso donde hay mayores problemas se trata solo, con los profesores que hacen clases allí.

¿Qué importancia le dan a la parte afectiva de la enseñanza?

La buena convivencia escolar, aquí nosotros tenemos una población muy vulnerable, diferente a otras escuelas municipales. Diferente a la escuela municipal, Pedro Quintana Mansilla porque ahí son todos hijos de por lo general de empleado públicos o también de órganos especializados, nosotros tenemos hijos de obreros, ahora la mayoría son, aquí no tenemos hijos de profesionales nosotros, son hijos de hogares mono parentales, o está la mamá, o está el papá, o está la abuelita o está el tío, las mamás por lo general trabajan como asesoras del hogar la gran mayoría, si no trabajan aquí trabajan en Puerto Chacabuco, los niños quedan solos en la noche, ellos tienen serios problemas aquí tenemos una población muy vulnerable, la vulnerabilidad llega al tantos por ciento, entonces la parte afectiva claro que lo trata la escuela, porque en el fondo este tipo de escuela tiene que hacerse cargo de la responsabilidad familiar, los problemas de hábitos, de buenas costumbres, de puntualidad, de buenos hábitos, de la higiene personal, todo se hace cargo el profesor jefe, principalmente el profesor jefe y todos los que trabajan al interior.

¿Qué relación tiene la escuela con otras escuelas?

Siempre hemos tenido buena, buenas relaciones 'poh', en general con las municipales, nuestros pares, si 'poh' yo siempre he dicho que Coyhaique en ese sentido, la educación municipal de Coyhaique, las escuelas municipales con el DEM, hacen ya varios años, hemos participado de esto que están lo que hace la

universidad del Barcelona (UAB), eso no se ha tocado, hemos sido poco humildes, no valoramos lo que se hizo anteriormente a través del CPIP, claro hubieron dos colega que fueron a perfeccionarse al CPIP, en liderazgo directivos, en liderazgo y gestión directiva, estuvimos 2 años los mismos, los mismos, por eso ustedes se dan cuenta que nosotros somos diferentes a otras regiones, los mismos estuvimos el 2007 y el 2008, en esa misma actualización, con guías de trabajo, igual como se ha estado trabajando, ahora nosotros estamos adelantados en ese sentido respecto a otras comunas, no aparte eso nos constituyó también en tener mejores relaciones porque antes si nosotros éramos islas, hoy día yo pienso que no, eso nos ha impulsado a creer que de verdad deberían existir redes entre nosotros y además ser más humilde, no ser tan aislado, no ser más egoísta, ser más colaborativo, más solidario.Hay que profundizar esos valores, lo bueno que se ha hecho hay que profundizarlo, hay que seguirlo manteniendo, es la única forma de avanzar poh, porque si se aísla uno, no se 'poh', se generan muchos problemas, no se resuelven bien, yo constantemente con uno o dos en particular converso telefónicamente y diariamente y nos contamos nuestras historias nuestros problemas, mira yo tengo este problema.

¿Con el resto de la comunidad, con otras instituciones?

Con otras escuelas no tenemos ningún contacto, con otras instituciones sí, lo que es , colabora mucho Rotary club por ejemplo,hay varias instituciones que siempre están...eso también es parte de la gestión que hace el cuerpo directivo, lo misma situación de las empresa, por ejemplo, los convenios también realizado para que el chico traiga sus Brailes y todas sus cosas, no la escuelas está abierta, la escuela siempre ha estado abierta, no siempre hemos tenido muy buenas relaciones con las instituciones, tanto civiles como más...

Qué compromiso tiene la escuela con el territorio, tiene expectativas es sus alumnos o en la mejora del entorno. Yo pienso que eso está mirando la comunidad afuera, entonces la escuela ha tenido un vuelco...que la miran como como algo seco, la miran como que por qué esta escuela entre todos, en tener técnico profesionales que le apuntó, le achuntó a la situación, yo pienso que la gente tiene otra visión del establecimiento. La respetan más, la misma comunidad en general de Coyhaique sabe que el colegio ha crecido, como te dijera yo, ha crecido en su...se está cumpliendo con los hijos que se educan acá. Tienen su propia historia, formación...

La relación con los apoderados es, la verdad es que en general es buena, ayer terminaron los talleres que comenzamos en el mes de abril, todos los cursos tenemos talleres. Pero ahí podrían conversarlo con la orientadora. Lo primero es la relación con la familia, con los padres y apoderados, todos los años el cuerpo directivo va a la primera reunión de los papás, con su centro general de padres y apoderados, cuando se organizan los subcentros, organizan sus directivas, su plan de trabajo. Y esa reunión nos repartimos nosotros acá en los cursos, yo me voy a tales cursos, tales niveles,...nos repartimos y en las tardes venimos a compartir con ellos a saludarlos, a darles la bienvenida en el año escolar, etc. Y también sacar algún tema respecto a los hábitos, a la puntualidad, temas que son permanentes, en la vida del profesor porque hoy día, no se a quién le decía yo, uno desde que se inicia como profesor hasta que termina, siempre va a estar con los temas de los valores o sea de la valoración o sea de la formación valore 'poh', todo lo que es responsabilidad, compañerismo, todo los valores que hay que promover y que están también no solamente en la admisión del establecimiento sino también en el perfil del alumno que queremos nosotros formar. El departamento de orientación, organizó y planificó los talleres con los padres y apoderados. Son distintas temas, vuelvo a los diferentes niveles, porque yo vine a dos reuniones que eran lideradas por la orientadora y planteaban el rol de los padres e hijos. Cuál era la responsabilidad como papá, que es lo que era ser un buen padre y en los talleres salieron excelentes posturas porque después de la introducción que hicieron las coordinadoras de orientación, porque tengo una coordinadora de orientación para básica y otra para media,

la presentación, la introducción, el preámbulo digamos, los padres trabajaron en grupos y tuvieron que responder a algunas preguntas y ellos nombraron su relator y pasaban a exponer sus conclusiones del trabajo y bueno estamos redactadas ahí, en orientación está recogiendo la información para rebotarla después. Excelente pues, o sea los padres...y buena asistencia, yo pensé que lo de la asistencia no iba a ser buena. Buena, excelente asistencia por ejemplo el día lunes yo viene a la de los primeros medios, hubo como 90 padres en la reunión, en los talleres.

Entonces, dentro de nuestro plan, está este plan de orientación, de trabajar con las familias porque hay que educar a la familia porque, la verdad es que después cuesta, especialmente a los chiquititos, la formación de hábitos, no tiene las conductas de entrada adecuadas, entonces se parte de la familia, si una familia educa bien a sus hijos de chiquititos, lo corrige cierto, es una cuestión de no tener problemas el día de mañana, aquí lamentablemente por la condición socio...la condición social y económica de los papas, recae en la escuela. Pero sí creemos que los padres apoyen y colaboren en este plan.

¿Usted cree que se puede conseguir un desarrollo territorial si se mejoran los aprendizajes de la escuela, de las escuelas municipales?

Yo pienso que sí ah, yo pienso que sí. A pesar de que nosotros nos corresponde atender a los que tienen mayores problemas sociales, yo pienso que las condiciones se están dando, yo pienso que todos estos planes complementarios y recursos que están llegando de parte del ministerio que apoyan en esta labor, yo pienso que vamos a tener un 'tacto' eficaz en lo que es resultados de aprendizaje. Y de hecho, bueno la comuna, y la región han estado siempre liderando los SIMCE de alguna manera, siempre están en segundo, tercero, cuarto lugar por ahí, aunque no nos guste la situación pero...ehh

¿Y en el caso de los estudiantes que se van a la universidad, después regresan?

De hecho tenemos alumnos que están trabajando, están trabajando dos, en la misma escuela, profesores de educación física, profesora de inglés, no la pudimos retener si pues, porque se fue a una escuela particular. Ex alumnos, vienen incluso como apoderados. El otro día estuvo una como apoderada, no en un seminario estuvo aquí de abuso sexual, ahí yo estuve fue justo en el grupo en el que estaba ella, a mi me...algunos profesionales que han salido de acá... porqué chicos profesionales que han vuelto a la región y algunos que se han titulado como profesores que incluso le hemos dado la oportunidad, aquí en...de trabajar acá.

DIRECTIVO/A 9

Hora: 15 horas

Duración: 28:00'

¿Qué condiciones deben existir para implementar un cambio en su escuela?

Las condiciones para implementar cambios, para implementar innovaciones en el colegio, primero tener un equipo que esté motivado para trabajar e incentivar el cambio, segundo no solamente el equipo directivo sino que el profesorado tenga una actitud de aceptar desafíos de perfeccionamiento constante, de estar con la camiseta puesta como decimos nosotros acá, con su colegio y las ganas de hacer cosas y sacar adelante los nuevos proyectos que se proyecta es importante hoy día el tema del liderazgo y como somos capaces nosotros de motivar a que los demás asuman también nuevos desafíos, creo que esas son las condiciones.

¿Y esas condiciones se están dando aquí en esta escuela?

Nosotros creemos que sí y de hecho puedo señalar varias situaciones que hemos estado llevando a delante, bueno ya vimos recién el tema de cómo hacer que los alumnos se motiven por el tema escolar y como nosotros estamos preocupados del tema de la convivencia escolar y el desarrollar y formar valores en los estudiantes que tengan hábitos, que tengan valores y no solamente en lo pedagógico y en ese sentido tenemos todo un plan de estímulo, no solamente para los alumnos, sino que también para los apoderados, para los profesores jefes que tienen grupos de niños a su cargo, también van a recibir una serie de estímulos y motivaciones que le permitan destacarse y que los chicos se mantengan motivados para asumir desafíos ya sea de manera individual, como curso, como ciclo, en fin en toda esa línea y en eso nosotros desarrollamos todo un plan de orientación con temas mensuales, con ceremonias al termino de semestre, para los niños para sus papás, con escuelas para padres asociadas a los mismo, de tal manera que no solo oriente el profesor, el psicólogo que trabaja con nosotros la orientadora, el profesor jefe, sino que también los hagan los papás desde la casa, y lo hagan desde la casa en la misma línea que lo está haciendo la escuela, teniendo una mirada común, no desde su perspectiva libre como padre porque muchos tienen una mirada respecto de lo que es bueno para su hijo, que puede diferir de lo que pretende la escuela, entonces en ese sentido para que todos apuntemos en una misma dirección, hemos implementado la escuela para padres y de ahí viene los papás a capacitación, luego estos mismos papás se encargan de difundir los temas de en la reunión de curso mensual hacia los otros papás del curso y la idea que eso se proyecte y terminen los mismos papás motivando a los otros para orientar a los temas que tienen que ver con los niños y con las familias en general

¿Qué relación tiene todas estas innovaciones con el resultado del aprendizaje, cómo es esa relación?

Aquí hay una relación directa, porque en la medida en que los alumnos estén motivados, estén asistiendo, lleguen a la hora, tengan los materiales necesarios para aprender, sean estimulados por los papás, tengan en la casa un espacio para estudiar, tenga la oportunidad de llevarse un libro para la casa, que la escuela les facilite o que les facilite también a los papás, que se vayan generando todos estos vínculos les va a permitir que efectivamente tengan mejor resultado en su proceso de aprendizaje de contenidos en el colegio, porque la idea es que todas las opciones vayan a generar responsabilidad no solamente con los alumnos sino que con las familias.

¿Cómo se organiza el tema del profesorado, tienen instancias de reflexión, de discusión, de espacios y tiempo?

Tenemos varias formas de organizarnos con los profesores para ir viendo los temas permanentemente y siguiendo un ordenamiento respecto de lo que hemos planificada, primero se organiza un calendario de actividades anuales, donde aparecen todas las actividades y los responsables de todo lo que hay que ir haciendo durante el año. Hay situaciones que son semanales, mensuales, turnos y está todo en ese calendario, luego tenemos un espacio de reuniones administrativas el día lunes, todos los días lunes tenemos una reunión en que tocamos distintos temas administrativos con el profesorado, el día martes hacemos reuniones técnicas por ciclo y allí no todos los martes tienen todos los profesores sino que un martes el primer ciclo se reúne y toca temas que dice relación con los cursos de primero a cuarto básico, ese sería el primer ciclo, la segunda semana o la semana siguiente les corresponde a los profesores del segundo ciclo participar de esa reunión y ver los temas que tienen que ver con los niños más grande y que tiene a veces una normativa diferencial con respecto a los más chiquititos, el día viernes tenemos otros tipo de reunión en que tenemos temas técnicos también y que tienen que ver con el primer ciclo, eso es permanente porque estamos desarrollando un plan especial que permite estar mejorando los aprendizajes en esos niveles y por eso necesitamos reunirnos ahí permanentemente porque ahí analizamos desde las

planificaciones las vivitas al aula a los profesores, sugerencias para mejorar sus clases, hay todo un calendario de visitas a la sala de clases por un directivo, en este caso el director el jefe técnico u otro director de ciclo que tenga disponibilidad en un momento determinado, puede ir a observar alguna clase, hacer alguna sugerencia después, esto se hace a través de una pauta e involucra además no solo ir a observar la clases sino que después hay un momento , hay un tiempo de reflexión, ya sin los alumnos entre el profesor y el que hizo de observador y ahí es importante destacar las fortalezas que ha tenido la clases, el profesor, en el desenvolvimiento de su labor, y también ver cuáles son aquellos puntos débiles o aquellos aspectos que habría que mejorar y finalmente construir algunos acuerdos de común acuerdo con el profesor decir, bueno lo que está muy bien es esto, lo que es destacable es esto peor habría que mejorar en estos otros aspectos, ya sea de la preocupación, del arreglo de la sala, de cómo se abordó un contenido determinado o respecto a la distribución del tiempo o respecto a los momentos de la clase, dejar el inicio desarrollo o cierre si faltó algo, ahí se va viendo cual es el tema, la idea es que el profesor tenga una mirada de otro colega respecto de lo que él está haciendo y se le puedan hacer las sugerencia y tenga la disposición de querer mejorar también.

¿Llevan algún registro escrito?

La pauta de observación, donde uno hace los diferentes evaluaciones respecto de distintos contenidos, tiene una parte también donde uno coloca observaciones y hay una parte de reflexión donde están los acuerdos, lo que se tomó, bueno aparte de eso la fecha, el subsector de aprendizaje que se observó, en qué momento fue, cuántos alumnos eran, en qué curso estaban, etc.

¿Piensa que la escuela es otra instancia de formación para los profesores?

Sí, de todas maneras quizás no tan formal ni certificando cosas pero si hay...se construyen aprendizajes entre pares y se busca también la manera de superar algunas dificultades, de pronto también tenemos algunas asesorías en evaluación que entrega el jefe técnico o alguna pequeña capacitación en el manejo de la tecnología, que se yo en el uno del data, del notebook de la sala o llevar a los niños a la red de enlace o a la sala de computación donde pueden trabajar y se va apoyando en lo que el profesor necesite y dándole las facilidades y facilitando también herramientas que permitan hacer una clase un poco más entretenida con una metodología más moderna , más motivadora para los niños.

¿Qué es lo más complejo de llevar una escuela?

Primero tenemos una problema de espacios, hemos habilitado mucho espacios porque la construcción es muy antigua, entonces no reúne las condiciones ideales para que se puedan desarrollar las actividades, hemos tenido que habilitar algunos espacios porque hemos incorporado otros proyectos nuevos, también a veces nunca hubo casos pero la diferencia generacional de pronto influye de alguna manera porque hay gente que está como está en edad de irse obviamente que el dominio de tecnología y eso cuesta mucho más, los niños van como muy aventajados en ese sentido y ahí cuesta actualizarse, no para todos, pero si hay uno que les dificulta más, eso también influye un poco en la dificultad, la incorporación de gente, de personas últimamente no se ha dado ya en hartos años, son profesores que llevan mucho tiempo trabajando con nosotros y de repente hace falta ir renovando también, ir incorporando nuevas ideas, nuevos conceptos, nueva metodología, casi igual o no es tan rápido o cuesta un poco más.

Disculpa, me faltó una parte donde me preguntabas respecto de cómo se reúnen los profesores: la formación del lunes, del martes, del viernes, pero hay otra sesión de trabajo en que se reunión de trajo en que se reúnen los profesores jefes de curso con los profesores especialista que están trabajando en el decreto 170 que atiende las necesidades educativa especiales, entonces ellos también tienen un espacio de coordinación

con el profesor jefe, para que puedan atender o ponerse de acuerdo de qué manera van a tocar un tema determinado con los niños también es otra instancia de coordinación, un coordinador del proyecto también hay, un coordinador para pre básica, perdón.

¿De qué manera la escuela se analiza o se autoevalúa, tiene algún sistema de autoanálisis o autoevaluación?

Nosotros vamos haciendo una evaluación respecto de los distintos ámbitos del colegio y semestralmente dedicamos un tiempo completo o días completos a hacer un análisis de los diferentes aspectos tanto en lo organizacional en cuando a los resultados que han tenido los alumnos, recogemos las evaluaciones externas, las evaluaciones internas que se hacen y se va haciendo todo un recuento del análisis respecto de los logros que se están teniendo de las dificultades de por qué se avanzó de por qué no se avanzó y se van buscando los rendimientos, esa es una tarea permanente que no es solamente de término de semestre sino que también aparece cada vez que aplicamos evaluaciones o hacemos recuento o mediciones de lo que estamos haciendo permanentemente en diferentes ámbitos, ya sea en el ámbito del cumplimiento de unidades de aprendizaje con los alumnos, en la parte administrativa, en lo organizativo, en la parte de la convivencia escolar, en el tema de la asistencia de los alumnos, todo lo que tiene que ver con insectoría, orientación, la UTP, los diferentes ámbitos, liderazgo, convivencia.

¿Se considera la parte emocional de la enseñanza, qué importancia le otorgan?

Allí es donde aparece todo el tema que nosotros trabajamos a través de la orientación, temas mensuales que tienen que ver con formación de valores y en la preocupación que tenemos respecto de los niños, de cómo está su situación a veces familiar y le afecta a su desenvolvimiento en el colegio, tenemos personal que apoya directamente al grupo o a la familia y para eso tenemos contratado una orientadora que canaliza todo los temas, dos psicólogos que atienden a los niños a las familias veces también, a un grupo de niños, a un grupo curso y se van haciendo de acuerdo a la necesidad, diferente tipo de acción, también nos apoyamos con un asistente social, cuando hay un niño que está presentando como muchas dificultades o asistencias u observamos que hay algún tipo de maltrato alguna cosa, ella hace visitas domiciliarias, nos entrega un reporte y nosotros vamos haciendo las derivaciones necesarias a las instituciones ya sea a la ...o la OPEDEA o a donde corresponda para darle el apoyo a los niños.

¿Cómo es la relación de esta escuela con las otras escuelas?

Es buena, porque ya hace tiempo que estábamos trabajando mancomunadamente con las escuelas municipalizadas, esa relación de las escuelas municipalizadas con otras escuelas de la comuna, no con las otras escuela particulares subvencionadas hay un trabajo permanente nos reunimos los directores mensualmente, hay reuniones de los jefes técnicos para ver la parte pedagógica, se desarrollan acciones en común entre de las escuelas, por ejemplo, un técnico te determina que los profesores de matemática necesitan una capacitación específica, por ejemplo y se hace un plan común y se busca la asesoría y los profesores van a la capacitación y así en diferentes ámbitos se van desarrollando acciones comunes para todas las escuelas y se favorece el trabajo y se potencia el trabajo del la escuela y entre los profesores.

¿Cómo es la relación con otras organizaciones?

Con otras organizaciones nosotros acá tenemos primero el centro de padres que nos apoya a la escuela, tenemos una organización paralela que también es de apoyo donde hay una agrupación de apoyo al estudiante, que es un grupo que hicieron los mismos docentes y el personal que desarrolla algunas acciones en el año generalmente para tener recursos y eso luego se traduce a aportes a algún alumnos o alguna familia que necesitan algo material para la escuela, apoyan la labor de la escuela, junto con eso tenemos una

agrupación paralela también que tiene que ver con los papás que tienen niños que los tienen en la orquesta sinfónica del establecimiento y se crea una organización paralela al establecimiento porque no todos los niños son nuestros alumnos, me explico: parte como siendo nuestro alumnos pero luego con el entusiasmo de estar en la exigencia que se le coloca en la misma participación en la orquesta, eso le exige tener un cierto rendimiento académico, al tener eso más el apoyo de los papás estos chico, todos continúan en la enseñanza media, en la enseñanza media no existe una instancia donde ellos puede seguir practicando y manteniendo su trabajo de aprendizaje de un instrumento determinado, ya sea violín o un instrumento de viento o percusión entonces ellos siguen teniendo una dependencia de la escuela y asisten semanalmente a algún ensayo a las preparaciones, de aprendizaje de los instrumentos y por lo tanto están repartidos los distintos liceos de la comuna o de la ciudad pero siguen viniendo a la escuela los días viernes a los ensayos o los días viernes a la preparación y pertenecen a la orquesta, luego cuando se van a la universidad ellos siguen perteneciendo, cuando la orquesta sale dentro del país y hay alguno que está por allá, se incorpora y toca con ellos y motiva a sus compañeros a los más chiquititos que se están iniciando y se va generando todo un vínculo de relación, porque los primeros que partieron con este tema ya están en la universidad, teniendo carreras relacionadas ya sea con música con pedagogía, con sonido, cosas que se relacionan con lo que ellos han fortalecido también.

¿Existe algún compromiso de la escuela con el territorio?

Con otras instituciones tenemos vínculos con la OPD (¿?) que nos apoya con la orientación de los niños, con la comunidad de la junta de vecinos del sector, con los bomberos que también están al lado nuestro, con el consultorio, con el consultorio de salud que está acá en la misma población y todas las organizaciones de alguna manera que son del sector de la Víctor domingo Silva, se vinculan con la escuela y nosotros le damos facilidades para que ..si necesitan un espacio para alguna reunión, generamos ...la escuela es abierta y ellos necesitan apoyarse en algo en el colegio y nosotros le damos facilidades o le solicitamos a ellos también algún requerimiento que nosotros tengamos, en el año tenemos programado también acciones de vinculación con los jardines infantiles que son del barrio, también desarrollamos en la semana del párvulo y antes, actividades de acercamiento, de los papás de los niños, hacemos visitas los jardines, le llevamos algún presente algunos materiales, ellos nos visitan a nosotros, después desarrollamos actividades en común acá en el colegio, desarrollamos actividades que son para la comunidad en general, no solo para la escuela, para el día de la madre, vamos a tener un concierto, que va a dar la orquesta y allí vamos a hacer una invitación a toda la comunidad de la Víctor domingo Silva porque a veces hacemos los conciertos en el centro en el cine, este año no, este año vamos a hacer una mayor vinculación con el entorno, con la comunidad nuestra y ahí los chicos se van a repartir para hacer las invitaciones casa por casa a nuestra población, independiente de que sean o no apoderados, la idea es que mucha gente de la población se vincule con nosotros y nos visite, conozca y vea el trabajo de la orquesta, vea y disfrute con el también, para septiembre tenemos otra actividad programada en la comunidad, allí nosotros cortamos el tránsito pedimos ayuda a carabineros, hacemos una actividad folclórica, con alumnos con apoderados en las escuelas de la escuela, invitamos a la comunidad a que se presente, hacemos algo típico para ese momento que generalmente hacemos cuecas afuera, desde los más pequeñitos a los más grandes, hay harta participación del papá, y también con algunos elementos que se asocian a la actividad.

Cuando hacemos la actividad folclórica por ejemplo a todo el mundo, a todos los niños de la escuela le damos mote con huesillo, también empanadas, que sea como bien folclórico, algo típico, pueden ir haciendo la ...rescatando alguna cosas que son tradicionales también, y eso lo hacemos como a término de jornada ya y después se van con sus atuendos folclóricos y todos y hacemos invitaciones a la comunidad y hacemos harta difusión, también es una forma que tenemos de acercar a la comunidad a la escuela. Ha resultado bien simpática, a la gente le ha gustado mucho, estamos bien contentas, sirve par a vincular más a la comunidad con el entorno.

¿La escuela se siente más comprometida con el territorio?

Claro y siempre nosotros en las invitaciones y en todos los actos que tenemos en la posibilidad que tenemos que hablar un poco del colegio nosotros hablamos de la escuela y de la comunidad Víctor Domingo Silva, porque la escuela se llama así, la población también y siempre generando un vínculo de pertenencia de que él sienta que es su escuela, que es su sector que es su población, que se sientan también parte de la comunidad. Estimulamos eso.

¿Ud. Cree que la mejora de la escuela favorece o puede favorecer la mejora del territorio?

Yo creo que sí, porque en la medida en que nosotros hagamos una buena labor, no solamente con los alumnos, sino que también con los apoderados, en las orientaciones y en las exigencias que le damos a los niños, en las capacitaciones que le hacemos a los apoderados a través de la escuela para padres, de alguna manera buscamos la mejora en la familia, primero en el alumno, luego en la familia y por ende tiene que haber una repercusión en la comunidad en general, si hacemos una buena formación, tendremos buenos futuros padres o madres a lo mejor no vamos a lograr que lleguen a la universidad pero si que sean ciudadanos que tengan algunos valores como respeto, la tolerancia que sean responsables, que sean capaces de dialogar con otras personas sin entrar a golpearse o a tener una mala convivencia entre vecinos, La formación en el ámbito social para nosotros es muy importante y es una necesidad a nivel país, por lo tanto para nosotros, es un tema que nos dejamos de lado, que es paralelo al tema de los aprendizajes, y por eso estimulamos mucho también, semestralmente no solo a los alumnos por el hecho de que sean primeros en sus curso en rendimiento sino que también el tema valóricos, al año tenemos dos ceremonias dedicadas al tema valórico en el que invitamos a muchos papás que sienten que sus hijos han sido destacados y por ende ellos también y reciben estímulos los niños y los padres.