



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAGÍSTER EN INTERVENCIÓN SOCIAL**

**“SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL EN
EL LICEO ALMIRANTE PEDRO ESPINA RITCHIE (A-21) DE
TALCAHUANO”**

**ACTIVIDAD DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN INTERVENCIÓN SOCIAL**

Modalidad Sistematización

Autor: Rodrigo Ortiz Salgado

Profesor Guía: Juan Saavedra Vásquez

Concepción, Julio 2015

Este trabajo de graduación no pudo haber sido posible sin la visión de los docentes que trabajaron en el grupo de investigación del Liceo A-21 durante el año 2013 y 2014, Blanca Gato, Maribel Sanhueza, Sandra Pallalever, Jenaro Espinoza y Daniela Sáez, y sobre todo, del profesor Miguel Ávalos, de quien emanaron gran parte de las ideas aquí presentes.

*"No me interesa saludarte
ni contarte nada sobre mi vida.
Ni tus guiños cómplices,
ni tus palmadas sobre mi espalda,
pueden hacerme sentir..."*
(Ricky Espinosa, 1966-2002).

RESUMEN: El siguiente documento consiste en la sistematización del diagnóstico institucional realizado en el Liceo Pedro Espina Ritchie de Talcahuano durante los años 2013 y 2014, en el marco de la implementación del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. El trabajo utiliza la propuesta de sistematización de Patricia Castañeda (2014), con focalización en la reconstrucción de los procesos metodológicos asociados a la recolección y análisis de información empleados en la elaboración del diagnóstico. Los hallazgos más relevantes dan cuenta de brechas en la en la implementación de acciones propugnadas por las reformas educativas de los últimos años en Chile.

ABSTRACT: The following document is the systematization of the institutional diagnosis made at the Liceo Talcahuano Pedro Espina Ritchie for the years 2013 and 2014, within the framework of the implementation of the Convention on Equal Opportunities and Educational Excellence, the Preferential School Subsidy Act. The paper uses the proposed systematization of Patricia Castaneda (2014), with focus on the reconstruction of methodological processes related to the collection and analysis of information used in making the diagnosis. The most relevant findings realize gaps in the implementation of actions advocated by educational reforms in recent years in Chile.

Palabras clave: Sistematización – Liderazgo Educativo – Indicadores de Desempeño Académico

Key Words: Systematization - Educational Leadership - Academic Performance Indicator

INDICE

1. Introducción	5
2. Problematización	7
3. Marco epistemológico-metodológico	10
4. Marco metodológico	21
4.1. Fundamentación metodológica	21
4.2. Foco de sistematización	21
4.3. Objetivos de sistematización	23
4.4. Colectivos participantes de la experiencia	23
4.5. Técnicas con fines de sistematización	24
4.6. Plan de análisis de la información	25
4.7. Procedimientos de validación	26
5. Contextos de la experiencia	27
5.1. Contextos de la política social	27
- La educación en la estructura política	
- Política educacional en Chile	
- Sistema de aseguramiento de la Calidad de la Educación	
5.2. Contextos programático	35
- Ley SEP y Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa	
5.3. Contexto territorial	38
5.4. Contextos sujetos de intervención	
- Matrícula	
- Deserción	
- Resultados de pruebas estandarizadas	
- Características socioeconómicas de los alumnos	
- Características del entorno familiar de los alumnos	
5.5. Contexto institucional	55
6. Marco teórico-conceptual	56
6.1. Referentes teóricos de interpretación de la sociedad contemporánea	56

6.2.	La educación en el marco de los cambios sociales contemporáneos	61
6.3.	Paradigmas educativos contemporáneos	67
6.4.	Definición de ejes conceptuales	72
	- Liderazgo educativo	
	- Monitoreo de Aprendizajes	
7.	Desarrollo del proceso de análisis con fines de sistematización	77
7.1.	Reconstrucción de la experiencia	77
	- Línea de tiempo	78
	- Reconstrucción de procesos metodológicos asociados a diagnóstico	80
	- Reconstrucción de experiencia en Intervención en Liderazgo Educativo	104
7.2.	Análisis crítico e interpretación de la práctica	113
8.	Integración teorico-práctica	123
9.	Reflexiones, aprendizajes y conclusiones del proceso	127
10.	Bibliografía y linkografía	129
11.	Anexos	137

1. Introducción

A continuación se presenta un trabajo de sistematización de experiencias de intervención social basado en la estructura propuesta por Patricia Castañeda en el libro, *“Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización”* (2014).

El trabajo consiste en la reconstrucción de la experiencia de Diagnóstico Institucional, realizada en el establecimiento educacional secundario “Liceo Pedro Espina Ritchie”, colegio municipal emblemático de la comuna de Talcahuano, que presenta crecientes índices de Vulnerabilidad Social.

El documento parte con una propuesta epistemológica desde el conocimiento situado, como una forma de dar relevancia a las visiones que puede hacer el investigador como sujeto, en los procesos de generación de conocimiento desde la práctica.

En la reconstrucción de la experiencia, se da énfasis a los procesos metodológicos llevados a cabo para recabar información del establecimiento, entre los que se considera, la recopilación y análisis de información secundaria, e iniciativas de levantamiento de información.

Para contextualizar el trabajo, se analizan los cambios acontecidos en la política pública desde la llegada a la democracia en Chile. Asimismo, se realiza un recorrido por las diferentes corrientes teóricas que interpretan la sociedad contemporánea, y los cambios acontecidos en el ámbito educativo durante el último tiempo.

Las principales conclusiones y reflexiones dan cuenta de las características del liderazgo educativo en el establecimiento, de la precariedad en la gestión y

análisis de información, y de la potencialidad que tienen estos datos para la toma de decisiones.

2. Problemática

Durante los últimos años, el Ministerio de Educación ha promovido la mejora de establecimientos educacionales subvencionados por el estado, mediante programas de incentivo a la ejecución de Planes de Mejoramiento Educativo (PME). De esta forma, a través de proyectos basados en el compromiso del aumento de indicadores institucionales, se destinan recursos a las instituciones educativas con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

El instrumento estatal que sustenta estas formas de incentivo en los establecimientos municipales es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP, No 20.248 dictada en el año 2008). Esta ley obliga a diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada una de las escuelas clasificadas como vulnerables o emergentes, considerando recursos específicos que se ponen a disposición para cumplir las metas que se fijan en los cuatro años de vigencia de este plan. El requisito para obtener estos fondos es la suscripción del **“Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”**, que se materializa con el diseño de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que establece cuatro líneas de trabajo para el mejoramiento institucional: Liderazgo Educativo, Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos. Estas dimensiones tienen como meta la demostración del avance estadístico significativo de indicadores de desempeño en un plazo de 4 años, específicamente de mejoramiento de resultados de aprendizaje de retención de los alumnos, medidos por las pruebas estandarizadas Simce y PSU, y por los mecanismos de control de deserción escolar, Tasa de Aprobación de Asignaturas, Tasa de Retiro y Tasa de Repitencia.

El presente caso de sistematización surge de la experiencia de trabajo en el establecimiento educacional **“Liceo Almirante Pedro Espina Ritchie (A-21)”** de la comuna de Talcahuano, como parte de la implementación del **“Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”**, en la Línea de Liderazgo

Educativo del PME (que comenzó en septiembre del año 2013 y se extendió hasta diciembre de 2014). La labor consistió en una primera etapa en la elaboración de un diagnóstico institucional, y luego en la focalización de estrategias para el mejoramiento de resultados académicos.

En el diagnóstico se efectuó la recopilación de información secundaria y se diseñaron estrategias de investigación para explorar sobre la visión de los docentes y estudiantes sobre el establecimiento.

En el proceso de recolección y análisis de información secundaria, se pudo constatar que existen múltiples mediciones que se realizan respecto a la condición socioeconómica y de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Pero esta información se encontró dispersa en diferentes unidades dentro del establecimiento, o bien fuera de él en los mecanismos de información que tiene el Mineduc, por lo tanto, ningún estamento interno manejaba los indicadores estadísticos del establecimiento, no se realizaba un seguimiento y menos aún se efectuaba retroalimentación a los docentes o a los alumnos.

En este sentido, se pudo identificar un problema con el manejo de la información en el establecimiento, ya que por parte del Ministerio había un gran esfuerzo en estudiar a los alumnos y realizar seguimiento, y por otra, éstos datos no eran utilizados, es decir, los instrumentos estaban sirviendo solamente para segmentar y clasificar al establecimiento respecto a los demás colegios, pero en ningún caso toda esa información era utilizada para realizar monitoreo del desempeño.

En el proceso de levantamiento de información, se conformó un grupo de investigación con docentes y profesores en práctica, con el apoyo metodológico de un profesional de las ciencias sociales, bajo las premisas básicas del enfoque investigación-acción (los resultados arrojaron apreciaciones disímiles en docentes y alumnos, pero que se podrían sintetizar en factores estructurales y de interacción entre actores dentro del establecimiento).

Todo este trabajo provocó el interés por realizar la sistematización en el proceso de diagnóstico, ya que tomando la base de este estudio de caso, con focalización en las diferentes fuentes de información y las formas de llegar a ellas, se podrían generar distinciones que permitan generar lineamientos para el acompañamiento docente, que incluya monitoreo y retroalimentación de resultados académicos con pertinencia a las particularidades de los alumnos del establecimiento.

3. Marco metodológico-epistemológico

El tema que quiere abordar esta tesis, surge de una experiencia de trabajo en un establecimiento de enseñanza secundaria, donde se realizó un proceso investigativo cuyo fin fue elaborar un diagnóstico institucional. Durante casi 2 años se realizó este trabajo, que se caracterizó por incluir a docentes en las acciones de levantamiento y análisis de información, quienes formaron parte de un grupo investigación, organizados al alero de algunos conceptos de la corriente de investigación-acción.

Si bien los objetivos del grupo se cumplieron y se obtuvieron los resultados esperados, el proceso llevado a cabo generó mucho interés por su potencial replicabilidad. Además se trataba de un tema contingente en la actualidad chilena, ya que consistía en una experiencia de intervención social en educación en contextos de alta vulnerabilidad y exclusión¹.

Con el foco en el proceso llevado a cabo, se realizó una Sistematización de la experiencia, que siguió la metodología propuesta por Patricia Castañeda en **“Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización”** (2014). Este método expone una serie de herramientas para otorgar rigurosidad al análisis de la experiencia, y su fin es *“agregar valor a la intervención social a través de la incorporación explícita de procesos reflexivos generados desde los códigos de su propia práctica, mediante rutas metodológicas más abiertas”* a las lógicas tecnocráticas de los programas gubernamentales. Por lo tanto, considera *“la acción como fuente de conocimiento”* (Castañeda, 2014).

La sistematización propone una profunda reflexión respecto a la práctica, lo que le otorga un lugar central al sujeto que genera el conocimiento, ya que desde él, se generan los relatos y aplican los instrumentos que materializan el proceso de analítico. Por lo tanto, entendemos que este ejercicio promueve el reconocimiento de la subjetividad en el proceso de sistematización.

La discusión que se genera a continuación, pretende ser un aporte a la metodología de sistematización, al considerar la concepción de “conocimiento

situado” propuesta por Donna Haraway, como una base epistémica para que a partir del reconocimiento de la subjetividad de los investigadores se genere conocimiento.

El proceso de sistematización

La sistematización nace en América Latina en la década de los ochenta, *“en el marco de gobiernos dictatoriales, como respuesta a la necesidad de rescatar los aprendizajes de las intervenciones sociales desarrolladas a través de proyectos sociales de organizaciones no gubernamentales o de agencias de cooperación internacional que poseían un carácter alternativo a las políticas sociales oficiales. Rescatar estos aportes proyectaba oportunidades de mejores políticas sociales en la región para cuando se produjese el esperado retorno a la democracia”* (Castañeda, 2014:91).

Esta técnica se basa en la idea que desde el primer momento en que un proyecto comienza a ejecutarse, comienza a surgir un componente inédito: **el proceso**. Este va a depender de la forma en que las acciones se vayan desarrollando, por lo que está sujeta a diferentes interpretaciones y desviaciones respecto al devenir original de un proyecto, es decir, aparecen elementos inesperados no planificados de forma previa en el diseño del proyecto (Jara, 2012). Estos son los aprendizajes que intenta rescatar la sistematización, como una forma de mejoramiento de las intervenciones y proyectos de intervención.

En síntesis, la sistematización puede ser definida como *“un proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada desde la propia práctica”* (Castañeda, 2014).

La propuesta de sistematización que realiza Castañeda se basa en el concepto de práctica, que se entiende como un dominio donde los individuos comprenden y dan significado a lo que hacen, quienes se pueden transformar en referentes capaces de reestructurar los desempeños a través de la reflexión activa como

profesionales (Perroun 1994, citado por Castañeda, 2014). De lo que se trata en entonces, es generar conocimiento activo a través de la práctica.

En el marco de las ciencias sociales, la sistematización ha sido subvalorada por las visiones académicas predominantes durante las últimas décadas, por estar en condición de desmedro respecto de la investigación social, por entre otras razones, por la *“subvaloración de la intervención social respecto de la teoría social; la ausencia de estrategias metodológicas validadas en sistematización; y, la autocensura en el ámbito de las ciencias sociales respecto al desarrollo de modelos y estrategias de trabajo provenientes de concepciones de generación de conocimiento de mayor compromiso con la intervención social”* (Castañeda, 2014:92).

El punto de encuentro con el conocimiento disciplinar que propone esta metodología, es través de la integración de la práctica con la teoría. Pese a que la práctica es lo que determina el análisis, de acuerdo a esta propuesta la teoría se concibe como transversal a todo tipo de intervención, como señala Castañeda, la teoría:

“precede, preside y procede desde la intervención social: la precede, dado que los conceptos claves siempre se identifican y se definen en forma previa a la intervención social, otorgando con ello las necesarias precisiones e implicancias que requiere la acción profesional en su planificación y proyección; la preside, dado que resulta necesario explicitar los marcos comprensivos que se encuentran implícitos en la práctica y que le otorgan sus sentidos y trascendencias; y procede desde ella, en la medida que los procesos de análisis y reflexión profesional la resignifican, la redefinen y la reformulan” (Castañeda, 2014:97).

En resumen, la integración de la teoría con la práctica, otorgan el sustento en que se desarrollará el proceso de sistematización, ya que desde el conocimiento disciplinar se generan relaciones dinámicas con la práctica.

Ante esta estructura conceptual, la sistematización se establece como un instrumento con componentes metodológicos y teóricos característicos de los procesos de generación de conocimiento. El método establece estructura para la elaboración de sistematización, que se compone de 5 dimensiones principales: Contexto de la Experiencia, Marco Teórico, Marco Metodológico, Proceso de Análisis, y Reflexiones o Conclusiones (Castañeda, 2014).

Como se puede apreciar, la metodología propuesta establece una serie de herramientas con la finalidad de generar conocimiento a partir de la experiencia del propio investigador. Sin embargo, el punto de inflexión de todo este bagaje metodológico, es la cuestión relacionada con el lugar en que se sitúa el investigado(a)r o profesional que realiza este ejercicio, es decir, cuáles son los sustentos epistémicos que le brindan rigurosidad, y principalmente, cómo se sostiene su visión, en circunstancias que la metodología utilizada resalta una perspectiva individual y subjetiva.

La rigurosidad científica y la subjetividad en Ciencias Sociales.

Al igual que la sistematización, la rigurosidad y verosimilitud científica en el conocimiento social tuvo profundos cuestionamientos desde su origen. El positivismo predominante a comienzo del siglo XX, enfatizaba que las ciencias humanas debían seguir los métodos ligados a las ciencias naturales. Por ello, en un principio las acciones sociales cotidianas fueron analizadas como cosas, pero el carácter subjetivo de éstas, le otorga otra valoración respecto a las cosas del mundo natural. Tal carácter subjetivo, hizo que la comprensión interpretativa del significado fuese esencial para explicitar las regularidades empíricamente discernibles en el comportamiento humano (Giddens, 1995; citado por Toledo, 2010:196). De esta forma, con Max Weber nace la sociología de la comprensión, que produce una separación del positivismo y las ciencias sociales, al proponer una ciencia de la comprensión de lo social, que apuntaba al estudio de la

construcción de sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción (Toledo, 2010:199).

Desde esta diferenciación y después de un largo devenir teórico y epistémico, *en los procesos de investigación de las ciencias sociales se toma distancia del vínculo tradicional entre un “sujeto” que conoce y un “objeto” que se busca conocer, llegando a entender esta relación como una correspondencia entre sujetos. Es decir, se abre la posibilidad de un aterrizaje concreto de las apuestas por el reconocimiento de la subjetividad en la investigación* (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012).

Un punto común de tales abordajes, es la crítica a las formas tradicionales de representación de la actividad científica -en general herederas del positivismo- junto a la revisión de nuevas definiciones del conocimiento (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012). En tal sentido, el conocimiento se entiende como una relación social atravesada por relaciones de poder, lo que supone pasar de entenderlo como una verdad externa y aprehensible de manera aséptica, a verdades heterogéneas, “necesariamente polisémicas” (Aguado y Rogel 2002:8, citado por Cruz, Reyes y Cornejo, 2012) y localizadas según contextos socio-históricos y geopolíticos.

Esta crítica al conocimiento había sido expuesta ya a principios del siglo XX por Paul Feyerabend, quien enfatizó que la ciencia es una creación de seres humanos concretos que viven en una época determinada, cuya producción está cargada de valoraciones y juicios de valor básicos aceptados por la elite científica. De lo que se trata entonces es de una construcción discursiva realizada a partir de una determinada tradición. Si lo traducimos a la concepción de Kuhn, los paradigmas serían teorías, pero también tendrían una expresión institucional, es decir, se materializan como figuras de poder (Pérez Soto, 1998).

Estas relaciones de poder son más patentes aún, cuando analizamos el enraizamiento lingüístico en el estereotipo de género que se produce al apodarar como duras a las ciencias objetivas, opuestas a las ramas del conocimiento más

blando (subjetivo), lo que invoca una metáfora sexual en la que lo duro está asociado a lo masculino y lo blando a lo femenino (Fox Keller, 1991).

Complementariamente, Humberto Maturana desde el campo de la biología, respalda el quiebre con la neutralidad positivista, al señalar que los científicos hacen ciencia como observadores que explican lo que observan, pero como observadores, siguen siendo seres humanos. Es decir, nos encontramos en la posición de observadores que observan para intentar describir y explicar lo que hacemos, pero de forma transversal, nos encontramos dentro de un lenguaje, que es el que genera las distinciones. Esto significa que en el observador podemos apreciar la presencia de capacidades cognitivas, elementos emocionales y lenguaje, entre otros (Maturana, 1996), por lo tanto la interpretación y la comprensión del mundo, no sólo social, sino científico en general, está atravesado por los diferentes componente que determinan al observador, como todo ser vivo.

En síntesis, en Ciencias Sociales nos encontramos entonces con un tipo de conocimiento que estudia la subjetividad, pero su vez, esta subjetividad forma parte del observador que produce el conocimiento. Por lo tanto, el distanciamiento de un tipo de neutralidad ligada al conocimiento positivista, forma parte de los contextos epistémicos del conocimiento de lo social contemporáneo. Este giro se transforma en un desafío al profundizar en instrumentos metodológicos como el que se propone en la Sistematización, al otorgar un lugar central en la generación de conocimiento a la práctica y al sujeto que la realiza.

La subjetividad y el conocimiento situado

Nos encontramos entonces con diferentes visiones del conocimiento ligado a lo social que resaltan el papel del observador, como un sujeto que no está carente de influencias de su entorno y contexto social.

Desde esta perspectiva, Michel Foucault señala que esta problemática tiene una profunda relación con el poder, indicando que *“si el sujeto se encuentra entre*

relaciones de producción y significación, se encontraría igualmente inmerso en las relaciones de poder” (Foucault, 1970, p. 12). De lo que se trata entonces, es de la existencia de estas relaciones y formas poder, entendiéndose éstas como una emergencia cotidiana, que categorizan al individuo, marca una individualidad e identidad, construyendo sujetos individuales (Foucault, 1970). El sujeto entonces, está atravesado por diferentes inscripciones de poder.

Pero como se indicó anteriormente, el poder atraviesa no sólo al sujeto, sino también es transversal a prácticamente a todo los ámbitos de las relaciones humanas, incluido el del conocimiento social. En este sentido, Donna Haraway (1991) poniendo énfasis en el desarrollo de la ciencia moderna, señala que todos los esquemas que limitan el conocimiento son teorizados como actitudes de poder, y no como actitudes que buscan la verdad, es decir, la forma que adopta la ciencia es de una *“retórica social creadora de artefactos que configuran el mundo en objetos efectivos”*, es una práctica de persuasiones que cambian el mundo y que se disfrazan de maravillosos objetos (Haraway, 1991). Es decir, la ciencia moderna se ha basado en la construcción ficticia de significados, al considerar como verosímil la posibilidad de separarse del objeto.

La propuesta de Haraway si bien está ligada a una construcción de una epistemología feminista, proporciona lineamientos muy interesantes para extrapolar a todo el campo de las ciencias sociales, ya que plantea la imposibilidad de establecer una hermenéutica de la realidad, es decir, de una separación del objeto, del cuerpo y del sujeto, ya que la estructura tradicional de la ciencia ha estado atravesada por relaciones de poder.

Ante estas crítica, Haraway esboza la perspectiva del Conocimiento Situado, que se propone como una *“escritura del cuerpo que, metafóricamente, acentúe la visión, es decir, lo que se necesita es cómo ligar el objetivo a los escáneres políticos y teóricos para nombrar donde estamos y donde no, así la objetividad dejaría de referirse a la falsa visión que promete trascendencia, para dedicarse a una encarnación particular y específica, es decir, solamente una visión parcial promete una visión objetiva.* Por lo tanto, **la objetividad (feminista) trata de la**

localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y del desdoblamiento del sujeto y el objeto” (Haraway, 1991, p. 327).

Esta concepción cobra sentido en la generación de conocimientos generados desde la práctica, ya que se concibe como una perspectiva que de cierta forma trasciende las lógicas de los métodos contractuales, para otorgar una visión parcial y limitada, ligada a la experiencia y las influencias del entorno, mediadas por una enunciación del lugar desde donde se genera el conocimiento y del propio observador o interventor, que utiliza un método, como el caso de la sistematización.

En relación la posición del observador y la subjetividad, Haraway señala que su topografía es multidimensional, al igual que la visión, *“el yo que conoce es parcial en todas sus facetas, está siempre construido y remendado de manera imperfecta, y por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto otro sin pretender ser el otro, esta es la promesa de la objetividad, un conocer científico busca a posición del sujeto no de identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial”* (Haraway, 1991, p. 331). Por ello, propone un quiebre en la formas de representación, para dar forma a una articulación, de la subjetividad individual con la del otro observado, la cual de todas formas es siempre parcial.

Por lo tanto, señala Haraway que,

“la visión requiere de instrumentos visuales, una óptica es una política de posicionamiento, es decir, los instrumentos de visión hacen de intermediarios frente a distintos puntos de vista. Ocupar un lugar es, la práctica clave que da base al conocimiento organizado en torno a la imagería de la visión, lo que sin lugar a dudas implica una responsabilidad ética y política. La racionalidad por lo tanto, es sencillamente imposible, una ilusión óptica proyectada de manera comprensiva desde ninguna parte” (Haraway, 1991, p.332).

De esta propuesta deriva el tener presente la limitación de los puntos de vista, una suerte de óptica entendida como una política de posicionamiento, que debe

considerar la parcialidad y contingencia. Esta concepción sitúa a lo político en la misma base de la producción de conocimiento (Harding, 1996, citado por Cruz, Reyes y Cornejo, 2013), lo que invita a realizarlo de forma comprometida, sin soslayar las visiones individuales.

De esta forma, el conocimiento situado asume la propiedad relacional de los elementos y su carácter históricamente construido. En este sentido, esto tiene relación con los procesos de conocimiento derivados de la práctica, ya que toma valor el recorrido, que tiene derivas, cambios, fluctuaciones, relaciones, devenires, más allá de concebir a objetos predefinidos, lo que predomina entonces es una visión relacional y parcial.

En resumen, lo que propone Haraway es una alternativa a la epistemología de la representación, por una *epistemología de la articulación* desde la cual,

*“los objetos y hechos, los conocimientos o discursos y los agentes son todos configurados en una práctica cognitiva cuya lógica no es la de la identidad sino la de la difracción, cuya epistemología no es la de la representación sino la epistemología cyborg de la articulación y cuya política no es la representación formal sino la de las alianzas materiales, la búsqueda de afinidades. Se desmiente así la visión del conocer como representación desinteresada y se nos invita a entenderlo como **articulación parcial y difractaría de aparatos expertos, relaciones sociopolíticas y entidades no humanas**”* (García Selgas 2008:167, citado por Cruz, Reyes y Cornejo, 2013).

El papel del conocimiento situado en la sistematización

Expuesta la posición del Conocimiento Situado, las preguntas que emergen tienen relación con la posición del profesional que realiza el ejercicio de la sistematización, y cuál es el nexo de esta metodología con la perspectiva parcial y situada.

La sistematización propone la generación de conocimiento a través de la reconstrucción y análisis de la experiencia, por medio de una integración teórica y práctica, con un batería de instrumentos metodológicos destinados para ello.

La epistemología de la articulación de Haraway por otra parte, utilizando la analogía de la difracción, se entiende más que como una reconstrucción, como un acoplamiento o articulación de lo que se está estudiando, donde la perspectiva del sujeto observador otorga lineamientos para la interpretación, sin dejar de lado las estructuras que componen su visión. Este ejercicio, no logra la integración ni identidad con el fenómeno que se está estudiando, sino más bien, se transforma en un relato mediado por las condiciones particulares de la investigación, como la dispersión de un rayo de luz cuando es interceptado, ente este caso, por un punto de vista o visión situada y articulada del sujeto que produce conocimiento.

Esto se puede resumir en palabras de Haraway cuando señala que *“todo conocimiento se produce desde unas condiciones semióticas y materiales concretas que dan lugar a una cierta mirada, condiciones de partida que no suponen un obstáculo sino las mismas condiciones de posibilidad de la investigación”* (Haraway, 1991, citado por Montenegro, Bosch, y otros, 2005).

Ahora bien, la manera en que opera este tipo de conocimiento tiene profundas consecuencias en la forma en que se genera conocimiento desde la práctica. En primer lugar, porque se consideran las condiciones que dan lugar a una cierta mirada, lo que da cuenta de la visión subjetiva y las posiciones éticas, por lo que los relatos o autorrelatos que se puede generar en el ejercicio de sistematización, cobran verosimilitud, al develar los posicionamientos y tensiones, desde la propia perspectiva del investigador. En segundo lugar, esto tiene relación con la situación la visión política del investigador que debe hacerse presente, como sujeto y como cuerpo, lo que no deja de tener un sustento epistémico, ya que como señala Haraway, *“toda investigación guarda un posicionamiento político implícito, y el hecho de desvelarlo es, motivo de rigurosidad”* (Haraway, 1991, citado por Montenegro, Bosch, y otros, 2005).

En síntesis, la relación entre la metodología de sistematización con el conocimiento situado otorga una articulación entre el conocimiento ligado de práctica y la visión o mirada del sujeto que realiza el ejercicio de reconstruir un proceso de esta índole, promoviendo y respaldando su subjetividad, pero de igual forma, transformándose en un desafío al declarar el lugar o sitio desde el cual se genera la observación, lo que implica establecer con rigurosidad los posicionamientos en los cuales se genera la articulación de los conocimientos.

4. Marco Metodológico

4.1 Fundamentación metodológica

De acuerdo al marco epistémico propuesto anteriormente, el presente estudio intentará seguir la metodología de la Sistematización propuesta por Castañeda, por lo que la estructura de tesis sigue esta lógica. Si bien, sería redundante explicar paso a paso cada componente de esta metodología, a continuación se muestra en resumen los pasos que seguirá la sistematización (Castañeda 2014:99):

- a. *Contextos de la Experiencia de Sistematización*
- b. *Marco Teórico Conceptual*
- c. *Marco metodológico*
 - *Fundamentación metodológica*
 - *Delimitación de la sistematización*
 - *Objetivos*
 - *Colectivos participantes*
 - *Técnicas con fines de sistematización*
 - *Plan de análisis*
 - *Procedimientos de validación*
- d. *Desarrollo del proceso de análisis con fines de sistematización*
- e. *Reflexiones, aprendizajes y conclusiones en el proceso*

4.2 Delimitación de la sistematización

Esta sistematización es la reconstrucción de un proceso de diagnóstico institucional en un establecimiento educacional, por lo que el foco se concentra en las metodologías utilizadas para la búsqueda y análisis de información.

Con la finalidad de reconstruir el proceso acuciosamente, se realizó una línea de tiempo con los hitos más relevantes, a través de Secuencias Metodológicas, que forman parte de la propuesta de Castañeda (2014:120). En este ejercicio se pudo distinguir 8 procesos relevantes, desde la constitución del grupo, hasta propuestas que emergieron de él.

Pero en el transcurso del análisis al seguir esta metodología, se constató que gran parte de la experiencia grupal no estaba siendo rescatada, por lo que se incluyó el análisis de fuentes documentales. Con el análisis de estas fuentes, se construyó una línea de tiempo paralela, que incluyó los hitos relevantes de la experiencia como grupo dentro del establecimiento. Finalmente, este análisis se trianguló con las Secuencias Metodológicas (esta metodología será explicada con mayor profundidad en el apartado de Técnicas de Sistematización, Punto 2.3).

Esta perspectiva pone en valor la perspectiva subjetiva del investigador, y se sustenta en la propuesta de Conocimiento Situado (expuesta con anterioridad) que sostiene, que *“por una parte, las versiones del mundo que co-construimos en la investigación no son meros relatos fantásticos o un discurso como cualquier otro, mientras que por otra, reconoce la imposibilidad de plantear que el conocimiento refleja una realidad de manera neutra, más aún si asumimos que este se nutre de inquietudes ciudadanas, políticas e ideológicas de los investigadores”* (Haraway, 1997, citado por Cruz, Reyes y Cornejo, 2013).

Por ello, se reconstruyó la experiencia a partir de los relatos de los investigadores, con el fin de dar cuenta de los procesos administrativos, de formación del grupo, y de gestión institucional, sin omitir las posiciones políticas y teóricas que podían ser transversales a los hitos que se estaban analizando.

La inclusión de este tipo de triangulación, se sustenta en la flexibilidad metodológica que demanda la construcción de la sistematización, ya que su fin es capturar con pertinencia la condición de situación dinámica en cambio permanente que caracteriza a la intervención social que la constituye (Castañeda, 2014).

4.3 Objetivos

Objetivo General:

Sistematizar la experiencia de diagnóstico institucional del Liceo Almirante Pedro Espina Ritchie **de Talcahuano, realizado entre el año 2013 y 2014.**

Objetivos específicos:

1. Reconstruir la experiencia de diagnóstico institucional realizada en el establecimiento.
2. Interpretar la experiencia en relación a los ejes conceptuales liderazgo educativo y monitoreo de aprendizajes
3. Reflexionar críticamente con fines de proposición inicial un sistema de monitoreo de indicadores para el análisis institucional.

4.4 Colectivo participantes

El colectivo de esta sistematización, es el grupo de docentes que participó en el trabajado de recolección, búsqueda y análisis de información.

La metodología utilizada en este grupo siguió los lineamientos de la corriente de investigación-acción, por lo que se promovió el trabajo autónomo de cada sujeto y la reflexión individual para la reconstrucción de la experiencia.

4.5 Técnicas con Fines de Sistematización

En el marco de la sistematización del trabajo realizado, se acudió a diferentes técnicas que forman parte del cuaderno metodológico declarado (Castañeda, 2014). Entre ellas, se consideraron las siguientes:

a. Secuencias Metodológicas

Con el fin de fortalecer los procesos de organización de información, Castañeda propone una serie instrumentos que denomina “Recursos de estabilización”. Estos instrumentos son fichas, protocolos y secuencias, que “*dotan a la práctica de sentidos y de referencias, contextualizándola y colocándola dentro de un orden de realidades y de conocimientos que trascienden el detalle disperso de los relatos cotidianos contruidos en torno al quehacer práctico*” (Castañeda, 2014:115).

Hay tres tipos de instrumentos, *Fichas de Trabajo, Protocolos de Trabajo y Secuencias Metodológicas*. Dada la naturaleza del estudio, que consistió en la implementación de un proceso de investigación, el recurso base que se utilizó para reconstruir la experiencia y organizar la información, fueron las Secuencias Metodológicas, ya que proporcionaban una plataforma flexible para rescatar las acciones destinadas a la recopilación, búsqueda y análisis de información.

Las Secuencias Metodológicas se componen de un *Relato Inicial del Investigador, Objetivos, Definiciones Técnicas, y Procesos Metodológicos*, y se pueden definir como “*explicitaciones técnicas desarrolladas a partir de las experiencias de trabajo, que permiten visibilizar la secuencia de toma de decisiones y de recursos metodológicos utilizados*” (Castañeda, 2014:120).

b. Análisis de Línea de Tiempo

Proceso de reconstrucción gráfica, en base al reconocimiento de acontecimientos relevantes, vaciados en una línea que da cuenta del proceso secuencial de las acciones del grupo.

En este caso se construyeron 2 líneas paralelas, una que resume las secuencias metodológicas, y otra que sintetiza la información presente en las fuentes documentales, todas bajo el prisma de las visiones particulares de los investigadores.

c. Revisión Documental

Esta técnica se relaciona con la recolección de documentos y registros que dan cuenta de la experiencia del trabajo grupal. Entre estas fuentes se consideró:

- Actas de reunión
- Correos electrónicos
- Informes de trabajo mensual
- Informe de rendición económica

2.5 Plan de análisis

De acuerdo a la metodología propuesta por Castañeda, los tipos de análisis seleccionados son:

- **Análisis de secuencia metodológicas:** En esta modalidad, las secuencias conceptuales metodológicas orientan la ruta del análisis, dotando de sentido y dirección al proceso.

- **Análisis de integración teórico práctica.** El proceso de análisis se funda en un permanente cotejo entre los componentes teóricos conceptuales y los antecedentes prácticos, dinámica que avanza hacia un relato integrado que

entrelaza ambos componentes, generando un relato teorizado de la práctica y un relato operativo de la teoría.

2.6 Procedimiento de validación

Los procedimientos de Validación propuesto por Castañeda, son tres, Juicio de Expertos, Base Ampliada de Acuerdos y Triangulación. Dada la flexibilidad que permite la sistematización, se eligió la Triangulación, que *permite validar los resultados obtenidos, en la medida que la información recopilada es contrastada en su interpretación por más de un referente* (Castañeda, 2014:111).

La Triangulación tiene dos tipos de dimensiones, interna y externa. La Triangulación Interna ofrece tres posibilidades, de Técnicas, de Fuentes, y Teórico-Conceptual. La Triangulación externa por su parte, tiene dos posibilidades, Temporal y Espacial (Castañeda, 2014:112). Producto de la naturaleza de la sistematización que se trabajó, ligada a un proceso investigativo, y por la diversidad de metodologías utilizadas, se optó por la Triangulación de Técnicas.

Este tipo de triangulación se refiere al *“uso simultáneo de dos o más técnicas de recolección de información con fines de sistematización, que permiten capturar la experiencia desde más de una perspectiva”* (Castañeda, 2014:111). En este caso se trabajó con metodologías declaradas en el apartado 2.5, Técnicas con Fines de Sistematización, que fueron:

- Secuencias Metodológicas
- Línea de Tiempo
- Fuentes Documentales

5. Contextos de la experiencia

5.1 Contextos de Política Social

La educación en la estructura política

Cuando se implantó la revolución industrial en Chile, la vida de los pobladores alrededor de los centros urbanos se desarrolló (en general) en conventillos, que no poseían condiciones de salubridad mínimas para la concentración demográfica que sustentaban, lo que provocó que se generaran graves problemas de morbilidad y mortalidad. A este fenómeno se le denominó la cuestión social.

En esta época, emerge de un capitalismo mercantil, industrial y manufacturero que pugna por imponerse en Chile con toda la imaginación del industrialismo inglés del siglo XVIII. En el campo político, la corriente conservadora, muy ligada a la iglesia, centró su postura acerca de la cuestión social como una crisis moral de los obreros y su intervención se centró en la creación de escuelas primarias, institutos salesianos y algunas sociedades de obreros. Las condiciones materiales eran vistas como un aspecto secundario y la ayuda a los sectores más empobrecidos se caracterizó por una visión caritativa y filantrópica (Illanes, 1993).

La visión de orden, emancipación y desarrollo de la educación recién en 1920 se institucionalizó cuando se crea la Ley de Instrucción primaria obligatoria. Posterior a la constitución de 1925, se crea el “Ministerio de la higiene, previsión social y trabajo” que direcciona institucionalmente la cuestión social y se refuerza con la creación del Ministerio de Educación, en 1927 (Martínez, 1995).

Si bien, en el contexto histórico estos hitos fueron considerados como formas de avanzar en los derechos sociales, a medida que el desarrollo tecnológico se fue haciendo más incipiente, el capital industrial fue necesitando mano de obra con una mayor preparación, por lo que la implantación de un sistema educacional adecuado, fue imperativo para el desarrollo del incipiente capital industrial chileno. De esta forma el sistema educacional no solo contiene los fines declarados, sino

también subyace todo un sistema ideológico de control y disciplinamiento (Martinez, 1995).

Por ello, podemos considerar a las escuelas no solo como una forma de instruir a los individuos, sino también como una forma de reproducción del orden hegemónico relacionado con los contextos históricos y tecnológicos que determinan a la división internacional del trabajo.

De igual forma, el actual orden internacional, otorga al estado las directrices para generar políticas adecuadas al contexto y desarrollo económico. Los actuales acuerdos entre países y el orden mundial hegemónico, generan formas de control: paradójicamente el estado interviene cada vez menos en la economía, los acuerdos multilaterales mundializan la economía y las barreras aduaneras se eliminan, pero el control de la población es cada vez más fuerte y son precisamente los lineamientos del control de la población lo que provoca que se generen políticas para tratar o intervenir, lo que Apple llama los “resultados negativos del proceso de acumulación” (Giroux, 1983). Actualmente los fondos y apoyos para la intervención de los excluidos del sistema son financiados por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Unión Europea, como es el caso de estamentos nacionales de la periferia, como Chile.

Pero sin lugar a dudas, los problemas sociales, o estos llamados resultados negativos de los procesos de acumulación son diferentes a los de antaño, ya no son problemas derivados de la salubridad, la mortalidad, ahora son fenómenos que se derivan de diferentes grados de exclusión dentro del sistema capitalista. Los países del tercer mundo, de Sudamérica y África principalmente, en la economía mundializada han tratado de generar políticas que permitan superar los déficits que posee su estructura, producto de la condición periférica de la plusvalía de la acumulación, un pasado colonial que trasciende la estructura social y problemas de gobernabilidad internos.

Al igual la antigua visión emancipadora que se tuvo de la educación, como en el caso del primer reglamento de maestros de 1813 en Chile, la educación en el siglo

XXI es el principal relato que promueve la movilidad social y la superación de las condiciones estructurales de desigualdad. Ahora ya no son razones filantrópicas o tradicionales del conocimiento que promueven la educación, es el propio capitalismo que se expande a estos campos. De esta forma un omnipresente sistema financiero, flexibiliza las condiciones de entrada al sistema de la instrucción y formación técnica o superior, produciendo mano de obra calificada adecuada a un sistema de trabajo flexibilizado, con una terciarización expandida y una alta competitividad de los sujetos que se insertan en este mercado laboral.

Política educacional en Chile

En la década de los ochenta, en el periodo de la dictadura militar, se realizaron profundos cambios en la administración de la educación en Chile. De ser una cartera estatal, se relegó la tutela a los municipios, se desafilió el cuerpo docente, y promovió la creación de establecimientos privados y subvencionados, al alero de una constitución que sustenta al estado con un rol subsidiario (Unesco, 2004). Todos estos cambios provocaron que las desigualdades ligadas a la distribución del ingreso se replicaran en el ámbito educacional, es decir, se socializaron desde los mecanismos de reproducción social las diferencias de clase de la población.

Con la llegada de la democracia en la década del noventa, comenzó un proceso de reformas que redefinió el papel de estado a través de un serie de modificaciones legales, que contempló el aumento del gasto público y la generación de acciones relacionadas con la promoción de la calidad y equidad en educación.

Estas reformas repercutieron en diferentes dimensiones a nivel nacional, entre ellos, un aumento significativo de los años de escolaridad (de 9 a 10,2 de 1990 al 2006) y los años de enseñanza obligatoria, además de cambios cualitativos profundos, como la Jornada Escolar Completa (JEC), un nuevo Currículum y la implementación de Sistema de Evaluación (Weinstein y Muñoz, 2009).

Con la JEC se aumentó considerablemente la inversión en infraestructura, se construyeron nuevos establecimientos, duplicándose las construcciones escolares que el país poseía; además, esta nueva forma de jornada ha tenido una función social relevante hacia los estudiantes más vulnerables, ya que ha expandido la alimentación escolar entregada por el Estado y se ha promovido de asistencia y acompañamientos social a los alumnos; asimismo, el aumento de las horas de clases implicó un leve aumento de las remuneraciones en los docentes (Weinstein y Muñoz, 2009), aunque sigue siendo mezquino en relación a las remuneraciones de los profesionales universitarios con similar cantidad de semestres cursados

Por otra parte, se realizó un cambio Curricular de envergadura en todos los niveles de enseñanza, modificándose tanto los contenidos disciplinarios, como el plan de estudios y la distribución horaria (Glysing, 2005, citado por Weinstein y Muñoz, 2009). Esto significó la reorganización de distintas materias, y la introducción de temas multidisciplinarios transversales vinculados con valores y habilidades. Además se incluyó la informática a lo largo del currículum, el aprendizaje de inglés desde un nivel más temprano, y se realizaron ajustes en la enseñanza técnica. Todos estos cambios se acompañaron material de apoyo, principalmente textos de estudio de mayor calidad, aumentando su disposición para los alumnos (Weinstein y Muñoz, 2009).

Además, el sistema de evaluación de resultados que se basaba en la medición de la cobertura, retención y eficiencia interna, se cambió a uno que se concentra en los resultados de aprendizaje de los alumnos, a través de la instalación pruebas estandarizadas como el SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje), que permite clasificar a los establecimientos de acuerdo a su desempeño (Weinstein y Muñoz, 2009). Si bien este es un avance significativo, ha generado efectos negativos, ya que en muchas ocasiones se instrumentaliza este tipo de medición, por lo que los establecimientos generan acciones destinadas especialmente a la preparación de esta prueba, perdiendo el sentido de formación integral que deberían tener. Asimismo, la PSU (Prueba de Selección Universitaria) se estableció como una forma de evaluación de aprendizajes que alineó los

contenidos curriculares con los requisitos de admisión a la Universidad (Weinstein y Muñoz, 2009), que constata diferencias de calidad y aprendizajes, pero que refleja una segmentación de acuerdo al nivel socioeconómico de los alumnos y establecimientos de procedencia. Esta misma diferenciación se replica tanto en la PSU como en el SIMCE, por los resultados de ambas pruebas no hacen sino expresar las diferencias de clase existentes en los diferentes tipos de establecimientos educacionales. De acuerdo a Weinstein y Muñoz (2009), *“la educación particular pagada brinda una enseñanza de excelencia a la élite nacional, alrededor del 7% de los alumnos; mientras que la particular subvencionada atiende, con una educación regular, prioritariamente a las clases medias, cubriendo más del 45% de la matrícula; y la municipal se hace cargo, con una instrucción mediocre, de los sectores populares, el 47% restante”*.

Al igual que en los resultados de aprendizaje de los alumnos, los sistemas de evaluación se extendieron hacia los profesores con la promulgación la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente. La metodología consiste en la aplicación de una batería de instrumentos (autoevaluación, portafolio, entrevista por un evaluador par, e informes de referencia de terceros) que los clasifican en cuatro niveles: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. A los docentes que se evalúan de forma destacada tienen derecho a un bono como incentivo, y quienes son evaluados de forma deficiente son sometidos a nuevas evaluaciones, en el caso que continúe con resultados magros se genera un acompañamiento con un tutor, y si en una tercera oportunidad fracasa en su evaluación, se excluye de la dotación de docentes (Reglamento de Evaluación Docente, 2004). Los resultados de estas evaluaciones (sobre 16.000 docentes) muestran deficiencias extendidas en, estructura de la clase, organización de elementos de unidad, interacción pedagógica, calidad de los instrumentos de evaluación y utilización de los resultados de evaluación (Weinstein y Muñoz, 2009). Asimismo, otros estudios revelan que se pierde una cantidad de tiempo relevante en actividades de nulo o escaso impacto en la enseñanza (en Chile se pierde hasta el 30% del tiempo de clases y se destina escaso tiempo al trabajo individual) (Canoy, Gove y Marshall, 2003, citado por Weinstein y Muñoz, 2009). Por lo tanto, se puede señalar los

problemas a la calidad del aprendizaje no sólo dependen de los alumnos, sino que hay múltiples factores asociados, entre ellos, los que tienen que ver el tipo de clases que realizan los docentes. Por ello, actualmente (junio 2015) el Ministerio de Educación envió una propuesta de carrera docente al poder legislativo, que ha generado una reactivación del movimiento social, principalmente de docentes y alumnos universitarios.

De todas formas, durante los últimos años los movimientos sociales estudiantiles han sido uno de los principales promotores de los cambios estructurales en la forma en que se ha abordado la política educacional en Chile. Desde el movimiento de secundarios o pingüinos del año 2006, a las movilizaciones universitarias del 2011, las demandas sociales lograron irritar a los discursos políticos, modificar la legislación, hasta llegar a los programa de gobierno de las últimas campañas presidenciales en el 2014, donde el imperativo fue el cambio de modelo, hacia uno que promueve la “gratuidad, la igualdad y la calidad educación”, al menos en el discurso.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Uno de los cambios más significativos en política pública fue la promulgación de “*Ley General de Educación*” el año 2009 (ley 20.370), que reemplazó a la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). Esta ley proporciona “*un mayor control para los sostenedores, prohíbe la selección de estudiantes hasta sexto año básico, apoya la diversificación de proyectos educativos y define un sistema mixto de provisión de la enseñanza obligatoria, entre otros*” (Educarchile, 2014).

Complementariamente se proclamó la Ley sobre *el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N.º 20529) en 2011*, que contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidos a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos. En este marco legal, se creó la *Agencia de Calidad de Educación*, “como la entidad responsable de evaluar e informar sobre

el desempeño de los estudiantes, a través del diseño e implementación de un sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje” (Informe Técnico Simce, 2014). Asimismo se creó la **Superintendencia de Educación**, cuyo objeto es fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal (Superintendencia de Educación).

De esta forma, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad quedó conformado por cuatro instituciones, el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, cada una con funciones y responsabilidades diferenciadas (Agencia Calidad de la Educación, 2014):

Ministerio de Educación:

Órgano rector del sistema, que propone e implementa la política educacional, define normativa, provee financiamiento y promueve el desarrollo profesional docente. Además, elabora bases curriculares y recursos educativos, define estándares de aprendizaje e indicadores de desempeño, y proporciona apoyo y asistencia técnico-pedagógica.

Consejo Nacional de Educación:

Aprueba e informa bases curriculares, planes y programas, estándares de aprendizaje y desempeño, y planes de evaluación.

Superintendencia de Educación Escolar:

Fiscaliza normativa y aplica sanciones, fiscaliza uso de los recursos y audita rendición de cuentas, investiga y resuelve denuncias y reclamos.

Agencia de Calidad de la Educación

Evalúa logros de aprendizaje e indicadores de calidad, informa y orienta a los establecimientos sobre su desempeño para que puedan tomar decisiones que promuevan el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Estas cuatro instituciones son las que conforman el sistema de aseguramiento de la calidad, donde los establecimientos se encuentran en el centro, y se les otorga autonomía al ser responsables de sus lineamientos con el diseño del Proyecto Educativo Institucional y la elaboración de Planes de Mejoramiento, que son monitoreados por este sistema.

La Agencia de Calidad de la Educación entonces, es la encargada por monitorear el desempeño de los establecimientos. Para ello, generó indicadores a través de Estándares Indicativos de Desempeño, que son los referentes para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos en 4 ámbitos, Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, y Gestión de Recursos. Estos estándares son orientadores y no obligatorios, con el fin de otorgar responsabilidad y autonomía a los establecimientos sobre sus procesos de gestión, y reflejan la implementación de prácticas efectivas. La metodología para medir estos estándares se realiza a través de visitas a terrenos que aún no se implementan en regiones (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

Uno de las dimensiones principales en la evaluación de los estándares de desempeño, son los resultados de aprendizaje, medidos por la prueba SIMCE, que considera los objetivos estipulados en las bases curriculares vigentes.

5.2 Contexto Programático

Ley SEP y Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa

El instrumento estatal que sustenta formas de incentivo a la gestión de los establecimientos es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), creada por Ley por el Gobierno de Chile (Ley No 20.248 del primero de febrero de 2008). Esta ley obliga a diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada una de las escuelas clasificadas como emergentes, considerando recursos específicos que se ponen a disposición para cumplir las metas que se fijan en los cuatros años de vigencia de este plan.

Los objetivos de esta ley son (Mineduc, 2014):

a. Asignar más recursos por Subvención a los estudiantes más vulnerables

- La asignación de recursos se realiza mediante la Subvención Escolar Preferencial, que se entrega por cada uno de las y los alumnos prioritarios, matriculados en los establecimientos educacionales. La Ley reconoce que el costo de la enseñanza es mayor, a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica de las y los estudiantes.
- Adicionalmente, se crea una Subvención por Concentración, que entrega un monto de recursos, según la proporción de alumnos y alumnas prioritarias en relación al total de estudiantes matriculado en el establecimiento. La Ley reconoce que no sólo importa la condición del niño y la niña, sino que el entorno de aprendizaje juega un rol fundamental en el proceso educativo.

b. Establecer compromisos, por parte de las y los actores educativos, para mejorar la calidad de la enseñanza.

- Las y los sostenedores, según establece la Ley, asumen compromisos. Ellos están asociados al mejoramiento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y de los procesos del establecimiento que impacten en ellos.

- Estos compromisos se expresan en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que cada sostenedor suscribe con el Ministerio de Educación. El Convenio tiene una vigencia de cuatro años y puede renovarse por períodos iguales.

El requisito para obtener estos fondos es la firma del **“Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”**, que establece como metas la demostración del avance estadístico significativo de indicadores de desempeño , específicamente, resultados Simce, PSU, Tasa de Aprobación de Asignaturas, Tasa de Retiro, Tasa de Repitencia. Para determinar la línea base de estas variables, se debe realizar un proceso de diagnóstico institucional, que será la base para el Diseño de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

El PME es un documento en formato digital que los establecimientos deben completar con información y metas de desempeño, que incluye:

- antecedentes institucionales;
- una matriz de priorización de problemas a abordar;
- un apartado de metas de resultados académicos, que contempla pruebas estandarizados (SIMCE y PSU), resultados de aprendizaje (evaluados parcialmente por competencias), y resultados de eficiencia interna (Tasas de retiro, reprobación y aprobación de asignaturas);
- planificación institucional, que se compone de cuatro dimensiones, Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos;
- y finalmente un cronograma de anual de acciones.

A partir de las dimensiones de planificación institucional, se generan objetivos y acciones para mejorar las deficiencias institucionales, donde el equipo de diseño del proyecto conforma grupos de trabajo que disponen de recursos para la compra de insumos y la contratación de profesionales externos para realizar diferentes actividades.

Las áreas de trabajo, se definen como:

- a. **Liderazgo:** prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las Metas Institucionales.

- b. **Gestión del Currículum:** prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular.

- c. **Convivencia escolar:** prácticas que lleva acabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

- d. **Gestión de Recursos:** prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

5.3 Contexto Territorial

Talcahuano, es una comuna de la región del Biobío, perteneciente administrativamente a la provincia de Concepción y su principal característica es su condición de ciudad puerto, que desde su fundación en 1764, es reconocido como uno de los principales puertos pesqueros, industriales y militares del país. Tiene una superficie de 285. 492 Km² y una población de 277.752 habitantes (Padem, 2012).

Actualmente Talcahuano junto con otras seis comunas de la zona forma el área metropolitana denominado Gran Concepción. Conurbación que supera los 700.000 habitantes, de los cuales, Talcahuano aporta alrededor del 25%. En la práctica, esto implica que, en su calidad de centro proveedor de servicios, sirve a las distintas comunas que componen la conurbación de la Provincia de Concepción (Pladeco, 2015).

En ámbitos estadísticos, se estima que el 19,5% de la población comunal se encontraba en situación de pobreza en el año 2011, lo cual es mayor a la tasa registrada a nivel nacional (14,4%) y no difiere significativamente, en términos estadísticos, de la tasa regional (21,5%). En lo referente a la educación, en la comuna un 54,3% de la matrícula escolar corresponde a establecimientos municipales, un 41,3% a particulares subvencionados y el 4,4% restante a particulares pagados. Los resultados promedio obtenidos por los alumnos que estudian en la comuna, en las pruebas SIMCE 2012 en general no difieren significativamente, en términos estadísticos, del promedio regional y nacional (Ministerio de desarrollo social, 2014).

A continuación se muestra una tabla comparativa de las principales estadísticas de Educación de la comuna, en relación a la región y el país.

Estadísticas de Educación

Estadística Educación	Comuna	Región	País
Porcentaje de matrícula en establecimientos municipalizados, 2012. Ministerio de Educación	54,3	49,9	39,3
Porcentaje de matrícula en establecimientos particulares subvencionados, 2012. Ministerio de Educación	41,3	43,6	51,5
Porcentaje de matrícula en corporaciones de administración delegada, 2012. Ministerio de Educación	0	2,5	1,5
Porcentaje de matrícula en establecimientos particulares pagados, 2012. Ministerio de Educación	4,4	4	7,7
Promedio de Puntaje Simce Lectura 2° básico, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	250	251	250
Promedio de Puntaje Simce Lectura 4° básico, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	271	269	267
Promedio de Puntaje Simce Matemáticas 4° básico, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	266	265	261
Promedio de Puntaje Simce Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	261	259	258
Promedio de Puntaje Simce Lectura 8° básico, 2011. Ministerio de Educación	253	255	254
Promedio de Puntaje Simce Matemáticas 8° básico, 2011. Ministerio de Educación	258	259	258
Promedio de Puntaje Simce Lectura II medio, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	256	257	259
Promedio de Puntaje Simce Matemáticas II medio, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	257	262	265
Promedio de Puntaje Simce Inglés III medio, 2012. Agencia de Calidad de la Educación	49	46	49
Promedio de Puntaje Prueba de Selección Universitaria, 2012. Consejo de Rectores	501	486	490
Promedio de Puntaje PSU Lenguaje, 2012. Consejo de Rectores	497	480	488
Promedio de Puntaje PSU Matemáticas, 2012. Consejo de Rectores	504	491	491

(Fuente: Reporte comunal Talcahuano, Ministerio de Desarrollo Social, 2014)

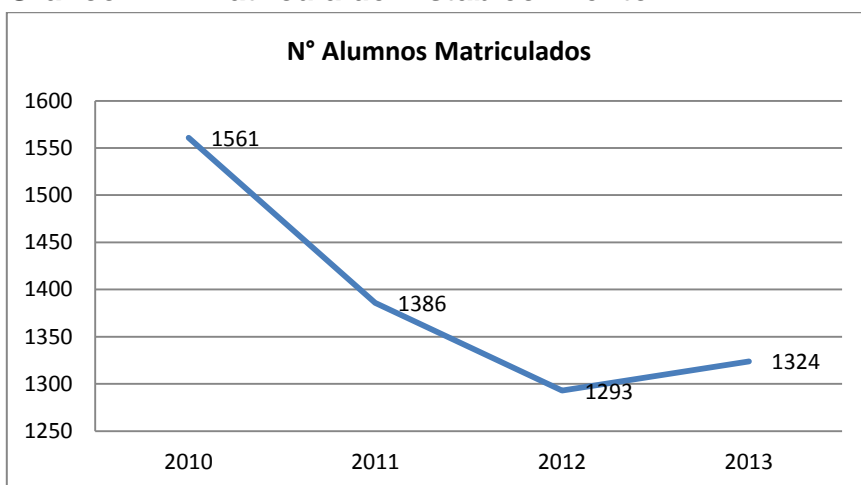
5.4 Contextos sujetos de intervención

Como una forma de acercarse a los sujetos de intervención, a continuación se describen los principales indicadores del establecimiento y las caracterización estadística de sus alumnos.

- Matrícula

La matrícula del Liceo A-21 durante el año 2013 fue de 1.324 alumnos. Como se puede apreciar en el grafico que se exhibe, la cantidad de alumnos del establecimiento ha disminuido en los últimos años considerablemente.

Gráfico N°1: Matrícula del Establecimiento



(Fuente: elaboración propia a partir de datos institucionales de Liceo A-21)

Entre el año 2010 y 2013 la matrícula bajó sostenidamente cerca de un 15%, declive que se concentra en la baja experimentada en el año 2011 de un 12% y de un 7% en el año 2012. Esta tendencia a la baja, se revirtió parcialmente durante el año 2013, aumentando la matrícula un 2% respecto del 2012.

- **Deserción**

La deserción de los alumnos en los establecimientos secundarios está dada por dos indicadores centrales, el retiro, entendido como el la exclusión por razones no académicas del colegio, y la reprobación, entendida como la insuficiencia en el desempeño académico del nivel cursado.

Tabla N°1: Porcentaje de retiro y reprobación

	2011		2012	
	Retiro	Reprobación	Retiro	Reprobación
I	7%	30%	22%	18%
II	7%	13%	11%	11%
III	16%	30%	10%	18%
IV	29%	5%	3%	4%
Establecimiento	13%	21%	12%	13%

(Fuente: elaboración propia a partir de datos institucionales de Liceo A-21)

Respecto al retiro por niveles, no se pueden apreciar diferencias significativas en este periodo de tiempo, no obstante desde el año 2012 se mantiene una tendencia a disminuir el retiro de alumnos a medida que avanzan de nivel, es decir, en cuarto medio se produce el porcentaje de retiro más bajo.

En relación a la reprobación, se observa que hay una disminución significativa del porcentaje de reprobados en los últimos años, de un 21% a un 13% entre el año 2011 y el 2012. Respecto a la reprobación por niveles, podemos señalar que el mayor porcentaje se produce en el primer y tercer nivel, llegando a un 30% en 2011 y 18% en 2012. El segundo y cuarto nivel presentan una reprobación más baja que los mencionados anteriormente, alcanzando en promedio entre el 2011 y 2012, un 12% y 4%, respectivamente.

La mayor cantidad de retiro y reprobación a lo largo del tiempo se produce en el primer nivel de enseñanza. La reprobación y el retiro en el segundo nivel mantienen cierta regularidad, alrededor del 10%. En el tercer nivel hay un alto porcentaje de reprobación, y el retiro disminuyó respecto del año anterior. En el

cuarto nivel es donde se produce la menor cantidad de alumnos reprobados y retirados.

- Resultados de pruebas estandarizadas

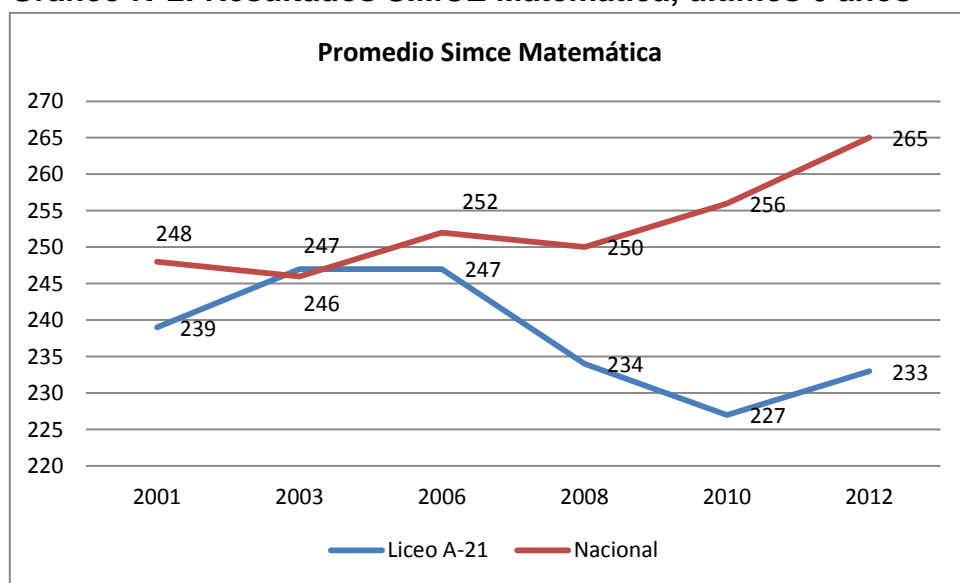
Las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU han sido foco de numerosas críticas, se ha cuestionado su diseño, pertinencia, y sus resultados se presentan como reflejo de la desigualdad socioeconómica estructural de la sociedad chilena. Pese ello, siguen siendo los instrumentos legitimados por la institucionalidad pública para evaluar el desempeño académico de los establecimientos, los que son clasificados en relación a los resultados obtenidos en estas pruebas. Por esta razón, es de vital importancia conocer estos desempeños y analizar los cambios que se han producido durante los últimos años.

A continuación, se analizan los resultados de estas pruebas en las evaluaciones realizadas en los últimos 10 años.

a) Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)

- Resultados SIMCE Matemática

Gráfico N°2: Resultados SIMCE Matemática, últimos 6 años



(Fuente: elaboración propia a partir de datos institucionales de Liceo A-21)

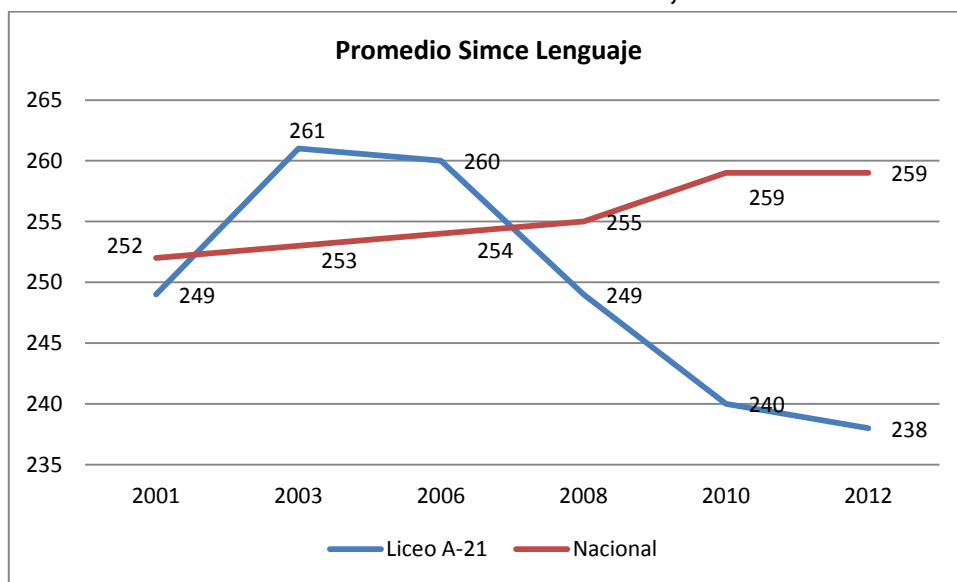
En la prueba SIMCE de Matemática aplicada a los alumnos de segundo medio, el Liceo A-21 en los últimos 10 años ha experimentado una disminución relevante de su desempeño. Desde el puntaje más alto obtenido en los años 2003 y 2006 (247 puntos), el establecimiento sufrió una fuerte caída de su desempeño, bajando consecutivamente 7 puntos en las siguientes dos evaluaciones (2008 y 2010), para repuntar en el año 2012 a 233 puntos, es decir, subiendo 5 puntos respecto a la evaluación anterior. De todas formas, en el año 2012 el establecimiento bajó 14 puntos respecto de la evaluación del 2006.

Respecto al promedio nacional, el establecimiento desde el año 2003, donde superó la media, ha ido aumentando su distancia negativa en relación a este punto de referencia, llegando a su máxima diferencia en la última evaluación del 2012, con 32 puntos debajo del promedio nacional.

En relación a los establecimientos del mismo tipo de dependencia (municipal), el Liceo A-21 sigue estando bajo el promedio nacional, obteniendo 8 puntos menos que este promedio durante las últimas 2 evaluaciones.

- **Simce Lenguaje**

Gráfico N°2: Resultados SIMCE Matemática, últimos 6 años



(Fuente: elaboración propia a partir de datos institucionales de Liceo A-21)

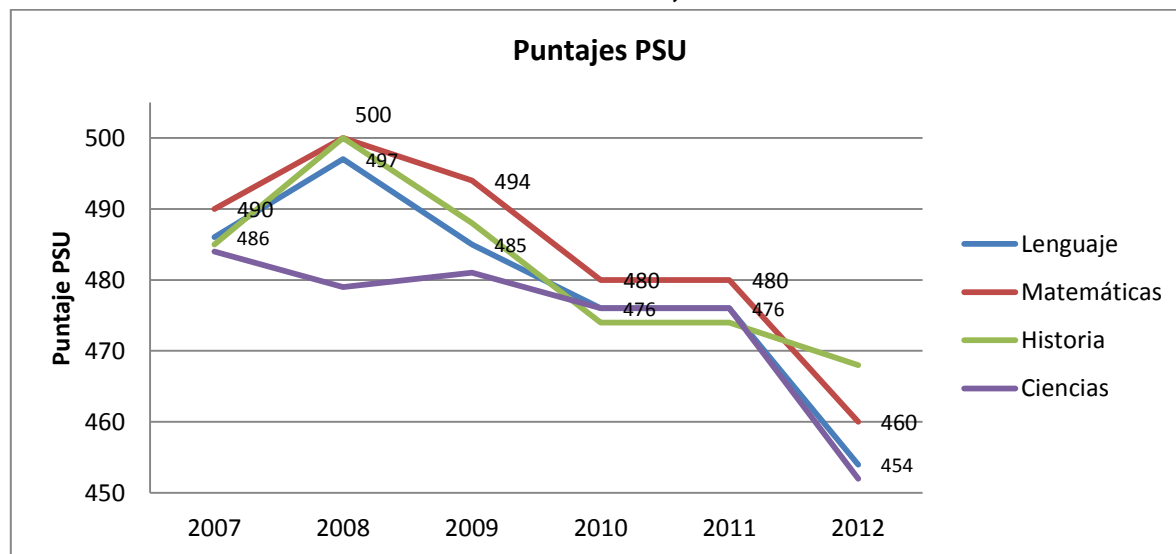
Al igual que en el SIMCE de Matemática, el Liceo A-21 en las última cuatro evaluaciones ha bajado ostensiblemente su desempeño. Desde el año 2006 al 2012 ha disminuido acumuladamente 22 puntos, baja paulatina que se ha producido desde el año 2008 con 11 puntos, en el año 2010 de 9 puntos, y en el año 2012 con 2 puntos.

En relación al promedio nacional, la diferencia negativa del colegio con este indicador ha ido en aumento. Si en el año 2003 y 2006 su desempeño fue más alto que el nivel nacional, desde el 2010 la diferencia ha sido muy relevante, aumentado de 19 a 21 puntos bajo al promedio nacional.

Respecto a los establecimientos del mismo tipo de dependencia, el establecimiento ha aumentado su diferencia de 4 puntos experimentada durante el año 2010, a 6 puntos en el año 2012, es decir, se mantiene la brecha en Lenguaje respecto al promedio nacional de los colegios municipalizados.

b) Prueba de Selección Universitaria (PSU)

Gráfico N°3: Resultados SIMCE Matemática, últimos 6 años



(Fuente: elaboración propia a partir de datos institucionales de Liceo A-21)

Al igual que en los resultados obtenidos en la prueba SIMCE, los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) han disminuido considerablemente. Es así como desde el año 2008 al 2012 los resultados en matemática han disminuido en 40 puntos, y en lenguaje han bajado en 47 puntos.

Como se puede apreciar en el gráfico anterior, esta disminución paulatina se acentuó en el año 2012 con una fuerte caída del desempeño en la evaluación, bajando alrededor de 20 puntos en las pruebas de matemática, lenguaje y ciencias.

En resumen:

- Los datos de PSU arrojan un descenso considerable desde el año 2007 al 2012 en las cuatro asignaturas evaluadas.
- En Lenguaje el descenso se produce desde el 2008 donde los alumnos obtienen un promedio de 497 hasta el 2012 con un promedio de 454 puntos, es decir, 43 puntos menos.
- En matemática la tendencia es semejante ya que el año 2008 los alumnos habían obtenido una media de 500 puntos, la cual baja a 460 puntos en el año 2012 (40 puntos menos).
- En las asignaturas electivas de Historia y Ciencias Sociales se mantiene la tendencia a la baja en los promedios (Historia 468 y Ciencias 452)
- Entre el año 2007 y 2008 se produce un alza en los promedios de las asignaturas de Lenguaje, Matemática e Historia de aproximadamente 10 puntos, de ahí en adelante el descenso es sostenido en el tiempo.

- **Características socioeconómicas de los alumnos**

A continuación se presentan una serie de datos estadísticos que tienen la finalidad de describir las principales características socioeconómicas de los estudiantes del Liceo A-21.

a. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

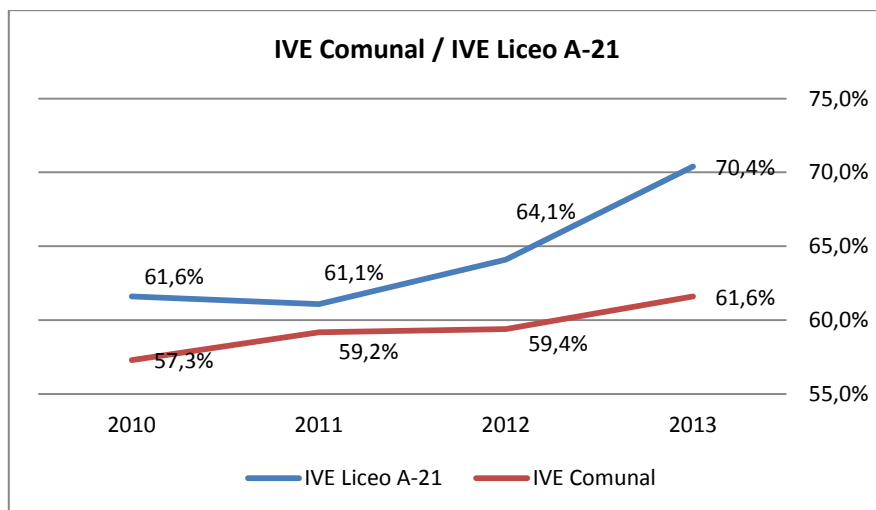
El Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE), es un constructo estadístico elaborado por la Junta Nacional de Auxilios y Becas (JUNAEB) que clasifica a los alumnos según su vulnerabilidad en categorías. El cálculo de este índice se realiza con la integración de varias fuentes de información estatales, como la Ficha de Protección Social, y la propia Encuesta de Caracterización JUNAEB, entre otros. De acuerdo a la forma en que subvenciona a la Educación en Chile, esta categorización permite asignar recursos según la cantidad de alumnos vulnerables que tienen los establecimientos.

Este índice se compone de una serie de variables asociados a la Vulnerabilidad social, entre las que cuenta la escolaridad, ingreso y ocupación de los padres, familiares con los que vive y se relaciona el menor, contexto social y cultural, entre otros.

b. IVE últimos 4 años

A continuación se muestra gráfico de la evolución del IVE en el Liceo A-21 en los últimos 4 años, y se contrasta con el índice comunal, como valor de referencia.

Gráfico N°4: Índice de Vulnerabilidad Escolar Liceo A-21



(Fuente: elaboración propia a partir de www.junaeb.cl/ive)

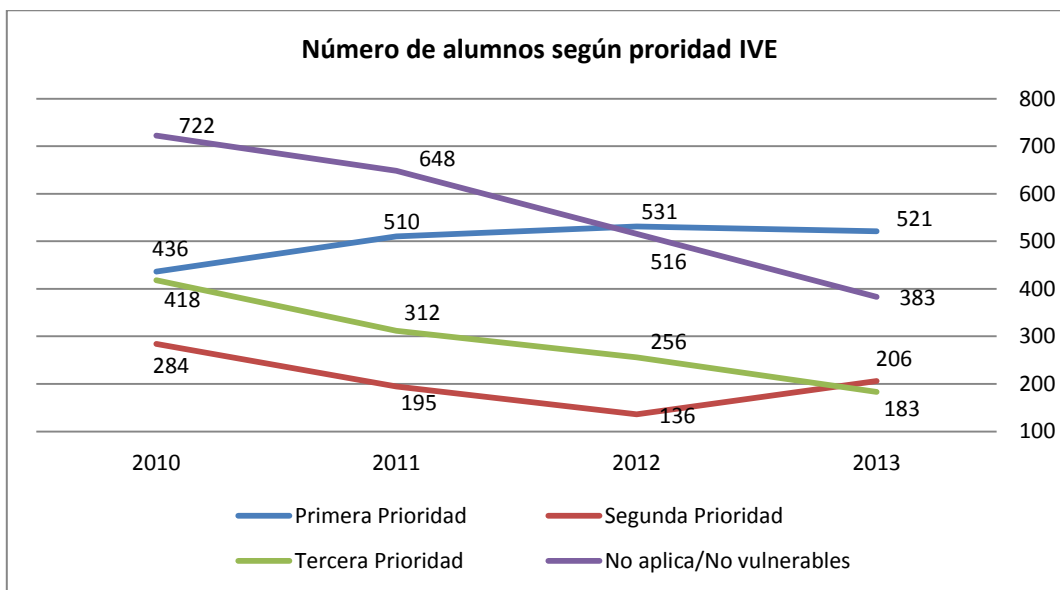
En el gráfico se puede apreciar que el IVE durante los últimos 4 años en el Liceo A-21 ha aumentado exponencialmente en cerca de 9 puntos porcentuales, de un 61,6% en 2010 a un 70,4% en el año 2013. Durante este año, la diferencia con el IVE de la comuna de Talcahuano aumentó casi al doble de la tendencia de los años precederos, esto es, de cinco puntos porcentuales a nueve.

c. Alumnos categorizados según priorización IVE

El IVE estratifica a los alumnos en cuatro categorías, identificando a los alumnos por prioridades, siendo la primera categoría la que identifica a los educandos más vulnerables, la segunda y tercera tienen un nivel de vulnerabilidad menor, y la cuarta categoría son los alumnos no vulnerables.

A continuación se exhibe un gráfico que muestra las tendencias de estas categorías desde el año 2010 al 2013.

Gráfico N°5: Índice de Vulnerabilidad Escolar según categorías



(Fuente: elaboración propia a partir de www.junaeb.cl/ive)

Recordemos que durante el año 2010 habían 1.561 alumnos en el Liceo A-21, y desde este año la matrícula fue disminuyendo hasta llegar a 1.324 alumnos el año 2013. Como se puede apreciar en el gráfico anterior, el único estrato que aumentó la cantidad de alumnos en los últimos 4 años fue el de primera prioridad, de 436 a 521. En tanto los alumnos de segunda prioridad han disminuido gradualmente, de 284 a 206 en mismo periodo de tiempo. Los alumnos de tercera prioridad han tenido una mayor disminución, bajando en la matrícula en más de 200 alumnos, de 418 en 2010 a 183 en 2013.

La mayor baja en la matrícula la experimentó el estrato no vulnerable, que disminuyó escalonadamente su matrícula de 722 alumnos a 383 en los últimos cuatro años. Por lo tanto, podemos señalar que la disminución en la matrícula desde el año 2010 al 2013, está caracterizada por una disminución significativa de los alumnos no vulnerables o menos vulnerables, y un aumento de los alumnos más vulnerables, es decir, el perfil de los alumnos del Liceo cambió sustancialmente.

Esta disminución de los alumnos no vulnerables y aumento de los vulnerables, coincide en el tiempo con la merma en los resultados académicos de las pruebas

estandarizadas SIMCE y PSU, pese a ello no podemos señalar que exista correlación, ya que no existen datos de seguimiento longitudinal que permitan establecer esta relación con rigurosidad científica.

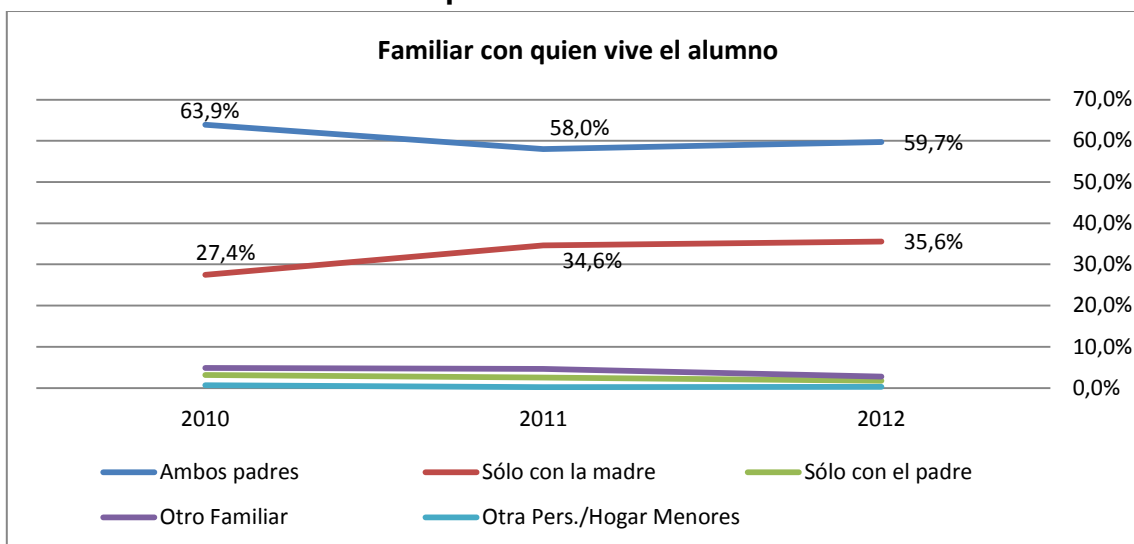
- **Entorno familiar de los alumnos**

A continuación se presenta un análisis descriptivo de una selección de variables relevantes para el estudio en curso presentes en encuesta de la JUNAEB, aplicada a los primeros medios durante el año 2010, 2011 y 2012. Esta encuesta, que sirve como fundamento para determinar el IVE, se aplica a todos los alumnos que ingresan anualmente al establecimiento (alrededor de 400 jóvenes) y tiene por finalidad establecer una línea base de vulnerabilidad, para apoyar diversos procesos de toma de decisión referidas al diseño, aplicación y evaluación de la oferta de servicios y beneficios que aporta JUNAEB al desarrollo del proceso escolar (Junaeb, 2013).

Además de esta fuente de información, se analizó el informe y base de datos del “Análisis Sociodemográfico de Liceo A-21” realizado por DAEM de la I. Municipalidad de Talcahuano, en Septiembre de 2013. Este análisis fue realizado en base a una encuesta aplicada a 1.017 alumnos de todos los niveles del establecimiento.

a) Familiar con quien vive el alumno

Gráfico N°6: Familiares con quien vive el alumno



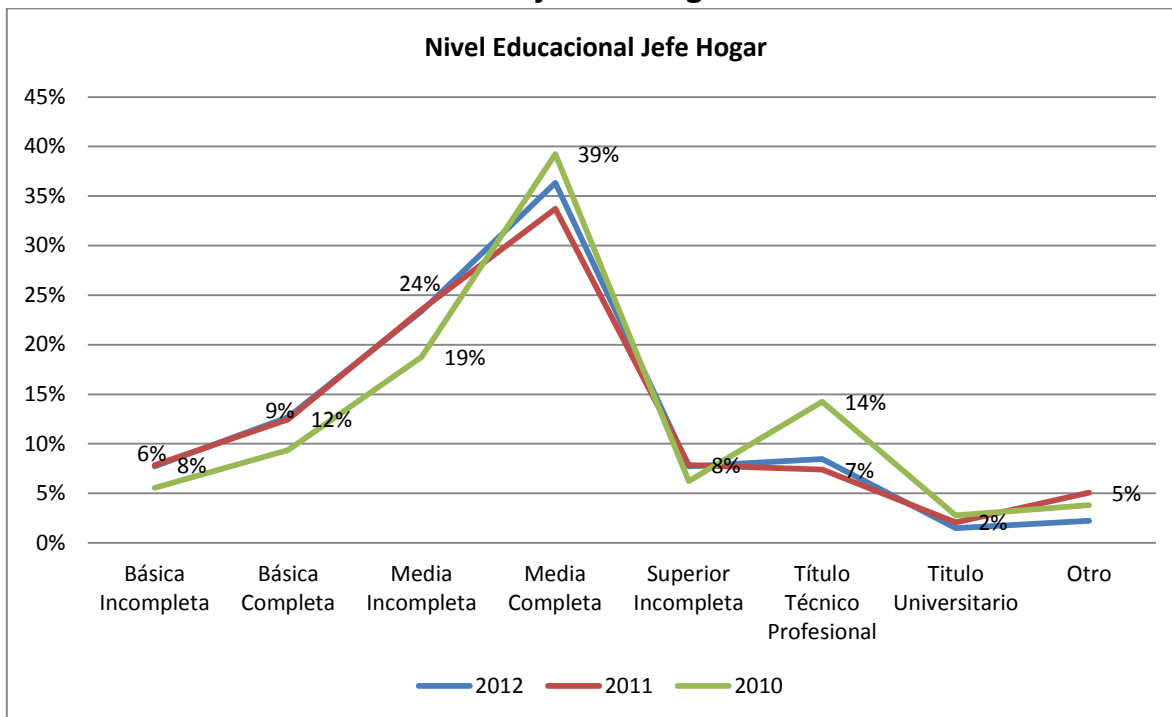
(Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de encuesta de vulnerabilidad a alumnos primer año, JUNAEB; año 2010, 2011 y 2012).

En el gráfico anterior, se puede apreciar que de forma transversal en los últimos tres años la mayor proporción de los alumnos vive con ambos padres, esto es, alrededor de un 60%. Sin embargo, hay un importante porcentaje de alumnos que vive sólo con la madre, segmento que ha fluctuado en los últimos dos años alrededor del 35% del total de matriculados en primer año.

Si bien existen alumnos que viven sólo con el padre, otros familiares y otras personas (u hogares de menores), su relevancia estadística es menor que los segmentos mencionados anteriormente.

b) Nivel Educativo Jefe de Hogar

Gráfico N°7: Nivel educacional del jefe de hogar

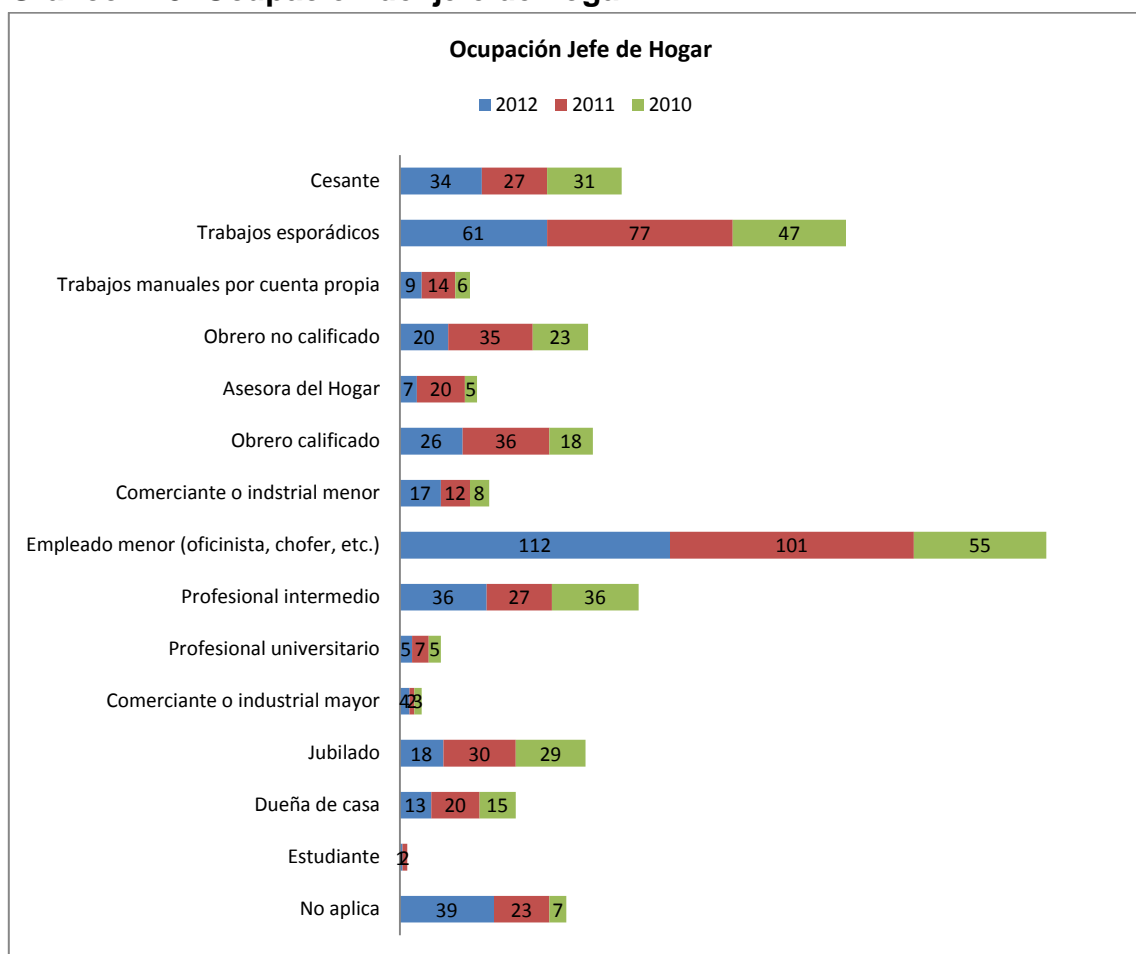


(Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de encuesta de vulnerabilidad a alumnos primer año, JUNAEB; año 2010, 2011 y 2012).

En el gráfico anterior, que muestra el nivel educacional de los jefes de hogar de quienes dependen los alumnos, se observa que la mayor tendencia es de quienes poseen enseñanza media completa (entre el 33% y el 39%). Y analizando el porcentaje acumulado, podemos señalar que la mayoría tiene menos de 13 años de enseñanza formal, esto es, alrededor de un 65% de los jefes de hogar. Esto significa que gran cantidad no posee estudios superiores.

c) Ocupación del Jefe de Hogar

Gráfico N°8: Ocupación del jefe de hogar



(Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de encuesta de vulnerabilidad a alumnos primer año, JUNAEB; año 2010, 2011 y 2012).

En relación a la ocupación del jefe de hogar, se puede apreciar que durante entre el año 2010 y 2012, predominan los “empleados menores”, es decir, quienes ejercen oficios sin mayor calificación, como oficinista, vendedor, chofer, etc. Quienes realizan trabajos esporádicos representan la segunda categoría con mayor frecuencia en los últimos tres años, seguido por los Profesionales intermedios o empleada de alguna jerarquía (contratista, oficial intermedio de las FF.AA., etc.).

Una alta frecuencia lo representan quienes se declaran cesantes, obreros calificados y no calificados, y quienes están jubilados.

En síntesis, se observa que hay una baja calificación de los jefes de hogar a los que pertenecen los alumnos del Liceo A-21.

d) Ingreso del Hogar

Tabla N°2: Ingreso del Hogar en Tramos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
\$0 a \$100.00	229	22,5	22,5	22,5
\$100.001 a \$200.000	278	27,3	27,3	49,8
\$200.001 a \$300.000	200	19,6	19,6	69,4
Válidos \$300.001 a \$400.000	134	13,2	13,2	82,6
\$400.001 a \$500.000	72	7,1	7,1	89,7
\$500.001 y más	105	10,3	10,3	100,0
Total	1018	100,0	100,0	

(Fuente: elaboración propia a partir de Base de Datos de Análisis Sociodemográfico de Liceo A-21, 2013)

Como se puede apreciar en la tabla de Ingreso del hogar en tramos, estos es, la suma del ingreso del padre y la madre, el 90% declara percibir menos de \$500.001 pesos al mes. De acuerdo a la forma en que se acumula el porcentaje de los rangos podemos señalar que la remuneración declarada es baja, ya que un 70% declara percibir menos de \$300.001 pesos.

Si bien la media es de \$324.061 pesos, la presencia de valores extremos hace que este valor sea abultado y no represente de forma adecuada la distribución del ingreso.

5.5 Contexto Institucional

El Liceo Pedro Espina Ritchie se fundó en 1904, lo que lo sitúan entre los diez o quince más antiguo de Chile (PEI, 2010), lo que de cierta forma, le otorga el estigma de establecimiento emblemático en la comuna.

Si bien el nombre oficial del colegio se proclamó en 1977, en honor a un almirante de la marina que ayudó en la concreción de un espacio físico propio (y posteriormente fue diputado, en la década del cincuenta), continúa siendo parte de su nombre la denominación con letra y número (A-21) característica de los establecimientos en los años ochenta.

En el ámbito académico, los docentes están organizados en Departamentos de Asignaturas y coordinados por la UTP (Unidad Técnica Pedagógica) para el desarrollo del Currículum y Evaluación, y se adscribe al marco curricular del Mineduc, para la educación media científica-humanista (PEI, 2010).

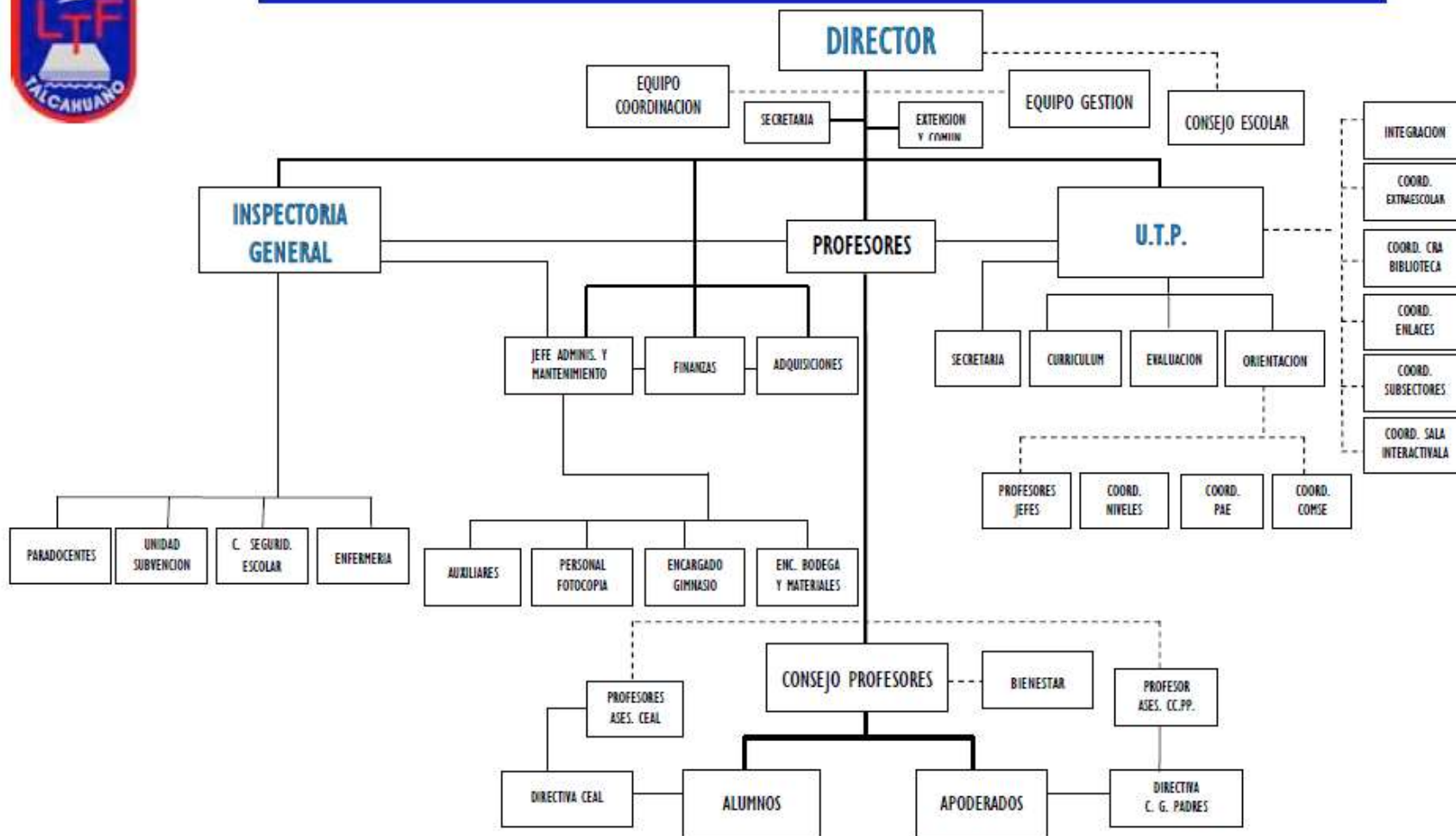
El organigrama de trabajo del Liceo (que se muestra en la página siguiente) consiste en una estructura vertical con el director a la cabeza, y con dos grandes unidades, la Inspectoría General y la Unidad Técnica Pedagógica:

- e) De la Inspectoría General depende la parte administrativa del establecimiento, los paradocentes, y el personal que realiza funciones complementarias a la labor de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- f) La Unidad Técnica Pedagógica en tanto, dependen los docentes y unidades destinadas al proceso lectivo de los estudiantes, lo que implica el diseño, evaluación e implementación del currículum.

A continuación se muestra el organigrama del establecimiento, presente en el Proyecto Educativo Institucional.



ORGANIGRAMA LICEO "ALMTE. PEDRO ESPINA RITCHIE" A-21 TALCAHUANO



(Fuente: Proyecto Educativo Institucional, 2010)

6. Marco teórico-conceptual

Como una forma de introducir en los referentes teóricos y conceptuales desde los cuales se generan los análisis y visiones de la sistematización, a continuación se muestran dos dimensiones que permiten situar una posición desde donde se proyecta generar conocimiento desde la práctica.

En primer lugar, se efectúa un recorrido por los referentes que dan cuenta de las definiciones y características de la sociedad contemporánea, y a partir de esta plataforma, se explora en los diferentes cambios que ha experimentado la Educación en el último tiempo.

En segundo lugar, se definen de los conceptos teóricos clave desde los cuales se genera el análisis crítico de la experiencia.

6.1 Referentes teóricos de interpretación de la sociedad contemporánea

Durante las últimas décadas se han producido hitos históricos y políticos que provocaron profundos cambios en la sociedad. La finalización de la guerra fría, la caída del muro de Berlín, el término de las dictaduras en Latinoamérica, la intensificación de la globalización, la mundialización de la economía y la supremacía de las multinacionales, entre muchas otras transformaciones, han dado lugar a cambios sustanciales en la forma en que se ha desarrollado la vida y las formas de socialización contemporánea. Esto contempla la recomposición de la familia, de la estructura económica y, en general, de la sociedad tradicional heredada del medioevo y la industrialización.

Hay diferentes enfoques teóricos que dan cuenta de este cambio, conceptos como *“sociedad de la información”*, *“sociedad postcapitalista”*, *“sociedad postindustrial”*, *“nueva edad media”*, *“postmodernidad”*, *“capitalismo tardío”*, entre otros, no hacen sino generar interpretaciones respecto a los cambios radicales que se han

producido en las relaciones humanas durante estas últimas décadas (Tedesco, 2002).

Estos cambios relatan transformaciones que tienen lugar en el modo de producción, al modificar patrones y reorganizar el trabajo (flexibilidad, distribución diferente de la inteligencia); en las formas de comunicación, con la introducción de nuevas tecnologías que alteran la estructura de intereses, cambian el carácter los símbolos y modifican la naturaleza de la comunidad; y cambios en la vida política, puesto que las identidades políticas tradicionales pierden sentido por la ubicación de los actores en el sistema productivo, o bien por su posición dentro del espacio, al modificarse las fronteras de la ciudadanía cuando comienzan a ampliarse o reducirse al plano local (globalización - glocalización) (Innies, citado por Tedesco, 2002).

Por otra parte, las instituciones clave de la modernidad, como *la racionalidad instrumental*, que dio paso al desarrollo científico y la industrialización, y el *estado nacional y las organizaciones públicas y privadas*, como base del control reglado de las relaciones sociales, se han “desbocado” por la velocidad del cambio social, que rebasa la capacidad de estas entidades para redefinir sus metas y controlar el impacto en las prácticas sociales y en los modos de comportamiento establecidos (Salas, 2006), como señala Ulrich Beck: “*en virtud de su dinamismo inherente, la sociedad moderna está minando sus formaciones de clases, estratos, ocupaciones, roles de género, familia nuclear, fábricas, sectores empresariales y, por supuesto, también los prerrequisitos y formas continuadas de progreso tecnoeconómico natural...*” (Beck, Giddens y Lash, 2001, p. 15, citado por Salas 2006)

Modernización reflexiva

A este proceso, en la que el progreso puede convertirse en autodestrucción, en la que un tipo de modernización socava y transforma otro, es lo que algunos autores denominan “modernización reflexiva”. Modernización reflexiva significa un “*cambio de la sociedad industrial que se produce de forma subrepticia y no planeada, a*

remolque de la modernización normal, de modo automatizado, y dentro de un orden político y económico intacto implica lo siguiente: una radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y que abre vías a una modernidad distinta” (Beck, Giddens y Lash, 1994: p.15).

La teoría de la modernización reflexiva parte de tres supuestos fundamentales: la sociedad del riesgo, la individualización como forma social, la reflexión y la reflexividad. Por sociedad del riesgo se entiende una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que “...los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial” (Beck, Giddens y Lash, 2001, p. 15, citado por Salas 2006); la individuación significa la “desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas, pero también significa nuevas interdependencias, incluso interdependencias globales”; y la reflexividad tiene que ver con la “transición no deseada y no percibida desde la sociedad industrial a la sociedad del riesgo, por lo tanto significa autoconfrontación con aquellos efectos de la sociedad del riesgo que no pueden ser tratados y asimilados dentro del sistema de la sociedad industrial en sus estándares institucionalizados” (Beck, Giddens y Lash, 1994: p. 29).

En el contexto de la teoría social y el diagnóstico cultural, el concepto de sociedad del riesgo designa una fase de la modernidad en la que las amenazas que ha ido produciendo el desarrollo de la sociedad industrial empiezan a predominar. En este tipo de sociedad, el reconocimiento de la impredecibilidad de las amenazas provocadas por el desarrollo technoindustrial hace precisa la autorreflexión sobre los fundamentos de la cohesión social y el examen de las convenciones y fundamentos dominantes de la racionalidad. “En el autoconcepto de la sociedad del riesgo, la sociedad deviene reflexiva (en el sentido estricto de la palabra), es decir, se convierte en un tema y en un problema para sí misma. En otras palabras, la sociedad del riesgo es tendencialmente una sociedad autocrítica, los expertos son desautorizados o depuestos por expertos opuestos, los políticos se enfrentan

a la resistencia de grupos ciudadanos, y los gestores industriales se enfrentan a boicoteos moral y políticamente motivados organizados por los consumidores” (Beck, Giddens y Lash, 2001: p. 25)

Postmodernidad

Por otra parte, un enfoque que ha tenido una amplia cobertura desde la teoría social que relata estos cambios, es la perspectiva postmoderna, que da cuenta de un cambio de era de la sociedad, el paso de la modernidad a la postmodernidad.

Dentro de esta corriente teórica, hay variados enfoques, lo que hacen complejo definir a la postmodernidad en un solo concepto. Guerrero por ejemplo, parafraseando a Lyotard y Lipovetsky, la describe como *“la manifestación de un nuevo tiempo (de ahí el prefijo post-), el que sigue inmediatamente a la precedida modernidad, de la que esta nueva etapa se distancia en su forma de concebir el pensamiento sobre las realidades objetivas y últimas y por su oposición a los elementos que la caracterizaban. En definitiva, entraña una nueva expresión de relativismo que afecta a todos los ámbitos del ser y que se traduce, así mismo, en una nueva cultura, la cultura de la era postmoderna”* (Guerrero, 2009).

Asimismo, Lipovetsky, sostiene que *“vivimos en una segunda revolución individualista, la Modernidad ya ha sido una revolución que significó un descentrarse del cosmos y de Dios, para centrarse en el individuo, la Posmodernidad es la segunda revolución en ese mismo sentido, que a partir de la mitad de nuestro siglo, conlleva una mutación sociológica global que aún está en curso”* (Darós, 2001). Esta transformación está ligada al fin de los grandes relatos o metarrelatos, a la crisis de la historia, a la fragmentación y desterritorialización de la cultura, y a procesos de predominio de la individuación de los sujetos.

Enfoques culturales

Los enfoques de postmodernidad y sociedad del riesgo, son perspectivas que dan cuenta de cambios sustanciales en la sociedad durante el último tiempo. Las transformaciones son polisémicas, y han repercutido tanto en el individuo como en

la cultura, dando lugar entre otros fenómenos, a nuevas formas de subjetividad. Algunos autores (Zarzuri, Martín-Barbero, García-Canclini, entre otros) indican que estas nuevas formas se caracterizan por trascender los arraigos territoriales de antaño, para dar forma sentidos simbólicos diferentes: *“con la globalización, los espacios culturales se desestabilizan, las antiguas formas establecidas de identidad se transforman, se generan espacios globales desterritorializados. Estos cambios se visualizan como un cambio simbólico y cultural, más que material* (Habermas, Touraine, Melucci, citado por Zarzuri, 2011).

Zarzuri señala que estas transformaciones posibilitan la construcción o emergencia de un nuevo sujeto, que marca un punto de ruptura con las generaciones que le preceden. Emergencia de un sujeto nuevo en el que se entremezclan diferentes fenómenos, donde la cultura de masas se mezcla con la individuación, donde las particularidades culturales de los países periféricos se cruzan con las influencias de otros lugares del mundo, es decir, donde se particularizan las formas identitarias para producir representaciones y expresiones híbridas (Martín Barbero, 2001; Zarzuri, 2009).

Jesús Martín Barbero, siguiendo esta corriente interpretativa, describe a este proceso con el concepto de desanclaje y descentramiento cultural, que se refiere a las transformaciones de nuestras percepciones, al cambio en la manera en la que nos acostumbramos a percibir el espacio y el tiempo, y a la forma desordenada en que se perciben los objetos culturales y la constitución de mosaicos hechos de objetos móviles de tiempos y espacios diferentes (Martín Barbero, 1998).

6.2 La educación en el marco de los cambios sociales contemporáneos

En el ámbito educativo, estos cambios han repercutido en constantes crisis de institucionalidad, producto de las transformaciones del sistema productivo, de trabajo y de los agentes socializadores, además de cuestionamientos por el acceso y calidad de la educación, que chocan con estructuras tradicionales del sistema educativo.

Para Tedesco, la imposibilidad del actual sistema educativo de mantener las dos categorías alrededor de las cuales se organizó la acción educativa, secuencialidad y jerarquización (capacidad evolutiva de los sujetos, y también a la jerarquía de las posiciones sociales), provoca estas crisis, ya que esta secuencialidad está cuestionada tanto por la necesidad de aprendizaje y la formación permanente, como por la difusión de información sin discriminación de edades que realizan los medios de comunicación de masas (Tedesco, 2002).

El sistema educativo tradicional, que tuvo su origen en el siglo pasado, y respondió simultáneamente a los requerimientos políticos del proceso de construcción de la democracia y de los estados nacionales, y a los requerimientos económicos de la construcción de mercado (Tedesco, 2002: 29) no escapa a la confrontación de sus límites, lo que se ha manifestado por medio de estas constantes crisis.

Por lo tanto, la historia de la educación occidental está íntimamente relacionada con la de la nación, la democracia y el mercado. A partir de la aparición del estado-nación, la legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o la religión, para pasar basarse en la soberanía popular. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política, por lo que la formación de la ciudadanía implicó la adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo, ya sea de tipo religioso, cultural o étnico. La incorporación de normas sociales y la adhesión a la nación y la democracia implicó incorporar de forma explícita dimensiones afectivas en el proceso de aprendizaje, que

contempló énfasis en aspectos simbólicos, principalmente en los rituales y la autoridad, con los cuales fueron dotados los actores e instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, la aceptación de las reglas de disciplina social (Tedesco, 2002).

A este tipo de tecnologías que empleó la administración pública desde el nacimiento del estado-nación moderno para la integración de los individuos, Foucault lo denominó "Poder Pastoral", ya que en su interpretación el estado adquiere elementos simbólicos ligados a la espiritualidad moral y religiosa de la edad media. Esta forma de poder que estaba orientada a la salvación, se caracteriza porque es oblativa (opuesta al principio de soberanía), individualizante (opuesta al poder legal), es coextensiva y continua a la vida, y está ligada a la producción de verdad (de verdad del individuo en sí mismo). La tesis de Foucault en este sentido, es que el estado ha adoptado esta tecnología pastoral porque no funciona solamente por sobre los individuos, sino que éstos son integrados bajo patrones específicos de normalización, lo que transforma al estado en una matriz moderna de individualización (Foucault, 1971).

La individualización promueve un tipo de subjetividad en cada época, y su cohesión social se pronuncia en términos de contenidos, expresada como la aceptación a una concepción común de mundo, y en términos institucionales, a través de la incorporación a un sistema que teóricamente sea capaz de incluir a todos. Para Durkheim, la educación se basaba en brindar en cada uno la educación que le corresponde a su lugar en la escala social y lograr la aceptación de una nueva moral, laica y republicana que debía reemplazar a la moral religiosa tradicional. La enseñanza moral tradicional debía apoyarse en los mismos elementos de la moral tradicional, símbolos, ritos, y por sobre todo, un sentido de autoridad. Por tanto, había un fuerte carácter jerárquico, con niveles crecientes de complejidad, niveles crecientes de autoridad, y una escala de posiciones sociales. Por lo que el sistema de jerarquías y el sistema de educativo, fue el sistema legitimador de la movilidad social (Tedesco, 2002: 32).

La escuela pública fue diseñada y se expandió como una institución que ocupó espacios que pertenecían tradicionalmente a la familia y la iglesia, por lo que se produjeron conflictos en aquellos lugares donde las demandas burguesas se cruzaban con los patrones ortodoxos.

El mensaje que representaba la escuela como agente socializador fue un importante mensaje de modernización, frente a otras agencias socializadoras tradicionales. La historia muestra que el proyecto educativo se caracterizó por una articulación entre lo cuantitativo (acceso universal y obligatorio a la escuela) y lo cualitativo (laicismo, lealtad a la nación y leña oficial, entre otros), lo que le otorgó un carácter transformador muy importante.

Sin embargo, actualmente los conceptos en que se basó la concepción de ciudadano en el siglo XX, democracia y nación, se encuentran en proceso de revisión. La obsolescencia de los partidos tradicionales y la crisis de representatividad, además de los fenómenos de deslocalización y relocalización de las identidades culturales cambian el panorama. La idea de ciudadanía asociada a la nación pierde significado, y hay una adhesión a entidades supranacionales, pero también hay un repliegue sobre el comunitarismo local, por lo tanto la misión de la nación de la homogenización cultural está en redefinición (Tedesco, 2002, pp. 36).

Las instituciones educativas tradicionales, familia y la escuela, están perdiendo la capacidad de transmitir eficazmente valores y pautas de cohesión social. Los nuevos agentes socializadores, los medios masivos de comunicación y en especial la televisión, no han sido diseñados como entidades encargadas de la formación moral y cultural de las personas.

A lo que asistimos entonces es a un proceso de fragmentación de la cultura, es decir, una cultura no tiene centro, descentrada (Lipovetsky, 1983), predominada por medios de comunicación audiovisuales, que promueven la desterritorialización.

En este contexto, el sistema escolar choca con estas nuevas expresiones, la cultura de la escuela obedece a otra época, a otras lógicas, diferentes a los

códigos que manejan los alumnos, conectados con el mundo con tecnologías que en el tiempo en que se diseñó el sistema escolar tradicional eran inexistentes. Por ejemplo, en la escuela se aprende a leer, pero para la sociedad actual, ésta no es una actividad relevante, la cultura audiovisual que tiene una relevancia mucho mayor para los jóvenes.

De esta forma, los medios se manifiestan en contraposición a este espacio tradicional de saber, el cual fuera otrora el gran espacio de comunicación de acumulación y de conexión de conocimientos, ya que esta, al igual que otros medios como la radio, la prensa, internet, etc., exceden la información que es comunicada por la escuela. De esta forma,

“la escuela, tiende a replegarse sobre sí misma, a defenderse más que a dar cuenta de su situación y reconocer, que hoy en día los niños y jóvenes nacidos y criados en un mundo hipertecnologizado, han tenido acceso a una gran cantidad de información y experiencias con medios muy superiores a lo que la escuela puede entregar, y a lo recibido por un adulto nacido varias generaciones anteriores” (Zarzuri, 2011).

Si bien, durante el último tiempo se han renovado muchas de las metodologías y herramientas tecnológicas que son utilizadas en los establecimientos educacionales, aumentando el uso de herramientas TICs y nuevas metodologías, la educación en general no se ha preocupado de lo que pasa en los jóvenes, de los procesos culturales que acontecen en estos nuevos sujetos.

Escolarización y socialización

Pierre Bourdieu en su teoría de la escolarización intenta dar respuesta al fenómeno de la escolarización, trata de ligar las nociones de estructura y agenciamiento humano a través de un análisis de las relaciones entre cultura dominante, conocimiento escolar y biografías individuales. Sostiene que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influenciadas sólo indirectamente por instituciones económicas y políticas más poderosas. Las escuelas están ligadas a un universo de instituciones simbólicamente mayor, que

no imponen abiertamente docilidad y opresión, sino que reproducen relaciones de poder existentes más sutilmente a través de la producción y distribución de una cultura dominante (Giroux, 1983). La noción de habitus de Bourdieu apunta a este fenómeno, ya que señala que es un producto de la socialización y de la historia corporizada y difiere entre los variados grupos subordinantes y dominados dentro de la sociedad. El habitus deviene de una fuerza poderosa en la noción de una experiencia individual. El aprendizaje entonces, está activamente situado en la actividad práctica del cuerpo, sentido y emociones (Giroux, 1983).

La crítica que realiza Giroux a Bourdieu es que no contempla en su noción que la cultura es un proceso estructurante y transformador, no es estática. Levi-Strauss señala una concepción similar respecto a las culturas, ya que la cultura según este autor no se transmite de forma uniforme, es decir, los agentes no repiten de forma pasiva de acuerdo a sus influencias, sino que existe una mezcla, una hibridación de las influencias culturales. De forma similar, Nestor García Canclini interpreta a las culturas latinoamericanas, señalando existe un dinamismo entre las influencias culturales y las producciones, sin dejar de lado las diferenciaciones que se realizan respecto a la clase).

Comprender la forma en que se desarrolla la subjetividad tanto de maestros como de alumnos al interior de las aulas, ha sido una de las discusiones que han perdurado en corrientes conservadoras y críticas. El punto central de la discusión es cómo el agenciamiento humano se acomoda, mediatiza y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominantes

Precisamente, el origen del concepto de “juventud”, según Aries y Morch, surge con el advenimiento del capitalismo temprano en el siglo XVIII producto de los requerimientos de fuerzas de producción que generaba la burguesía naciente para reproducirse. Pero el concepto de “jóvenes” aparece en las sociedades modernas postindustriales, y está asociado a manifestaciones culturales que comienzan a emerger por las industrias culturales, de la mano del rock and roll (Zarzuri, 2011).

La escuela zombie /escuela de la ignorancia

Algunas visiones más radicales respecto a la escuela y el sistema educativo, relatan una profunda crisis de sentido de estas instituciones, relacionado principalmente con el declive del mercado del trabajo que se proyecta a futuro, la flexibilidad laboral, además de los demás aspectos anteriormente descritos.

Ulich Beck, en este sentido concibe a la escuela como la estación fantasma, descrita como *“un lugar donde es preciso acudir pero que no expide credenciales a ninguna parte, ya que la educación sería precisamente la erosión de la norma del empleo, el factor determinante para su pérdida de sentido, para la disolución de su fundamento de significado. La imagen de esta escuela «zombie» tiene, además, la potencia de ilustrar la situación de desconcierto en que se haya buena parte del sistema educativo, derivado en buena medida de, como indica la profesora A. Marrero, “el virtual encapsulamiento del sistema educativo respecto de cualquier mensaje del mundo exterior”* (Beck, 2003). Es decir, lo que plantea Beck, es la pérdida de sentido de la escuela, como una maquinaria que se sustenta en funciones ancladas a lógicas de periodos históricos pasados, pero que no tienen una proyección futura clara y atingente a la normas del empleo.

Asimismo, Jean Claude Michéa señala que teniendo en consideración que el trabajo será cada vez más escaso (el próximo siglo se prevé que sólo un 20% de la población será necesaria para mantener el sistema productivo), la creciente informatización de las labores productivas, la flexibilidad laboral, y el crecimiento de los “saberes desechables”, la escuela ya no tenga mucho sentido en sus motivaciones originales, que fueron generar mano de obra para el sistema productivo y promover conductas ciudadanas. Es más, Michéa denomina a las a la escuela contemporánea como *“escuelas de la ignorancia”*, ya que cada al no tener una correlación con el sistema productivo, el sistema educativo va a tender a generar masas de meros consumidores, pues al carecer de la entrega conocimientos fundamentales se produce *“el declive constante de la inteligencia*

crítica; esto es, la aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral” (Michéa, 2002)ⁱⁱ.

En el caso chileno, ante un sistema educativo nacido en la imposición de uno de los regímenes neoliberales más radicales, con una desregulación casi absoluta por parte del estado, se forjaron los cimientos actuales de las lógicas de la libre enseñanza, que en muchos casos debido a la autonomía que tienen los establecimientos, no solo no se fomenta el espíritu crítico, si no que se contribuye a la aceptación cultural de las lógicas del mercado, con una profundo legitimación al sistema de consumo y una creciente desidia respecto al rol como ciudadanos o sujetos políticos que tienen los nuevos integrantes de la sociedad.

5.3. Paradigmas educativos contemporáneos

Las políticas educativas han generado diferentes planes y cambios en los enfoques de aprendizaje, los que han repercutido en la forma en que se aborda este tema, tanto a nivel curricular y docente, como en las formas que se interviene socialmente con los alumnos. A continuación se describen algunas perspectivas de aprendizaje que se han utilizado para el diseño de políticas educativas en los últimos años.

Piaget y Vitgosky:

Dentro de los actuales paradigmas educativos, no se puede soslayar el aporte de autores clásicos como Piaget y Vitgosky. Piaget propone un desarrollo evolutivo en el individuo, con una primera etapa desde un cambio de la inteligencia sensorio motriz al pensamiento pre-operacional concreto (como consecuencia de una abstracción reflexiva que pera sobre las acciones propias del niño en el entorno físico) y una etapa final de la trayectoria del desarrollo de la Piaget, que es la inteligencia operacional formal (Lave, Jean; Packer, Martin. 2011). Vitgosky en cambio, se basa en el aprendizaje sociocultural y el medio por el cual se

desarrolla, es decir, el contexto y la cultura son los principales determinantes para el aprendizaje (Viera Torres, 2003).

Aprendizaje significativo:

El Aprendizaje Significativo por otra parte, es una de las corrientes teóricas más importantes y de mayor impacto en la pedagogía contemporánea. Se puede definir como un proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua. Ausubel, quien es uno de sus principales autores, trabajó sobre cambios de conceptos, de significados, por eso que su método se basaba en el aprendizaje verbal significativo. Para este autor el significado es el producto del aprendizaje significativo y se refiere a al contenido diferenciado que evoca un símbolo después de haber sido aprendido (Viera Torres, Trilce, 2003). En este enfoque, el contenido del aprendizaje se convierte en significativo, cuando permite la subsunción jerárquica, dotando al contenido de significación lógica y estructuras cognitivas, así como también una disposición motivacional, brindaran una significación psicológica al material.

Cambio conceptual

El enfoque de aprendizaje del cambio conceptual se basa en el concepto de acomodación cognitiva de Piaget, quien señala que al existir una experiencia que provoca desequilibrio, disonancia o conflicto, se produciría la acomodación cognitiva, lo cual conduciría al cambio conceptual. En el campo pedagógico, bastaría que el profesor generara alguna disonancia cognitiva en el alumno, para producir un cambio conceptual.

Neurociencia

La Neurociencia es uno de los campos de investigación científica de mayor emergencia en los últimos años, es la ciencia que ha cambiado, corroborado y derribado algunos mitos en relación a las teorías del aprendizaje existentes.

Esta disciplina, ha descubierto que existe una relación dinámica entre el cerebro, los procesos biológicos y fisiológicos (hormonas), las emociones, tiempos, estímulos (arte y cultura), experiencia temprana, nutrición, etc. Los principales avances de la neurociencia han determinado que: *el aprendizaje cambia físicamente la estructura del cerebro, lo que cambia su organización funcional*. De igual forma se señala que diferentes partes del cerebro están prestas para aprender en tiempos diferentes (Salas, 2003).

Uno de las grandes conclusiones de este campo de investigación es que el cerebro es un órgano dinámico, que se moldea esencialmente por la experiencia. Es decir, el cerebro no solo está moldeado por los genes, sino que también por el desarrollo y la experiencia, y él a su vez moldea la cultura donde vive (existiría una suerte de desarrollo dialéctico, entre cerebro, aprendizaje y cultura).

Conceptos de aprendizaje

En síntesis podemos considerar algunos conceptos que sintetizan las diferentes formas de entender el aprendizaje, cada uno con una teoría que lo respalda, y con sus concepciones ontológicas y epistemológicas (que en esta ocasión no es oportuno profundizar). Estos conceptos no son excluyentes, por lo que la distinción de estos elementos puede ser un aporte para comprender los diferentes procesos del aprendizaje. A continuación se describe de qué se trata cada concepto (fuente: elaboración propia):

Aprender haciendo: forma de entregar contenidos a través del trabajo basado en problemas que realizan los propios alumnos.

Aprendizaje significativo: proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua.

Acomodación cognitiva: requiere alguna experiencia que provocaría un estado de desequilibrio, disonancia o conflicto cognitivo en el alumno. Implícitamente se admitía que tal conflicto conduciría a una acomodación cognitiva que aparecería como un inmediato cambio conceptual

Cambio conceptual: el cambio conceptual se da a través del enriquecimiento de los conceptos anteriores, puede ocurrir cambios que no son definibles en

conceptos anteriores, es decir, los cambios propuestos se pueden concentrar en los principios centrales que rigen las teorías de comprensión del mundo exterior.

Conflicto cognitivo: *la estrategia de conflicto implicaría que el profesor generase una disonancia cognitiva en el alumno suficientemente grande para llevar a una acomodación pero no tan grande que condujera al abandono de la tarea. El resultado de la acomodación sería un cambio conceptual.*

Psicología cognitiva: *enfoque que se basa en que el procesamiento del aprendizaje se asemeja al modelo computacional.*

Aprendizaje periférico: *enfoque que se basa en que el aprendizaje se puede desarrollar fuera del aula o de la enseñanza que se realiza direccionadamente, es decir, hay factores que son muy influyentes en el aprendizaje que es escapan a las lógicas pedagógicas clásicas.*

Aprendizaje previo: *los alumnos cuentan con una estructura cognitiva y elementos de conocimientos previos, el ordenamiento de los aprendizajes previos permite una mejor comprensión de los nuevos aprendizajes entregados.*

El cambio de paradigma en los enfoques de aprendizaje

Las concepciones teóricas expuestas son la base para el cambio de paradigma que ha tenido la educación durante los últimos años. El modelo conductista que sustenta las clases expositivas, donde los alumnos son receptores de conocimientos sin muchas posibilidades de interactuar o participar de las clases, está siendo reemplazado por los enfoques teóricos basados en el aprendizaje significativo, el constructivismo, cambio conceptual, neurociencia, entre otros.

La pedagogía le está dando una mayor relevancia a las emociones, al entorno, predisposición subjetiva, y a las relaciones dinámicas entre el cerebro, procesos biológicos y fisiológicos, emociones, tiempos, estímulos (arte y cultura), experiencia temprana, nutrición, etc., que propone la neurociencia.

De acuerdo a estos nuevos enfoques, el mundo sólo puede ser conocido a través de la interacción del sujeto con este, no se puede describir el mundo de forma neutra. La interacción sobre contenidos conceptuales y la disposición subjetiva de los alumnos, produce el aprendizaje, esto es cuando ha sido anclado a los conocimientos anteriores del sujeto, es decir, se ha incluido dentro de los

esquemas cognitivos del alumnos. Las señales periféricas por otra parte, entendidas como señales inconscientes que revelan actitudes y creencias interiores, tienen un poderoso efecto en los estudiantes. (Salas, 2003). Los alumnos entonces, no abandonan sus concepciones previas, las continúan usando en contextos cotidianos. (Moreira y Greca, 1993).

Por lo tanto, todo este bagaje conceptual permite conocer y contextualizar a las diferentes intervenciones educacionales en que se han sustentado las continuas reformas que se han producido desde la llegada de la democracia en Chile.

En general, los problemas de calidad de la educación recaen en los diferentes actores que están implicados en el proceso de aprendizaje, pero en general cada uno de ellos se exculpa, cargándole el problema al otro, al sistema, al docente, a los conocimientos previos de los alumnos y a su contexto sociocultural, etc. Pero como vimos en estos enfoques, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una alta complejidad, y presenta diferentes componentes, desde factores de interacción en el aula, hasta la motivación y predisposición subjetiva de los alumnos. Por ende, al momento de evaluar la calidad de la educación, hay que considerar una heterogeneidad de elementos estructurales y particulares, como parte de un proceso complejo.

6.4 Definición de ejes conceptuales

- Liderazgo Educativo

El liderazgo educativo es el concepto rector de la forma de administrar los establecimientos educacionales. De acuerdo a Bolívar (2009), el *“liderazgo se entiende como la capacidad para ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisas para su acción”*, y en el ámbito educativo, este concepto tiene relación con la capacidad del director del colegio para movilizar a su organización para la consecución de objetivos comunes.

En el contexto empírico, diversos estudios nacionales e internacionales han demostrado que las escuelas como organización están débilmente articuladas, producto de la atomización de funciones de los sujetos que se desenvuelven en ellas, con docentes que funcionan de forma independiente en el aula, y escasas posibilidades de control y de supervisión educativa. Lo que se debe entre otros factores a la individualidad de los profesores y su resistencia a la orientación respecto a su tipo de enseñanza (Bolívar, 2009). Asimismo, la sobrecarga de actividades burocráticas y administrativas impiden el correcto ejercicio de un liderazgo pedagógico, entendido éste como los esfuerzos para mejorar los aprendizajes en los alumnos, por lo que los directivos dedican la mayor parte de su tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza de sus alumnos (Barber y Moushed, 2007, citado por Bolívar 2009).

Por otra parte, de acuerdo a las últimas investigaciones realizadas, el liderazgo educativo es el segundo factor que más incide en los resultados de aprendizaje de los alumnos, después de la práctica docente (Bolívar, 2009), y *“su influencia sería especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables”* (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al. 2008; Robinson, 2009; Day, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al, 2014, citado en Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014). Más aún, en casi todos los casos de escuelas con trayectorias de mejoramiento positiva de sus resultados, se identifica al

liderazgo como un factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares (*Leithwood, 2008, Bellei et al., 2014, citado en Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014*).

De todas formas, la influencia del liderazgo educativo es más bien indirecta, ya que los principales agentes de mejora son los propios docentes, y la forma en que realizan sus clases dentro del aula. La incidencia del director se concentra en la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (*Leithwood, 2006, Seashore Louis et al, 2010, citado en Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014*)

Si bien hay múltiples enfoques en la forma de ejercer el liderazgo educativo, en la literatura y en los lineamientos institucionales hay un consenso respecto a que una buena administración de los establecimientos debe conducir a un tipo de liderazgo más bien distributivo, que otorgue relevancia a la labor de los docentes, y tenga como objetivo final el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de Liderazgo Educativo se denomina como Liderazgo Pedagógico (*Bolívar, 2009*).

El Ministerio de Educación (Mineduc) entrega diversos instrumentos que tienen la función de servir como guía y orientación para los directores de los establecimientos, donde se considera al liderazgo educativo como pieza clave para realizar mejoras en éstos, ya que si bien hay una estructura de administración los contenidos y direcciones están encausadas por el Ministerio de Educación, se les otorga autonomía a los establecimientos en sus lineamientos, pues hay un enfoque de descentralización pedagógica para promover la pertinencia local de los planes de mejoramiento.

El Mineduc posee un amplio abanico de programas, centros de mejoramiento, que supervisan, entregan directrices y documentos para la orientación y mejora en la gestión de los establecimientos. En relación al liderazgo, en el año 2014 se elaboró el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, que viene a

reemplazar el primer documento generado en 2005, y que considera 3 conceptos fundamentales: Liderazgo, Gestión y Prácticas de Liderazgo:

Liderazgo: *Se comprende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood, 2006). La definición supone que, el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.*

Gestión: *La gestión de los directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales y capacidades profesionales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; se distingue también, por acciones destinadas a rendir cuenta de los resultados ante las partes interesadas y asume la responsabilidad de los procedimientos administrativos. Una buena gestión, implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos y resultados.*

Prácticas de liderazgo

El liderazgo es la *práctica del mejoramiento* (Elmore, 2010). Dentro de los estudios de las prácticas de liderazgo efectivo, uno de los más influyentes y reconocidos es el estudio de Leithwood et al. (2006) que distingue un conjunto común de prácticas básicas en diferentes contextos a partir de la revisión transversal de múltiples investigaciones, agrupadas en 4 grandes dimensiones: *Establecer Dirección; Rediseñar la Organización; Desarrollar personas; y Gestionar la Instrucción.*

Este último concepto reviste gran interés en el presente estudio, ya que “*consiste en proveer apoyo técnico/supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo*” (Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014)

El **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar**, contiene 5 dimensiones centrales en la dirección de los establecimientos: *construir e*

*implementar una visión estratégica compartida; desarrollar las capacidades profesionales; gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar; desarrollar y gestionar la organización; y **liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje**.* La visión estratégica está enfocada en la generación de una visión que promueva finalmente el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento; el desarrollo de capacidades profesionales, tiene que ver con la promoción de habilidades y motivación de los docentes; la gestión de la convivencia en tanto, consiste en la promoción de un clima adecuado basado en relaciones de confianza; la gestión de la organización tiene que ver con la organización de procesos, y definición de roles en función de las prioridades de mejoramiento del establecimiento (Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014).

Por último, el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el que tiene que ver directamente con la calidad de la educación, ya que relaciona la *“implementación curricular, las prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes”* (Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014).

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Asegurar la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Identificar y difundir, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.

- **Monitoreo de aprendizajes**

La implementación del currículum y de formación de los estudiantes, implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se evalúa constantemente, tanto a través de calificaciones parciales o internas del establecimiento, como a través de evaluaciones externas por medio de pruebas estandarizadas (como Simce y PSU).

La evaluación de los aprendizajes y el reconocimiento que tienen los docentes respecto a estos avances, es un componente fundamental para determinar el impacto que las intervenciones en el aula están provocando en los alumnos. Este proceso, que por definición del Ministerio recae en el Director del Establecimiento, se denomina Monitoreo de los Aprendizajes, que implica la retroalimentación de los resultados a los docentes y en una etapa más profunda, el acompañamiento en el aula.

De acuerdo al Mineduc, el monitoreo se define como, *“el proceso que permite detectar fortalezas o debilidades en la escuela, promoviendo así la toma de decisiones en función del cumplimiento de las metas comprometidas”*.

Las dimensiones relevantes contenidas en el Monitoreo de resultados académicos de los alumnos son:

- Evaluación y progreso de los aprendizajes
- Planificación de clases, evaluaciones, métodos y recursos de aprendizaje
- Acompañamiento y retroalimentación a la acción docente en aula.

El seguimiento o monitoreo es un proceso continuo que acompaña y forma parte de la praxis profesional donde tiene lugar la observación, la retroalimentación, el debate y el análisis crítico-reflexivo y creativo sobre el desempeño del docente en el salón de clases y su repercusión en el aprendizaje de sus educandos, así como en la formación y desarrollo de competencias profesionales que tributan a una práctica eficiente.

7. Desarrollo del proceso de análisis con fines de sistematización

Como se explicó anteriormente (marco metodológico), la reconstrucción de la experiencia se realizó mediante una disposición gráfica, donde se organizaron los hitos de mayor relevancia en una línea de tiempo.

Ésta se relacionó con los procesos metodológicos utilizados para la construcción del diagnóstico institucional realizado, pero al mismo tiempo se construyó una línea de tiempo paralela para dar cuenta de los diferentes procesos de gestión e interacción del grupo de trabajo, tomando como base reuniones, exposición de resultados, interacción con docentes, entre otros.

Con la integración de ambos procesos, se pretende generar un análisis completo de la experiencia de trabajo realizada en el Liceo, lo que podrá dar cuenta de tanto del trabajo metodológico, como de la interacción en la gestión interna establecimiento.

7.1 Reconstrucción de la experiencia

Con la finalidad de reconstruir la experiencia, a continuación se presente una gráfica con una línea de tiempo que servirá como eje orientador de los principales hitos acontecidos en el proceso de diagnóstico realizado.

Posteriormente, se describe cada uno de los hitos y los procesos metodológicos asociados a ellos.

Línea de tiempo de trabajo

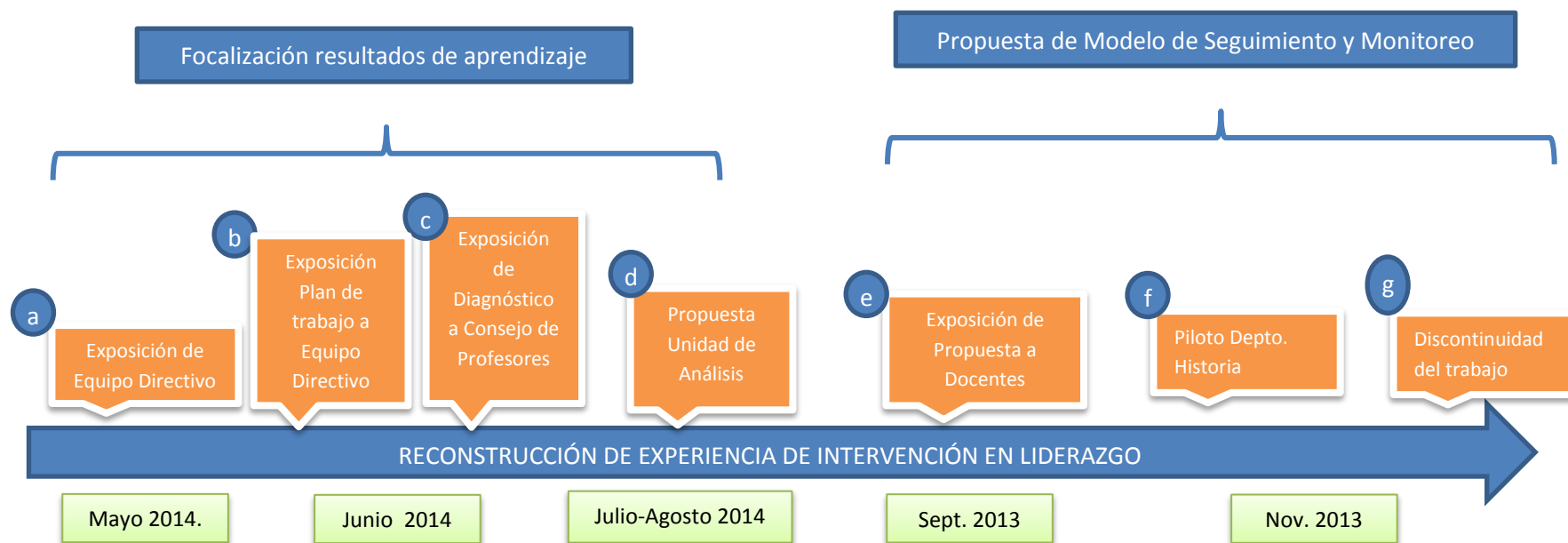
I. Línea de tiempo asociada a construcción de diagnóstico



Esta línea de tiempo describe gráficamente los hitos más significativos del diagnóstico realizado durante el año 2013 en el Liceo A-21. Se pueden apreciar 6 hitos significativos, desde el diseño del proyecto hasta llegar a la síntesis de resultados que se materializó en la construcción de un informe.

La recopilación de información (hito 4) y el levantamiento de información (hito 5), contempló la utilización de una serie de recursos metodológicos, los que fueron sistematizados a través de Fichas denominadas Secuencias Metodológicas (Castañeda, 2014)

II. Línea de tiempo asociada a Intervención en Liderazgo Educativo



Esta segunda línea de tiempo, describe los procesos asociados a la construcción de la propuesta de Intervención Social en el área del Liderazgo Educativo, donde se pueden mencionar dos momentos significativos, la focalización en resultados de aprendizaje, y la propuesta de un modelo de seguimiento y monitoreo de los resultados de los alumnos.

- **Reconstrucción de procesos metodológicos asociados a diagnóstico**

Hito 1: Convenio SEP

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio de caso surge del Diagnóstico Institucional que realizó el Liceo Almirante Pedro Espina Ritchie (A-21) de la comuna de Talcahuano, como parte del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), desarrollado en el marco del **“Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”** que comenzó a principios del año 2013.

Este convenio tiene como requisito diseñar un PME que está contenido en un formulario en formato digital, el cual contempla información básica del establecimiento, una matriz de priorización de dimensiones a abordar y fases de mejoramiento, definición de metas de resultados educativos, de aprendizaje, y de eficiencia interna, y finalmente, una planificación que contempla cuatro áreas clave: currículum, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos.

Todas estas áreas están definidas como parte de las directrices de mejoramiento que promueve el Ministerio de Educación (se explicaron en el apartado de contextos institucional), y el progreso de éstas debería acarrear la mejora de los resultados de eficiencia interna y de aprendizaje de los alumnos.

En el caso del PME del Liceo Almirante Espina Ritchie, los objetivos de cada uno de estas áreas fueron las siguientes:

Gestión del Currículum: Fortalecer las prácticas pedagógicas institucionales que contemplen monitorear, retroalimentar, reconocer y reforzar en forma permanente y sistemática, el trabajo de los y las estudiantes con una distribución del tiempo con criterio pedagógicos y manteniendo una actitud de altas expectativas sobre sus opciones de aprendizaje y desarrollo. (**Dimensión focalizada:** Enseñanza y aprendizaje en el aula).

Convivencia Escolar: Implementar un programa formativo que permita prevenir conductas de riesgo y promover la afectividad, el autocuidado y la sexualidad responsable de los integrantes del primer ciclo de la comunidad educativa, de tal modo de potenciar el logro de los aprendizajes. (**Dimensión focalizada:** Formación escolar).

Gestión de los Recursos: Implementar un programa de perfeccionamiento teórico-práctico relevante, pertinente y sistemático según necesidades de los y las docentes y asistentes de la educación del establecimiento. (**Dimensión Focalizada:** Gestión de los Recursos Humanos)

Liderazgo Escolar: Sistematizar un plan de acción que utilice los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, para la toma de decisiones y la gestión educativa del establecimiento. (**Dimensión focalizada:** Planificación y gestión de resultados).

En esta última área (liderazgo) se conformó un grupo de trabajo con la finalidad de realizar un diagnóstico institucional y proponer lineamientos derivados de éste. La cronología que se presenta a continuación es el relato histórico respecto a las acciones realizadas por este colectivo, que culminaron con la elaboración de un documento que contiene el diagnóstico realizado y la generación de propuestas de trabajo.

Hito 2: Conformación del Grupo de trabajo

El PME fue elaborado por el equipo directivo del Liceo a fines del año 2012, y comenzó a ejecutarse en el año 2013. En marzo de este año comenzaron las gestiones para la contratación de profesionales de apoyo en el marco del Convenio, lo que se concretó en septiembre.

El grupo de trabajo durante el año 2013 se compuso por 3 docentes del establecimiento, Blanca Gato, Miguel Ávalos, Maribel Sanhueza, que fueron

apoyados por un profesional de las ciencias sociales (contrato a Honorarios). A los académicos se les otorgó 3 horas de trabajo a la semana y al profesional del área social 6.

Durante la primera el primer mes se coordinaron los tiempos de trabajo, acordándose realizar una reunión semanal y destinar el tiempo restante a la lectura y revisión de documentos. Posteriormente se realizó la planificación de las acciones a realizar dentro del establecimiento.

Hito 3: Recopilación de información

En diferentes unidades del establecimiento se realizaron consultas acerca de la información necesaria para incluir en el diagnóstico. Pudimos constatar que había una gran cantidad de información dispersa en el establecimiento, y además fuera del establecimiento, tanto en páginas web ministeriales como en instituciones que trabajan con el Mineduc, como el DAEM (Dirección de Administración Municipal).

Como resultado de este barrido de información, se compiló un dossier de documentos en formato electrónico y físico (en papel).

A continuación se expone una tabla, con la clasificación de la información según tipo de información, indicador y fuente de información.

Tabla N°3: Recopilación de Indicadores del establecimiento

Tipo de información	Indicador	Unidad – Dominio (fuente)
Indicadores Internos		
Eficiencia Interna	Matrícula	UTP
	Establecimiento de procedencia	UTP
	Retiro	Inspectoría
	Reprobación	UTP
	Aprobación	UTP
	Seguimiento de egresados	Orientación
Resultados Educativos: Pruebas estandarizadas		
SIMCE	Puntaje Lenguaje (2° Medio)	Agencia Calidad Educación
	Puntaje Matemáticas (2° Medio)	Agencia Calidad Educación
PSU	Puntaje Lenguaje	DEMRE (Sirpaes)
	Puntaje Matemáticas	DEMRE (Sirpaes)
	Puntaje Historia	DEMRE (Sirpaes)
	Puntaje Ciencias	DEMRE (Sirpaes)
Resultados de aprendizaje	Comprensión Lectora	Pruebas de diagnóstico SEP
	Resolución de Problemas	Pruebas de diagnóstico SEP
	Test de estrategias de aprendizaje	Prueba Interna
Características socioeconómicas		
Caracterización Socioeconómica	IVE	Junaeb
	Familiar con vive el alumno	Junaeb
	Nivel Educativo Jefe Hogar	Junaeb
	Ocupación Jefe Hogar	Junaeb
	Nivel de Ingreso	Junaeb
	Oficio Padres	DAEM
	Fuente de ingreso del Hogar	DAEM

Secuencias metodológicas

Las Secuencias Metodológicas, son mecanismos de estabilización de la sistematización propuestos por Castañeda (2014), que consisten en matrices que recaban el recorrido metodológico realizado en la práctica por parte del investigador o equipo de trabajo. Estas secuencias, no hacen sino proporcionar un ordenamiento a los procesos que implican la aplicación de metodologías de investigación, por lo que son de gran pertinencia para rescatar los conocimientos que surgieron desde una labor de diagnóstico, como el presente estudio de caso.

Esta secuencias son definidas por Casteñada (2014) como,

“explicitaciones técnicas desarrolladas a partir de las experiencias de trabajo profesional en curso o ya realizadas, que permiten visibilizar la secuencia de toma de decisiones y de recursos metodológicos utilizados de manera cotidiana, pero no siempre comunicados explícitamente, por suponer que constituye un referente técnico de comprensión universal”(Castañena, 2014, pp. 120).

A continuación se presenta una serie de matrices en este formato, que relatan el recorrido metodológico de los indicadores y variables analizadas.

Indicadores internos:

<p>Secuencia Metodológica N°1: Datos secundarios</p>
<p>Relato Inicial: Como primera acción del proceso investigativo, se llevó a cabo una recopilación de datos secundarios al interior del establecimiento. Para ello, los docentes integrantes del grupo de trabajo se reunieron con los encargados de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), Inspectoría General y Dirección, quienes remitieron la información, que posteriormente fue analizada</p> <p>Es importante mencionar que gran parte de la información no fue entregada en formato digital, por lo que se recopiló en formato físico (fotocopias) la mayor parte de ella.</p>
<p>Objetivo: Recopilar datos secundarios al interior del colegio</p>
<p>Definiciones técnicas asociadas (conceptos):</p> <p>Matrícula: Registro de inscripción de alumnos del establecimiento, que se entrega de forma anual.</p> <p>Establecimiento de procedencia: Establecimientos educacionales desde donde provienen los alumnos que ingresan a primer año medio al Liceo A-21.</p> <p>Deserción: retiro, reprobación y aprobación de asignaturas:</p> <p>El retiro, reprobación y aprobación de asignaturas forman parte de los indicadores contenidos en el manual de Orientaciones Técnicas que proporciona el Ministerio de Educación para realizar el Diagnóstico Institucional. En ambos casos se promueve el cálculo de tasas. A continuación se expone la definición que figura en mencionado manual (Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, 2013):</p> <p>Retiro: El porcentaje de retiro escolar es un dato relevante para analizar los potenciales casos de estudiantes que podrían desertar del sistema, de modo de generar estrategias preventivas para su retención. En este caso, se busca distinguir entre los estudiantes que se trasladan de establecimiento por diversas razones y continúan sus procesos educativos, de aquellos estudiantes que no continúan sus estudios durante ese año.</p> <p>La tasa de retiro escolar es la proporción entre el número total de estudiantes retirados no matriculados en otro establecimiento durante el año y la matrícula final del año anterior.</p> <p>Reprobación o Repitencia: El porcentaje de repitencia es un indicador central de eficiencia escolar que contribuye a la generación de estrategias oportunas para disminuir el rezago educativo. La tasa de repitencia es la proporción entre el número de estudiantes reprobados y la matrícula final.</p>

Tasa de aprobación de asignaturas: Es la proporción entre el número de estudiantes que rinden satisfactoriamente el conjunto de evaluaciones para cada asignatura de aprendizaje, de acuerdo a la normativa vigente durante un año lectivo y la matrícula final del año.

Seguimiento de egresados: Es el registro de alumnos que egresan del establecimiento y continúan sus estudios, se insertan en el mundo laboral o bien realizan otra actividad.

Procedimiento metodológicos asociados:

Matrícula: En la recogida de datos se logró recopilar información de la matrícula desde el año 2009 al 2013, la cual se analizó longitudinalmente y se graficó en informe final. Este dato se encontraba disponible en la Dirección del Establecimiento en formato papel (fotocopias)

Establecimiento de procedencia: Los datos de establecimientos de procedencia fueron entregados por analista de DAEM. Esta información se encontraba en tablas digitales, formato Excel, que incorporaba promedios de notas de las asignaturas de matemática y lenguaje de séptimo y octavo año, lo que facilitó el análisis de la información mediante tablas dinámicas.

Retiro, reprobación y aprobación de asignaturas: Esta información fue proporcionada por la sección de Evaluación de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), se encontraba desglosada por curso, año y se incluían promedios. Pero esta información fue recopilada en formato papel, por lo que se hizo muy difícil su análisis.

Seguimiento de egresados: El seguimiento de los alumnos que egresan del establecimiento es realizado por el Departamento de Orientación del Liceo. Para la construcción de este indicador, el Departamento de Orientación consulta el informe que proporciona SIRPAE (informe estadístico de los resultados de las pruebas de admisión a la educación superior, PSU) del DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la Universidad de Chile), y se complementa con la consulta vía correo electrónico a las casas de estudios privadas (que no están incluidas en el informe). Esta información fue proporcionada en formato papel (fotocopia) y se incluyeron los años 2010 al 2013.

Secuencia Metodológica N°2: **Resultados Educativos, Pruebas estandarizadas**

Relato Inicial:

Los resultados de pruebas estandarizadas conforman una dimensión diferente a la de los indicadores de eficiencia interna, ya que son el mecanismo mediante el cual los establecimientos son evaluados y categorizados por el Ministerio de Educación de acuerdo a los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Estas pruebas intentan medir la calidad de los aprendizajes obtenidos, y son una fuente de información de gran relevancia para el mejoramiento de los mismos.

Objetivo: Recopilar y analizar los resultados educativos del establecimiento

Definiciones técnicas asociadas (conceptos):

Tanto el SIMCE como la PSU son los mecanismos oficiales de monitoreo de los resultados de aprendizaje de los alumnos de establecimientos educacionales del país, por lo tanto, se pueden encontrar sus definiciones en manuales y páginas ministeriales. A continuación se especifican estos instrumentos mediante las definiciones institucionales.

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE):

El SIMCE, es un instrumento de evaluación estandarizado de la calidad educativa del sistema, tanto para la Educación Básica como la Media, que entrega información sobre los aprendizajes de los estudiantes al término de un ciclo educativo en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional (Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, 2013). Desde el 2014, las pruebas se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6°, 8° básico, y de 2° y 3° medio.

Los resultados de las estas pruebas entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza. De acuerdo a los objetivos de la prueba, esta información se debería complementar con el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional. De este modo, la publicación de los resultados debería aportar información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes (Agencia Calidad de la Educación, 2014). Lamentablemente, esto no ocurre de forma regular, por lo que los resultados se limitan a estratificar a los establecimientos de acuerdo a sus resultados.

Prueba de Selección Universitaria (PSU):

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios (DEMRE).

Está compuesta de exámenes estandarizados, de selección múltiple, respuesta cerrada, de carácter objetivo, e incluye dos pruebas obligatorias y dos electivas: Matemática, Lenguaje y Comunicación, que son obligatorias; y Ciencias (Biología, Física, Química y Técnico Profesional) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que son electivas.

Esta prueba se elabora sobre la base del currículo de Enseñanza Media, con el objetivo de profundizar la vinculación con el currículo secundario. A contar del año 2014, considera los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) declarados en la Actualización Curricular 2009. Los resultados se entregan de forma detalla por contenidos o ejes temáticos, y por habilidades cognitivas.

Análisis de los resultados de aprendizaje SEP

Este tipo de análisis tiene un enfoque de centrado en el desarrollo de competencias transversales, más que de contenidos de aprendizaje, y se efectúa mediante una prueba que se replica regularmente para determinar el avance en cada establecimiento que se encuentran suscritos a los convenios SEP.

El análisis de estos resultados refleja el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en diversas asignaturas, competencias básicas transversales, habilidades y/o ejes de aprendizaje establecidos en las Bases y el Marco Curricular vigentes para los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar. Asimismo, permite establecer la cobertura del currículum y anticipar el logro de las metas de resultados educativos y de eficiencia interna (Definición de Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, Mineduc, 2013)

Test de estrategias de aprendizaje

Este test entrega los resultados de una batería de preguntas relacionadas con la forma que tienen los alumnos de aprender, y las categoriza en 6 modalidades: asimilador, divergente, acomodador, acomodador divergente, acomodador convergente, convergente asimilador, y divergente asimilador.

Esta evaluación es de utilidad para emplear metodologías atinentes a la forma de aprender que tiene los alumnos.

Procedimiento metodológicos asociados:

SIMCE:

En lo concreto, para efectos del presente análisis pudimos constatar que esta evaluación se aplica anualmente al segundo nivel (2° medio) en pruebas de Comprensión Lectora y Matemáticas, y al tercer nivel (3° medio) en Inglés.

Los resultados de estas evaluaciones son publicados a través de la página web www.simce.cl, donde además de ofrecer visualizaciones gráficas de las últimas evaluaciones, se pueden descargar informes dirigidos para padres y apoderados. Estos informes entregan resultados del establecimiento, y es analizado a través de la comparación con establecimientos del mismo nivel socioeconómico, ya que la evaluación además de considerar pruebas de conocimientos contempla la aplicación de instrumentos de caracterización socioeconómica, donde participan los apoderados.

En el análisis de los resultados, se pudo constatar que los resultados entregados eran de carácter general, por lo que se decidió solicitar las bases de datos de los resultados del SIMCE a la Agencia de Calidad de la Educación, para lo cual se levantó una propuesta de investigación, que se detallará en el proceso de posterior de Enfoque de Resultados en Aprendizaje.

Prueba de Selección Universitaria (PSU):

El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile entrega de forma anual a los establecimientos extensos informes del desempeño de sus alumnos en la PSU a través del Sistema de Información de los Resultados de las Pruebas de Admisión a la Educación Superior (SIRPAE). Este informe contiene un análisis del rendimiento del grupo de estudiantes de cada unidad educativa que participaron en la última PSU, elaborado a partir de los puntajes obtenidos, expresados en porcentaje promedio de respuestas correctas, erradas y omitidas por área temática y habilidad cognitiva, para cada una de las pruebas (Educarchile, 2015).

En el informe de diagnóstico realizado, se construyó un análisis longitudinal de cada prueba evaluada, pero el desglose de información por área temática existente en SIRPAES, abrió la posibilidad de trabajar en la cobertura curricular que estaba teniendo cada asignatura, lo que se relatará en el proceso posterior de Enfoque en Resultados de Aprendizaje.

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje del informe estaban incluidos en el formulario del convenio contraído por el establecimiento, por lo que su análisis no redundó en un mayor ejercicio estadístico.

Test de estrategias de aprendizaje

Los resultados del test aplicado en 2013 se encontraban analizados en tablas según la cantidad de alumnos por tipo de aprendizaje, por lo que para el análisis sólo se procedió a graficarlos.

<p>Secuencia Metodológica N°3: Caracterización socioeconómica de los alumnos</p>
<p>Relato Inicial: Una parte importante dentro de la recopilación de datos secundarios, fue incorporar las condiciones socioeconómicas de los alumnos, ya que de acuerdo a la bibliografía consultada, gran parte de los enfoques teóricos que intentan explicar la deserción y el éxito o fracaso académico, atribuyen a los condicionantes socioeconómicos como uno de los factores más determinantes, estos es, a menor capital cultural y nivel socioeconómico, más dificultades tienen los estudiantes para tener resultados notables. El sistema educacional para generar estrategias de ayuda a los alumnos se cruza con otros organismos de protección social, por lo que existen varios indicadores asociados a la caracterización socioeconómica de los alumnos y su contexto familiar, siendo uno de los principales la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Además, pudimos constatar que el SIMCE, el DAEM y el propio establecimiento generan indicadores para caracterizar el nivel socioeconómico de los alumnos.</p>
<p>Objetivo: Recopilar y analizar la información sobre las características socioeconómicas de los alumnos del establecimiento.</p>
<p>Definiciones técnicas asociadas (conceptos):</p> <p>Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE):</p> <p>El Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE), es un constructo estadístico elaborado por la Junta Nacional de Auxilios y Becas (JUNAEB) que clasifica a los alumnos según su vulnerabilidad en categorías. Esto permite distribuir recursos a los establecimientos educacionales públicos de país, que se manifiestan en el otorgamientos de becas de alimentación, subvención escolar, y su promedio clasifica a los establecimientos, siendo aquellos con mayor porcentaje los que se transforman en prioritarios para la implementación del Convenio de Igualdad de Oportunidades de la Ley SEP.</p> <p>Este índice se compone de una serie de variables asociadas a la Vulnerabilidad social que son obtenidos mediante una encuesta al comienzo del ingreso de los estudiantes a un nivel educativo (escolaridad, ingreso y ocupación de los padres, familiares con los que vive y se relaciona el menor, contexto social y cultural, entre otros), las que son integradas con otras bases de datos asociadas a mecanismos de clasificación socioeconómica estatal, ligadas a la información que se obtiene principalmente con la ficha de protección social.</p>
<p>Procedimiento metodológicos asociados:</p>

Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE):

Como se mencionó anteriormente, este índice se compone del cruce de variables de diferentes fuentes, entre ellas, la Ficha de Protección Social y una encuesta de caracterización que realiza la JUNAEB a los alumnos que ingresan a primer año de enseñanza media.

La base de datos de esta encuesta fue solicitada por la UTP a la JUNAEB, y fue entregada en formato Excel. Está compuesta por más de 30 variables, pero para efectos del análisis realizado se incluyeron 4, que se consideraron como genéricas y que podían servir para caracterizar de los estudiantes (se tomó esta decisión ya que no era menester de la investigación ni realizar una evaluación del índice, ni efectuar un análisis descriptivo de todas las variables: el objetivo sólo fue establecer mecanismos monitoreo que pudiesen ser de utilidad para los docentes).

Encuesta sociodemográfica de DAEM:

El Departamento de Educación Municipal (DAEM) durante el año 2013 aplicó una encuesta de caracterización socioeconómica a alumnos de los cuatro niveles del colegio. La base de datos de este estudio fue facilitada por este organismo, por lo que se pudo analizar mediante software estadísticos.

VARIABLES SELECCIONADAS PARA LA CARACTERIZACIÓN:

Las variables seleccionadas fueron 6:

- a. Familiar con vive el alumno
- b. Nivel Educativo Jefe Hogar
- c. Ocupación Jefe Hogar
- d. Nivel de Ingreso
- e. Oficio Padres
- f. Fuente de ingreso del Hogar

Secuencia Metodológica N°4: Análisis estadístico de resultados académicos

Relato Inicial:

La gran cantidad de información secundaria recopilado, se analizó utilizando los software estadísticos SPPSS y Excel. Pero previo al análisis, se tuvieron que depurar y alinear las bases de datos existentes, y en algunas ocasiones digitar algunos datos.

Objetivo: Análisis estadístico descriptivo de la evaluación de resultados académicos

Definiciones técnicas asociadas (conceptos):

Depuración de bases de datos: limpieza y alineación de variables

Análisis descriptivo: el análisis descriptivo es el primer acercamiento al análisis de datos cuantitativos, y se concentra en la distribución de frecuencias de las categorías de respuesta de las variables. La distribución de frecuencias se puede definir como el conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías (Hernandez, Fernandez, Baptista, 2010)

Procedimiento metodológicos asociados:

Alineación de bases de datos en programas computacionales estadísticos, análisis descriptivo y construcción de gráficos.

Hito 4: Planificación, líneas de acción investigativa

a. Líneas de acción

Posterior a la revisión y análisis de los documentos, comenzó un proceso reflexivo colectivo de análisis profundo de los primeros resultados, que implicó la discusión respecto al sentido de la investigación que se estaba llevando a cabo. Basado en la experiencia de los profesores y su visión de las problemáticas institucionales, características de los alumnos y la interacción dentro del aula, se dividió el trabajo en cuatro líneas de acción, cada una con un docente como responsable.

Debido a la extensión de la labor investigativa, se invitó a alumnos de pedagogía en proceso de práctica profesional para que participaran del grupo, integrándose 2 alumnos (Jenaro Espinoza y Daniela Sáez, ambos estudiantes de Historia y Geografía).

Las líneas de acción fueron las siguientes:

Línea de acción 1: Análisis de iniciativas de mejoramiento de resultados académicos

El objetivo de esta línea fue analizar las acciones e iniciativas que se han realizado en el establecimiento para mejorar los resultados de las Pruebas y Simce. Se pretendió enfocar el trabajo de levantamiento de información respecto a variables que pueden haber resultado exitosas y frustradas, con la finalidad de encontrar indicadores relevantes. Para ello se realizaron entrevistas con los docentes de los departamentos de lenguaje y matemáticas. Además de otras iniciativas como los test de aprendizajes aplicados.

Línea de acción 2: Análisis de la coherencia interna del establecimiento

Esta línea tuvo como objetivo analizar cuál han sido los diagnósticos, planes de acción y evaluaciones que ha realizado el establecimiento para mejorar la gestión

institucional. En la recopilación de información se logró reunir una gran densidad de documentos para ser analizados.

Línea de acción 3: Análisis del clima escolar, y satisfacción de padres y del contexto

En esta línea se analizaron los diferentes estudios que se han realizado en el colegio respecto a satisfacción y percepción tanto interna como externa. Para ello se analizarán encuestas realizadas a padres, apoderados, docentes. Dentro de estos estudios están contemplados: Encuesta profesores DAEM 2013, Encuesta Fundación Chile, Encuesta a Apoderados 2011, Perfiles identificados en la cuenta pública del director, posible encuesta realizada a alumnos.

Línea de acción 4: Análisis de resultados académicos y de eficiencia interna

En esta línea se realizó en una primera instancia un análisis descriptivo de los indicadores de desempeño académico del colegio. En una segunda instancia se analizaron indicadores relacionados con las siguientes variables: Simce, PSU, Calificaciones en Lenguaje y Matemáticas, Alumnos Prioritarios, Datos de Retiro, Repitencia, Procedencia, Seguimiento y Matricula.

Finalmente, en términos concretos, estas líneas de acción se transformaron en tres grupos de trabajo, por una parte el análisis de iniciativas de mejoramiento, el clima escolar por otra, y finalmente en análisis de resultados académicos. Es importante mencionar que la línea de coherencia interna quedó truncada debido a la sobrecarga laboral de la docente a cargo.

a. Metodología de trabajo: grupos de investigación acción

La separación de funciones implicó la organización del trabajo autónomo de los docentes en cada línea de investigación. Por ello, se cambiaron las reuniones de coordinación por talleres de trabajo, que consistieron en que los hallazgos de los docentes fueron expuestos en esta instancia una vez a la semana, las que se

redujeron en tiempo para dar mayor relevancia a la búsqueda y análisis de información.

Los talleres de trabajo se realizaron mediante la metodología de investigación-acción, que en términos concretos significó relevar el conocimiento situado de los docentes respecto al establecimiento y su práctica en cada una de las temáticas. En estas instancias se les apoyó a través de técnicas de investigación para proporcionar rigurosidad metodológica a labor que realizaba cada uno de ellos.

Los principios de “dialogicidad” y de “práctica autorreflexiva” ligados al legado de Paulo Freire, son los que sustentaron este tipo de metodología. Según este enfoque el investigador y la población establecen una relación de comunicación entre iguales, un diálogo horizontal entre educando y educado, investigador y población basado en la reciprocidad. Así, puede participar durante todo el proceso, en la selección del problema u objeto de estudio, diseño de la investigación, trabajo de campo, análisis de resultados y diagnóstico crítico, elaboración de propuestas, debate y toma de decisiones, planificación y ejecución de actividades y evaluación de la acción. O bien de una forma parcial, es decir, participando en algunas de las fases, por ejemplo en el diseño pero no en la realización de la investigación para, una vez obtenidos los resultados, discutir y analizar posibles propuestas de actuación (Bru, Basagoiti,2010).

Hito 5: Proceso de levantamiento de información

Hubo dos caminos que comenzaron los grupos de profesores. Por una parte, el grupo que trabajó con en análisis del Clima Escolar comenzó con la revisión de literatura científica relacionada con este concepto, para lo cual se le capacitó en la búsqueda de información científica en revistas certificadas, como Scielo y Redalyc. El grupo de trabajo concentrado en el análisis de iniciativas de mejoramiento de resultados académicos comenzó a realizar entrevistas con a informantes clave, entre ellos, los encargados de departamento y el equipo directivo. Por otra parte, el análisis de los resultados académicos consistió en la depuración de bases de datos, digitalización de archivos, y análisis en software estadísticos SPPSS y Excel.

De acuerdo a la revisión de los datos secundarios, y a los objetivos propuestos en cada línea de acción, se comenzó a trabajar en el diseño de investigación para el levantamiento de información, en los casos donde se pudo constatar que no había una saturación de información suficiente para dar por concluida la labor exploratoria.

Las secuencias metodológicas de este proceso se exponen a continuación:

a. Clima escolar

<p>Secuencia Metodológica N°5: Búsqueda de artículos científicos</p>
<p>Relato Inicial: De acuerdo a la perspectiva de los docentes, el principal problema que repercute en los magros resultados de desempeño académicos de los alumnos es la interacción que existe dentro del aula de clases. En las primeras búsquedas de literatura, el concepto de Clima Escolar fue el abordaba de mejor manera esta interacción. Por ello, comenzó la búsqueda de artículos por parte de este grupo, para lo cual se realizó una inducción en las bases de datos de revistas científicas, Scielo y Redalyc principalmente. Este tipo de fuentes de información era desconocida por los docentes, y la búsqueda era realiza en buscadores de internet de forma general.</p>
<p>Objetivo: Incentivar a la búsqueda de información en revistas científicas.</p>
<p>Definiciones técnicas asociadas (conceptos): Artículo científico: documento cuyo objetivo es difundir de manera clara y precisa, en una extensión regular, los resultados de una investigación realizada sobre un área determinada del conocimiento. Generalmente, presenta los antecedentes de un estudio, su justificación, la metodología empleada, los resultados obtenidos, los alcances del trabajo y sugerencias para investigaciones posteriores relacionada s con la problemática abordada (definición artículo Universidad de las Américas Puebla, 2012). Los artículos científicos brindan confianza respecto a su contenido, ya que las revistas en las que están insertos tienen requisitos para su publicación, siendo el principal la revisión de doble ciego, donde expertos en la temática revisan y aprueban el artículo a publicar.</p>
<p>Procedimiento metodológicos asociados: En una primera instancia se realizaron varias búsquedas de información, con conceptos claves y autores que fueron emergiendo. Luego se seleccionaron algunos textos y se analizaron. El resultado de este trabajo fue un marco conceptual que les permitió a los docentes profundizar en el tema y proponer lineamientos para el levantamiento de información dentro del colegio.</p>

Secuencia Metodológica N°6: Análisis de encuesta de satisfacción de alumnos

Relato Inicial:

Siguiendo el ámbito de investigación respecto al clima escolar, se pudo constatar que se aplicó durante el segundo semestre de 2012 un cuestionario de satisfacción escolar a un total de 441 alumnos de tercero y cuarto medio.

El cuestionario fue diseñado por el equipo directivo, y según lo relatado, se basó en una encuesta de una Universidad de la zona, pero que no incluyó un diseño metodológico ni definición de variables, es decir, sólo se limitó a acomodar un cuestionario a la realidad del establecimiento.

Pese al sesgo que implicaba un encuesta con este tipo de diseño, se decidió analizar la encuesta, ya que al revisar otros tipo de cuestionarios de satisfacción similares, la forma en que estaban redactadas las preguntas y las categorías de respuesta podían ser útiles para generar datos descriptivos de la percepción de los alumnos respecto al establecimiento.

Objetivo: Analizar cuestionario de satisfacción de alumnos respecto al establecimiento

Definiciones técnicas asociadas (conceptos):

Cuestionario: Tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernandez, Fernandez, Baptista, 2010)

Análisis descriptivo: El análisis descriptivo es el primer acercamiento al análisis de datos cuantitativos, y se concentra en la distribución de frecuencias de las categorías de respuesta de las variables. La distribución de frecuencias se puede definir como el conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías (Hernandez, Fernandez, Baptista, 2010)

Procedimiento metodológicos asociados:

Los 441 cuestionarios se encontraban guardados sin analizar, por lo que el profesor a cargo en conjunto con los alumnos en práctica trabajaron en el vaciado. Es importante señalar que para ganar tiempo, el equipo a cargo de esta temática lo realizó previo al apresto que iba a ser el profesional de apoyo metodológico, por lo que lo hicieron de forma autodidacta. El resultado fue que el vaciado de las respuestas se realizó manualmente en tablas de frecuencia que resumían los resultados de una pregunta (en formato papel). Debido a esto, la construcción de la base de datos en software estadístico se hizo más dificultosa, teniendo que emplearse ecuaciones para generar las tablas dinámicas necesarias para el análisis descriptivo.

Finalmente, el equipo fue instruido para realizar el análisis descriptivo a través del

software Excel, lo cual se realizó de forma satisfactoria, generando el análisis de las 27 variables de forma particular y generando un gráfico resumen de todas en conjunto.

Creemos que es de relevancia este hito, ya que demuestra el desconocimiento de algunas metodologías y de programas computacionales. Por lo tanto, representan un nicho para fortalecer en el equipo de trabajo.

b. Acciones de mejoramiento de resultados académicos.

Secuencia Metodológica N°7: Entrevistas a informantes clave

Relato Inicial:

En las reuniones de análisis y reflexión, los docentes participantes del grupo reconocieron que se habían realizado diferentes acciones para mejorar los resultados académicos de los alumnos. Entre ellas, se encontraban programas focalizados para preparar SIMCE y PSU en años anteriores, que eran coordinadas por algunos departamentos: matemáticas y lenguaje principalmente. El propósito de esta acción fue generar entrevistas informales a profesores que figuraban como informantes clave.

Objetivo: Recabar información sobre acciones de mejoramiento institucionales para el mejoramiento de resultados académicos

Definiciones técnicas asociadas (conceptos):

Informante clave: Son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (Robledo, 2009)

Procedimiento metodológicos asociados:

Se efectuaron entrevistas informales con parte del equipo directivo y profesores a cargo de departamentos. Debido a la que no se logró recabar de relevancia en este proceso, se decidió realizar una metodología donde pudiesen participar docentes de todos los departamentos.

c. Entrevistas grupales a docentes y alumnos: clima escolar e iniciativas de mejoramiento de resultados académicos

<p>Secuencia Metodológica N°8: Diseño de Entrevistas grupales a través de técnica Metaplan</p>
<p>Relato Inicial:</p> <p>Una vez concurrido un tiempo considerable el proceso exploratorio de los dos grupos de trabajo (clima escolar e iniciativas de mejoramiento), se decidió profundizar en percepción de los actores del establecimiento, por lo que se diseñó una entrevista grupal. La pregunta que guió la investigación fue, ¿qué dimensiones influyen en los resultados académicos del establecimiento?</p> <p>En el caso del clima escolar, la bibliografía demostraba que la percepción de los alumnos respecto al establecimiento y sus docentes era clave para el mejoramiento del aprendizaje, y por ende, de los resultados académicos. Asimismo, la encuesta analizada no respondía conceptos claves de la interacción dentro del aula, sino que se remitía más bien a satisfacción de servicios brindados por el establecimiento. Por ello se decidió generar una entrevista grupal con estudiantes de todos los niveles.</p> <p>De igual forma, en el ámbito de mejoramiento de resultados académicos, la primera etapa de análisis no tuvo resultados satisfactorios, por lo que decidió realizar entrevistas grupales con docentes de todos los departamentos.</p> <p>La idea en ambos casos, fue aplicar una entrevista grupal a través de la técnica Metaplan.</p>
<p>Objetivos: Analizar la percepción que tienen los docentes y alumnos respecto a la situación del establecimiento</p>
<p>Definiciones técnicas asociadas (conceptos):</p> <p>Metaplan: Es un método de moderación grupal para la búsqueda de solución de problemas: es un conjunto de Herramientas de Comunicación para ser usadas en grupos que buscan ideas y soluciones para sus problemas, para el desarrollo de opiniones y acuerdos, para la formulación de objetivos, recomendaciones y planes de acción</p>
<p>Procedimiento metodológicos asociados:</p> <p>De forma colectiva, se trabajó en un diseño de investigación con objetivos,</p>

variables y preguntas para aplicar en la entrevista grupal, así como también una muestra heterogénea de sujetos.

Para seleccionar la muestra, en el caso de los estudiantes se trabajó con los presidentes de curso de los cuatros niveles e integrantes del centro de alumnos, llegando a un total de 10 alumnos, y en el caso de la entrevista a los docentes, participó un total de 11, de todos los departamentos del liceo.

Asimismo, se contempló realizar un registro de campo, para relatar el contexto en que se aplicó la entrevista, que incluyó una descripción de la metodología, criterios de selección de los participantes, y descripción de la dinámica de la entrevista.

Para analizar la entrevista, se construyeron mapas conceptuales con la priorización de las respuestas a través de la identificación de variables relevantes, siguiendo una lógica inductiva. Para este proceso, se efectuó un acompañamiento metodológico a los docentes.

Hito 6: Síntesis de resultados

Al final el proceso de diagnóstico o análisis institucional, los resultados se incluyeron en un informe que contempló todas las dimensiones mencionadas anteriormente. A continuación se muestra la estructura del informe elaborado.

Capítulo 1: Características e Indicadores institucionales

- I. Características del Establecimiento
 1. Matrícula
 2. Establecimiento de procedencia de alumnos de primer año
 3. Deserción
 - a) Retiro
 - b) Reprobación
 - c) Síntesis Retiro y Reprobación
 4. Resultados de pruebas estandarizadas
 - a) Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)
 - SIMCE Lenguaje
 - SIMCE Matemática
 - b) Prueba de Selección Universitaria (PSU)
- II. Caracterización socioeconómica de los alumnos
 1. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)
 - a) IVE últimos 4 años
 - b) Alumnos categorizados según priorización IVE
 2. Perfil socio-económico de los alumnos
 - a) Familiar con quien vive el alumno
 - b) Nivel Educacional Jefe de Hogar
 - c) Ocupación del Jefe de Hogar
 - d) Oficios de Ambos Padres
 - e) Ingreso del Hogar
 - Ingreso del Hogar en Tramos
 - Fuente del ingreso del Hogar
- III. Estrategias de aprendizaje de los Alumnos
- IV. Seguimiento de Egresados

Capítulo 2: Análisis del Clima Escolar

- I. Marco referencial
- II. Análisis de Encuesta de Satisfacción Escolar
 1. Gráfico Resumen: Promedio de Respuestas

2. Análisis de resultados por pregunta
- III. Levantamiento de información cualitativa: Entrevista Grupal con Técnica METAPLAN
 1. Introducción
 2. Objetivos
 3. Descripción del Proceso de aplicación del Metaplan:
 4. Análisis del METAPLAN
 - a) Selección de muestra
 - b) Análisis de la dinámica de la metodología
 - c) Síntesis de Respuestas
 - d) Mapas Conceptuales
 - Primera Pregunta: Identifica las principales debilidades de las relaciones interpersonales dentro del aula.
 - Segunda Pregunta: Identifica las principales fortalezas de las relaciones interpersonales dentro del aula.
 - Tercera Pregunta: ¿Qué elementos consideras que deberían tener las relaciones interpersonales dentro del aula para el desarrollo de un buen aprendizaje?
 - e) Análisis de Mapas Conceptuales

Capítulo 3: Percepción de los docentes respecto a los resultados académicos del establecimiento

I. Descripción de la Metodología: Metaplan

II. Objetivos

II. Análisis de la dinámica de la metodología

III. Resultado por Pregunta

- a) Pregunta 1: Identificar las principales fortalezas institucionales que inciden en los resultados académicos de los alumnos
- b) Pregunta 2: Identifica las principales debilidades institucionales que inciden en los resultados académicos de los alumnos
- c) Pregunta 3: Qué elementos consideras que debería tener el colegio para lograr resultados académicos exitosos en los alumnos

IV. Reflexión final

Capítulo 4: Análisis Transversal de resultados y propuestas

- Reconstrucción de experiencia en Intervención en Liderazgo Educativo

A. Focalización en análisis de resultados académicos:

Luego de haber concluido la etapa de diagnóstico realizada en 2013, durante el 2014 se comenzó un proceso de reflexión acerca de las posibilidades de seguimiento del trabajo realizado. En este proceso se analizaron los hallazgos del análisis de datos secundarios y de las entrevistas grupales realizadas, además de un análisis crítico respecto a la gestión del establecimiento.

A pesar de los problemas estructurales del sistema de administración municipal, que contempla una fuerte carga laboral para los docentes, pocas horas para la preparar las clases, una gran cantidad de alumnos por curso, déficit en las condiciones de entrada de los estudiantes, falta de capital cultural, problemas disciplinarios, entre muchos otras dificultades, se elaboró una propuesta basada en el análisis de datos secundarios que podían ser de utilidad para el monitoreo de resultados en el aula.

Esta propuesta se fundó en la existencia de una gran cantidad de información relevante que no era conocida por los profesores, pues además de la caracterización socioeconómica, contemplaba la evaluación de resultados de aprendizaje que podían ser de utilidad para la planificación de las clases, ya que contaba con un nivel de desglose en resultados por habilidades y contenido.

El punto crítico en la gestión del establecimiento, era que si bien el Liceo tenía una estructura de trabajo por departamentos de asignatura, no existían lineamientos en común, por lo que los profesores de forma autónoma preparaban sus clases, sin una visión unificada y sin conocer las evaluaciones externas generadas por las pruebas estandarizadas.

Los informes de evaluación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) contienen el detalle de todas las pruebas que rinden los alumnos (Lenguaje y

Comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química) donde figuran promedios por respuestas correctas, omitidas y erradas, los que se organizan por ejes de habilidad cognitiva y ejes de contenido. Estos informes (SIRPAE) que se pudieron recopilar desde el año 2007 al 2012, ofrecían una gran oportunidad para la retroalimentación de los docentes, es decir, sólo estos datos era posible realizar una labor con los departamentos de docentes.

Por otra parte, los resultados de las evaluaciones parciales de los resultados de aprendizaje que se aplican en el marco de la Ley SEP, brindan otra fuente de información relevante para la retroalimentación y monitoreo, basado en competencias transversales de aprendizaje.

Y finalmente, las evaluaciones del SIMCE que se realizaban cada 2 años proporcionan los parámetros por los cuales son evaluados el establecimiento, con la comparación con otros establecimientos del mismo Nivel Socioeconómico.

En base a esta información surge una propuesta para que se produjese la reflexión y autoobservación de los docentes respecto del aprendizaje de los alumnos, y desde los Departamentos se pudiesen generar estrategias para el mejoramiento de los resultados académicos.

Los indicadores que informan las pruebas estandarizadas y evaluaciones externas, no se pensaron como un fin, ya que es muy común la instrumentalización de estas pruebas para mejorar beneficios académicos y económicos en los establecimientos (el Mineduc establece premios para los mejor calificados), sino que solamente se establecieron como líneas de base de las mejoras que implicaba un trabajo de planificación y reformulación de las acciones que iba a realizar cada Departamento para el mejoramiento de los aprendizajes. Este proceso contemplaba una etapa de análisis de estos resultados, que intentó promover una profunda reflexión de los docentes respecto a los logros de aprendizaje, lo cual se pensó lograr a través de un plan de acompañamiento que incluía metodologías participativas, basadas en los principios de la investigación-acción.

B. Propuesta Creación de una unidad de apoyo

La figura en que se pensó para esta retroalimentación, fue mediante la creación de una **Unidad de Apoyo para el Mejoramiento de Resultados Académicos**, con la finalidad de transformarse en una entidad que analizara la información existente (características socioeconómicas de los alumnos, resultados pruebas estandarizadas, diagnósticos de aprendizaje, entre otros), investigara datos emergentes y pudiese entregar resultados útiles para el mejoramiento de los indicadores de desempeño del establecimiento. Esto se pensó de esta forma porque la existencia de gran cantidad de Información institucional que no era utilizada por el establecimiento (SIMCE, PSU, JUNAEB, DAEM, etc.), en el contexto que la principal deficiencia institucional era la baja de resultados académicos de los alumnos en los últimos 5 años, cuyas formas de evaluación eran desconocidos por los docentes.

Objetivos Unidad de Análisis y Monitoreo Institucional

- Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- Recopilar y sistematizar los datos sobre las características de los alumnos y los indicadores de desempeño institucional.

Acciones

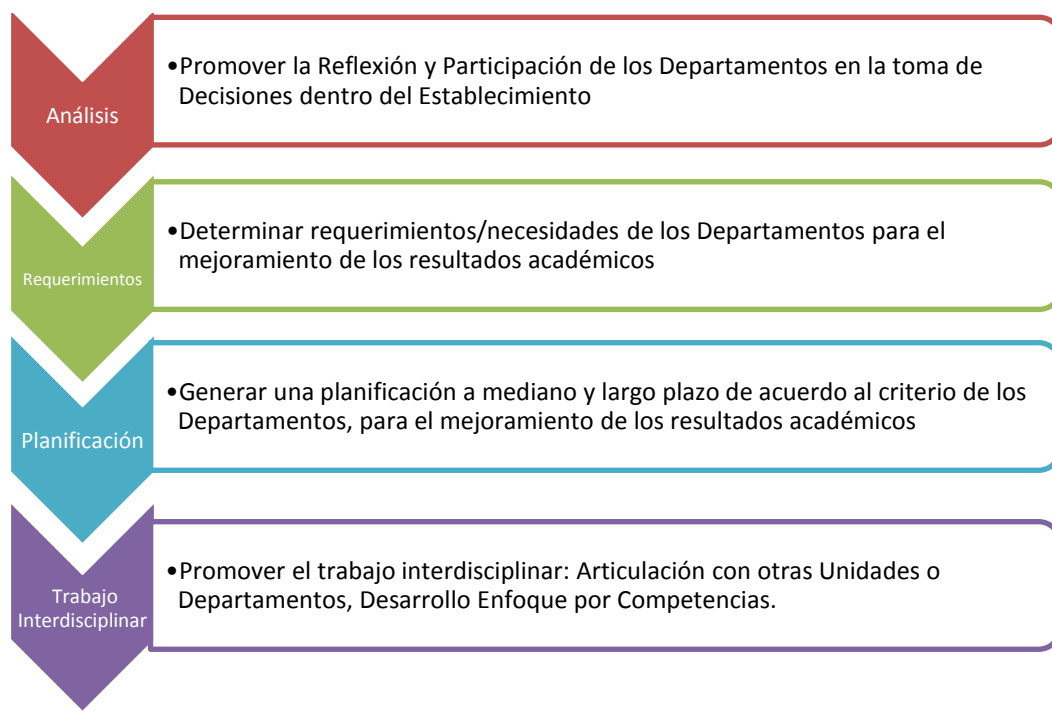
- Análisis Participativo de los Resultados Académicos: Auto-observación del Departamento: Acciones basadas en la Reflexión
- Trabajo desde los Departamentos como plataforma para el diseño de estrategias institucionales de mejoramiento de resultados académicos.

- Promover la Reflexión y Participación de los Departamentos en la toma de Decisiones dentro del Establecimiento

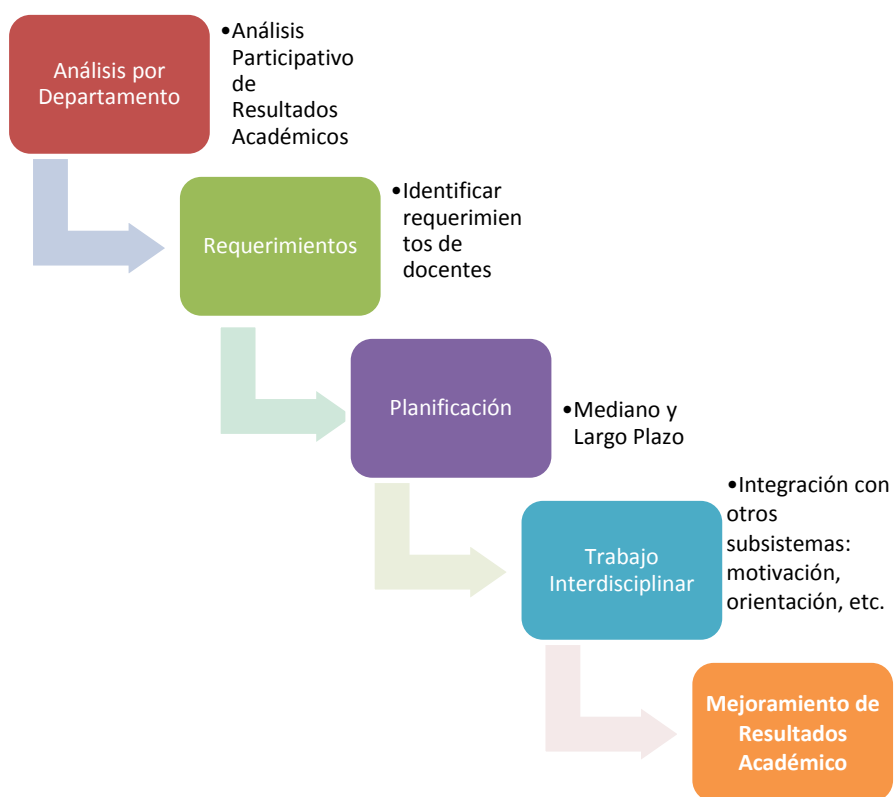
Implementación de la propuesta

Esta propuesta se diseñó en el transcurso del año 2014, y significaron varias reuniones con el equipo directivo para lograr la legitimidad necesaria para implementarla en los Departamentos. De cierta forma, las actividades propuestas se cruzaban con lineamientos de algunos departamentos, por lo que lograr la legitimidad no fue fácil. Por otra parte, una vez convencido la UTP y el equipo directivo, fue bastante complejo coordinar horas para realizar una reunión piloto con el Departamento seleccionado (Historia y Geografía), producto de la carga horaria de los docentes, y la continuas movilizaciones gremiales en el marco de la Carrera Docente y la Reforma Educacional, sólo se alcanzó a realizar 2 talleres, sin lograr completar el proceso de análisis y planificación estratégica.

Gráfica de objetivos:



ETAPAS DE TRABAJO: ANÁLISIS DE RESULTADOS POR DEPARTAMENTO



Secuencia de hitos significativos en el proceso de intervención en Liderazgo Educativo

Hito a: Exposición ante equipo directivo

La primera actividad que se realizó en el año 2014 fue la exposición de los resultados de Diagnóstico al equipo directivo. En esta ocasión participó el Director del establecimiento, la Jefa de UTP, y el equipo de Gestión. La exposición del trabajo fue alabada por los presentes y se instó a continuar con el trabajo.

Hito b: Exposición plan de trabajo 2014 al equipo directivo

El segundo hito de relevancia fue la exposición de la planificación del trabajo que se realizaría en el año 2014. En esta oportunidad, se presentó una propuesta para trabajar con focalización en los resultados académicos de los alumnos, con la finalidad de entregar información a los Departamentos de asignaturas para promover la reflexión respecto a los resultados obtenidos. La propuesta fue aceptada por el equipo directivo.

Hito c: Exposición de Diagnóstico a consejo de profesores

Uno de los hitos más significativos del trabajo fue la exposición ante el consejo de profesores. En esta oportunidad participaron cerca de 40 docentes, y se debe destacar que los profesores reconocieron que fue la primera vez que se expusieron los resultados de eficiencia interna, caracterización socioeconómica de los alumnos, y pruebas estandarizadas, de una forma seria y rigurosa. De igual forma, surgieron fuertes críticas a los lineamientos institucionales que no habían abordado las problemáticas institucionales y de los docentes.

Asimismo, en esta oportunidad el Director de establecimiento destacó que con la información expuesta, se debía reconocer que el establecimiento había tocado fondo, llegando a los resultados históricos más bajos en el último tiempo, por lo

que había que generar acciones estructurales para cambiar las tendencias de los resultados de desempeño.

Hito d: Propuesta de Unidad de Análisis Institucional

Como se explicó anteriormente, a partir de la base de la experiencia y los indicadores recabados, y su potencial utilización para el monitoreo y acompañamiento a los docentes, se diseñó una propuesta que contuviese los resultados de pruebas estandarizadas para promover el trabajo por Departamento de Asignaturas. La coordinación del trabajo pedagógico por Departamento no se estaba llevando a cabo, por lo que el monitoreo de las pruebas estandarizadas podía ser de gran utilidad para generar planificaciones en relación a los logros de aprendizaje de los alumnos.

Hito e: Exposición de propuesta de Unidad de Análisis Institucional a Equipo Directivo y docentes jefes de departamento

La exposición de la propuesta al equipo directivo y a docentes jefes de departamento de asignatura fue uno de los hitos de mayor relevancia en el devenir del trabajo realizado en el establecimiento.

Después de exponer las ideas en que se sustentaba el proyecto, hubo forma de reacción de los docentes y del equipo directivo:

Por una parte, surgió un grupo que apoyó la idea y la reconoció como una instancia de relevancia para generar monitoreo de resultados, que pudiesen promover una planificación destinada a la focalización de estrategias para mejorar los resultados académicos de los alumnos.

Por otra parte, surgió un grupo de docentes crítico a la propuesta, al considerar que se trataba de una propuesta basada en indicadores ministeriales, que de cierta forma revestían una cosificación de los resultados, y además, no se consideraba un enfoque crítico del currículum, o de mayor profundidad respecto al conocimiento de los estudiantes.

El director de establecimiento defendió la propuesta, arguyendo que era una iniciativa valorable, ya que no tenía precedentes anteriores, y además, los recursos y tiempos que se dispusieron no podrían haber generado un trabajo de mayor profundidad.

Finalmente, se aceptó la propuesta de generar un plan piloto en el Departamento de Historia, donde se aplicarían instrumentos diseñados en dicho plan.

Hito f: Aplicación de metodología piloto a Departamento de Historia y Geografía

La aplicación del piloto en el Departamento de Historia y Geografía tardó en aplicarse, ya que desde Septiembre de 2014 comenzaron las movilizaciones sociales a nivel nacional de los docentes y se extendieron hasta fines de octubre. Además, después de la finalización de las movilizaciones, fue dificultoso coordinar un espacio de tiempo, ya que los Departamentos tienen una programación interna, que si bien no se realizaba con fines estrictamente pedagógicos, sino más bien administrativos, obstaculizaron la programación.

El encuentro entre el equipo de investigación y los docentes del Departamento de Historia se logró realizar en noviembre de 2014. En esta oportunidad se aplicó una batería de instrumentos pensados para ordenar información relevante para el diseño de estrategias para el mejoramiento de los resultados académicos, los que fueron explicados anteriormente.

La recepción de los docentes no dejó de ser crítica, sobre todo porque de acuerdo a su perspectiva, los problemas estructurales del sistema educacional impiden un correcto ejercicio de la profesión y del proceso de enseñanza, ya que tienen una cantidad excesiva de alumnos por curso, sobrecarga laboral, falta de tiempo para preparar las clases y una inexistencia de instancias para retroalimentarse respecto a su desempeño. Además, de otros problemas estructurales que tienen que ver con las condiciones materiales y de estatus económico de la profesión.

Asimismo, la crítica se extendió a la forma de administración dentro de la institución, pero finalmente, se valoró la instancia y la metodología de trabajo llevada a cabo con el seguimiento de los indicadores.

Hito g: Discontinuidad del trabajo

Pese a los buenos resultados obtenidos, y a la confianza y legitimación lograda con los docentes, el equipo directivo decidió no continuar con el trabajo en el año 2015.

7.2. Análisis crítico e interpretación de la práctica

Como se pudo constatar en la reconstrucción de la experiencia, el trabajo en el Liceo A-21 reviste varias dimensiones que pueden ser analizadas en profundidad.

Antes de comenzar el análisis por los ejes conceptuales de liderazgo educativo y monitoreo de aprendizajes, es necesario poner en valor la experiencia como profesional y como sujeto que se interna en un campo de trabajo ajeno, en general, a las prácticas de investigación e intervención social.

Desde la perspectiva del conocimiento situado, se plantea la imposibilidad de separarse del objeto de estudio, producto de las relaciones de poder que atraviesan a la ciencia y al propio sujeto que realiza la observación. Haraway señala que *“sólo el conocimiento parcial promete una visión objetiva”* (Haraway, 1991), es decir, propone una visión parcial y limitada, ligada a la experiencia y las influencias del entorno, mediadas por una enunciación del lugar desde donde se genera el conocimiento. Por lo tanto, desde esta perspectiva, cobra valor el relato del sujeto que genera el conocimiento.

A continuación se pretende realizar una breve narración autobiográfica que da cuenta de esta perspectiva subjetiva, como una forma de generar una introducción de la experiencia de trabajo, para luego profundizar en la visión que proporciona la interpretación generada a partir de la integración de los ejes conceptuales de análisis.

A modo de introducción: un relato de la experiencia profesional desde una perspectiva autobiográfica

Para comenzar el relato, en primer lugar es necesario exponer la forma en que surgió esta experiencia de trabajo. Desde el diseño del Convenio SEP, se promovió la contratación de un sociólogo, que pudiese efectuar análisis y proponer soluciones a los problemas que estaban aconteciendo en el Liceo. Por esta

iniciativa se me contrató como profesional, no por concurso público, sino que por “recomendaciones”, de personas conocidas dentro del establecimiento (lo que se concretó mediante contrato por convenio de honorarios). Es relevante destacar este hito, ya que esta práctica es generalizada en los organismos públicos, y de cierta forma, es uno de los problemas estructurales derivados de la administración municipal de la educación, puesto que en general, los gobiernos locales funcionan como fuentes de absorción de mano de obra, que no se caracterizan por emplear mecanismos de contratación del todo transparentes, por lo que es bastante común la utilización del compadrazgo y el pago de favores políticos derivados de las campañas electorales (los municipios son los que administran los establecimientos educacionales, reciben una gran cantidad de ingresos por parte del Ministerio, por lo que no es menor la densidad de contrataciones que se realiza por esta vía).

Cuando se inició el trabajo, la primera dificultad fue comprender el objetivo en el cual se sustentaba el trabajo, ya que además de ser ambicioso, tenía problemas conceptuales y metodológicos, lo que de cierta forma denotaba, problemas en el diseño del proyecto. Además no había un responsable del proyecto, por lo que sólo se nos limitó a trabajar en base al proyecto formulado.

La interacción de los docentes del grupo de trabajo fue uno de los tópicos más destacados, ya además de generar cercanía y confianza con ellos, tuve la posibilidad de conocer la cotidianidad de los profesores, sus problemas laborales, y las interacciones que se dan dentro del establecimiento. Asimismo, se generó una relación de reciprocidad en el grupo de trabajo, donde los profesores se mostraron interesados en aprender metodologías y técnicas de investigación, las que aplicaron y realizaron de forma óptima.

La interacción dentro del establecimiento fue un tanto disímil a la experimentada con los docentes. Si bien durante los casi dos años que duró la experiencia de trabajo, el establecimiento se encontraba de forma provisoria en un recinto arrendado, se advirtieron múltiples descoordinaciones en la administración de los espacios, además de problemas en la habilitación de un lugar para el trabajo para

el grupo. Estos problemas develaban problemas de administración del establecimiento.

En el equipo directivo en tanto, se pudo apreciar una falta de cohesión interna. De acuerdo a la experiencia que tenían los docentes integrantes del grupo de trabajo, se instó a que cada vez que se generaba una propuesta, en primer lugar se realizara una exposición a la UTP, de forma separada a la Dirección, con la finalidad de obtener respaldo para legitimar las ideas, para posteriormente efectuar una reunión ampliada para la aprobación de las iniciativas.

Por otra parte, la interacción con el cuerpo docente experimentó distintas intensidades. La primera relación se originó con la exposición del diagnóstico, a comienzos del año 2014, donde el consejo de profesores reaccionó receptivamente a las evidencias exhibidas, y surgieron algunos profesores que emitieron opiniones críticas, pero reivindicatorias respecto al desempeño del establecimiento (postura que el director del establecimiento de cierta forma respaldó). Posteriormente, en el contexto de la exposición de la propuesta de la Unidad de Análisis y Monitoreo, se efectuaron encuentros con un grupo de docentes (que fueron convocados por el equipo directivo), donde se mostraron críticos en relación a la forma de monitoreo, al utilizar indicadores estandarizados. Sin embargo, hubo un grupo de docentes que se mostró proclive a las propuestas generadas. Asimismo, en la metodología piloto aplicada en el Departamento de Historia y Geografía, surgieron posturas que destacaron la labor, sobre todo porque más allá del monitoreo de indicadores, se percibió como una instancia de reflexión inexistente, que podía promover una planificación adecuada y el mejoramiento de los resultados académicos.

Respecto a las demás Unidades y Direcciones dentro del establecimiento, se pudo observar una atomización de las funciones, y una falta de coordinación, sobretodo en relación al manejo de indicadores de desempeño, los que serán explicados a continuación en el análisis de acuerdo a los ejes conceptuales, liderazgo educativo y monitoreo de evaluaciones.

Interpretación de la experiencia en relación a Liderazgo Educativo

Como se revisó en el marco teórico, el liderazgo educativo es el concepto rector de la administración de los establecimientos, y se entiende como *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas”* (Leithwood, 2006), es decir, es la capacidad del equipo directivo, para movilizar al colectivo y realizar mejoras.

Las metas colectivas actuales de los establecimientos educacionales, tienen relación con la demostración del mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos, los cuales se miden por pruebas estandarizadas, como el SIMCE y la PSU. Si bien estas pruebas, han sido criticadas y en muchas ocasiones instrumentalizadas, de a poco se han ido consolidando como una forma de evaluación de las capacidades y competencias en los estudiantes. Por lo tanto, se podría señalar que de cierta forma el paradigma educativo ha dado un giro en los últimos años, de la evaluación de conocimientos, hacia la evaluación de capacidades o competencias de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, las investigaciones sobre eficiencia educativa señalan que si bien el primer factor de influencia en los aprendizajes de los alumnos son los docentes en el aula, el segundo factor más importante es la forma en que se desarrolla el liderazgo educativo.

La influencia del director se relaciona con las posibilidades de brindar un entorno de aprendizaje adecuado, influencia motivacional y promoción del desarrollo de competencias en los docentes, entre otros factores, que no hacen sino propiciar un clima adecuado, que pueda desarrollar competencias en los alumnos, valorar sus aprendizajes previos y predisposición subjetiva (Salas, 2013).

En este panorama, nos encontramos con que el énfasis en la dirección de los establecimientos tienen una meta clara: el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este ámbito, el Ministerio de Educación, establece una serie de mecanismos de asesoría y acompañamiento a los establecimientos: hay una multiplicidad de programas, centros, agencias, entre otros, que generan una gran cantidad de información, la cual en general, se publica a través de páginas web, o bien es remitida al establecimiento.

En la reconstrucción de la experiencia de diagnóstico, se utilizaron Secuencias Metodológicas, con la finalidad de dar cuenta de un proceso de búsqueda y recolección de información, que fue extenso y acucioso, con las diferentes fuentes y datos que ofreció el establecimiento y el Ministerio.

El principal hallazgo que surgió de este proceso, fue que dentro del establecimiento estudiado había un precario manejo de la información institucional. Las fuentes de información, como informes, estudios y bases de datos, se encontraba dispersa en diferentes unidades, en archivadores de papel, y en algunos casos, documentos de digitales, pero también, en sitios web derivados del Mineduc, como agencia de calidad, junaeb, simce, psu, etc.

Pese a que la información no tenía un orden, ni gestión adecuada, al analizar los datos sobre el establecimiento, se pudo constatar que la mayoría de los estudios fueron obtenidos con rigurosidad metodológica y los indicadores que se manejan son constructos validados científicamente. Por lo que se llegó a la conclusión que con el abanico de indicadores que posee el ministerio de los establecimientos educacionales, hay un gran potencial para generar conocimiento a través del análisis de la información existente:

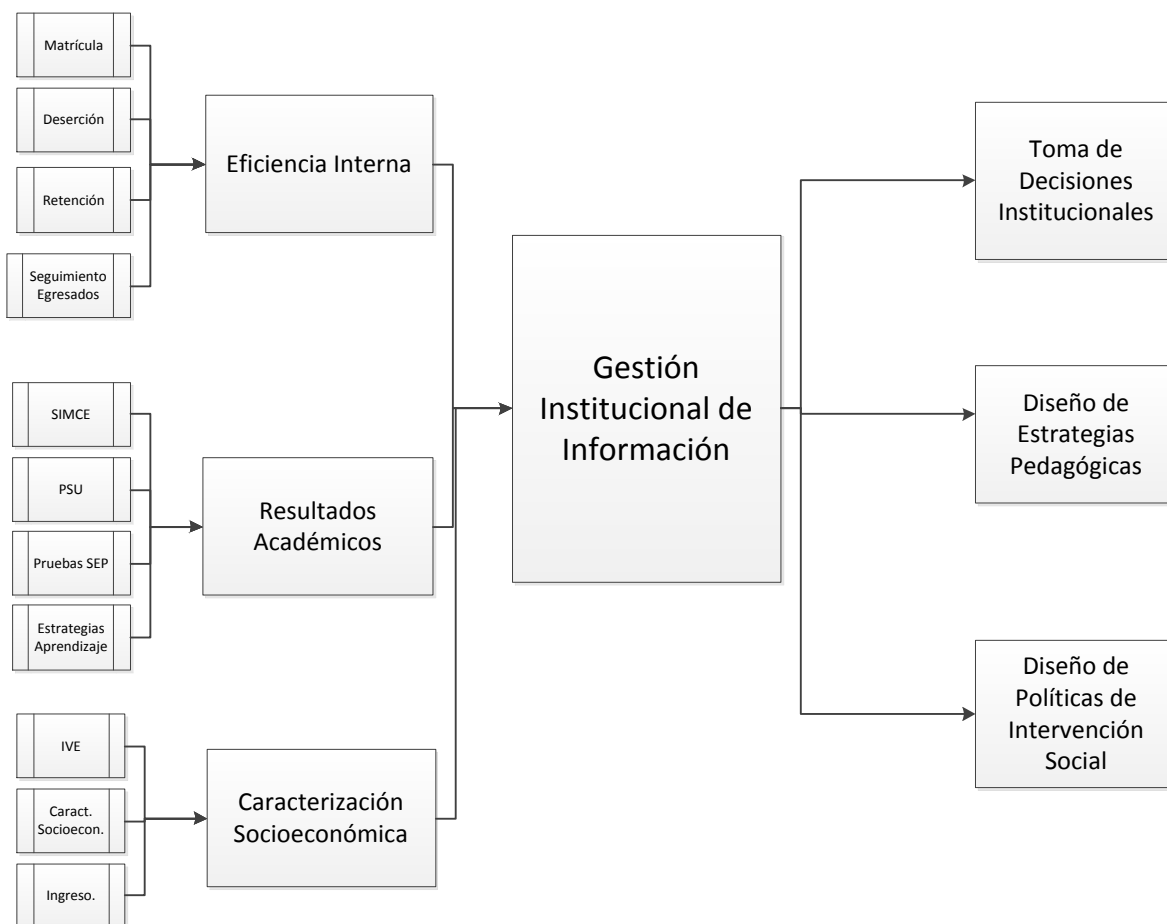
- Los datos de **eficiencia interna**, proporcionan información relevante en relación a los indicadores de éxito académico, ya que generan evidencias de la retención y deserción del establecimiento (aunque más bien, esta información es complementaria a los resultados de las pruebas estandarizadas, que son los indicadores que tienen una mayor legitimidad).

- Los resultados de las **pruebas estandarizadas**, son el principal indicador de éxito o fracaso académico, ya que se aplican periódicamente y proporcionan información respecto a competencias y ejes temáticos de la implementación del currículum. Además, son el instrumento de estratificación que tiene el Ministerio de los establecimientos educacionales del país. En la indagación de estas pruebas, se pudo constatar que es factible su análisis detallado por habilidades cognitivas y ejes temáticos, lo cual se utilizó para generar la propuesta de monitoreo de resultados en asignaturas.
- Con la información de **caracterización socioeconómica**, proporcionada entre otras fuentes por la Junaeb, fue posible recabar variables relacionadas con el nivel económico, escolaridad y oficio de los padres, entre otras, que proporcionan una referencia en relación a las condiciones de entrada de los alumnos.

Con la correcta administración, clasificación y análisis de estos datos, sería posible que los equipos directivos generaran una planificación pertinente a la realidad de los establecimientos, es decir, sólo con en análisis e interpretación de información secundaria es posible generar conocimiento desde el establecimiento, y con ello diseñar estrategias para la toma de decisiones institucionales, pedagógicas, adecuadas al contexto socioeconómico de los alumnos.

A continuación se muestra un diagrama que resume la recopilación de datos secundarios, la gestión de información, y su potencial utilización para la toma de decisiones dentro del establecimiento.

Diagrama Flujo (N°1): Propuesta Inicial de Modelo de Gestión Institucional de Información



(Fuente: elaboración propia, a partir de fuentes de información secundaria que disponen los establecimientos secundarios)

Como se puede apreciar en el Diagrama de Flujo (N°1), los establecimientos disponen de una gran cantidad de datos, que organizados se transforman en información de utilidad para la generación de conocimiento, con lo cual es posible generar acciones idóneas desde los propios equipos directivos.

Manejo de Información en el Establecimiento

Como se pudo constatar en la experiencia de trabajo, en el establecimiento existía un manejo precario de la información, sin siquiera establecer un orden de los datos en un formato determinado (datos en fotocopias, o en formatos digitales hostiles). En resumen, la dispersión de la información, la falta de un sistema informático amigable, la falta de bases de datos institucionales, la carencia de profesionales que tengan la capacidad clasificar y analizar la información, entre otras razones, impide que el establecimiento genere auto-observaciones respecto de su desempeño.

En este sentido se puede apreciar una brecha en las directrices que entrega en Ministerio, ya que si bien proporciona una serie de datos e informes, no hay orientaciones claras para la gestión de los indicadores, por lo que queda a disposición de cada establecimiento la utilización pertinente de estos datos.

Asimismo, la mencionada sobrecarga administrativa de los equipos directivos, dificulta una focalización de políticas basadas en los resultados de aprendizaje de los alumnos

En este sentido, el Marco para la Buena Dirección (CEPEIP, Mineduc), si bien establece un amplio abanico de conceptos y prácticas en los cuales debe concentrarse el Liderazgo Educativo, orienta a promover el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de los estudiantes del establecimiento, es decir, hay un énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por sobre otras dimensiones.

Es este documento (Marco para la Buena Dirección), esta dimensión se denomina "***liderazgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje***", y corresponde al desarrollo de un tipo de liderazgo más bien pedagógico, que considera como elementos clave, la evaluación, monitoreo del currículum, retroalimentación de resultados, y la articulación de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En el establecimiento estudiado, la precariedad del manejo de información, dio cuenta que si bien se contaba con datos, la información no era organizada, mucho menos analizada, por lo que no se generaban reflexiones respecto a los aprendizajes, ni algún tipo de conocimiento que permitiese tomar decisiones pertinentes para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Pero sin exculpar al establecimiento analizado, y teniendo en consideración que los estudios realizados en relación al liderazgo educativo indican el modelo de organizativo de los establecimientos da un mayor énfasis a actividad burocráticas y administrativas, que impiden el correcto ejercicio de un liderazgo pedagógico (Barber y Moushed, 2007, citado por Bolívar 2009), se puede inferir que la estructura de las organizaciones no promueve un foco en los aprendizajes, y si bien, en general esta labor recae más bien en la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), no necesariamente se realizan prácticas de seguimiento.

Como se mencionó anteriormente, las últimas investigaciones señalan que el liderazgo educativo es el segundo factor de mayor influencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos, especialmente en establecimientos con mayor vulnerabilidad (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al. 2008; Robinson, 2009; Day, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al, 2014, citado en Marco de la Buena Dirección, Mineduc, 2014), por lo que la falta de monitoreo de resultados, y más allá de los indicadores, la carencia de instancias de reflexión en relación al impacto de la enseñanza implementada, genera profundas brechas en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, al desconocerse el impacto que genera la enseñanza entregada.

Ahora bien, de acuerdo la investigación empírica, el principal factor de influencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos, es la labor del docente dentro de aula, por lo que las condiciones en que ésta se desarrolla, es fundamental. Remitiéndonos a las entrevistas grupales realizadas en el diagnóstico, los profesores manifestaron la existencia de múltiples dimensiones estructurales que repercuten en la calidad de la enseñanza, entre ellos, el estatus económico del

gremio, la cantidad de alumnos por sala, la carga horaria, y falta de tiempo para preparar clases y analizar sobre los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, se pudo constatar que el trabajo desde los Departamentos de Asignatura no era promovido con lineamientos pedagógicos, limitándose más bien a establecer instancias de encuentro para responder requerimientos del ministerio, sin una metodológica adecuada que promoviese el foco en los aprendizajes.

Por lo tanto, si bien la autonomía que se les otorga a los establecimientos para establecer sus líneas de acción proporciona pertinencia territorial, la sobrecarga de labores tanto de los docentes como las relacionadas con el liderazgo directivo, provoca que muchas de las acciones realizadas carezcan de sentido, es decir, se pierden el horizonte del mejoramiento de los resultados cuando la estructura organizativa se enfoca más en mantener el estatus quo, que en generar innovaciones que permitan realizar mejoras.

La discontinuidad del trabajo es una muestra de este fenómeno, ya que si bien todos los lineamientos del ministerio dan relevancia al seguimiento y monitoreo de resultados académicos, la creación de una unidad dentro del establecimiento no tuvo continuidad, no porque el trabajo estuviera mal elaborado, sino porque la metodología de trabajo propuesta implicaba la reorganización de los docentes, lo que acarrearía críticas a la forma en que se fundaba el liderazgo educativo en la institución.

8. Integración teórica práctica

El sistema educativo surge por los requerimientos de legitimidad democrática por una parte, y por la necesidad del sistema económico por contar con mano de obra para su productividad (Tedesco, 2002), por lo que las lógicas por las cuales se originó, obedecieron a la formación de la ciudadanía y a la generación de mano de obra.

Actualmente, vivimos en una época de cambio social, en donde estos significados tradicionales pierden sentido, y la velocidad de este cambio, rebasa la capacidad de las instituciones para redefinir sus metas (Salas, 2006). Ante estas modificaciones, los establecimientos educacionales no sólo no están ajenos, sino que son el vivo ejemplo de procesos de histéresis entre las tendencias heredadas y las contemporáneas.

La educación en Chile ha sido quizás una de las carteras del estado que más ha sufrido modificaciones durante los últimos 20 años. Desde la llegada a la democracia en la década del 90, se realizaron reformas profundas en educación, la Jornada Escolar Completa (JEC), un nuevo Currículum, la implementación de Sistema de Evaluación (Weinstein y Muñoz, 2009) y un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, entre otros, desarrollaron lineamientos y programas que significaron un avance cualitativo de relevancia en relación a lo acontecido en la década del ochenta. Se podría decir por tanto, que la institucionalidad en educación ha experimentado una gran densidad de reformas en su desarrollo.

Sin embargo, pese a los cambios y reformas impulsadas, la crisis del sistema educativo se agudizó. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas a los establecimientos siguieron demostrando una segregación educativa, donde los colegios privados tienen diferencias diametrales con los públicos, reproduciéndose la estratificación social y las diferencias de clase, esto es, a menor ingreso, peores son los resultados de aprendizaje de los alumnos. (Esta crisis fue impulsada por

los movimientos sociales del año 2006 y 2011 de los estudiantes, que produjeron un discurso legitimado por gran parte de la ciudadanía, que trascendió a la clase política, promoviendo una nueva ola de reformas, que actualmente están en desarrollo (año 2015), donde el imperativo es la igualdad y acceso a la educación como derecho).

Las constantes reformas no provocaron el efecto esperado, los cambios generados y el aumento del financiamiento no han sido capaces de hacer frente a la complejidad que implica el sistema educativo, en el contexto de un cambio social profundo.

La sociedad completa cambió, sus formaciones de clases, roles de género, familia, sectores empresariales y el propio progreso tecnoindustrial (Beck, Giddens y Lash, 2001, p. 15, citado por Salas 2006), le dan otro cariz a la modernidad.

Los diferentes actores sociales que componen la escuela no están ajenos a estas modificaciones, los cambios en la experiencia de vida repercuten en las formas que adquiere la subjetividad, por lo que las acciones que se desarrollan al interior de los establecimientos adquieren una complejidad mayor, y sobrepasan las lógicas arraigadas en la estructura educativa tradicional.

Por una parte los jóvenes o alumnos, quienes son el objeto de la educación, son los principales agentes de dinamismo dentro de los establecimientos, ya que las nuevas formas de identidad que trascienden los territorios, promovidas por los medios de comunicación, dan lugar a nuevos sentidos simbólicos y culturales, produciéndose desterritorializaciones y relocalizaciones de forma permanente, las que en contextos de vulnerabilidad y exclusión, proporcionan particularidades sin precedentes históricos. Por lo tanto, el sistema escolar se confronta con las nuevas expresiones, la cultura de la escuela obedece a otra época, a otras lógicas, diferentes a los códigos que manejan los alumnos, conectados con el

mundo con tecnologías que en el tiempo en que se diseñó el sistema escolar tradicional eran inexistentes.

Los profesores por otra parte, quienes son los garantes de proporcionar la enseñanza, han vivenciado todos estos procesos de cambio en primera persona. Si bien, hay una gran cantidad de profesores jóvenes que se han recibido como profesionales recientemente, hay una proporción importante que han experimentado cambios radicales en primera persona (como el traspaso de la administración de la educación desde el estado a los municipios, cambios en los sistemas de pensión, remuneración, manipulación partidista de los movimientos sociales del magisterio). Uno de los cambios más relevantes, son las modificaciones en los enfoques o paradigmas educativos, que han dado una mayor influencia del relativismo de las teorías pedagógicas, y ha derriba algunas convenciones ancladas tradicionalmente. En este sentido, la corriente postmoderna describe a estos tipos de cambios como el fin de los metarrelatos de la modernidad.

Finalmente, los propios establecimientos y equipos directivos han experimentado estos cambios, con las continuas reformas, el aumento de los mecanismos de control por gestión, la fiscalización financiera, la inclusión de herramientas de mejora, el sistema de aseguramiento de la calidad, la evaluación docentes, aumento de las facultades de los directores, y al mismo tiempo, modificaciones de los paradigmas de la gestión de los colegios.

Todas estas transformaciones, que se adicionan a los problemas estructurales de un sistema educativo derivado de sus lógicas mercantiles, no hacen sino provocar profundas crisis de sentido. La carencia de herramientas para comprender las características socioculturales de los alumnos, la falta de espacios para la reflexión y la planificación de las clases, la focalización en labores administrativas de los equipos de gestión de los establecimientos, no hacen sino perder el objetivo final de estos dispositivos, el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, el sistema educacional carece de una institucionalidad consolidada que permita generar un acompañamiento a los establecimientos. El cúmulo de reformas que se han impulsado, los programas de incentivo y acompañamiento, no han tenido una repercusión, y si no se entregan las competencias y capacidades necesarias para su ejecución, es complejo que se puedan implementar de forma adecuada.

La implementación del convenio SEP, que consistió en una focalización de la subvención a los establecimientos de mayor vulnerabilidad en el país, fue una forma en que las lógicas del sistema de financiamiento educacional se confrontaron consigo mismo. El rol subsidiario del estado, que dificulta la implementación de políticas estructurales que puedan tergiversar las lógicas del mercado, promovió mecanismos de incentivo para enmendar las diferencias de clase que existe en el sistema educativo.

Pero estas iniciativas, si bien cuentan con directrices para su ejecución, las competencias de gestión de los equipos directivos para la implementación no necesariamente satisfacen las dimensiones necesarias para la administración de los proyectos de esta envergadura.

La creación del grupo de investigación obedece a este tipo de necesidades dentro del establecimiento, ya que el equipo directivo interpretó que con las herramientas institucionales no era posible responder a los requerimientos necesarios en el diagnóstico institucional, por lo que se incorporó a un profesional de las ciencias sociales para coordinar el equipo de trabajo. Este tipo de acciones se puede interpretar como una práctica reflexiva, donde se autoconfrontan los efectos y limitaciones que en la institución, que se escapan a sus estándares de acción. Por lo tanto, con la formación del equipo de investigación se reconocen las limitaciones de la institución para hacer frente a las limitaciones de gestión de la institución.

9. Reflexiones, aprendizajes y conclusiones del proceso

En general, los diagnósticos institucionales se realizan con motivo de la elaboración de planes y estrategias institucionales, y consisten en un estudio sobre la realidad particular, en este caso, de establecimiento educacionales. Por lo tanto se configuran como una instancia de reflexión acerca de la realidad de una institución.

En el presente trabajo, se realizó una reflexión acerca del proceso de diagnóstico llevado a cabo, lo que implicó la utilización de la metodología de sistematización propuesta por Castañeda (2014). Esta metodología proporcionó diferentes herramientas que permitieron la reconstrucción de los procesos metodológicos llevados a cabo para la obtención de información del establecimiento educacional estudiado.

Si bien el diagnóstico consistió en el análisis de fuentes de información primaria y secundaria, la existencia de este último tipo de datos en todos los establecimientos educacionales del país, les da una mayor relevancia producto de su transversalidad.

En este ejercicio se pudo constatar que existe disponible una gran cantidad de información sobre los establecimientos, que proviene de instrumentos que cuentan con rigurosidad metodológica de acuerdo a los paradigmas actuales de medición de la calidad de la educación.

Los datos de eficiencia interna, características socioeconómicas de los alumnos, y los resultados de académicos proporcionados por pruebas estandarizadas, proporcionan a los establecimientos una densidad de información relevante. Además, fue posible profundizar en los resultados de aprendizaje de los alumnos por asignatura, en relación a sus resultados

habilidades cognitivas, desarrollo de competencias, y efectividad en la implementación del currículum.

La clasificación de la información, permitió la generación de un Modelo de Gestión de Indicadores Institucionales (Diagrama N°1), que se puede constituir como una herramienta de utilidad para generar conocimiento desde los establecimientos, que permita una eficiente toma de decisiones organizacionales (este modelo se podría replicar en todos los establecimientos que cuenten con estos indicadores).

Como señala Weinstein (2009), el liderazgo educativo es una de las tareas pendientes de las reformas educativas que se han realizado en Chile durante el último tiempo, principalmente por su focalización en procesos administrativos y burocráticos más que en los pedagógicos. Por lo que la eficiente gestión de información, puede constituir como un apoyo para tomar decisiones en el marco de procesos educativos complejas y cambiantes.

Esta forma de acompañamiento, si bien puede proporcionar una forma de acompañamiento y monitoreo a los establecimientos, difícilmente puedan enmendar los problemas estructurales que tiene el sistema educativo, como la falta de instancias para la planificación y reflexión de los docentes, la sobrecarga de alumnos por sala, entre otras múltiples dimensiones.

Finalmente, es importante señalar que la experiencia de trabajo en intervención social en el establecimiento educativo cobra valor y sentido por la existencia de diferencias entre lo que propone la política pública y la implementación en el nivel operativo, es decir, por la distancia entre el discurso político y lo que sucede realmente en la práctica. Por lo tanto, en el ámbito educativo, la intervención social y las ciencias sociales en general, pueden realizar contribuciones de relevancia, tanto para la comprensión de los fenómenos que acontecen en los establecimientos educacionales, como en la implementación de acciones pertinentes para el mejoramiento de la gestión institucional.

10. Bibliografía y linkografía

- Artículos y Libros

Beck, U, & Giddens, A. & Lash, S. (1994). Modernización reflexiva, política, tradición y estética en el orden social moderno. Ed. Alianza, Madrid.

Bolívar, Anotonio (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, Vol. 9, N°2, pp. 9-33.

Carballeda, Alfredo (2002). La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Castañeda, Patricia (2014). *Propuestas metodológicas para trabajo social en intervención social y sistematización*. Santiago, Ed. Universidad de Valparaíso.

Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a” (2012). Cinta moebio 45: 253-274, www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html

Darling-Hammond, Linda (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2012, 49(2), 1-20.

Feyerabend, Paul:

- “La ciencia para una sociedad libre (1978)”. Ed. Siglo veintiuno, Mexico, 1982.
- “Tratado contra el método (1975)”. Ed. Tecnos, Madrid, 1992

Foucault, Michel (1970). El sujeto y el poder. En:

http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/108-2706ftg.pdf

Fox Keller, Evelyn (1991). Reflexiones sobre género y ciencia". *Asparkia* XII. En:

<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/viewFile/891/800>

Giroux, Henry (1983). Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación. *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

Gómez, L., & Jódar, F. (2003). Localización: *Revista Educación y Pedagogía*". ISSN 0121-7593, Vol. 15, Nº. 37, 2003 (Ejemplar dedicado a: Foucault, la educación y la pedagogía: a los veinte años de la muerte de Michael Foucault, en homenaje a Alberto Restrepo), págs. 53-68

Greca, I., & Moreira, M. (1993). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 301-315, 2003.

Gurrero, Daniel (2009). Postmodernidad y educación: una aproximación al universo de los jóvenes". *Caleidoscopio*, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, núm.2.

Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Ed. Cátedra.

Harvey, David (2001). *Espacios del capital: Hacia una geografía crítica*. Ed. Akal. Pág. 180-255

Hernández, Fernando (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela. *Revista "Perspectiva"*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 171-206, jan./jun. 2007.

Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, Vol. 9, N°2, pp. 82-104.

Ibáñez S, Nolfi (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, Nº 28, 2002, pp. 31-45.

Illanes, María Angélica (1993). *En el nombre del pueblo, del estado y la ciencia. Historia social de la salud pública. Chile 1880-1973. Hacia una historia social del siglo XX*. Santiago 1993, CAP.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos”. En: Revista Internacional en Educación Global para el Desarrollo. <http://educacionglobalresearch.net/issue01jara/>

Lave, Jean; Packer, Martin. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. Revista de Estudios Sociales, Agosto, 12-22.

Lypovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, decimotercera edición, Barcelona España 2000.

Martín-Barbero, Jesús (1998). *Jóvenes: Des-orden cultural y Palimpsestos de Identidad*. Siglo del Hombre Editores; Departamento de Investigaciones, Universidad Central, Bogotá.

Martínez P., & Eliécer, J. (2007). Reseña de "Escuela poder y subjetivación" de Jorge Larrosa. Tabula Rasa, núm. 6, enero-junio, 2007, pp. 395-406, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia

Maturana, Humberto (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad*". Barcelona: Editorial Anthropos, 1996

Michéa, Jean-Claude (1999). La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas. Acuarela editorial, Madrid. En: <https://ampeschile.files.wordpress.com/2011/09/la-escuela-de-la-ignorancia.pdf>

Montenegro, M., Bosch, A., Juli, O., Farré, J., Furió, A., Gutiérrez, R., Martín, I., Navas, P., Martí, J., Pujol, J., Roda, M., Romera, J., Rota. L., Vicens, C., "Investigar desde las participantes: derivas y actuaciones" (2005). En: Psicología social y problemas sociales / José Romay Martínez (ed. lit.), García Mira (ed. lit.), José Eulogio Real Deus (comp.), Vol. 1, 2005 (Epistemología, procesos grupales y procesos psicosociales básicos), ISBN 84-9742-450-6, págs. 23-30.

Muñoz, G; Weinstein, J. (2009). Calidad para todos. La reforma educacional en el punto de quiebre. La reforma educacional, en LOM (www.ceppe.cl)

Negri, A., & Hardt, M. (2000). *Imperio*. De la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.

Pérez Soto, Carlos (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia: de la epistemología actual a la dialéctica*. LOM, Santiago, 1998.

Salas Silva, Raúl. (2013). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 155-171. Recuperado en 25 de agosto de 2013.

Salas, Flora (2006). Las teorías de la modernidad reflexiva y de los sistemas sociales: aportes a la comprensión de las macrotendencias de la educación contemporánea. Revista Educación 30(2), 83-99, ISSN: 0379-7082.

Tedesco, Juan Carlos (2002). El nuevo pacto educativo, educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Ed. Grupo Anaya, Madrid.

Toledo, Ulises:

- "Socio-Fenomenología. El significado de la vida social cotidiana". Ed. Pencopolitana, Concepción, 2010.
- "La epistemología según Feyerabend", Cinta de moebio, número 004, Universidad de Chile, Santiago, Chile, 1998.

UNESCO (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/V%20E%20R%20SistemaEd.pdf>

Viera Torres, Trilce (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades, julio-diciembre, 37-43

Weinstein, J; (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, Revista Estudios Sociales, n° 117, pp. 123-148

Zarzuri, R., & Ganter, R. (2002). *Culturas Juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento*. Ediciones UCSH, Santiago de Chile.

Zarzuri, Raúl (2011). *Notas para la comprensión de los jóvenes y la juventudes*. Centro de Estudios Socioculturales, 2011.

- **Documentos Ministerio de Educación y Junaeb**

Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (2014), CEPEIP. En:

<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2015/mayo/MarcoBuenaDireccionYLiderazgo12032015int.pdf>

Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (2013)

<http://www.media.mineduc.cl/usuarios/media/File/2014/OrientacionesPME2014.pdf>

Guía para el Diagnóstico Institucional (2013)

<http://www.media.mineduc.cl/usuarios/media/File/2014/DiagnosticoPME2014FormularioAreader.pdf>

Instrumento para la Planificación del Programa de Mejoramiento Educativo (2013)

<http://www.media.mineduc.cl/usuarios/media/File/2014/PlanificaciOnPME2014.pdf>

Estándares de aprendizaje (2013)

<http://www.mineduc.cl/app/estandare13/files/folleto%20estandares%20de%20aprendizaje.pdf>

Reglamento sobre evaluación Docente (2004)

<http://www.docentemas.cl/docs/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf>

Implementación del currículum de Educación Media en Chile (2013). Centro de Estudios Mineduc.

http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N21_Curriculum_EMedia.pdf

Informe Técnico Simce 2012 y 2013

<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/informe-tecnico-simce/>

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (2014)

<http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>

Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008)

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050058380.Anexo%201%20Resumen%20Ley%20SEP.pdf

Informe Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB (2005)

http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

- **Sitios web desde donde se extrajo información**

www.simce.cl

www.agenciaeducacion.cl

www.mineduc.cl

www.supereduc.cl

www.educarchile.cl

www.demre.cl

<http://centroestudios.mineduc.cl/>

- **Documentos contexto Territorial e Institucional**

Proyecto Educativo Institucional. Liceo “Almte. Pedro Espina Ritchie” A-21 Talcahuano, año 2010.

Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco), año 2012

Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) año 2012

Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social (2014), Reporte Comunal Talcahuano
http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/biobio/Talcahuano_2013.pdf

11. Anexos

Anexos se adjuntan en formato digital:

A. Análisis Situacional Liceo “Almte. Pedro Espina Ritchie” (documento realizado por el grupo de trabajo, en el cual se fundamentó el proceso de la sistematización)

B. Programa de Mejoramiento Educativo, Ley SEP, Liceo A-21.

ⁱ Desde el año 2013 se está discutiendo en Chile una profunda reforma, cuyo “objetivo”, según la contingencia política, es promover una mayor igualdad en acceso y calidad a la educación. Lo que implica el cambio de ciertas lógicas de mercado ligadas a la educación, heredadas desde la implantación de un intenso modelo liberal en el territorio en las últimas tres décadas.

ⁱⁱ Michéa realiza una interesante interpretación de los diferentes tipos de ignorancia que pueden existir, sobre todo en lo relacionado con los llamados expertos, que son cada vez más comunes en los contextos educativos:

“...un individuo puede saberlo todo y no entender nada. Sin duda, es lo que quería decir Orwell cuando en su Diario de guerra escribe: “Si gente como nosotros comprende la situación mejor que los supuestos expertos, no es porque tenga poder alguno para predecir acontecimientos concretos, sino porque puede percibir la clase de mundo en que vivimos”. La base epistemológica de esta distinción, es, naturalmente, la imposibilidad manifiesta para reducir la actividad de la Razón al simple uso de una base de datos por la que se podría navegar libremente. Al no tener en cuenta esta distinción, la sociología ministerial no tiene reparos en pretender –por medio de errores metodológicos de uso– que “el nivel (de la enseñanza) aumenta” (Michéa, 2002).