



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

Magíster en Educación

El PEI y saberes pedagógicos en el profesorado de establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán: sentidos y significados

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Autor: Artemio Esteban Yevilao Alarcón

Directora: Dra. Carolina Flores Lueg

Chillán, septiembre de 2020

RESUMEN

Con la instauración de la Ley N° 20.903 en 2016, sobre Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la relación entre el PEI y el profesorado comienza a ser evaluada como parte de su saber profesional. Pero desde la teoría existente se señala que el PEI es considerado por el profesorado como un elemento meramente declarativo en su quehacer diario y en sus saberes. Es así como se establece la necesidad de develar los significados y sentidos que le otorga al PEI el profesorado que desempeña su labor docente en establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán, y su incidencia en la construcción de sus saberes pedagógicos. Esto se aborda desde el paradigma cualitativo, centrado en el método de la Fenomenológica–Hermenéutica (FH) propuesta por Max Van Mannen (2003). Se observa que el PEI no posee incidencia en las decisiones del profesorado, por lo tanto, los saberes que sustentan su labor docente se van construyendo en torno a la consideración de sus conocimientos teóricos, experienciales, percepciones y creencias personales, junto a las orientaciones proporcionadas por otros instrumentos educativos (Planes, normativas y/o contexto educativo), generándose de este modo un distanciamiento respecto del propósito central otorgado por la política al proyecto educativo.

PALABRAS CLAVES: Proyecto educativo institucional, Saberes docentes, contexto vulnerabilizados, Percepción Docente.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento al Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11190477, denominado “La práctica profesional y su aporte a la construcción de saberes pedagógicos en el futuro profesorado: un estudio desde la triada formativa”, por su apoyo, confianza y financiamiento.

Largas y extenuantes fueron las jornadas de trabajo en este proceso nombrado Magister, noches de desvelo y día de muchos cansancios. En estos días flaquearon las ganas y tembló la firmeza, pero siempre a mi lado y empujándome a seguir, se encontraba mi mujer. Este agradecimiento es para ti amor mío, Mery Fernanda Hermosilla, tu tierno amor, tu paciencia sin límites y la motivación que me entregaste cada día, fueron el combustible que necesite para seguir y terminar esta etapa; gracias a mi familia por enseñarme el concepto real de esfuerzo y de persistencia; gracias a mi madre por entregarnos sus mejores años de juventud y por su amor incondicional hacia mi hermana y hacia a mí; gracias a mis abuelos, mis padres, que me enseñaron que la entrega hacia los demás es un almíbar que endulza la existencia y que padres no son solo los que te engendran, si no los que te entregan un amor incondicional a cada paso que das.

Gracias a mi querida Universidad del Bio-Bio porque en sus aulas encontré las herramientas que me ayudaron a ser quien soy, a conocerme, a desarrollarme y a proyectar mi mente por rincones que nunca imagine recorrer.

Por último, gracias a mi querido INSUCO de Chillán, por creer en mí y darme la oportunidad de formarme en sus salas, con su gente y de conocer la realidad de este sistema; gracias a mis alumnos, apoderados y colegas, por inspirarme y motivarme a ser cada día mejor.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1.- INTRODUCCIÓN	8
1.2.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	9
1.3.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	11
1.4.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	13
1.5.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	13
1.6.- HIPÓTESIS COMPRENSIVAS	14
1.7.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.7.1.- Objetivo general	15
1.7.2.- Objetivos específicos	15
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	16
2.1.- INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO	17
2.2.- PEI Y SUS PROPÓSITOS EDUCATIVOS	17
2.3.- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: UNA VISIÓN GENERAL DE SU ESTADO EN AMÉRICA Y ESPAÑA	20
2.4.- DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL PEI EN CHILE	23
2.5.- EL DOCENTE COMO MEDIADOR DE LOS PROPÓSITOS INSTITUCIONALES	25
2.5.1.- Saberes docentes y PEI	28
2.6.- CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABILIZADOS EN CHILE	29
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	35
3.1.- ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.2.- CONTEXTO DE ESTUDIO	37
3.3.- PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	38
3.4.- TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	39
3.4.1.- Técnica de validación	41
3.5.- ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.6.- TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	42
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	45

4.1.- SIGNIFICADOS DEL PEI PARA EL PROFESORADO	46
4.1.1.- Conocimiento sobre el PEI	46
4.1.2.- Creencias sobre el PEI	48
4.1.3.- Participación en la construcción del PEI	50
4.1.4.- Relación docente y PEI	52
4.1.5.- Objetivo del PEI	54
4.1.6.- Instancias de socialización del PEI	55
4.2.- ELEMENTOS PRESENTES EN LA PREPARACIÓN DE LA CLASE	57
4.2.1.- Elementos del PEI en la planificación	57
4.2.2.- Elementos del PEI en las estrategias didácticas	60
4.2.3.- Elementos del PEI en la evaluación	63
4.2.4.- Saberes pedagógicos del docente	64
4.3.- INCIDENCIA DEL PEI EN LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE	66
4.3.1.- valor del PEI para la enseñanza	66
4.3.2.- Vivencias del docente	68
4.3.3.- Funcionalidad del PEI	70
4.3.4.- Responsabilidad profesional frente al PEI	72
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	75
5.1.- SIGNIFICADOS Y SENTIDO DEL PEI PARA EL PROFESORADO QUE DESEMPEÑA SU LABOR EN ESTABLECIMIENTOS VULNERABILIZADOS	76
5.2.- CONCLUSIONES	83
5.2.1. Limitaciones de la investigación	84
5.2.2.- Proyecciones de la investigación	84
REFERENCIAS	86
ANEXOS	94
ANEXO 1.- Consentimiento informado de los participantes	94
ANEXO 2.- Cuestionario de entrevista semiestructurada.	96

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Características generales de los establecimientos participantes	38
Tabla 2 Relación Seudónimo – Establecimiento – fecha de entrevista	38
Tabla 3 Fases del método Fenomenológico-Hermenéutico (FH)	39
Tabla 4 Relación Objetivos / Categorías / Códigos	41
Figura 1 Relación entre categoría “Significados del PEI para el profesorado” y códigos	45
Figura 2 Relación entre categoría “Elementos presentes en la preparación de la clase” y sus códigos	56
Figura 3 Relación entre categoría “Incidencia del PEI en las decisiones pedagógicas del docente” y sus códigos	65

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.- INTRODUCCIÓN

En la última década, el concepto de una educación para el siglo XXI ha tomado fuerza, transformándose en un objetivo de la escolarización. Es en periodo donde el sistema educativo chileno se ha reestructurado en la base de conceptos educativos como lo son la inclusión y la calidad educativa. Esto último ha obligado a que los componentes que conforman este sistema escolar se transformen de la mano de procesos democráticos de participación, en donde se espera que las comunidades educativas sean representadas, escuchadas e incluidas en los procesos de mejoramiento escolar.

Esta reestructuración se ha traspasado a los centros educativos a través de la modificación de sus proyectos educativos institucionales (PEI). Este instrumento se modifica y fortalece a través de la Ley General de Educación (2009), la reforma educativa de 2015 y la ley de inclusión educativa (2015). Desde este marco normativo los proyectos educativos son concebidos como el alma de los centros educacionales, siendo relevado como el instrumento central de la gestión escolar y gestión pedagógica, bajo el entendido de que esto permitirá disminuir la brecha de resultados en el aprendizaje existente en el país entre aquellos establecimientos de carácter privado y aquellos de administración pública. Esto presentaría la posibilidad de disminuir la marcada diferencia sociocultural y económica existente entre los diversos estratos sociales de nuestro país, logrando de este modo cumplir con la tan anhelada efectividad escolar (Bellei, 2008, 2014; Murillo, 2014).

Desde el año 2014, el PEI comienza a ser objeto de discusión educativa, fundamentada en la necesidad de que padres, madres, apoderados, alumnos y profesores sean actores relevantes de los procesos educativos que se imparte en las aulas, enfatizando en que sus ideales sobre educación sean representados en el proyecto educativo, además de reflejarse en las prácticas del docente y en su proceso de enseñanza. No obstante a esta intención de promover la participación activa de la comunidad escolar en la construcción de un instrumento que refleje sus ideales, para el caso del profesorado, algunos estudios sobre el profesionalismo y capacidades decentes (Talis, 2017; Docentemas, 2018), evidencian que los indicadores asociados a las prácticas docente, en correspondencia con el proyecto educativo, son desalentadores y dificultan los procesos de mejoramiento en los resultados de aprendizajes. Esto último se asocia a un “desencanto” del profesorado hacia este instrumento tan valorado por la política pública (Antúnez, 2003; Imbernón, 2015; Talis, 2017; Villalobos y Salazar, 2014). Sumado a ello, la evidencia sobre la temática planteada en la actualidad presenta un escaso abordaje investigativo, y en la realidad local es casi inexistente, por lo que para dar respuesta a la política pública se requiere aumentar el cuerpo de conocimiento científico centrado en los distintos aspectos y componentes implicados en el PEI, desde su diseño, implementación y monitoreo, pero más relevante aún, resulta necesario aproximarse al significado y sentido que le atribuyen los distintos actores de la realidad escolar, en especial el profesorado, en tanto se transforma en la figura clave para materializar y concretar

los propósitos establecidos en ese importante documento de gestión y de desarrollo curricular.

A partir de lo anterior, el presente estudio se centró en conocer los significados y sentidos que el profesorado, que desempeña su labor en contextos vulnerabilizados de la comuna de Chillán, poseen sobre su relación con el PEI. Además, se busca identificar los elementos que se encuentran presentes en las decisiones del docente, como base para la construcción de su saber pedagógico, y que se relacionan con lo estipulado en este documento. Para dar respuesta a estos propósitos, se consideró una metodología cualitativa, sustentada en el paradigma interpretativo, empleando como método la Fenomenología Hermenéutica. A partir de ello, el énfasis se centró en la narrativa de los sujetos incluidos en el estudio sobre sus vivencias, saberes experienciales en torno a este marco orientador y su propia visión de PEI, desde su labor profesional docente.

El profesorado por medio de sus discursos nos deja ver los elementos presentes en sus saberes pedagógicos, y que idealmente tributarían, desde los marcos normativos, a la concreción de los diversos objetivos emanados desde estos proyectos. Sin embargo, el docente construye estos saberes desde sus propias creencias, vivencias y experiencias, donde la presencia del PEI se observa como un elemento carente de influencia en su labor profesional frente a las altas expectativas de la normativa educativa. La distancia evidenciada entre este documento normativo y el quehacer pedagógico podría ser comprendida a partir de la responsabilidad atribuible solo al docente, en tanto desde la política pública se vincula directamente con su profesionalismo, pero los resultados de este estudio permiten sostener que la relación pedagógica que establece el profesorado con el PEI se diluye en la realidad del aula, pues solo se visualiza como un instrumento que busca cumplir con una norma o disposiciones ministeriales, porque el sentido y significado que le atribuyen a su labor profesional, se vincula fundamentalmente con los saberes que han ido construyendo a lo largo de su experiencia pedagógica y bajo las orientaciones de otros documentos normativos de carácter netamente curricular, y donde el aspecto valórico y actitudinal que debe promover en los estudiantes resulta ser una dimensión altamente destacada.

1.2.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La Reforma Educativa, implementada en Chile en el año 2015, generó un proceso de reestructuración de la educación chilena y sus fundamentos. Las estructuras, entornos, creencias y concepciones sobre el sistema educacional chileno han entrado en esta lógica de cambio que se proyecta hacia una educación inclusiva y construida de forma democrática por los diversos estamentos que componen a este sistema (Bellei, 2015).

Las orientaciones para la instauración de una “Nueva educación chilena”, buscan promover la generación de una etapa de encuentro y fortalecimiento de las raíces de nuestro sistema educativo. Con la implementación de la Ley N° 20.845 de “Inclusión Escolar”, aprobada en 2015, se ha generado la necesidad de reestructurar la forma en que los establecimientos conciben su enseñanza y se identifican a sí mismos (MINEDUC, 2017). Esto se vincula directamente al Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que se visualiza como el instrumento central que contiene los propósitos y orientaciones para la enseñanza que se lleva a cabo en el aula, siendo a su vez un documento en el que se explicita la razón de ser del establecimiento escolar, lo que otorga un sentido identitario a la comunidad educativa (Villarroel, 2012).

No obstante a lo anterior, y a la relevancia otorgada al PEI desde la política educativa a nivel nacional, Antúnez (2004) evidenció que los proyectos educativos son concebidos por los centros escolares como algo que hay que tener, sin mayor preponderancia e incidencia en la educación que se imparte. Asimismo, se destaca que estos carecen de un proceso democrático en su construcción, transformándolos en instrumentos sin valor en las prácticas docentes, lo que atenta contra la centralidad de este PEI y en su relación con las comunidades. Cabe mencionar que este es un cuestionamiento que no se ha investigado a cabalidad en la realidad chilena (Donoso-Díaz, 2018).

Por otra parte, en un estudio realizado en Chile por Villalobos y Salazar (2014), se evidencia que los PEI mostraban aspectos homogéneos, a pesar de las características diversas que presentan los establecimientos educativos existentes en el país, lo que sin duda tensiona la relevancia otorgada a este instrumento dentro del sistema escolar y la labor docente, en tanto, desde la política se promueve el aseguramiento de una oferta educativa diversificada que permita a las familias una libre elección. Desde este punto de vista, la diversidad en los PEI y la “oferta” académica, generaría una condición *sine qua non* para el mejoramiento en la calidad, equidad e igualdad de la educación. (Villalobos y Salazar, 2014).

En 2019 se retoma un proceso de reestructuración del PEI, iniciado en el año 2015, mediante un proceso participativo, colaborativo y abierto a la comunidad escolar, donde se posiciona al profesorado como un agente central para el logro de esta propuesta (CPEIP, 2015). Según esto, el docente transmite, intenciona y orienta su proceso de enseñanza, debiendo incluir en sus prácticas pedagógicas los objetivos, sellos y enfoques que se desprenden del PEI. Desde sus saberes pedagógicos y sus decisiones educativas generará perfiles, valores, habilidades y creencias en el alumnado, debiendo orientar sus saber a lo que estas comunidades esperan de la enseñanza y plasman en sus PEI (Murillo y Krichesky, 2014; Martínez, 2012; Barrientos, Gaete y Jofré, 2017).

La relación entre el docente y el PEI ya se visualizaba desde el 2004, con la aprobación de la Ley N°19.961 de “Evaluación Docente”, pues a partir de la implementación de esta Ley, el conocimiento y la cercanía del profesorado con el proyecto educativo se comienza a medir como aspecto vinculado al profesionalismo

docente. Por otra parte, con la promulgación de la Ley N° 20.903, en el año 2016, que crea el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente” y modifica otras normas, se profundiza la relación profesional que debe existir entre el profesorado y el proyecto educativo de establecimiento, transformándose en un instrumento que debe ser considerado en las decisiones pedagógicas (CPEIP, 2008) que le dan sustento a la labor docente.

Si bien, el docente es considerado como el agente preponderante para la construcción y puesta en marcha de los PEI, los estudios a nivel internacional demuestran un panorama preocupante al respecto. Por ejemplo, la encuesta TALIS (*Teaching and Learning International Survey, 2017*), publicada en el año 2017, evidencia una falta de profesores preparados en el ámbito del “profesionalismo docente”, señalando que el 57% de los directores y el 57% de los docentes encuestados, comparten la idea de que no perciben un ambiente profesional de trabajo en los docentes con los que comparten, lo que para ellos es un elemento que dificulta la enseñanza y por consiguiente, la mejora del sistema educativo (MINEDUC, 2017). Si se traslada esta problemática al contexto chileno, es posible señalar que también está latente, la que se ve intensificada en los sectores vulnerables y en los establecimientos educativos que atienden a esta población, ya que en estos contextos son las propias comunidades las responsables de involucrarse en el mejoramiento educativo, teniendo como principal herramienta al PEI, por cuanto permitiría asegurar un proceso de aprendizaje que responda a sus necesidades reales (Bellei, 2004; Murillo y Krichesky, 2014). Pero la escasa valoración hacia este instrumento y el “*pseudo divorcio*” entre el docente y el PEI, podría ser un factor que tiene incidencia en la posibilidad de mejoramiento educativo en estos sectores de la sociedad.

El problema del mejoramiento educativo es profundo y ha generado la necesidad de un cambio en la centralización del sistema educativo actual, focalizado hacia la búsqueda de un mayor empoderamiento, involucramiento y participación de las propias comunidades en el proceso formativo. Frente a ello, una acción concreta impulsada desde la política dice relación con la relevancia de considerar a los distintos actores de la realidad escolar en cada una de las etapas de formulación de los PEI, visualizado como el elemento que debe orientar el horizonte formativo de los establecimientos y, de este modo, promover el aseguramiento de un proceso educativo de calidad. En este escenario es el docente quien, desde su papel central, debe reorientar sus prácticas docentes y activar su compromiso hacia el PEI (Barrientos, Gaete y Jofré, 2017; Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017; Martínez, 2012).

1.3.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Desde lo propuesto por la política pública, la teoría de efectividad escolar y los estudios sobre proyectos educativos, se señala como eje central para el mejoramiento educativo al profesorado, en tanto este sería el actor que debe

articular sus prácticas pedagógicas con su ámbito de especialidad, la normativa educativa, las características de su alumnado y el contexto, todo ello representado en el PEI (Bellei, 2015).

Dentro de este ideario, el PEI se posiciona como el instrumento que permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad y equidad para los distintos contextos. Frente a ello, es el profesorado quien debe impregnarse y empapar sus prácticas pedagógicas a partir de los sellos educativos que cada establecimiento define y los perfiles educativos a los que aspira. Este proceso puede favorecer el logro de una formación heterogénea, pero con igualdad de oportunidades, más aún en contextos de pobreza y de vulnerabilidad (Bellei, 2015; MINEDUC, 2002, 2013, 2015; Murillo y Krichesky, 2016; Larrondo, 2012; Leytón, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Redón, 2011). Esto, en el entendido de que el PEI se posiciona como el instrumento más cercano a la comunidad, porque debería recoger las aspiraciones de cada realidad sociocultural y hacerse vivo por medio de las prácticas pedagógicas que implementan los docentes en el aula, constituyéndose en el actor fundamental para el desarrollo educativo de los niños y jóvenes insertos en este tipo de contextos (Bellei, 2015; Ministerio de Educación, 2002; Murillo y Krichesky, 2016; Murillo, 2015).

Lo señalado anteriormente, tiene relación directa con la profesionalización docente, cobrando relevancia a partir de la implementación de la “evaluación docente” (Ley N°19.961), impulsada desde del año 2004, y con más fuerza en el escenario del Sistema de Desarrollo Docente que comienza en el año 2016 (Ley N°20.903), en tanto desde la política pública se promueve una nueva relación del profesorado con el PEI, estableciéndose como un elemento que debe caracterizar el profesionalismo docente (CPEIP, 2008). Bajo esta perspectiva, la función de mediador, socializador e implementador de sellos educativos, junto con la concreción de los objetivos escolares, es evaluada como parte del saber pedagógico que caracteriza a la labor profesional del profesorado (MINEDUC, 2004).

Cabe destacar que los resultados de la evaluación docente del periodo 2017 y 2018, permite sostener que el proceso de reestructuración del PEI, iniciado en 2015, no ha subsanado la escasa relación entre el docente y este instrumento político-curricular, por cuanto solo un 33% del profesorado declara intencionar sus prácticas desde los objetivos propuestos en el proyecto educativo, y el 67% restante construye sus prácticas docente desde otros fundamentos, normativas o postulados, demostrándose de este modo un distanciamiento del profesorado hacia el PEI (Docentemas, 2018).

Esta problemática fue explicada por Antúnez (2008) en su análisis del Proyecto Educativo de Centro (PEC), desde donde postula que este instrumento pierde legitimidad en la comunidad e incidencia en el proceso de enseñanza, cuando se elabora entre “cuatro paredes” (Antúnez, 2008). Además, el profesorado percibe escasos espacios de interacción que puedan ser destinados a la reflexión y al análisis de aspectos relacionados con sus prácticas pedagógicas y el proyecto educativo, generando un panorama poco alentador para el desarrollo de políticas

educativas que fortalezcan estos elementos (Denegrí, Aguayo y Vargas, 2010; Alvarado, 2015).

Lo anterior plantea que los docentes no se sienten identificados con este instrumento y no comprenden la centralidad de este en su labor docente, prefiriendo considerar los programas de estudios e implementar prácticas docentes al alero de enfoques academicistas, lo que demostraría un divorcio entre el profesorado y el PEI (Larrondo, 2012; Redón, 2011). Esta problemática, también ha sido evidenciada por diversos estudios a nivel ibérico, como los realizados por Antúnez del Carmen e Imbernón (2004, 2008) y Mosquera-Mosquera y Rodríguez-Lozano (2018) en los que demuestra este distanciamiento del PEI con el profesorado. Por ello, se vuelve necesario conocer y comprender los significados que estos docentes atribuyen a los PEI, además de cómo este referente es considerado dentro de decisiones pedagógicas, emanadas desde sus saberes y que implementan en el aula, para comprender el estado real de esta relación en los contextos chilenos (Antúnez, 2008; Alvarado, 2015; Mosquera-Mosquera y Rodríguez-Lozano, 2018; Larrondo, 2012; Redón, 2011).

1.4.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta la interrogante que surge desde las problemáticas planteadas y que será la guía de este proyecto:

- ¿Qué significados y sentidos le otorga al PEI el profesorado que desempeña su labor docente en establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán, y cómo inciden en la construcción de sus saberes pedagógicos?

1.5.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La labor docente no es un barco a la deriva, al contrario, debería estar orientada y guiada por el PEI, poniendo en el centro de la enseñanza a la contribución al logro de un perfil del tipo de persona a la que se aspira formar. Este proceso formativo debe ser intencionado y reflexivo, de la mano de los sellos educativos. Por ende, el docente debe ser consciente de lo que en el PEI espera de él, debiendo orientar sus decisiones pedagógicas y la construcción de sus saberes hacia estos requerimientos (Riquelme, Garcés y Burgos, 2018).

Esta investigación buscó develar las significaciones que el profesorado le atribuye al PEI y el sentido que le otorga en su calidad de marco orientador para la labor educativa en el aula y para la toma de decisiones, como acción relevante para la construcción de sus saberes pedagógicos. De este modo se generó un acercamiento a las experiencias docentes vinculadas a las formas en cómo realiza la transferencia al aula de los enfoques, objetivos y orientaciones explicitados dentro de este instrumento. Los resultados obtenidos sirven de insumo para promover el

proceso reflexivo en torno a las decisiones que va implementado en el aula y que le otorgan sentido a su labor docente, y cómo estas se ven determinadas por los propósitos institucionales, lo que puede permitir el fortalecimiento de los saberes pedagógicos que construyen y el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Por otra parte, este estudio aporta a partir de elementos que le otorgan originalidad, particularmente en lo que respecta al contexto de estudio, pues se focaliza en establecimientos educativos catalogados como de alta vulnerabilidad, los cuales han sido invisibilizados desde algunas perspectivas teóricas, fundamentalmente aquellas que se enmarca en la efectividad escolar o las llamadas escuelas eficaces, las que enfatizan en indicadores de resultados por sobre la formación integral de los estudiantes y las características socioculturales, explicitadas el PEI. Este tipo de escenarios educativos, junto a las prácticas pedagógicas que implementan los docentes en relación con lo declarado en el proyecto educativo forman parte de líneas investigativas escasamente explorado en Chile, lo que asigna originalidad al estudio, pero al mismo tiempo viene a contribuir al vacío de conocimientos existente en la actualidad en estos aspectos (Altamirano y Cornejo, 2013; EDECSA, 2018).

1.6.- HIPÓTESIS COMPRENSIVAS

El profesorado, desde la política pública se visualiza como el actor clave para el mejoramiento de los procesos educativos de niños y jóvenes que asisten al sistema escolar, por ello desde el poder central se les traspa la responsabilidad de llevar al aula las disposiciones y orientaciones emanadas en torno a distintos dispositivos que podrían tener algún tipo de incidencia en el mejoramiento de la calidad en la educación, entre ellos, el Proyecto Educativo Institucional. Si bien éste se concibe fundamentalmente como un instrumento político vinculado a la gestión del establecimiento, al mismo tiempo, responde a un documento curricular y cómo tal se constituye en un marco orientador para la labor docente.

Teniendo en consideración lo anterior y el problema de investigación, la hipótesis comprensiva que orienta a este estudio es la siguiente:

Los docentes perciben que el PEI es un elemento meramente declarativo, porque no posee incidencia en sus decisiones pedagógicas, por lo tanto, los saberes que sustentan su labor docente y sus prácticas de enseñanza se van construyendo en torno la consideración de sus conocimientos teóricos, sus conocimientos experienciales, percepciones y creencias personales, y por la orientaciones proporcionadas en otros instrumentos educativos, generándose de este modo un distanciamiento respecto del propósito central otorgado por la política al proyecto educativo.

1.7.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1.- Objetivo general

- Develar los significados y sentidos que le otorga al PEI el profesorado que desempeña su labor docente en establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán, y su incidencia en la construcción de sus saberes pedagógicos.

1.7.2.- Objetivos específicos

- I. Identificar el significado que le atribuye el profesorado al Proyecto Educativo Institucional, como marco orientador para la implementación de su práctica pedagógica.
- II. Distinguir los elementos constitutivos del Proyecto Educativo Institucional que son considerados por el profesorado al momento de tomar decisiones de tipo curricular, didáctica y evaluativa para llevar a cabo su labor pedagógica en el aula.
- III. Determinar la incidencia que posee el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional, en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su práctica docente en el aula.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1.- INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se comenzará con un análisis del estado de los proyectos educativos, comprendiendo el avance en las últimas décadas en Latinoamérica, su semejanza con EE.UU en relación a su modelo económico y la similitud estructural con España.

Posteriormente, se analiza conceptual y contextualmente el PEI en Chile, enfocándose paulatinamente en sus propósitos pedagógicos, explicando a su vez la relación existente entre el profesorado y los propósitos institucionales emanados desde este instrumento de gestión y curricular. Asimismo, se presentan antecedentes teóricos sobre el concepto de saberes docente, con énfasis en el saber pedagógico. Finalmente, se presenta un análisis de la categoría vulnerabilidad, atribuida a los centros educativos, como contexto considerado en para el desarrollo de la investigación.

2.2.- PEI Y SUS PROPÓSITOS EDUCATIVOS

Hoy en día, y debido a la importancia de la educación, nuestras sociedades suponen que esta ya no es más una parte de la esfera privada de cada familia, sino que la misma forma parte de la esfera pública y por ende depende intrínsecamente de la política (Bellei, 2004). Según esto, es responsabilidad de los estados y de las diferentes entidades gubernamentales encargarse de planear la educación en todos sus niveles, formatos y alcances para la población. Esto conlleva una profunda diversidad estructural que debe ser abordada por las políticas educativas, debiendo representar íntegramente las posturas de cada comunidad. Es decir, el tipo de personas que se quiere formar, las diversas estructuras que se quieren transmitir, los sistemas productivos, políticos y sociales que se quieren desarrollar deben encontrarse especificados en un proyecto educativo (Vanni, 2008).

De esto último, surge la necesidad de organizar los lineamientos educativos de forma sistemática, intencionada, organizada y representativa en base a postulados científicos que den sustento teórico a lo que se quiere enseñar y sobre todo formar en los actores educativos, basado en las reales necesidades de estos. Es aquí donde toma un rol importante el PEI, cuyo fin es la transmisión de determinados valores, ideales, historia, símbolos, alcances, metas y objetivos que son necesarios reproducir para el desarrollo de las sociedades modernas (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018). Este va tornándose un instrumento central en la construcción identitaria y pedagógica de los establecimientos educativos, ya que los múltiples actores de la comunidad educativa ven influenciada su labor desde lo propuesto en él (Altamirano y Cornejo, 2013).

Si siguiéramos la postura de la política pública, veríamos que el proyecto educativo institucional representa el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa, entorno a concepciones que se construyen colectivamente respecto a la

tarea de educar (UNESCO, 2011). Para el caso de Chile, en la Ley General de Educación (2009), el PEI se proyecta como el instrumento que unifica y cohesiona a la comunidad educativa, en tanto da cuenta del “propósito compartido” que sustenta la unidad y que, a la vez, se fundamenta en el trabajo colaborativo junto a la comunidad. Es así como se señala en los artículos N°3 y N°10, la importancia de este proyecto para la comunidad educativa, donde posee como finalidad la formación integral del educando (MINEDUC, 2009).

Según esto, cada establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica un PEI en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes, la estrategia pedagógica y el sistema de gestión. Todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente Ley N°20.370 (2009) y sus reglamentos, logrando procesos efectivos de enseñanza (Villalobos y Salazar, 2014; MINEDUC, 2009). El PEI, entendido así, aportaría sentidos y orientaciones para el desarrollo de los procesos internos y externos de los distintos actores de la comunidad, tanto en la construcción de su cultura escolar, como en el logro de las metas que ellos mismos proponen (MINEDUC, 2015).

El enfoque pedagógico y los principios del PEI son elementos que deberían influir en las decisiones pedagógicas del docente y se relacionan directamente con su labor. Estos enfoques pedagógicos se conciben como aquellos que contienen las ideas centrales que dan cuenta de los valores y principios que orientarán la formación de los/as estudiantes (Bellei, 20015; Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018; Vaillant, 2016).

En los establecimientos públicos, estos valores y principios se basan en las normas de evaluación y convivencia escolar que rigen el sistema (Ley General de Educación, 2009), pero que deben ser articulados con los sellos propuestos en el PEI, ya que estos serían el reflejo de las necesidades comunitarias de los diversos estamentos. Los principios y valores dan sustento y brindan el horizonte ético hacia dónde se quiere avanzar, siendo construidos, idealmente, por la comunidad completa en instancias de reflexión colectiva y donde todos los actores deben estar representados. Desde esta postura surgen los enfoques pedagógicos y sellos educativos directamente relacionados al docente (MINEDUC, 2014; MINEDUC, 2015).

El enfoque pedagógico y los sellos educativos son el núcleo del quehacer escolar, los cuales poseen un enfoque formativo. Todo lo que se hace en el establecimiento tiene como finalidad estar al servicio de la formación de los niños, niñas y adolescentes. La sala de clases, los patios, bibliotecas, laboratorios, talleres, salidas a terreno y las interrelaciones que se producen (entre los pares y de estos con los adultos), tendrán como objetivo enseñar valores, comportamientos y formas de relacionarse respetando las diferencias. Esto implica revisar el enfoque curricular, las normas de convivencia, las relaciones entre y con los adultos, dentro y fuera de la sala de clases, la enseñanza, la evaluación y los reglamentos para ser alineado con los enfoques que el PEI propone (Mena, Bugueño y Romagnolia, 2016).

El primer paso para promover la formación deseada consiste en explicitar y clarificar el horizonte al cual se apunta, a fin de consensuar y aunar sentidos. Sólo así se previene que la formación de los estudiantes se convierta en un asunto dejado al azar, constituyéndose como un componente central del quehacer docente. Los elementos que forman este enfoque pedagógico afectan directamente a la construcción de perfiles, valores y el aprendizaje social (Antúnez, 2003; Altamirano y Cornejo, 2013; Donoso-Díaz, 2018).

Los enfoques y sellos educativos atribuyen un rol importante al docente, ya que estos deben incorporar explícitamente en la planificación y en los diseños de enseñanza, los objetivos correspondientes a los valores establecidos en el PEI. Debe también incluir en la evaluación de los aprendizajes, el criterio formativo que entrega este instrumento. Por ende el profesorado debe orientar sus prácticas y saberes pedagógicas hacia la construcción de una cultura compartida y la generación de un alumnado que responda a los proyectos construidos esperan (Murillo y Krichesky, 2016; MINEDUC, 2002, 2014, 2015).

Desde esta postura, para que una institución escolar entre en una lógica de mejoramiento continuo, requiere que los procesos que lo sustentan sean vistos como un sistema que en conjunto aporten al logro de los aprendizajes de todos los/as estudiantes. Por tanto, se pretende que las comunidades educativas conciban al PEI como una herramienta que permita guiar los procesos para mejorar su entorno educativo, el sentido de pertenencia y el desarrollo de una cultura escolar compartida (MINEDUC, 2015; Murillo y Krichesky, 2016).

Esto cobra sentido, al volver al concepto del PEI, ya que este expresa la voluntad formativa de la comunidad educativa, la que indica el tipo de persona que se quiere formar en ese establecimiento educacional (MINEDUC, 2014). Los elementos señalados, marcan la identidad de una institución, aquellos que los hacen diferentes de otras escuelas en cuanto a su entorno, al ámbito valórico, académico, ético y moral. Estos sellos, enfoques y saberes docentes marcan la identidad de toda entidad educativa respondiendo a la pregunta ¿quiénes somos? (Alvarado, 2015).

Gracias a que se clarifican estos componentes, los establecimientos educacionales pueden establecer las posturas con respecto a ciertos elementos, centrándolos en los valores que promueven el enfoque de la educación, los principios metodológicos comunes del profesorado, el tratamiento que se le da a la diversidad y la gestión administrativa entre otros (Antúnez, 2008).

Un establecimiento cuya comunidad educativa ha asumido su PEI tiene mística, un sello o impronta que lo define; esto genera adhesión, sentido de pertenencia y responsabiliza a sus miembros para participar en el logro de las metas de la institución de la que forman parte, además de generar procesos que se acerquen a la tan anhelada efectividad escolar, desde las decisiones pedagógicas del profesorado (MINEDUC, 2014; Murillo, 2014; Bellei, 2015).

2.3.- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: UNA VISIÓN GENERAL DE SU ESTADO EN AMÉRICA Y ESPAÑA

Algunos aspectos que nos ayudarán a entender la importancia y centralidad del PEI en Chile los encontraremos en el análisis de diversos modelos americanos e hispanos. Esto se fundamenta en sus semejanzas estructurales (Economía, cultura, modelo político, etc.), legales (normativas, leyes y/o marco regulador) y contextuales (Tránsito histórico y social).

En la visión estadounidense sobre educación y los proyectos educativos, se pueden observar caracteres estructurales centrados en un objetivo claro: “educación para la vida laboral” (Pini y Anderson, 1999). La constitución de este país establece que el desarrollo de este instrumento no es misión del gobierno central, sino de los estados federados. Estos deben ofrecer un sistema educativo que atienda las necesidades de sus ciudadanos, descentralizando el sistema escolar, para que cada estado tenga la oportunidad de organizar, administrar y evaluar sus propios proyectos educativos (Casanova y Berliner, 2007).

Estos proyectos educativos poseen un carácter profesionalizante, ya que proponen una formación diferencia desde los niveles más básicos de educación, donde el propósito del programa es preparar a los estudiantes para el empleo remunerado y/o la formación terciaria, siendo un sistema con un claro enfoque de especialización (Franco, 2017). Esto responde al modelo político, social y económico que EE.UU. posee. Es aquí donde el proyecto educativo, conocido como programa educativo en EE.UU., debe ser representativo de la diversidad y apuntar a reproducir una oferta educativa amplia para la sociedad.

Esta visión sobre la educación se desarrolla de la mano de un sistema mercantilizado. La lógica de mercado favorece a la diversificación de los postulados y objetivos de cada programa educativo, variando la demanda educativa (López y Expósito, 2013). Esto se ve reflejado por la estructura de los establecimientos en EE.UU., donde se nos muestran tres tipos de centros educativos: los públicos, los privados y los denominados Chárter (con un sistema similar al de los colegios concertados españoles o subvencionados en Chile). Esta diversidad de establecimientos demuestra una semejanza estructural con el sistema educativo chileno, reestructurado desde 1980 a la fecha (Bellei, 2015).

Otro de los aspectos a considerar es la diversidad existente en el contexto latinoamericano, donde Chile se inserta con un modelo con mayor organización y estructura técnica frente a su contrapartes (UNESCO, 2015). Este sistema descentralizado se viene desarrollando en América Latina desde la década de 1980 y cada país ha reformado su sistema educativo en concordancia con los procesos políticos, económicos y socio-históricos por los que ha transitado (Guzmán, 2005).

Para Carolina Guzmán (2005) los estados americanos han transitado por tres etapas de reformismo siendo la primera de ellas la descentralización administrativa. Esta quita del centro educativo a los gobiernos y entrega esta administración a las respectivas provincias, elemento clave para que cada una de ellas desarrolle sus propios proyectos educativos. La segunda etapa se centra en el desarrollo de reformas que logren la integración de criterios de calidad y equidad en la educación, en donde los proyectos educativos sufrirán una reestructuración completa desde la década del 90' hasta la actualidad en Chile (Franco, 2017; Guzmán, 2005).

La tercera etapa busca profundizar la descentralización pedagógica de la educación, para entregar las decisiones educativas a las propias comunidades. Este elemento revaloriza la función del proyecto educativo como un instrumento propio de las comunidades (PEI, Programa educativo, Proyecto de centro, etc.). Lo descrito es un proceso iniciado en 1980 y que continúa su desarrollo en nuestra actualidad (Bellei, 2015).

Algunos acercamientos a la estructura del PEI chileno se pueden explicar desde el caso español. El Proyecto Educativo de Centro (PEC), instrumento central en la política española y del reformismo de la era del 2000, define el horizonte formativo de los establecimientos en España. El PEC asegura la generación de perfiles diversos según el establecimiento al que se adscribe el estudiantado español (Gómez y Oliveira, 2018; Villalobos y Quaresma, 2015).

Dentro del proceso reformista que España ha desarrollado en las últimas tres décadas, el PEC ha tomado centralidad en los procesos de gestión escolar de cada establecimiento. Su permanencia en las reformas educativas españolas LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEGCE (1995), LOE (2006), LOMCE (2013) ha potenciado su poder emancipador, revalorizando su potencial descentralizador y entregando la responsabilidad educativa a las comunidades (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2003; Gómez y Oliveira, 2018).

Este proyecto, centrado en los establecimientos educativos, busca generar un proceso de amortiguación de los efectos homogeneizantes de las macropolíticas educativas, defendiendo la diversidad que el sistema escolar debe contemplar en sus procesos educativos (Torres y Guzmán, 2000).

El PEC se ha proyectado como un elemento que permite la concreción curricular a cabalidad, construido sobre un proceso democrático que contemple aspectos integrales de la formación y entregando a las comunidades el poder de decisión sobre este instrumento (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2003; Gómez y Oliveira, 2018; Torres y Guzmán, 2000). Algunos de los objetivos del PEC dejan visualizar su importancia en la educación, entre ellos encontramos que:

- Busca la orientación de los procesos educativos hacia un proceso de formación integral y funcional, donde el conocimiento, los valores,

actitudes, habilidades, etc. se incluyan para desarrollar procesos educativos significativos para el estudiantado (Antúnez, 2003).

- Es el instrumento que gestiona tanto lo administrativo como lo pedagógico. Se transforma en el eje vertebral del establecimiento, articulando los distintos instrumentos y nivel de concreción curricular (Gómez y Oliveira, 2018).
- El profesorado debe ser guiado y debe orientar sus prácticas docentes desde lo propuesto por el proyecto educativo. Este a su vez legitima, asigna una ideología y coordina sus prácticas pedagógicas para la concreción curricular en el aula, asignando racionalidad a la labor docente (Antúnez, 2003).
- Los pactos curriculares deben ser construidos por la comunidad, fortalecidos por procesos democráticos, desde los cuales se plasman las posturas globales de estos en los distintos objetivos del PEC, por ende, se transmitan a los distintos niveles de concreción curricular (Antúnez et al, 2003; Imbernón, 2012; Murillo y Krishensky, 2014).

Lo anterior obliga a que las comunidades se conciban como protagonistas de los procesos educativos, sean conscientes de su contexto social, que se proyecten hacia el futuro educativo del alumnado y que sean capaces de explicitar sus inquietudes, principios, acuerdos, anhelos y visiones en el proyecto educativo. Al comparar lo descrito a lo largo de este apartado se pueden observar semejanzas contextuales y técnicas desde las posturas seleccionadas, las que se resumen en los siguientes postulados:

- A. Un sistema mercantilizado que responde a un modelo reproducido por la hegemonía de EE.UU. en la región, y que encuentra su justificación en la tradición histórica de Chile, podría demostrar el camino por el cual transita la educación chilena: un modelo de perfeccionamiento hacia el sector productivo y que dejará la decisión educativa en mano de las comunidades, logrando la descentralización de las macropolíticas educativas (Casanova y Berliner, 2007; Franco, 2017; López y Exposito, 2013).
- B. Existe semejanza técnica entre el PEI y el PEC, lo que justificaría su centralidad en la oferta académica y la descentralización de las políticas educativas. Esto revaloriza el rol de la comunidad en los procesos educativos y la conformación de perfiles educativos (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2003; Gómez y Oliveira, 2018; Torres y Guzmán, 2000; Villalobos y Quaresma, 2015).
- C. El proceso por el cual ha transitado América Latina ha afectado por igual al sistema educativo chileno. Estas se han centrado en la

autonomía de las comunidades para decidir el sentido educativo de sus proyectos (Bellei, 2015).

- D. Desde la reforma educativa de 1980 en Chile, se ha hecho entender el sistema educativo como un sistema donde conviven una gran diversidad de establecimientos, cuya procedencia, función o sentido se encuentran en el PEI (Bellei, 2015; Villalobos y Salazar, 2015).
- E. Los establecimientos chilenos deben enfrentarse a un sistema que prioriza la libertad de mercado, el *Accountability* y el sistema de *Voucher* educativo como forma de subvención, donde los resultados educativos están por sobre lo ético-valórico. Esto fortalecido por la lógica de efectividad presente en la política pública (Bellei, 2015; TALIS, 2017; González y Parra, 2016; Villalobos y Salazar, 2015).

Lo descrito en este apartado, asigna centralidad al proyecto educativo dentro de la oferta académica y formativa del estudiantado, mostrándolo como un instrumento representativo de la diversidad social, el cual responde a un modelo socioeconómico de país y que busca la diversificación de la educación. Todo fundamentado en las similitudes técnicas y contextuales que se encuentran en los procesos vividos en América Latina, en el modelo económico de EE.UU. y en el sistema educativo de España. Esto nos obliga al desarrollo de un análisis centrado proyecto educativo institucional en Chile (PEI), el cual se describe a continuación.

2.4.- DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL PEI EN CHILE

Los proyectos educativos permiten a las escuelas tener una dirección clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización (Conley, Dunlap y Goldman, 1992). La normativa educacional chilena reconoce el valor de esta herramienta al establecer su existencia como condición para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2015). Este PEI tiene una centralidad ineludible, pues representan la expresión concreta de la diversidad de alternativas educacionales que ofrece un sistema de provisión mixta como el chileno (Bellei, 2015).

Recientemente, la Ley de Inclusión vuelve a poner en el centro al PEI, ya que lo transforma en el principal referente utilizado por las familias a la hora de elegir un establecimiento educacional en el acceso a las unidades educativas financiadas por el Estado (MINEDUC, 2015). Lo anterior se respalda en la Ley General de Educación N° 20.370, la que define al PEI como un elemento diferenciador de la diversidad educativa existente en el país. Este asegurará una elección concientizada y reflexiva por parte de padres y apoderados, sobre el establecimiento al que un estudiante asistirá, ya que conocerá en este instrumento las habilidades, actitudes y perfiles que se formaran en el estudiantado. Como lo podemos observar en los postulados de esta ley:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él. (MINEDUC, 2009; Pág. 3).

Según esto, la conceptualización del proyecto educativo puede tomar diversas direcciones desde el punto de vista del que nos posicionamos. Existen tres definiciones que se desprenden desde los marcos referenciales de construcción del PEI, las cuales son:

1. Es el instrumento orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la gestión educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración... (Villarroel, 2012; p. 30).
2. El instrumento de planificación que guía a la institución en su desarrollo a la consecución de las grandes metas o sueños comparados por la propia comunidad educativa; responde a quiénes somos, qué nos proponemos, cómo nos organizamos (Villarroel, 2012; p. 30).
3. Instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla. Expresa en forma escrita la misión y visión guía su acción de transformación y es compartido por todos sus integrantes, en tanto es el fruto de un proceso de reflexión democrática de todos los actores involucrados en los aprendizajes de sus alumnos y de toda la comunidad; implica el avance en los niveles de participación de todos los actores hacia el logro de una mayor autonomía e identidad para la escuela, como instrumento de gestión, debe articular los distintos ámbitos o dimensiones en las cuales se desenvuelve la vida cotidiana en las escuelas: acciones pedagógicas-curriculares, administrativas organizativas, financieras, comunitarias, sistémicas y convivenciales (Villarroel, 2012; p. 30).

Al analizar estas definiciones, se comprende que el PEI es un elemento fundamental para el ejercicio efectivo de un liderazgo educacional compartido por la comunidad, ya que orienta los procesos formativos y clarifica las funciones de la comunidad para su concreción. Es a su vez el responsable de la generación de una cultura compartida y que se torna como un elemento clave de la efectividad escolar (Murillo, 2003).

El PEI permite una visualización de la identidad de un establecimiento y de un sello que se plasmará en su desarrollo formativo, siendo a su vez, un instrumento que orienta la función de cada uno de los individuos que participan en el establecimiento. Es así como este se transforma en la identidad de los alumnos que

el profesorado educara en las aulas de dicho establecimiento. Este instrumento busca el desarrollo de una formación integral y funcional, centrada en valores, conocimiento, habilidades y actitudes, por ello la enseñanza debe ser intencionada hacia la concreción de los objetivos propuestos en los proyectos educativos (Antúñez, Del Carmen e Imbernón, 2003).

Aquí debemos entender cómo el PEI se centraliza en la comunidad, siendo una herramienta que propicia el desarrollo integral de una realidad escolar en particular, en sus niveles de gestión institucional y prácticas pedagógicas, en función de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que permita a los diferentes actores de esta comunidad, adaptarse a las exigencias del medio actual (Denegrí, Aguayo y Vargas, 2010).

Para Miles y Ekholm (1985) un buen proceso de mejoramiento escolar debe comenzar por desarrollar un consenso razonable sobre los resultados esperados, tanto académicos como valóricos. El establecimiento de los objetivos del PEI debe hacerse de manera compartida y conjunta entre varios miembros de la comunidad educativa (Murillo y Krichesky, 2012). El PEI debe actuar como un instrumento de planificación y gestión que requiere del compromiso de todos los miembros de la comunidad y que permite, en forma sistematizada, hacer viable la misión de la comunidad educativa (Donoso-Díaz, 2018). Por lo anterior es necesario que los padres, apoderados, docentes, alumnos y otros actores, formen parte activa de este proceso.

El proyecto educativo se posiciona en el año 2019 como una herramienta que debe ser reconstruida y consensuada por la comunidad. La ley N°20.845 (Ley de Inclusión) establece que las familias deben conocer y adscribirse explícitamente a los proyectos educativos en el proceso de admisión a los establecimientos financiados por el Estado. Para esto el Ministerio de Educación ha desarrollado un proceso de reconstrucción de los proyectos educativos, con una propuesta democrática e integral en las diversas dimensiones que lo constituyen (MINEDUC, 2015).

Cada establecimiento debe guiar sus esfuerzos en honrar su singularidad. Por ello, es importante que cada escuela diseñe procesos de cambio acordes con sus condiciones, sus recursos y sus capacidades. Es aquí donde el proyecto educativo siembra el gen identitario en sus procesos educativos (Murillo y Krichesky, 2012)

2.5.- EL DOCENTE COMO MEDIADOR DE LOS PROPÓSITOS INSTITUCIONALES

Como se describe en el apartado anterior, el PEI toma una centralidad ineludible para los procesos de enseñanzas y las prácticas docentes desarrolladas en los establecimientos educativos. Este es un elemento que el docente debería tener a la base de su labor profesional y visualizarlo como un componente fundamental en sus prácticas (MINEDUC, 2014).

Los estudios que comparten este punto de vista apuntan frecuentemente en las ideas del antropólogo Geertz (1973), quien sostiene que el aprendizaje valórico y educativo es una red de significados o un conjunto de claves ideacionales que está implícito en el orden de los eventos observables. Estos se desprenden del PEI y además se observan en las acciones que los actores del proceso educativo desarrollan, siendo el profesorado un actor fundamental en esta construcción (Antúnez, Del Carmen, Imbernón; 2003). Este fundamento es producto de la interacción y negociación social educativa que se desarrolla al interior del aula entre el simbolismo de los sujetos. Para esto debemos entender la labor docente como un proceso reflexivo constante en su práctica y durante su práctica, desde donde se debe lograr la inclusión de los sellos educativos para su transmisión hacia el alumnado (Ruffinelli, 2016; MINEDUC, 2014).

Este proceso exige algo más que buena voluntad, requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación. Requiere en definitiva el desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar que permitan impulsar y sostener el PEI. Es así, como los docentes poseen una posición relevante en la construcción identitaria y cultural de los centros educativos, siendo la calidad de su interacción con los estudiantes uno de los factores determinantes en el proceso de avance hacia una educación más inclusiva (Simón, Giné y Echeita, 2016; Murillo y Krichesky, 2016).

El PEI va fortaleciendo estos aspectos paulatinamente, siendo la labor docente uno de los principales factores que contribuyen a la consolidación de la misión de la escuela y la gestión técnica-administrativa. Las intenciones pedagógicas tienen significados y marcan las relaciones sociales que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello no pueden darse en forma azarosa, sino que deben responder a la misión de la escuela y plasmarse en las decisiones que el profesorado va tomando, y como se ha descrito, en los valores que se van viviendo durante el desarrollo de las prácticas docentes (Redón, 2011).

Un acercamiento a esta postura se encuentra desde lo propuesto por la literatura Ibérica, la que nos ayuda a entender cómo el profesorado transmite el PEI hacia el alumnado. Para Antúnez (2003), la función del profesorado responde a la pregunta ¿qué enseñar?, la respuesta a esta pregunta se desprende de los distintos instrumentos que median la labor docente (programas educativos, reforma educativa, directrices ministeriales, etc.), pero que deben ser interpretados por éste para acercarlos al contexto de desempeño de su labor, idealmente teniendo en cuenta los enfoques y sellos educativos, los que debe ser considerados transversalmente en los distintos aspectos concernientes al quehacer docente, entre ellos la planificación, las prácticas de enseñanza y la evaluación. Debe existir entonces una decisión pedagógica sustentada en la consideración y articulación de

diferentes factores, bajo una clara intención educativa (CPEIP, 2009; Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2003).

Se observa entonces que las intenciones educativas, propuestas desde los enfoques pedagógicos y desde su apropiación e implementación por parte del profesorado, se transforman en la finalidad de la enseñanza que asume un centro educativo. De este modo, se constituye en un ámbito fundamental plasmado en el proyecto educativo, el cual se ubica en el segundo nivel de concreción curricular, en tanto permite vincular los objetivos académicos (contenidos curriculares) con los aspectos valóricos y características contextuales, como aspectos constitutivos del quehacer docente en el aula (MINEDUC, 2009).

Un profesional logra contextualizar y aterrizar la universalidad de la educación, a procesos significativos mediante sus saberes pedagógicos y disciplinares. Desde estos saberes, la planificación escolar y de aula, se asientan como herramientas a la mano de la concreción educativa por parte del docente. Es aquí donde este docente se transforma en psicólogo, sociólogo, especialista y pedagogo, para el logro de una enseñanza significativa que se concreta en el aula (Imbernón y Canto, 2013). Esta función no se centra en un individualismo docente, al contrario, es una construcción colaborativa de las directrices que guían los procesos educativos como lo son los contenidos, valores, actitudes, habilidades, etc. (Antúnez, Del Carmen e Imbernón, 2003).

Esta construcción comunitaria debe guiar la labor docente, sus decisiones metodológicas y obliga al profesor a seleccionar aquellas que le permitan el logro de los diversos objetivos propuestos en el PEI mediante la planificación coherente de su enseñanza (MINEDUC, 2016). Este aspecto debe ser guiado por el profesionalismo, la reflexión y la conciencia de lo que se quiere enseñar, siendo un proceso intencionado y guiado hacia la concreción de la enseñanza, que se desprende desde el proyecto educativo.

Cada vez cobra más fuerza y adeptos la consideración del maestro como promotor de la identidad escolar. Esta representación del quehacer magisterial ofrece la posibilidad de ser incluida en la acción educativa desde los proyectos educativos, lo que fortalece la postura de este docente constructor de perfiles integrales en el alumnado (Díaz-Barriga, 2014). El profesorado tiene la misión de enseñar por ser quien posee mayor conocimiento, manejo, profesionalismo y experiencia; en tanto los alumnos deben aprender, quedando siempre en total dependencia respecto a lo que los primeros puedan hacer por ellos, una visión tradicionalista de la educación que se ha establecido como un axioma de la enseñanza latinoamericana (UNESCO, 2013). Con este mismo criterio se determina la responsabilidad en cuanto al diseño de las acciones tendientes a producir resultados esperados en la educación efectiva, ya que el docente es quien lograría *perse* un buen o mal resultado desde su proceso de enseñanza, acentuando más aún la responsabilidad pedagógica de este hacia la comunidad (Vargas, 2000).

Desde la postura anterior, la transmisión de los valores institucionales está íntimamente ligada a la experiencia vivencial del docente y a los saberes del que es

portador, en su doble condición de ser social e individual, y desde su realidad profesional, transformará y creará diversos perfiles educativos (Díaz-Barriga, 2014).

Es así como el docente se visualiza como un promotor de la educación valórica, académica e inclusiva, además de ser un mediador entre las disposiciones centrales que rigen el sistema escolar, los propósitos de la institución educativa y los procesos culturales que tiene lugar en la realidad escolar. Frente a ello, las significaciones sobre la enseñanza y el sentido de la labor docente sólo los conoce de antemano el maestro, debiendo lograr la construcción conjunta de procesos mediante los cuales todos logren percibir conscientemente qué ocurre respecto a sí mismos y a los demás (Redón, 2011; Vargas, 2000), donde los procesos reflexivos que implementa el profesorado para la revisión de sus prácticas educativas y de los saberes docentes que sustentan su labro, juegan un rol preponderante.

Por otra parte, en lo que respecta a la identidad y la cultura escolares, es importante señalar que ambos constructos son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del profesorado con el discurso, los objetivos institucionales y la interacciones con los otros, lo que obliga al profesorado a presentar un carácter profesional en su labor, que oriente sus prácticas de forma intencionada hacia la concreción efectiva y significativa de lo propuesto en el PEI, con énfasis en la promoción de los sellos definidos y desde los enfoques pedagógicos que le dan sustento al propósito de ser del establecimiento escolar. (Larrondo, 2012; Redón, 2011).

2.5.1.- Saberes docentes y PEI

De acuerdo con Tardif (2010), el saber docente se entiende como un saber plural, constituido por saberes disciplinarios, vale decir, aquellos saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria, los que corresponden a diversos campos de conocimiento y surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saber. Además, está constituido por los conocimientos curriculares referidos a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelo de la cultura erudita, o bien, han sido seleccionados por expertos externos a la realidad escolar, plasmados en los programas escolares y que el profesorado debe aprender a aplicar. Finalmente, el saber docente también está compuesto por los saberes experienciales o prácticos e integran todos aquellos saberes específicos que el profesorado desarrolla a partir de la práctica de su profesión, “brotan de la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004, p. 30), “constituyen, por así decirlo, la cultura docente en acción” (Tardif, 2004, p. 37), comúnmente denominados como saberes pedagógicos.

Echeverría (2010), señala que la discusión sobre el concepto de saber pedagógico es extensa, y puede entenderse como un “saber en uso”, inherente a la acción y oculto a los ojos del profesor (Latorre, 2002), formado por representaciones

a partir de las cuales los profesores orientan su acción (Tardif, 2004). Por consiguiente, se constituye en un saber experiencial. Por su parte, Messina (2008), sostiene que el saber pedagógico “forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación” (p.5). En consecuencia, este saber no es objetivo ni está fuera del sujeto, sino que, en él, en su experiencia. Para Echeverría (2010), “la experiencia puede aprehenderse no sólo desde el intelecto sino también desde los sentidos, se entiende además que este saber no tiene sólo una dimensión cognitiva, sino también una afectiva/sensitiva” (p.155), así como también una dimensión histórica, en cuanto forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y estudiantes (Mercado, 2018), constituyéndose así, además, en un saber entendido como una construcción social.

Por su parte, Vezub (2016) destaca que estos saberes están contextualizados y que son construidos a partir de la reflexión sistemática en y sobre la práctica de enseñanza, en tanto “la práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado, que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar. Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y aprendizaje” (Patiño-Garzón y Rojas-Betancourt, 2009; p.102).

Finalmente, y a partir de lo anterior, es posible señalar que el conocimiento a cabalidad del PEI del establecimiento educativo en el cual el profesorado ejerce su labor, se constituye también en uno de los conocimientos vinculados al saber docente, vale decir, a un conocimiento constitutivo del desempeño profesional, cuya expresión debería verse reflejada en la práctica, es decir, en ese saber en la acción que implementa el profesorado en el aula. Bajo esta idea, y a partir de los antecedentes teóricos antes señalados, el saber pedagógico que el docente va construyendo a lo largo de su experiencia laboral debería verse determinado por el conocimiento teórico que posee sobre su disciplina, sobre el currículum y su contraste con las percepciones, interpretaciones, creencias y valoraciones que posee respecto del PEI y su sentido para la práctica docente.

2.6.- CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABILIZADOS EN CHILE

Para la comprensión del contexto educativo, en el cual se inserta la actual investigación, es necesaria la descripción de diversos factores que convergen en sistema educativo y que generan un espectro amplio de tipología educativa. Esto se relaciona a la conceptualización de los contextos vulnerables, o cómo utilizaremos en el presente estudio, vulnerabilizados (Loyo y Calvo, 2009; Vaillant, 2013).

En términos más específicos, el concepto de vulnerabilidad es entendido como la probabilidad que acontezca un hecho indeseado que afecta al individuo y lo lleve a un estado de riesgo. En Chile, este se relaciona directamente a la vulnerabilidad social de los sujetos (Villalta y Saavedra, 2012). Desde el enfoque

técnico, utilizado por la normativa educativa chilena, se entiende que el constructo vulnerabilidad hace mención a la noción estadística de riesgo en relación a la probabilidad determinada, a partir de las condiciones intrínsecas de una comunidad, de que esta sea afectada por una amenaza, la que a su vez está determinada por condiciones extrínsecas a la misma (Cornejo, Céspedes y Escoba, 2005; PNUD, 1999,).

Para Martínez (2012), además de los factores socioeconómicos ligados a esta condición, la vulnerabilidad genera una carencia en el rol familiar y ello aumenta la problemática educativa expresada en ausentismo, el abandono y los malos resultados, muchas veces como consecuencia de factores emocionales generados desde la complejidad de situaciones características de este tipo de contextos (Martínez, 2012). Esta definición posiciona a los individuos dentro de un sistema económico que responde a un modelo neoliberal visiblemente arraigado a las políticas sociales implementadas por el estado chileno y que centra la categorización de su población en elementos económicos asociados al riesgo de caer en la pobreza y exclusión social (Escarbajal, Izquierdo, y Abenza, 2019).

Entendemos la vulnerabilidad social, en términos epistémicos, como un sinónimo de fragilidad, riesgo, indefensión o susceptibilidad al daño, el cual puede llevar a la pobreza, y en términos más generales a la exclusión social (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009). Esta definición nos demuestra dos dimensiones que deben ser consideradas, por una parte, la exposición al riesgo y, por otra, la posibilidad de enfrentarse a este riesgo por parte de los sujetos. Una comprensión clara de este concepto se encuentra en la visión de Villalta et al (2012), cuando señalan que,

La vulnerabilidad social resulta de una sumatoria que contiene una condición social de riesgo frente a la pobreza y exclusión, más la incapacidad de los sujetos para enfrentarlos y la inhabilidad de adaptarse activamente a la situación, afectando en lo inmediato o en el futuro (Villalta y Saavedra, 2012; p. 69).

Desde el punto de vista sociodemográfico, la vulnerabilidad se relaciona con los grupos socialmente en riesgo, asociados a diversos elementos y criterios que definen su categorización. Estos criterios se centran en factores contextuales que enfrentan al sujeto constantemente a situaciones adversas para su desarrollo, además de factores conductuales que exponen a estos a situaciones de peligro y/o riesgo (Escarbajal, Caballero y Roda, 2019; Henoch, 2010; Villalta y Saavedra, 2012). Nace desde este punto de vista la necesidad de redimensionar el concepto de vulnerabilidad desde varios instrumentos y perspectivas, para que su comprensión permita el mejoramiento y no la segregación, elemento que se dificulta por la diversidad de contextos que subyacen en el sistema de educación chileno (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009).

En relación a la vulnerabilidad educativa, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) asigna una clasificación centrada en las condiciones socioeconómicas que presentan las comunidades escolares a las que los

establecimientos atienden. El SINAЕ (Sistema Nacional de Asignación con Equidad) es la metodología utilizada para la medición de la vulnerabilidad. Este sistema se construye a partir de insumos proporcionados desde diferentes fuentes de información e instituciones gubernamentales chilenas (JUNAEB, 2019). Estos insumos llegan a JUNAEB mediante convenios interinstitucionales, encontrándose entre ellos a la encuestas de vulnerabilidad de la JUNAEB; el sistema de afiliación de Salud entregado por FONASA (FONASA o ISAPRE); la pertenencia a algún programa de la red SENAME (Servicio Nacional de Menores); pertenencia al Programa Chile Solidario o al Ingreso Ético Familiar (Ministerio de Desarrollo Social y Familia); la información de Registro Civil y de matrículas del MINEDUC, además del puntaje asignado a las familias por el Registro Social de Hogares (MINEDUC, 2008, 2019; JUNAEB, 2019; SENAME, 2019; Municipalidad de Chillán; 2019).

El SINAЕ, asigna categorías de prioridad escolar para el sistema educativo, para esto elabora un Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E.) el cual clasifica a los establecimientos en un rango porcentual, de 0% a 100%. Este IVE-SINAЕ identifica, según prioridades de atención, las condiciones en que se encuentra el alumnado, teniendo como finalidad permitir la posterior entrega de los apoyos específicos que ellos requieran para terminar con éxito sus años de escolaridad (Cornejo, Céspedes y Escobar, 2005).

Este índice es utilizado por la política educativa para justificar la distribución de los recursos presupuestarios del Estado. Desde el año 2008, se estableció la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), cuyo objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos que atienden estudiantes, y cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus condiciones socioeconómicas. Estos alumnos son determinados como prioritarios y preferentes por el Ministerio de Educación en base a los criterios señalados (MINEDUC, 2008, 2019). Para la ley SEP los “estudiantes vulnerables” o prioritarios son definidos como aquellos individuos cuya “situación socioeconómica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (MINEDUC, 2017; p.1). Esta definición transforma al alumno en un sujeto económico frente a la obligación educativa institucional y estatal, cuyo horizonte formativo se relaciona fijamente a su estrato socioeconómico. Así la población identificada como “vulnerable” queda clasificada en tres prioridades, siendo la primera prioridad el grupo que reúne a los estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos. La segunda prioridad un grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero que además presenta riesgos socioeducativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema educacional. Por último, la tercera prioridad, reúne a estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad (JUNAEB, 2018; Silva, 2015; Cornejo, Céspedes y Escobar, 2005).

Todos los elementos planteados convergen en los establecimientos educativos, y se transforman en un diferenciador de estos. Los establecimientos con mayor concentración de alumnos en condición de vulnerabilidad pueden percibir una

mayor cantidad de recursos por parte del Estado, pero esto no es sinónimo de mejoramiento en la calidad educativa (Martínez, 2012). Se puede observar que en los últimos 5 años (2014-2019) ha existido un aumento en las matrículas de los colegios particulares subvencionados, donde se han concentrado un 30% de alumnos prioritarios, pero que en comparación con sus pares de otro tipo de establecimientos que reciben subvención estatal (públicos o municipales), no demuestra una diferenciación porcentual significativa en los resultados en función del aprendizaje (Martínez, 2012; MINEDUC, 2017).

Asimismo, debemos comprender que los establecimientos que atienden a estudiantes catalogados en riesgo social se conciben a sí mismos como “establecimientos vulnerables”. No obstante a esta categorización, es importante subrayar que la institución escolar en sí misma, su estructura educativa y sus elementos constitutivos no deben ser catalogados de la misma forma, pues si el sistema educativo se concibe como vulnerable demuestra una falencia profunda del sistema político para lograr la estabilidad educativa su población, la generación de oportunidades de desarrollo para estas y, al mismo tiempo, estaría demostrando la fragilidad de los conceptos educativos que emergen desde la política pública (Díaz-López y Pinto-Loría, 2017).

Algunos elementos que pueden ayudar a entender la definición de “establecimientos vulnerables” se encuentran en las ideas de algunos autores (Escarbajal, Caballero y Roda, 2019; Díaz-López y Pinto-Loría, 2017; Henoch, 2010; Prieto, 2015), quienes la comprenden a partir de distintos indicadores que miden la condición de vulnerabilidad social que afectan directamente a los establecimientos educativos, lo que altera el horizonte formativo de los establecimientos y la designación de los recursos con que estos pueden enfrentar las problemáticas contemporáneas. En consecuencia, se puede desprender que la ideología que subyace a la educación chilena, asociada al *Accountability* y al control estatal de los procesos educativos, ha sentado su base en los factores socioeconómicos de la población para la justificación presupuestaria de los recursos estatales. Esta justificación posee influencia directa en la forma comprender la esencia de los establecimientos escolares en Chile y transforma el sentido otorgado a la educación que en estos se imparte (Henoch, 2010), lo que, sin duda, afecta directamente a las oportunidades y los logros educativos de los estudiantes, otorgándole a esta clasificación la condición de un indicador que puede predecir la calidad educativa con la que los sectores más pobres enfrentan el su proceso formativo (Bellei, 2013).

Por consiguiente, se puede desprender que la educación pública es la más dañada en este proceso de clasificación, ya que en esta se concentra la mayor cantidad de alumnos prioritarios, con bajos resultados en evaluaciones SIMCE y PISA, en desmedro de sus pares que desarrollan sus procesos educativos en colegios particulares (Villalta y Saavedra, 2012; Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017; TALIS, 2017). Debemos comprender que desde esta postura los establecimientos subvencionados por el Estado y rotulados como vulnerables, responden a una lógica establecida dentro de la esencia misma de la política

educativa, la cual se centra en la lógica de la efectividad escolar o las escuelas efectivas (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018).

Para autores como Bellei (2004; 2013; 2014), Vaillant (201), Murillo (2013), Murillo y Krichesky (2015), esta corriente educativa centrada en el mejoramiento escolar pudiese asegurar el desarrollo igualitario de los distintos sectores escolares en Chile si se aplicarían aquellas “recetas” que establecimientos con buenos resultados han implementado en su realidad. Para esta corriente, los contextos que presentan dificultades podrían avanzar hacia su superación ejerciendo prácticas de carácter tecnicistas, actitudinales, éticas y académicas de una forma institucionalizada (Bellei, 2004; Murillo, 2013). No obstante, estas ideas tecnocráticas se transforman en un punto de tensión al confrontarse con el sentido del PEI y las características heterogéneas presentes en el sistema educativo chileno, por cuanto atentan contra la propia identidad establecida en el PEI por las comunidades educativas, además de obviar el valor emancipador que puede adoptar este instrumento hacia las macropolíticas (situadas en los paradigmas técnicos), invisibilizando las dificultades socioemocionales presentes en los contextos mencionados.

La teoría de efectividad escolar es criticada desde la vereda de las posturas sociocríticas, ya que, según estas, se fortalecen los procesos segregadores en educación al centrar el mejoramiento educativo en recetas que omiten el valor del contexto donde el sujeto se desarrolla. Si bien en Chile se establece como parámetro la vulnerabilidad, como condición social que permite fortalecer esta postura, se genera una homogenización de los contextos, en base a criterios tecnicistas que oculta el valor contextual de la educación (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018).

Estos elementos se instauran como parámetros diferenciadores de los recursos que el Estado asigna a los establecimientos, transformando a la educación en una carrera en donde los resultados académicos predecirán el desarrollo futuro de la subvención y el futuro de los centros educativos (Villalobos y Salazar, 2014). Malos resultados llevarían a los establecimientos a una etapa de crisis financiera e intervención educativa, mientras que, en los establecimientos con mejores resultados, se producirá un aumento en su financiamiento. Esta situación ejerce una gran presión a los establecimientos municipales, donde se concentran los resultados educativos más bajos según las mediciones estandarizadas (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018; SIMCE, 2019), amparadas bajo la misma lógica de la racionalidad técnica que le da sustento a las políticas sociales y educativas en el contexto chileno.

Desde la perspectiva sociocrítica, se observa que el constructo “vulnerabilidad” es una red simbólica construida desde la política pública, la que ha generado una clasificación cargada de elementos precarizantes, que ponen en un plano de desigualdad a los establecimientos educacionales. Esta definición entonces presenta atisbos de segregación socioeconómica y se transforma en un factor que

puede explicar la inequidad educativa que afectan al alumnado. Estos elementos constitutivos de una sociedad neoliberal se transmiten a la educación y, en consecuencia, transforman a los sujetos en objetos mercantiles frente al Estado, cuyas condiciones socioeconómicas se constituyen en la base predictora de la calidad de educación que este recibirá (Bourdieu y Passeron, 1996; Díaz-López y Pinto-Loría, 2017; Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019).

En síntesis, la categorización de “vulnerable” asignada a un establecimiento educacional se posiciona como una condición que es representativa de su esencia ni de su propósito, si no que corresponde a una caracterización social de la población que estos atienden. Por lo tanto, responde a un concepto externo, que no da cuenta de su estructura ni mucho menos de su finalidad, pero que, a nivel de las políticas públicas reproduce un modelo de desigualdad social y educativa, arraigado a un modelo social mercantilista, donde el Estado actúa de manera ineficiente frente a la solución de las problemáticas educativas presentes en la realidad escolar, afectando de este modo a una de las finalidades de la educación, entre ellas, el constituirse en una herramienta de superación de la pobreza, de movilidad y de desarrollo social (Díaz-López y Pinto-Loría, 2017; Henoch, 2010; Loyo y Calvo, 2009).

Por consiguiente, el énfasis del Estado por impulsar propuestas centradas en promover procesos educativos para toda su población, bajo la lógica de la eficacia y la eficiencia, genera la necesidad de considerar parámetros económicos y mercantilistas dentro del ámbito educativo, para, de este modo, amortiguar problemas sociales vinculados a situaciones de pobreza, traspasándolos a la educación, y, como consecuencia de ello, las comunidades educativas se transforman en comunidades en riesgo, o como llamaremos desde la teoría socio-crítica, en contextos que han sido vulnerabilizados (Bellei, 2015; Escarbajal, Caballero y Roda, 2019; Escarbajal, Izquierdo, y Abenza, 2019; Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017; Henoch, 2010; Loyo y Calvo, 2009; Terigi, Perazza y Vaillant, 2009).

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer al lector la estructura metodológica que sustenta la presente investigación desde el enfoque, el contexto de estudio y los participantes de la investigación, además de presentar las técnicas de producción de información, de validación y de análisis de la información, junto a los aspectos éticos del estudio. A continuación se presenta lo señalado:

3.1.- ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma que orienta la presente investigación es el interpretativo o cualitativo (Flick, 2015). Bajo este enfoque epistemológico, la realidad se comprende como dinámica y diversa, dirigida hacia el significado de las acciones humanas, las prácticas sociales y la comprensión de las significaciones desde sus propios actores, utilizando, por ejemplo, su narrativa (Denzin y Lincoln, 2012; Olabuénaga, 2012).

El enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de análisis, por un lado, implica aproximarse a la manera en que los sujetos humanos conciben la realidad que ellos construyen socialmente y, por otro, se refiere al modo en que el investigador comprende cómo los sujetos construyen esas realidades (Vain, 2012). Por consiguiente, esta investigación se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa, ya que esta permite comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan, permitiendo que estos incidan en el cambio de una situación mediante las significaciones que construyen en torno a ella, además, permite comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral (Olabuénaga, 2012).

Para el desarrollo de la investigación se empleó como método la Fenomenología-Hermenéutica (FH), desde la corriente de Max Van Manen. Para Van Manen (citado en Fuster, 2019) el objetivo de la FH reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo para el sujeto estudiado. Este método se centra en cómo los individuos comprenden los significados de las experiencias vividas. Del mismo modo, la FH es un procedimiento que permite la reflexión de los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional, pero que se centra en la descripción pre-reflexiva de esta experiencia. Este método permite a su vez el acercamiento del investigador a los aspectos esenciales de la experiencia vivida, otorgándole sentido e importancia estos fenómenos (Ayala, 2008).

El método escogido permite dar respuesta a los objetivos de la investigación ya que enfoca su análisis en la experiencia vivida por el profesorado, entregando acercamientos más reales a la relación existente entre el docente y el PEI. En este sentido, la FH permite acercarse, desde la narrativa de los sujetos, al establecimiento de definiciones, interpretaciones y caracterizaciones más cercanas

al contexto investigativo. Al comprender la relación existente entre el profesorado y los proyectos educativos institucionales desde la FH se produce un acercamiento a la esencia de las percepciones construidas en este proceso, es decir, a la construcción de significados más representativos al contexto educativo real en el cual desarrollan su labor profesional los sujetos estudiados.

3.2- CONTEXTO DE ESTUDIO

La investigación se desarrolló en 3 establecimientos de la comuna de Chillán, XVI Región de Ñuble, Provincia del Diguillín, que han sido catalogados como de alta vulnerabilidad. Para esto se fundamentó la selección en los datos en los resultados entregado por la JUNAEB en su Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), cuyo indicador de IVE presenta una dimensión socioeconómica, territorial y familiar más completa.

Este indicador recoge información desde diversas instituciones gubernamentales tales como: JUNAEB, FONASA, ISAPRE, SENAME, el Programa Chile Solidario, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, información del Registro Civil y de matrículas del MINEDUC, además del puntaje asignado a las familias por el Registro Social de Hogares entregado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, pero centrado en manos de las municipalidades. Estos elementos lo transforman en el índice más apto para la clasificación del contexto que se quiere investigar.

Se seleccionan estos establecimientos catalogados como vulnerables, por el bajo desarrollo investigativo desde el área de educación en estos contextos (Donoso-Díaz, 2018). Además, por su alto nivel de desarrollo en la última década. Estos fueron considerados a partir de los siguientes criterios:

- Pertenecer al sector urbano de la comuna de Chillán.
- Presentar Índices de Vulnerabilidad sobre el 90% (IVE-SINAE).
- Compromiso de los equipos directivos para facilitar espacios y tiempos de trabajo con el profesorado en la realidad educativa.

Los establecimientos que cumplieron estos requisitos y fueron seleccionados serán llamados: (1) Establecimiento A, (2) Establecimiento B y (3) Establecimiento C. Tres (3) establecimientos de los cuales se presentan las siguientes dimensiones para contextualizar (Ver tabla 1): Cantidad total de matrícula, Tipo de dependencia (Municipal, Particular, Particular subvencionado o Administración delegada bajo Dct. 3166), Tipo de enseñanza que imparte (Humanístico - Científica y/o Técnico Profesional) e Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E.).

Tabla 1

Características generales de los establecimientos participantes

Dimensión	Establecimiento A	Establecimiento B	Establecimiento C
Cantidad total de matrícula	887 estudiantes	891 estudiantes	424 estudiantes
Tipo de dependencia	Administración delegada (Dcrto. 3166)	Municipal	Administración delegada (Dcrto. 3166)
Tipo de enseñanza que imparte	Técnico-Profesional	Humanístico-científico	Técnico-Profesional
I.V.E.	96%	91%	98%

Fuente: Elaboración propia

3.3.- PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra considerada para la investigación se seleccionó en forma intencionada, y estuvo conformada por docentes que desempeñan su labor en los establecimientos seleccionados como contexto de estudio. Los participantes fueron incluidos teniendo como base los siguientes criterios:

- Docentes que expresan su voluntad de participar en las distintas etapas de la investigación, por medio de la firma de un consentimiento informado
- Docentes que desarrollen sus funciones en los niveles de educación secundaria o nivel de enseñanza media (NM1, NM2, NM3 y NM4).
- Docentes que posean más de cuatro años de ejercicio profesional en los establecimientos considerados como contexto de estudio.

A partir de estos criterios, se incluyeron en el estudio a seis (6) profesores quienes cumplen con los criterios establecidos para los participantes de la investigación. Para la presentación de las citas utilizadas, se identifican a estos participantes con el seudónimo Docente 1, Docente 2, Docente 3, etc., todo con la finalidad de salvaguardar los acuerdos establecidos con estos. A continuación de muestran los seudónimos en relación al establecimiento participantes junto a la fecha de entrevista (Tabla 2):

Tabla 2

Relación Seudónimo – Establecimiento – fecha de entrevista.

Seudónimo	Establecimiento	Fecha de entrevista
-----------	-----------------	---------------------

Docente entrevistado 1	Establecimiento C	9 de diciembre 2019
Docente entrevistado 2	Establecimiento B	18 de diciembre 2019
Docente entrevistado 3	Establecimiento A	18 de diciembre 2019
Docente entrevistado 4	Establecimiento A	27 de diciembre 2019
Docente entrevistado 5	Establecimiento A	10 de enero 2020
Docente entrevistado 6	Establecimiento B	10 de enero 2020

Fuente: Elaboración propia.

3.4.- TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Una de las técnicas que empleadas en el estudio fue el *Análisis de relatos de experiencia personal*, ya que permite la apertura hacia la experiencia que se precisa investigar, logrando desde la descripción de episodios anecdóticos, la que desde la postura de Van Manen (2003) nos permite el descubrimiento de significados ocultos del sujeto, favoreciendo la comprensión de nociones que fácilmente se pueden obviar por parte del investigador (Fuster, 2019). Proceso necesario para que el investigador tome conciencia de los juicios previos con los que se pueda acercarse al objeto de estudio. Esta técnica sirvió de base para fortalecer el proceso desarrollado en la entrevista, por cuanto facilitó la comprensión de los elementos pertenecientes al PEI que inciden en las decisiones pedagógicas del profesorado.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que esta técnica permite entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, desde las distintas interrogantes estructuradas para el logro de los objetivos. Al ser semiestructurada, presenta un grado mayor de flexibilidad, debido a que se parte de preguntas definidas previamente, pero que pueden ajustarse a los entrevistados. Con esta técnica se buscaba un acercamiento al proceso estudiado desde el interior de los participantes, sus percepciones, creencias, sentidos y experiencias (Kvale, 2011), lo que permitió comprender los procesos desde los individuos, en un contexto natural, sin los sesgos que puede introducir un ambiente artificial.

El guion de preguntas para la entrevista (Ver Anexo 2) se construyó desde la definición previa de las categorías de análisis, en base a los objetivos planteados en la investigación, lo que permitió un acercamiento al fenómeno que se buscaba

explicar, junto a la posibilidad de profundización en algunas ideas que fueron surgiendo en el proceso de su aplicación (Hernández, 2014; Olabuénaga, 2012; Kvale, 2011).

3.4.1.- Técnica de validación

Para la validación del guion de preguntas que conformaron la entrevista, se empleó el procedimiento denominado “juicio de expertos”. Para ello, se creó un formulario de preguntas (Ver Anexo 2) que contenía las preguntas definidas con opciones de respuesta en base a los siguientes criterios: pertinencia, claridad y coherencia. Este formulario fue enviado a tres expertos, seleccionado a partir de los siguientes indicadores:

- Tener el grado de Doctor(a) en educación o disciplinas afines.
- Experiencia académica demostrable a través de la adjudicación de proyectos de investigación en el ámbito de la educación y productividad en este ámbito.
- Voluntad de querer evaluar la matriz de preguntas.

Una vez validado el guion de preguntas, se hicieron los ajustes necesarios en base a las opiniones, sugerencias y observaciones realizadas por los expertos y, posteriormente, se comenzó con la fase aplicación a los participantes incluidos en el estudio. Para esta etapa se coordinaron entrevistas individualmente con los participantes en instalaciones que los establecimientos facilitaron para la ejecución de estas etapas. A su vez estas entrevistas se realizaron durante la jornada laboral con el objeto de permitir una narrativa más cercana al contexto en que desarrolla su labor el entrevistado (Van Manen, 2003).

Se inició la entrevista recordando los acuerdos presentes en el consentimiento informado (Ver Anexo 1), estableciendo un breve repaso del proceso de recopilación de la información y objetivos del estudio. Se inicia la entrevista con el *Análisis de relatos de experiencia personal*, desde donde se busca que el entrevistado describa experiencias relacionadas al objeto de estudio que visualiza en su quehacer pedagógico, para la identificación de posibles sesgos presentes en el relato. A continuación se siguió con la etapa relacionada a la *entrevista semiestructurada*, siendo utilizado el libreto de preguntas modificado desde la validación de expertos. Las preguntas introductorias, asociadas a las categorías del estudio, permitieron iniciar el relato del entrevistado y profundizar en aspectos que se relevantes de la narrativa del sujeto, desde un enfoque racional deductivo.

Para la recuperación de los relatos, y posterior transcripción, fueron grabadas con dispositivos móviles de audio (Teléfono celular Modelo Samsung S8), a través de la aplicación “Grabadora de Voz”, insumos pertenecientes al entrevistador. Todas las grabaciones quedaron respaldadas para su posterior revisión y utilización, bajo los acuerdos declarados en el consentimiento informado.

3.5.- ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

A los profesores participantes se les dio a conocer las implicancias y objetivos de la investigación mediante el consentimiento informado, el cual debían firmar voluntariamente, aceptando con ello su colaboración en el estudio (Ver Anexo 1).

Todos los datos recogidos se mantienen en el anonimato. Además, son absolutamente confidenciales y sólo se han empleado para dar cumplimiento al propósito de la investigación. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, es el investigador responsable del proyecto, quien ha tomado todas las medidas necesarias para cautelar la identidad de los participantes.

Toda la información producida por medio de la aplicación de las entrevistas refleja fielmente lo manifestado por los participantes, por lo que estas no han sido ni adulteradas ni manipuladas.

3.6.- TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para el análisis de la información se utilizó la estructura postulada por Ayala (2008), basa en los planteamientos de Van Manen (2003) sobre la FH (ver Tabla 3).

Tabla 3

Fases del método Fenomenológico-Hermenéutico (FH)

Fase	Contenido	Actividades
I (Descripción)	Recoger la experiencia vivida (Directamente)	Relatos de experiencia vivida (anécdota)
	Recoger la experiencia vivida (Indirectamente)	Entrevista conversacional (semiestructurada)
II (Interpretación)	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	Entrevista conversacional (semiestructurada) Concentración de significados Análisis temático y métodos de reducción Redacción de transformaciones lingüísticas
III (Descripción + Interpretación)	Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida	Elaboración del texto fenomenológico Revisión de documentación fenomenológica

Fuente: Referenciado de Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de investigación. 26 (2), 409-430.

Cabe destacar que el análisis fenomenológico-hermenéutico no es un proceso de trabajo aislado en sus etapas, al contrario, las etapas son complementarias y las actividades poseen un carácter simultáneo entre ellas (Etapas I, II y III).

Para el análisis propiamente tal se empleó la concentración de significados, ya que implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. Los pasos que se siguieron se fundamentan en lo propuesto por Kvale (2011), quien señala, como primera acción, la lectura completa de la entrevista para lograr una visión íntegra de lo postulado; como segundo paso, la determinación de “unidades de significados” tal cual lo presentan los sujetos; tercero, se definieron los tópicos de estas categorías, de la forma más simple posible, para su organización temática y la búsqueda de la concordancia con lo que postula el entrevistado; como cuarto paso, se confrontaron las categorías con el eje de la investigación para asignar coherencia; finalmente, como quinto paso, se enlazaron los temas (no redundantes) en un narración descriptiva (Kvale, 2011).

A partir del proceso antes descrito, las categorías definidas para el análisis de la información fueron las siguientes: (I) Significados del PEI para el profesorado; (II) Elementos presentes en la preparación de la clase; e (III) Incidencia del PEI en las decisiones pedagógicas del profesorado, las que se explican a continuación, para la comprensión del lector:

- I) Significados del PEI para el profesorado: Representaciones que el profesorado construye en torno al proyecto educativo institucional desde sus vivencias profesionales y sus saberes pedagógicos.
- II) Elementos presentes en la preparación de la clase: Componentes normativos, curriculares, pedagógicos y/o disciplinares que identifica el profesorado en su planificación, didáctica y evaluación en lo referente al proceso formativo que reproduce en el aula.
- III) Incidencia del PEI en las decisiones pedagógicas del profesorado: Valoración y presencia de los elementos del PEI en las decisiones y acciones que el docente desarrolla en su proceso de enseñanza en el aula, según sus experiencias profesionales y la funcionalidad del instrumento para su saber docente.

Cada categoría fue operacionalizada en códigos apriorísticos y/o emergentes, según el análisis desarrollado. El análisis de entrevistas y la construcción de los códigos se sustentaron en base al software *Atlas.Ti 8*, desde donde se extrajeron los siguientes (Ver Tabla 4):

Tabla 4
Relación Objetivos / Categorías / Códigos

Objetivos específicos	Categorías	Códigos
----------------------------------	-------------------	----------------

Objetivo Específico I	Significado del PEI para el profesorado	<p>Apriorísticas: Conocimiento sobre el PEI Creencias sobre el PEI Participación en la construcción del PEI Relación docente y PEI</p>
Objetivo Específico II	Elementos presentes en la preparación de la clase. Decisiones a pedagógicas en el desarrollo de la clase	<p>Emergentes: Objetivos del PEI Instancias de socialización del PEI</p> <p>Apriorísticas: Elementos del PEI en la planificación Elementos del PEI en las estrategias didácticas Elementos del PEI en la evaluación Saberes pedagógicos del docente</p>
Objetivo Específico III	Incidencia del PEI en las decisiones del docente.	<p>Apriorístico: Valor del PEI para la enseñanza Vivencias del docente</p> <p>Emergentes: Funcionalidad del PEI Responsabilidad profesional frente al PEI</p>

Fuente: Elaboración Propia.

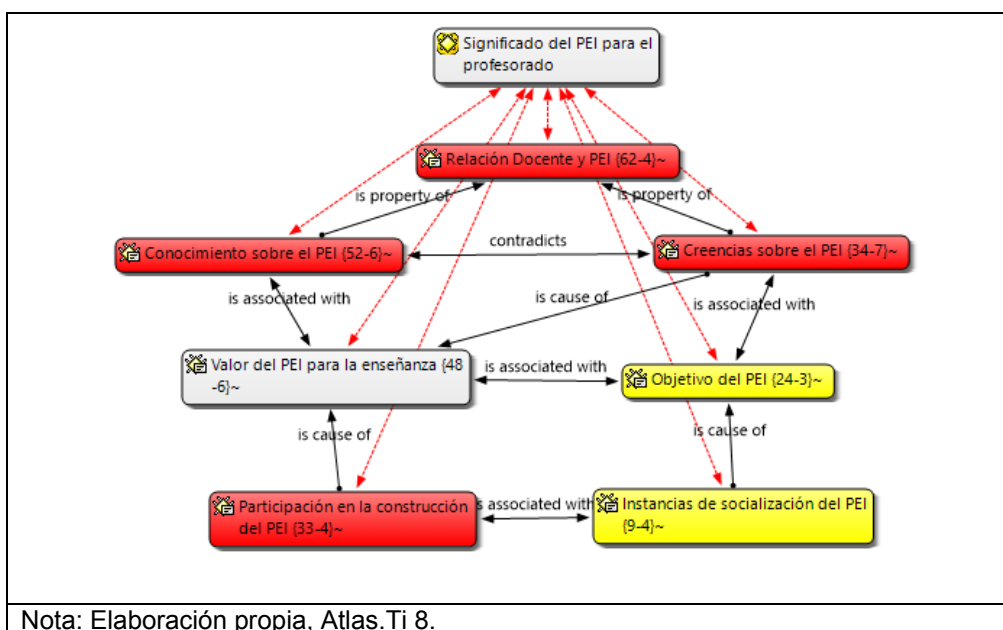
CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En el siguiente apartado se exponen los resultados del análisis realizado a las entrevistas aplicadas a los sujetos incluidos en el estudio. Se presentan las categorías, con una breve descripción de su construcción y los diversos códigos que las componen. En cada apartado, además, se incorpora la definición teórica de los códigos, para posteriormente describir los resultados asociados a cada uno de ellos, junto a las citas que respaldan los postulados.

4.1.- SIGNIFICADOS DEL PEI PARA EL PROFESORADO

Los componentes de la categoría responden a cuatro (4) códigos apriorísticos los cuales son: Conocimiento sobre el PEI, Creencias sobre el PEI, Participación en la construcción del PEI y Relación docente y PEI. Desde el proceso de análisis de las entrevistas surgen dos (2) categorías emergentes, las cuales son: Objetivos del PEI e Instancias de socialización del PEI. Se presenta a continuación su relación (Ver figura 1):

Figura 1
Relación entre categoría “Significados del PEI para el profesorado” y códigos



4.1.1.- Conocimiento sobre el PEI

Para la comprensión y contextualización de este apartado se presenta el significado del código, para posteriormente exponer sus resultados.

El conocimiento sobre el PEI, en forma interna a la investigación, se define como la comprensión teórica y conceptual que posee el profesorado sobre los elementos del Proyecto Educativo Institucional que inciden en su labor educativa. Al respecto, los resultados son los siguientes:

Desde la visión del profesorado, el PEI corresponde a un instrumento estratégico en la gestión administrativa del establecimiento, que permite proyectar, orientar y gestionar procesos pedagógicos necesarios para la concreción de los objetivos valóricos establecidos por la comunidad en su proceso de construcción.

Yo sé que el proyecto educativo tiene que ver con una especie de barco con un timón que va dirigido hacia ciertos principios generales, pero como digo en ese aspecto lo he notado, básicamente en la cuestión valórica... (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

“ De hecho, el proyecto educativo es la línea base, el lineamiento y la ruta y el norte por el cual debe seguir un liceo...” (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

En palabras sencillas, para mí el PEI, es un ordenador dentro de una institución educativa, es decir, en él debe estar escrito o plasmado todo el marco teórico, el objetivo de la institución, debe estar presente la misión, la visión, la propuesta que el establecimiento tiene para el futuro de los estudiantes... (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

Si bien esta visión sobre el proyecto educativo como “Timón”, “Guía” u “ordenador” es compartida por los entrevistados, se observa una falta de profundidad conceptual y cognitiva sobre los elementos que vinculan a este instrumento con la labor docente. La visión que se posee sobre este instrumento se relaciona con aspectos de infraestructura, a ser mediador en las relaciones personales y en menor medida a una utopía pedagógica que no se concreta en el aula. El profesorado identifica conceptos como la visión, la misión y los sellos educativos, pero se plantean de forma lejana a la labor docente.

Bueno por más que uno tenga ahí el proyecto impreso y lo tenga en una carpeta, lo voy a ver y chuta esto no lo he hecho y lo voy a hacer, pero si uno lo debería tener siempre en cuenta, debería por lo menos saber cuál es el contenido mínimo, pero uno sabe, uno sabe lo que tiene que desarrollar en un aula... (Entrevistado 5, Establecimiento A; 10 de enero de 2020)

... los colegas no conocen el proyecto, pero si tú me lo preguntas a mí, Yo trabajo con el proyecto porque me lo conozco, entonces cómo lo conozco ni actividades la aplico en relación a este proyecto... (Entrevistado 3, Establecimiento A; 18 de diciembre 2019)

Yo creo que es como el ideal que todo colegio puede aspirar llegar a ser, pero no en todo se cumple, es como el ideal lo que aspiramos como colegio, como institución, pero no, soy un poco más pesimista y no se está logrando. Es una utopía en realidad. (Entrevistado 6, Establecimiento C; 10 de enero de 2020)

Y aunque la lejanía que se presenta, desde el relato de los entrevistados, se asocia a la responsabilidad individual y profesional del docente, existe una relación entre el docente, la formación universitaria y el establecimiento que define el desarrollo del conocimiento sobre el PEI. Los entrevistados señalan que, desde la formación universitaria del profesorado, se debe convivir de forma práctica y teórica con este instrumento de gestión, siendo un elemento faltante según las posturas señaladas. A su vez los establecimientos no deben dar por sentado la existencia de un manejo teórico-práctico de este instrumento por parte del docente y deben construir dispositivos que empapen al profesorado de estos proyectos educativos. Este elemento no se visibiliza desde la postura de los entrevistados, y se invisibiliza frente a las labores administrativas. Un tipo de docente que declara y pregona la importancia de este PEI, pero que no lo representa, ya sea por elementos faltantes en su formación inicial y/o en su desarrollo continuo como profesional.

... pero eso parte del profesor de forma individual, la universidad no te entrega una buena base de didáctica, no te entrega una buena base metodológica, tu Llegas como una ovejita frente de 40 lobos te lo único que quieren hacer es tratar de ellos imponer lo que ellos quieran, Qué es no hacer mucho, en contexto de vulnerabilidad. (Entrevistado 3, Establecimiento A; 18 de diciembre 2019)

... creo yo, que la respuesta está implícita a la pregunta, yo creo que hay demasiados aspectos administrativos que el colegio, incluyendo los directivos y los profesores tienen que cumplir, demasiadas cosas administrativas. Por ejemplo, un directivo hoy por hoy le pone más énfasis a la firma de los libros de clases que a tratar de empapar al profesor del proyecto educativo... (Entrevistado 2, Establecimiento B; 18 de diciembre 2019)

4.1.2.- Creencias sobre el PEI

Las creencias sobre el PEI, en forma interna a la investigación, se definen como las opiniones y percepciones (positivas y negativas) hacia la función del proyecto educativo en la labor docente. Al respecto, los resultados son los siguientes:

Uno de los elementos que mayor preponderancia tiene en las decisiones del docente son sus creencias, por sobre los objetivos del PEI. Construye un imaginario desde donde vincula sus experiencias, conocimientos y prácticas con su forma de interpretar los eventos que se desarrollan entorno a su labor en el proyecto

educativo, y las transforma en acciones concretas cargadas de simbolismos y significados que reproduce en el aula. Es aquí donde el docente, desde su perspectiva profesional, reconstruye dichas creencias desde lo establecido en el PEI.

... creo que es fundamental el PEI en el quehacer docente. "El colegio donde yo trabajo... es una institución técnico profesional y yo realizo ciencias en primer y segundo medio, entonces cada vez que planifico mis clases... lo hago centrándome en la importancia del mundo laboral, es decir, entregar herramientas a través de la ciencia para enfrentar situaciones a las que puedan verse enfrentados, ya sea en su vida diaria o en el lugar de trabajo donde se desenvuelvan en apoyo directo a la misión y visión del establecimiento... (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

...yo creo que es un instrumento que nos permite desarrollar todas las actividades o quehaceres dentro del establecimiento, como la parte administrativa, o como la relación con los apoderados o evidentemente nuestra relación con nuestros estudiantes, sobre todo en el aspecto de enseñanza aprendizaje, como tenemos que ir avanzando hacia ciertas metas, ciertos objetivos que tenemos que conseguir como unidad educativa... (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

Uno de los elementos arraigado en las creencias del docente es la centralidad del proyecto educativo en el ámbito valórico de la relación docente-alumno. Construcción, que, desde el relato, se vincula a los elementos que el docente visualiza en la cotidianidad de su labor, por sobre lo declarado intrínsecamente en el marco normativo de estos proyectos educativos. Relacionan al proyecto educativo con elementos valóricos presentes en las relaciones que vivencia, pero no son conscientes de los valores prescritos que el docente debe reproducir desde el PEI. Esto demuestra una reproducción valórica relacionada a la vivencia personal y profesional del docente, por sobre lo declarativo propuesto en este proyecto, relacionada a la falta de espacios de socialización, el desconocimiento de aspectos ligados a la labor profesional del docente, pero por sobre todo, un alejamiento de la comunidad en general hacia este instrumento.

Entonces lo primero que tienen que hacer tus docentes de conocer el proyecto educativo, si tú le preguntas a los 40 docentes hay 5 que lo conocen... (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

...uno se ve en la sala de clases haciendo básicamente lo mismo como que ve que le proyecto educativo no es un timón, no es un hito que uno tenga que seguir en su quehacer cotidiano, pedagógico dentro de la sala de clases." (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

Otra de las creencias que se presentan en el análisis corresponde a la jerarquización y selección de insumos que el docente posiciona a la base de sus actuar en el proceso formativo, además de sus experiencias en el “día a día” de su labor. El proyecto educativo pierde presencia frente a estas experiencias, normativas y “sobre exigencias administrativas” que permean la labor del profesorado. El docente posiciona las metas, objetivos y lineamientos académicos-curriculares por sobre un proyecto educativo institucional, que, en lo declarativo, las familias eligen para la formación de los estudiantes, siendo estas exigencias elementos que modifican constantemente las creencias del docente y sus saberes.

...Yo diría que va más ligado a la especialidad, en el aspecto o lo que el ministerio quería desde el punto de vista ético, yo diría que está un poco dejado de lado. Yo pienso que los profesores cuando van al aula de clases, van pensado en que tengo que hacer mi clase que planifique y que tiene que ver con la entrega de determinados contenidos, la otra parte no es fundamental, al no ser que, en algún minuto por, que se yo, por un problema que surgió en la misma sala de clases el profesor detenga su clase para reforzar el aspecto valórico del PEI. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

...cuando nosotros planificamos por departamento... nosotros, por lo menos en historia analizamos los contenidos, antes existían los objetivos fundamentales transversales que tenían esta transversalidad de valores, por ejemplo: cuando pasaba la Segunda Guerra Mundial tenía que Mostrar el tema de los derechos humanos, la valoración de la vida humana, la valoración de la democracia... Pero todos esos valores explícitos en el proyecto educativo nosotros, Creo, críticamente que nuestras planificaciones no lo llevamos a cabo. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

4.1.3.- Participación en la construcción del PEI

Participación en la construcción del PEI, como código, se define como la experiencia y vivencia del docente en la etapa de construcción del proyecto educativo, su percepción y su valoración hacia estas etapas, y al respecto los resultados son los siguientes:

Existe la necesidad de fortalecer las instancias de participación, ya que este proyecto debe contener una mirada individual, grupal y comunitaria de los componentes que afectan al tejido social educativo que se desarrolla en el aula, siendo una necesidad desde el punto de vista docente. La visión grupal es un componente presente en las instancias de construcción, la visión comunitaria es recogida de igual forma por estos procesos, pero el análisis de las perspectivas individuales de este proyecto se muestra como una debilidad del proceso de

construcción en los diversos contextos en los que desarrollan su labor los entrevistados.

En relación a mi experiencia lo más importante que tiene que tener este proceso es una mirada global, individual y sistémica, debe ser un conjunto. En lo individual se pierde el todo, debiese haber habido también una mirada más seria, como tú lo estás haciendo, recopilando la información necesaria, haciendo un Dossier de información grupal de todo los equipos de trabajo, pero interiorizando esos dos enfoques el individual y el grupal. Creo que el individual falta un trabajo más personalizado. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

... no se participa, por ejemplo, es declarativo, es consultivo, no es algo que yo te diga: “no sabes que los docentes dicen esto y si los docentes dicen esto, el rol que tendrían que tener los docentes es este”, no es así. Porque al final todos los documentos, toda esa socialización que se hace, todos esos instrumentos que se hacen, todos esos datos que se recogen... pasan por las manos de las personas que están dentro de las jerarquías, arriba, los que toma las decisiones... y además ellos adecúan todas las decisiones a su manera... (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

Uno de los elementos que sobresale del análisis de entrevista es la necesidad de procesos participativos efectivos de socialización sobre los componentes correspondientes al PEI, desde su construcción hasta su evaluación. Los docentes entrevistados observan procesos de construcción de este proyecto “poco” participativos en relación con la comunidad, con componentes asociados a una participación pasiva en las diversas etapas de construcción y socialización. Esto reduce el sentido de pertenencia hacia estos proyectos por parte del docente y hace que el profesorado desvalore los objetivos propuestos en el PEI. Un proceso consultivo por sobre uno participativo genera los resultados observados, según los entrevistados.

... se hace un plenario en el gimnasio donde todos comparten sus conclusiones, pero yo creo que se toma en ese momento, ese día y después se olvida. Ese es el problema, se le da mucha importancia a un día, van distintos estamentos de la comunidad estudiantes, apoderados, un directivo, profesores, inspectores también y dan muy buenas ideas... pero al final todo queda en la nada o queda en el papel, porque en la práctica durante el año muchas veces no se llevan a cabo las ideas que aparecieron ese día, es que es como un día que se le dedica a eso y después, en el caso mío, creo que se olvida, se va perdiendo. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

Por la administración del liderazgo que había antes se participó también en el proceso de creación del proyecto educativo, donde los TP o sea el área técnico profesional, tuvo una participación activa, la participación activa ¿cuál

fue?: Crear una misión y una visión, los objetivos a mediano y largo plazo que tiene el establecimiento. Los otros docentes sólo dieron sus opiniones, esas opiniones se contrastaron con los de los apoderados, de los estudiantes y se sacó como una opinión y con eso se hace algo, pero eso, la participación en este momento ha sido una participación pasiva. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

Esta construcción en “Cuatro paredes” es realizada en instancias pasivas de participación en la que los docentes declaran ser meros observadores de pequeñas partes del PEI, dejando la forma total de este proyecto al arbitrio de los equipos directivos. Elemento que genera que la influencia del PEI se diluya en el tiempo por la poca participación de los docentes en las diversas instancias relacionadas al instrumento señalado (Valores, actitudes y elementos).

...el proyecto educativo lo hacemos cada 3 años en marzo, aprobamos y ya trabajemos con el proyecto educativo, trabajemos. Esta cuestión es constante no tan solo en el papel, y al final ¿qué ocurre con ellos?: Quedan botados en la oficina del director y no se hace nada con ellos (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

En mi liceo, que paso hace unos años atrás, no este año o el año pasado, el 2019 no lo he visto, como digo se toma un día, se tratan en los GPT de tomar sobre todo el tema de las asistencias, los atrasos, mejorar las notas, pero no pasa más allá de eso. No hay un seguimiento real esa es la verdad en los valores y acuerdos. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

4.1.4.- Relación docente y PEI

Relación docente y PEI, se define en forma interna a la investigación, como el sentido de vinculación del docente con el Proyecto Educativo Institucional desde sus vivencias profesionales, y al respecto los resultados son los siguientes:

Los docentes señalan que la relación existente es una obligación que responde a eventos aislados. No se observan simbolismos ligados al PEI en eventos concretos relacionados a la cotidianidad que vivencian en el aula. Más bien corresponde a una relación casual ligada a instancias concretas que se reproducen en jornadas únicas ligadas al cumplimiento de la normativa. Lo que dificulta un proceso continuo de empoderamiento del profesorado hacia este proyecto. En la cotidianidad no se observan reproducciones intencionadas hacia la concreción del PEI, más bien, estas relaciones se basan en valores propios y creencias individuales del docente que vivencia las situaciones. A su vez, se visualiza una seguridad en el saber docente, que se relaciona a un saber hacer que va más allá de lo que está definido en el PEI y que se sustenta en su saber disciplinar.

Yo no diría que este quebrada porque uno atisba que debe existir una orientación sobre la base de los sellos del proyecto educativo, pero no veo que el profesor medio, o el profesor que pertenece a la unidad educativa esté empapado de esto, por lo tanto me parece que hay que trabajar más, esta especie de instrumento filosófico si uno lo quisiera llamar porque se supone que hay están las ideas, los principios por lo cual uno debería dirigir su quehacer. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

Bueno por más que uno tenga ahí el proyecto impreso y lo tenga en una carpeta, lo voy a ver y chuta esto no lo he hecho y lo voy hacer, pero si uno lo debería tener siempre en cuenta, debería por lo menos saber cuál es el contenido mínimo, pero uno sabe, uno sabe lo que tiene que desarrollar en un aula, uno sabe que tiene que desarrollar la parte valórica. (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

A su vez el profesorado comprende la singularidad que juega el PEI en los aspectos administrativos y formativos del PEI. Le asignan una centralidad ineludible en las directrices organizativas del establecimiento, pero lo consideran un instrumento muchas veces abstraído de la realidad que se vivencia en el aula o de las relaciones que se medían en el día a día de un establecimiento educativo. Lo que demuestra una desconexión cuando se trata de interiorizar este proyecto en su quehacer pedagógico y relacional. Como instrumento es concebido por los docentes como un reflejo orientador de la identidad de la comunidad escolar, pero que en su praxis, tiende a ser un elemento que no presenta mayor influencia sobre creencias y saberes del docente.

Teóricamente si, técnicamente es concordante, pero volvemos a lo mismo si es que el Proyecto educativo está condicionando un poco mi forma de ser como profesor o yo estoy coincidiendo no más con el proyecto educativo. Yo piense que debería ser al revés, que el proyecto educativo condicionara mi quehacer. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

...Siempre la primera actividad de la semana de marzo es el conocimiento entre ellos y hay tu puedes ver que los valores que están presentes en el PEI se van ejemplificando en las actividades y en las acciones que hacen los docentes en el aula. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

...sinceramente para mí el proyecto educativo no influye mucho en el quehacer diario... (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

Se señala como principal dificultad para fortalecer esta relación al exceso de trabajo en el que se encuentra el docente, por su carga administrativa y se asigna una responsabilidad ineludible, al equipo directivo de los establecimientos, centrada en la responsabilidad de visualizar, liderar y construir una visión compartida sobre

los elementos constitutivos del PEI, pero que en la realidad del docente no se observa.

...trabajar más el proyecto educativo, los directivos deberían estar más preocupados de trabajar este proyecto en las distintas instancias que tenemos nosotros para el conocimiento del proyecto, conocimientos del quehacer en general del colegio. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

... yo creo que la mayor parte de todos los docentes no le entregan o no valoran la importancia que tiene un proyecto educativo, porque quizás los mismos directivos no le entregan la importancia que tiene... (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

...llego una directora hace unos 4 años atrás, hubo cambios importantes, drásticos en el colegio, sobre todo cuando llegaba el mes de diciembre, en que los profesores estaban preocupados del tema de la continuidad laboral y no del proyecto, entonces esos 3 años para mí fueron años en que el liceo bajo mucho en cuanto a relaciones humanas, relaciones de los profesores con los directivos, hubo muchos cambios que no fueron positivos para nosotros... (Entrevistado 6, Establecimiento C, 18 de diciembre, 2019)

4.1.5.- Objetivo del PEI

Este código, fue definido dentro de la investigación como las finalidades observadas por el profesorado en referencia al proyecto educativo y a su utilidad en la labor profesional del docente. Los resultados al respecto son los siguientes:

Los principales objetivos identificados desde el relato de los docentes se ligan a objetivos valóricos, relacionales y administrativos que rodean a labor como profesor. Todos ligados a momentos o vivencias específicas que se señalan como emergentes en las relaciones con los alumnos y apoderados. Posee un claro objetivo identitario que desde lo declarado por los docentes debe existir, pero que no logra ser intencionado objetivamente desde su práctica en la enseñanza.

... está presente cuando reforzamos los valores actitudinales como la solidaridad, la creatividad, el trabajo mancomunado en equipos, la responsabilidad y coordinación del trabajo, valores que de una u otra forma están presentes en el PEI. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

Yo creo que es un instrumento que nos permite desarrollar todas las actividades o quehaceres dentro del establecimiento, como la parte administrativa, o como la relación con los apoderados o evidentemente

nuestra relación con nuestros estudiantes (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

... más que nada en las actividades extra programáticas, cuando se hacen actividades por las carreras que hay en el colegio, como párvulo, atención de enfermería, intervienen en el paseo Arauco, la plaza de armas, como que son esas instancias las que se ve reflejado el tema de la misión o visión como hablábamos denante y los valores que intenta, que intentamos inculcar en las alumnas. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

Aun así, el principal objetivo que se identifica es la clarificación de funciones y lineamientos administrativos como el reglamento escolar y reglamentos de evaluación, instrumentos que se desprenden desde el PEI pero que no se posicionan como objetivos fundamentales del este. Por último, aunque se declara la centralidad de este instrumento en el proceso formativo, se evidencia de igual forma la lejanía y poca influencia en el alumnado. Una visión dicotómica de lo declarado y practicado en torno a los objetivos del PEI.

... yo si pudiese porcentual cuánto incide el PEI en la formación de los estudiantes, yo diría 0% a 25% o 20% no sé, lo demás es una cuestión que viene desde hace mucho tiempo y tiene que ver con que uno tiene que entregarle cierta habilidad o desarrollar cierta habilidad al estudiante (Entrevistado 2, Establecimiento B, 10 de enero, 2020)

... si se define al PEI como instrumento es el principal instrumento de gestión que tienen las escuelas para poder planificar, ejecutar, hacer seguimiento, evaluar, bueno, identificar falencias, identificar características que tienen los establecimientos, dar o entregar cuales son los sentidos que nosotros queremos entregarles cuales son los sellos que nosotros queremos entregarle al establecimiento, al final es la identidad de una escuela, para mí eso es el proyecto educativo. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

4.1.6.- Instancias de socialización del PEI

Instancias de socialización del PEI, como código empleado para el análisis, fue definido para esta investigación como las etapas y actividades referentes a la reflexión, seguimiento y evaluación de los componentes referentes al proyecto educativo institucional en las que participa el docente. Los resultados frente a ello son los siguientes:

Desde lo propuesto por los entrevistados se observan muy pocos espacios de socialización para los elementos que competen al PEI. Todos estos espacios se observan en la etapa de construcción del proyecto, pero carentes de espacios en el seguimiento que se debe hacer en la etapa de concreción por parte del docente.

...¿qué ocurre con ellos?: Quedan botados en la oficina del director y no se hace nada con ellos, se supone que si tú quieres ir evaluando y hacer el seguimiento de los logros que quieres tener, tú debes ir viendo el proyecto educativo (Entrevistado 3, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

... A veces cuando ya hay un trecho construido, se piensa que tal vez lo que ya hay está bien, tal vez no se analizó muy bien la situación, tal vez el proyecto tenía que haberse trabajado en una asamblea en general, no trabajarlo en temas parcelados en grupos, creo que se hubiese trabajado bien en general, analizándose bajo la percepción de toda la comunidad. Yo creo que por ahí faltó un poco, si lo hubiesen podido trabajar varios profesores... y hacerle un seguimiento (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

Aunque faltan espacios de socialización, se señala que las instancias que existen son democráticas e inclusivas, con jornadas participativas, donde los diversos estamentos están presentes y aportan desde su vereda a los elementos que se deben fortalecer. Jornadas en grupos y mesas de diálogo, en los cuales se discuten y llegan a conclusiones, en diversos temas que los equipos directivos gestionan. Señalan a su vez que las instancias deberían ser más activas y poseer componentes individuales, profesionales, grupales y comunitarios, para una mayor representatividad y participación de los diversos estamentos. Aun así, el gran valor participativo se invisibiliza y diluye en el tiempo al carecer de estas institucionalizadas para la socialización y el seguimiento de este proceso a lo largo del proceso.

.... ahora últimamente con toda la nueva tendencia en torno al liderazgo distribuido y entorno a diferentes tipos de liderazgos tu puede ver que ahora los directores están tratando de hacer que la comunidad cree sus proyectos educativos, para que sea participativo, para que en si las personas se sientan partícipes en la creación de una identidad como escuela. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

...Se trabajaron distintas áreas en grupo, recuerdo que me tocó trabajar el tema de cómo llevar, o cómo conectar a nuestro colegio con la comunidad, como hacer cercano nuestro colegio a la comunidad, recuerdo muy bien que propusimos varias propuestas para trabajar... (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

...recuerdo en ocasiones que trabajamos año atrás que todos aspirábamos como a este es el sueño que tenemos, no sirve mucho la práctica de las cosas, no se cumplen o no se han cumplido, lamentablemente el colegio ha ido cayendo mucho en su nivel y es tanto por ejemplo de práctica... (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

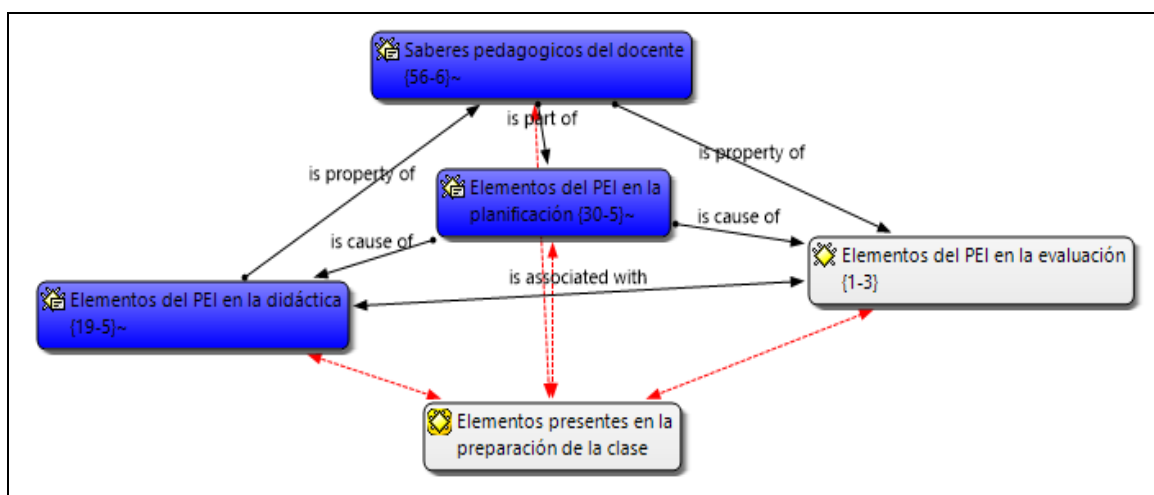
Muchos de los aspectos negativos que rodean al PEI pueden ser modificados si se responde al llamado de parte de los docentes a concretar mayores instancias de socialización. Entregando esta responsabilidad a los equipos directivos como estamento que debe generar dispositivos de participación, continuos y democráticos.

4.2.- ELEMENTOS PRESENTES EN LA PREPARACIÓN DE LA CLASE

Los componentes de la categoría a presentar se construye en base a cuatro (4) códigos apriorísticos los cuales son: Elementos presentes en la planificación, Elementos del PEI presentes en las estrategias didácticas, Elementos del PEI presentes en la evaluación y saberes pedagógicos del docente. Su relación se presenta a continuación (Ver figura 2):

Figura 2

Relación entre categoría “Elementos presentes en la preparación de la clase” y sus códigos.



Nota: Elaboración propia, Atlas.Ti 8.

4.2.1.- Elementos del PEI en la planificación

Este código fue definido como los componentes constitutivos del PEI presentes en la etapa de planificación, y que se encuentran a la base de las decisiones que el docente toma para la concreción del proceso de enseñanza a desarrollar en el aula. Frente a ello, los resultados son los siguientes:

Múltiples elementos se sientan a la base del proceso de enseñanza que el docente reproduce en el aula. Este primer apronte genera una base teórico-práctica donde conviven diversos instrumentos, paradigmas, estructuras y simbolismo, los cuales deben ser interpretados y mediados por el docente, para la concreción del

proceso formativo. Uno de esos componentes se relaciona a la enseñanza valórica, ética y moral que debe contener este proceso de enseñanza. Desde lo planteado por los entrevistados, se observa que este componente se centra en la disciplina que este imparte, siendo los valores disciplinares los que se fortalecen en la enseñanza en el aula por sobre los establecidos en el PEI. Pero que a su vez vivenciadas en etapas externas al aula, en instancias comunitarias de incorporación de estos valores institucionales.

...No obstante, si, el proyecto educativo tiene dos sellos, uno de carácter académico y el otro carácter valórico... ..ha habido cosas que se han hecho, cosas concretas como por ejemplo me acuerdo que el departamento de lenguaje hizo en alguna oportunidad actividades que tienen que ver con la parte valórica, que tienen que ver con los libros, que ellos estaban analizando en el programa lector y allí entonces resaltaban algunos valores y ello iban junto a la lectura del libro iban habiendo algunos afiches que pegaban en el colegio. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2020)

...El proyecto curricular es importante y muy valioso, pero también es muy flexible y la normativa para mí es muy importante, muy importante... al llevar a la aplicación determinadas prácticas estudiantiles pedagógicas y también porque no competencias y valores que no hay en el proyecto, eso para mí es lo más importante, relevante, porque el currículum te ofrece armar y desarmar, flexibilizar o también porque no, rearmar o proponer, por sobre el PEI. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2020)

Lo anterior se vincula a la necesidad de establecer instancias en donde el docente se empape de este proyecto para la inclusión de estos elementos en la preparación de la clase. Para los docentes existe una percepción peyorativa hacia la relevancia práctica del PEI, ya que, según estos, el PEI carece de influencia sobre la enseñanza que el docente imparte en la etapa de planificación. Esto se fortalece sobre la base de flexibilidad y autonomía que el docente percibe al construir su enseñanza. Esta autonomía y flexibilidad curricular tributa a la selección por parte del docente de los elementos que esté incluir en su planificación.

... no es algo que uno lo tenga presente constantemente para su planificación o para una convivencia distinta dentro del colegio, o para el trabajo en el aula, yo creo que aquí nos falta más empaparnos más de eso. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

... es papel muerto declarativamente, pero al final no te sirve de nada para poder crear cosas, para poder decidir cachay... yo creo que la mayor parte de todos los docentes no le entregan o no valoran la importancia que tiene un proyecto educativo en ninguna etapa de la enseñanza... (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

... bueno yo llevo varios años trabajando... sinceramente para mí el proyecto educativo no influye mucho en mi labor y como no hay un seguimiento, puedo elegir fortalecer otros elementos... (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

Otro de los elementos que los docentes destacan en relación a lo planteado, es la presencia de un componente contextual que sobresale frente a lo prescrito en los instrumentos. Los docentes señalan que al construir su proceso formativo desde el contexto real que vivencian en el aula, han debido dejar de lado elementos que el PEI contiene y han optado por reconstruir su enseñanza desde su relación humana y de mutuo aprendizaje con sus estudiantes. Una formación reactiva al contexto debiese ser contenida por el PEI desde la participación de todos los agentes de la comunidad, permitiendo al docente responder proactivamente a los diversos escenarios a los que se enfrenta al enseñar. Esto hace que el PEI pierda influencia en la planificación de la enseñanza generando que la didáctica y las orientaciones sean construidas desde las creencias del docente.

En relación a los elementos, Toda la formación se basa en competencias en la disciplina TP nos sujetamos a los valores actitudinales y los valores actitudinales, y los valores actitudinales... Esos son mis valores, yo hablo de mí, y los trato de alguna forma de algún modo mejorar en el tiempo o proyectar, que se plasme en cosas concretas desde las asignaturas que imparto independiente vea o no el PEI... (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2020)

... nosotros somos parte del proyecto educativo y tenemos que estar involucrados al 100%, somos los que más están en las instancias del consejo escolar, los que representan a los profesores es dentro del cuerpo directivo que llevan nuestras inquietudes o cosas que hay que mejorar... son esas instancias que se deben de tomar, donde nosotros tenemos que participar, tenemos que opinar y también es promover medidas, soluciones y yo creo que la participación del docente tiene que ser un compromiso real para responder a los diversos problemas de nuestra labor, que puede solucionar el PEI... (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

... nuestro proyecto educativo cómo se enfoca principalmente en sacar alumnos al mundo laboral y al mundo universitario nosotros debemos tener tales valores... hay valores dentro de los PROVI los cuales la fundación los entrega pero quizás los niños de acá ya los traen entonces no es necesario hacer tanto esfuerzo para que ese valor o esa actividad mensual se realicen, pero debiese existir un reflejo de la realidad ahí, y no lo veo, aunque es necesario... (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

Por último, se señalan a los aspectos curriculares emanados desde el ministerio como un elemento siempre presente en la planificación de la enseñanza, tanto sus componentes académicos como los ético-valóricos, siendo un elemento

que invisibiliza a la estructura valórica del PEI y pone a la base de la planificación al marco curricular.

... yo creo que hay demasiados aspectos administrativos que el colegio, incluyendo los directivos y los profesores tienen que cumplir, demasiadas cosas administrativas. Por ejemplo, un directivo hoy por hoy le pone más énfasis a la firma de los libros de clases que a tratar de empapar al profesor del proyecto educativo (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

....En realidad ocupó varios elementos a la hora de planificar una clase o en general mi metodología de enseñanza, me baso directamente en los planes de estudio, puesto que es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales de la asignatura que imparto es el currículo... (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

Aun así, existe un elemento de esta normativa que se postula como un obstructor en la vinculación Docente-PEI-Planificación, la cual es la sobrecarga administrativa emanada desde el cumplimiento hacía las directrices ministeriales y directivas. Se señala que por la alta exigencia, a la que el docente debe responder en sus labores administrativas, se disminuyen los espacios para trabajar los componentes correspondientes al PEI. Este es asociado como factor de la lejanía que se observa con el PEI y la preparación de la enseñanza, desde lo postulado por los entrevistados.

Yo en verdad estimo que las exigencias que pudiesen ser del Ministerio de Educación, como necesidades en las sociedades en las que nosotros estamos insertos, que tienen que ver básicamente con desarrollar aspectos técnicos y cognitivos en los estudiantes ya... yo creo que eso incide más o condiciona más el quehacer pedagógico. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

Todos esos valores explícitos en el proyecto educativo nosotros, creo, críticamente que nuestras planificaciones no lo llevamos a cabo. No planificamos de acuerdo al ámbito valórico que te dice el proyecto educativo, no lo usamos para planificar. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

4.2.2.- Elementos del PEI en las estrategias didácticas

Este código, en la forma interna a la investigación fue definido como los componentes conceptuales, teóricos y filosóficos del proyecto educativo que el docente visualiza como orientadores de su didáctica y sus prácticas pedagógicas en el aula, y los resultados son los siguientes:

La visión y la misión son dos componentes que los docentes identifican como elementos que influyen en su práctica y estrategias didácticas. La visión por su parte les permite la comprensión de lo que se espera de ellos, de lo que deben adecuar en sus prácticas para la concreción del proyecto y la orientación de su perfil profesional en el aula. Pero, aunque se declara una presencia teórica, en la didáctica del docente, son otros los elementos que priman como los contextos particulares de cada curso y la disciplina que imparte, junto a los elementos curriculares académicos, por sobre esta visión.

...llevar a la aplicación determinadas prácticas estudiantiles pedagógicas y también porque no competencias, eso para mí es lo más importante, relevante porque el currículum te ofrece armar y desarmar, flexibilizar o también porque no, rearmar o proponer (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2020)

... la principal misión es formar estudiantes para el mundo laboral... siempre estoy incluyendo actividades en las que se puedan observar distintas situaciones de vida cotidiana, que a través de la ciencia se puedan resolver o enfrentar de mejor manera. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

Bueno, lo que yo siempre veo es el tema de las características de cada curso, se ve el tema disciplinario, las fortalezas que tiene ese curso y en base a eso uno va planificando qué actividades se va a desarrollar en el curso. (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

En relación con la misión, se plantea a este elemento como fundamental en el proyecto educativo, pero su real estado es más bien teórico-filosófico, sin mayor influencia en la didáctica y saber del docente. Si bien el profesorado señala que debe siempre ser un eje central en las actividades que se realizan en el aula, es más bien considerado un elemento utópico frente a la lógica de eficacia asignada a su campo disciplinar, que prima en el aula desde su construcción, y que coincide con su didáctica disciplinar.

Yo creo... tiene que ver con una cuestión natural de la disciplina que yo enseño, ya. No me cuesta mucho hacer coincidir los sellos de la institución o del proyecto educativo con lo que yo hago constantemente dentro del aula, y a través del dialogo que sea con nuestros estudiantes o con mis estudiantes yo creo que estoy fortaleciendo estos aspectos del proyecto educativo... (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

... yo sé que mi misión y mi visión no se enfoca en que los niños vayan a la universidad o sigan estudios superiores, Mi misión se enfoca solamente en que los chicos salgan con título profesional entonces mis clases de historias o las clases del ramo que haga las debo enfocar en eso, entonces quizás no estamos cumpliendo la misión del establecimiento por desconocimiento, en

algunos casos o en la mayor parte de los casos, por desconocimiento. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

Los sellos educativos corresponden a un elemento que se articula desde el PEI hacia la labor del docente. Este debe orientar los procesos formativos, asignando intención a la enseñanza y disciplina entregada por el docente, pero su valor conceptual se asocia a los objetivos que persigue el PEI, no existe una clara distinción del concepto “Sellos educativos” en el discurso de los docentes. Aun así, estos se posicionan como ejes importantes para la didáctica del profesorado, quien interpreta e intenciona lo que enseña hacia ellos, pero que de igual forma se diluye en la práctica del docente frente a otros elementos.

... cuando reforzamos los valores actitudinales como la solidaridad, la creatividad, el trabajo mancomunado en equipos, la responsabilidad y coordinación del trabajo, valores que de una u otra forma están presentes en el PEI. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

La planificación, es uno de mis instrumentos de enseñanza más vinculado con el PEI, puesto que en cada clase trato de identificar el sello del establecimiento, su misión, visión los valores institucionales etc. También en algunos casos la sala de clase que es el momento en que comparto directamente con mis estudiantes. (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

... debe existir una orientación sobre la base de los sellos del proyecto educativo, pero no veo que el profesor medio, o el profesor que pertenece a la unidad educativa, esté empapado de esto, por lo tanto, me parece que hay que trabajar más. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

Los reglamentos de convivencia escolar y de evaluación son señalados por los entrevistados como elementos presentes en su quehacer diario y que se desprenden desde el PEI. Estos dos componentes que se articulan con el valor instrumental del proyecto educativo, son percibidos como los elementos que deben ser interiorizados en la labor del profesorado, y que norman en ciertos aspectos las didácticas en las cuales debemos sustentar nuestra enseñanza.

... dentro de ese ámbito los elementos que tiene el PEI que yo podría más menos identificar, cachay, son principalmente el de los reglamentos de evaluación y el reglamento de convivencia, esos dos reglamentos que están presentes en el proyecto educativo son el método por el cual yo tengo que actuar, enseñar, planificar, evaluar y en sí, hacer las clases, esos dos son los elementos y son la base de la pedagogía... (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

... los reglamentos, que de una u otra forma te van diciendo como hacer las cosas en el aula, como que te llevan a ciertos tipos de acciones didácticas

que debes hacer con los estudiantes. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 18 de diciembre, 2019)

4.2.3.- Elementos del PEI en la evaluación

Este código fue definido como los componentes conceptuales, teóricos y filosóficos del proyecto educativo que el docente visualiza como elementos presentes en la etapa de evaluación de su proceso de enseñanza, ya sea de carácter formativo o sumativo, y los resultados son los siguientes:

La evaluación se posiciona como uno de los componentes del saber pedagógico más alejado del PEI. Para los docentes el proceso evaluativo, ya sea formativo o sumativo, se centra en aspectos disciplinares y curriculares de la enseñanza que imparte. Este proceso se ve intencionado hacia la concreción de aspectos normativos y ligados a la efectividad escolar centrada en el conocimiento.

... debo basar mis conocimientos que entrego, debo evaluar también mi proyecto de currículum planteado en una planificación basado en competencias, y las competencias no se adquieren en una clase necesariamente expositiva sino más bien didáctica y grupal, aplicando conocimiento y desarrollando competencias, desde mi especialidad. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

... Para mí son importantes los dos, académico y ético-valórico, uno maneja más o menos los valores que son importantes como institución que tiene que inculcar en las estudiantes, pero no sé si evaluarse después, entonces ahí hay una mezcla de las 2 cosas... (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

La evaluación se observa como un elemento que debe responder a la normativa y que debe a su vez ser consecuente con el contexto en que el docente desarrolla su quehacer pedagógico-disciplinar. Si desde la planificación existe una desvinculación del contexto y el PEI, el proceso de evaluación, que debe ser coherente, no contendrá aspectos relacionados a los postulados del proyecto educativo.

... si tú lo analizas y lo enfocas en un contexto vulnerable cómo lo dice el título de tu tesis, círculo enfocar desde ese ámbito, acá tú tienes que trabajar para que el niño salga de la droga, para que el niño no se meta al alcoholismo, para que los niños puedan surgir y puedan salir del círculo de la pobreza en el cual están, teniendo 96% de vulnerabilidad y eso se aleja de la evaluación y no está en el PEI. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

... Bueno como decía siempre uno ve la realidad del curso para evaluar y construir, no todos los cursos están en el mismo nivel, uno no puede hacer

las mismas actividades en otros cursos, aunque uno quisiera hacer eso para no evaluar tantas cosas distintas, debería ser el PEI así igual... (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

Se identifica que los docentes evalúan los valores explicitados en el PEI, pero que o es un proceso intencionado, al contrario, es un proceso de coincidencia donde los aspectos valóricos curriculares, normativos y disciplinares, pueden concordar con los del proyecto educativo por su esencia conceptual más universal y genérica. Lo anterior fortalece la importancia de los valores en el proceso de enseñanza, planificación, seguimiento y evaluación, pero demostraría la escasa influencia del PEI en el saber docente.

... Toda la formación se basa en competencias, en la disciplina TP nos sujetamos a los valores actitudinales... son representativos en la responsabilidad, en el compromiso el trabajar de forma detallista, en incidir en los procesos, el desarrollar y aplicar un trabajo desde el esfuerzo, desempeño y trabajo en equipo porque no, y también soñar, aprender colaborativamente con los estudiantes, para mí es de suma importancia para el resultado... los trato de alguna forma, de algún modo, mejorar en el tiempo o proyectar, que se plasme en cosas concretas desde las asignaturas y cuando evaluo los tengo siempre presentes, a pesar de que a veces no sé si concuerdan con el PEI que imparto... (Entrevistado 1, Establecimiento B, 9 de diciembre, 2019)

... es importante eh también fortalecer los valores que es lo principal que busca este colegio, ya, el respeto, el tema de responsabilidad que es valor máximo, siendo una institución técnico profesional, que es lo que más se busca la tolerancia, eh la armonía, la convivencia, la buena comunicación, comunicación directa. Yo creo que son cosas que acá se desarrollan, que están presentes en nuestro proyecto y creo que si se llevan al campo a la realidad, se evalúan en las clases de orientación, quizás no con nota pero si formativamente... (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

4.2.4.- Saberes pedagógicos del docente

Este código se define como las orientaciones ideológicas, profesionales y personales que direccionan e intencionan las prácticas de enseñanza del profesorado en el aula, desde su saber disciplinar, pedagógico y experiencial. Los resultados son los siguientes:

El saber docente del profesorado se centra principalmente desde su propia identidad académica-disciplinar, la que posee un carácter reactivo, cercano a la didáctica y el contexto que el docente visualiza en su quehacer diario en el aula. El enfoque academicista y técnico prima en las decisiones que el docente toma y que quiere desarrollar en su proceso de enseñanza.

Una cosa es la información, la otra es el tecnicismo y la otra son las competencias basadas en valores. En la tercera me tomo de la mejor forma, competencia y valor lo complementa el tecnicismo y el conocimiento, esos tres ejes a mí me mueven a diario. Cuando enseño trato de centrar mi educación para la formación. Conocimiento, competencias y valores. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

Yo en verdad estimo que las exigencias que pudiesen ser del ministerio de educación, como necesidades en las sociedades en las que nosotros estamos insertos, que tienen que ver básicamente con desarrollar aspectos técnicos y cognitivos en los estudiantes ya, eeeeh, yo creo que eso incide más o condiciona más el quehacer pedagógico. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

Nosotros por lo menos en historia analizamos los contenidos, antes existían los objetivos fundamentales transversales que tenían esta transversalidad de valores.... Todos esos valores explícitos en el proyecto educativo nosotros, Creo, críticamente que nuestras planificaciones no lo llevamos a cabo. No planificamos de acuerdo al ámbito valórico que te dice el proyecto educativo, no lo usamos para planificar. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

El colegio donde yo trabajo... es una institución técnico profesional y yo realizo ciencias en primer y segundo medio, entonces cada vez que planifico mis clases independiente de la asignatura, lo hago centrándome en la importancia del mundo laboral, es decir, entregar herramientas a través de la ciencia para enfrentar situaciones a las que puedan verse enfrentados ya sea en su vida diaria o en el lugar de trabajo donde se desenvuelven... (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

Aun así, este enfoque logra articularse con los elementos presentes en el PEI de una forma azarosa y muy pocas veces intencionada. Esto se observa, sobre cualquier otro elemento, en los aspectos éticos-valóricos de la enseñanza. El docente posiciona sus saberes disciplinares-academicistas frente a su labor en el aula, co-existiendo una gran diversidad de enfoques en esta, que el docente debe mediar. Pero los entrevistados coinciden en la presencia de un enfoque en común, el enfoque pedagógico centrado en los valores y actitudes para la vida de la enseñanza. El PEI logra contener valores institucionales, que por su generalidad, coinciden con los objetivos transversales de las asignaturas impartidas permitiendo una vinculación entre los enfoques académicos desprendidos del PEI con el enfoque academicista propio de la identidad del docente de asignatura.

Yo diría que va más ligado a la especialidad, en el aspecto o lo que el ministerio quería desde el punto de vista ético.... Yo pienso que los profesores cuando van al aula de clases, van pensado en que tengo que hacer mi clase

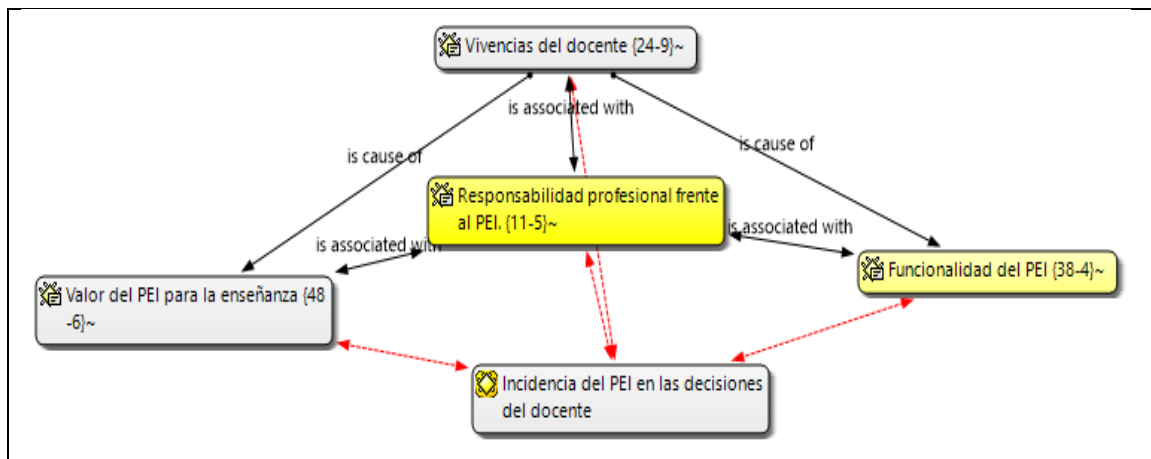
que planifique y que tiene que ver con la entrega de determinados contenidos, la otra parte no es fundamental, al no ser que , en algún minuto por, qué se yo, por un problema que surgió en la misma sala de clases el profesor detenga su clase para reforzar el aspecto valórico, humano o lo que pudiese ocurrir a nivel social, no, con alguna noticia (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

....nosotros vemos todos los días que el proyecto educativo está presente, desde, por ejemplo, el tema de la formación valórica con los valores P.R.O.V.I., desde la misión y la visión que se quiere lograr al final. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

4.3.- INCIDENCIA DEL PEI EN LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE

Los componentes de la categoría a presentar se construye en base a dos (2) códigos apriorísticos los cuales son: Valor del PEI para la enseñanza y Vivencias del docente. Desde el proceso de análisis surge un (2) código emergente los cuales son: Funcionalidad del PEI y Responsabilidades profesionales frente al PEI. Su relación se presenta a continuación (Ver figura 3):

Figura 3
Relación entre categoría “Incidencia del PEI en las decisiones pedagógicas del docente” y sus códigos.



Nota: Elaboración propia, Atlas.Ti 8.

4.3.1.- valor del PEI para la enseñanza

Este código fue definido como la importancia y significación del proyecto educativo para el docente dentro de su labor profesional, construida desde su experiencia. Al respecto, los resultados son los siguientes:

La valoración instrumental del PEI es remarcada por los docentes. Para estos es el eje y “Cerebro” de las funciones de todos los estamentos de un establecimiento. Clarifica funciones y proyecta las acciones que el establecimiento debe gestionar para la concreción efectiva del proyecto consensuado por la comunidad. Orienta los rituales y ceremonias que el establecimiento gestiona para fortalecer valores y/o procesos formativos en las relaciones personales de los sujetos: Ceremonias de titulación, actividades extra-programáticas, espacios culturales y deportivos, etc.

...las competencias, que pueda hacer tanto en el aula como fuera del aula, creo que es de suma importancia, quizás estoy hablando muy referente a mí, pero es la forma de lo que tú me indicas que se puede venir a mi mente, en lo referente al PEI. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

... el proyecto educativo tiene dos sellos uno de carácter académico y el otro carácter valórico, y ha habido cosas que se han hecho, cosas concretas como por ejemplo me acuerdo que el departamento de lenguaje hizo en alguna oportunidad actividades que tienen que ver con la parte valórica, que tienen que ver con los libros que ellos estaban analizando en el programa lector y allí entonces resaltaban algunos valores y ello iban junto a la lectura del libro iban habiendo algunos afiches que pegaban en el colegio. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

...el tema de las titulaciones es parte de una celebración, una ceremonia en la cual se ve reflejado uno de los grandes objetivos que tiene el proyecto educativo que es forjar alumnos después de 4 medio cierto, para que puedan salir al mundo laboral y puedan hacer su práctica profesional y puedan sacar un título, entonces la titulación es la ceremonia en la cual se premia a esos estudiantes que lograron en sí cumplir con el objetivo institucional y la misión principal del liceo. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

... más que nada en las actividades extraprogramáticas, cuando se hacen actividades por las carreras que hay en el colegio, como párvulo, atención de enfermería, intervienen en el paseo Arauco, la plaza de armas, como que son esas instancias las que se ve reflejado el tema de la misión o visión como hablábamos delante y los valores que intenta, que intentamos inculcar en las alumnas. (Entrevistado 6, Establecimiento C; 10 de enero 2020)

En relación con el valor del PEI en la enseñanza desarrollada en el aula, pierde valoración por parte de los docentes. Se centran aspectos didácticos, contextuales y académicos por su valor práctico frente a la lógica de cumplimiento y resultados. Este elemento se fortalece por las exigencias administrativas de los

establecimientos y el constante proceso de evaluación al que este es sometido por las exigencias ministeriales, y el enfoque técnico-métrico al que debe responder.

...no habría mayor incidencia en el que hacer, porque uno hace básicamente lo mismo de siempre, eso no significa que le PEI no sirva como una orientación de lo que uno debería ser, pero debería trabajarse más en los colegios, debería constantemente estar abordándose los distintos aspectos, de manera a que uno pudiese tener mayor claridad de cómo implementar el proyecto educativo en su quehacer. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

...aquí sí se está desarrollando una dirección más cercana con la comunidad, no tanto una dirección como de escritorio, sino que también una dirección que está inserta en lo que es el patio, la sala de clases y eso ayuda a entender de que si hay un real interés por desarrollar un buen proyecto educativo, yo lo veo de esa manera, el saludar a los estudiantes en la entrada, el preocuparse por desarrollar actividades extra programáticas que incluya también a los apoderados, incluyen a toda la comunidad, entonces podría seguir hablando un montón de instancias, pero son las que yo resalto y que me gustan de las que están acá presentes. (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

4.3.2.- Vivencias del docente

Las vivencias del docente, como código empleado para el análisis, fue definido como las experiencias en las que el docente observa e identifica la presencia del proyecto educativo dentro de su contexto profesional. Frente a ello, los resultados son los siguientes:

Las experiencias que le docente vivencia en su quehacer diario, son señaladas como una fuente de influencia constante que se posiciona por sobre los instrumentos o elementos que orbitan en sus prácticas y decisiones pedagógicas. El contexto que se vivencia, desde la diversidad de establecimientos, nos señala que la concreción del proyecto educativo es una utopía desde el punto de vista práctico, esta se aleja de la realidad que el profesorado enfrenta en el aula y en muchos casos olvida componentes culturales o sociales que afectan al proceso de enseñanza.

...Uno se ve en la sala de clases haciendo básicamente lo mismo, como que ve que le proyecto educativo no es un timón, no es un hito que uno tenga que seguir en su quehacer cotidiano, pedagógico dentro de la sala de clases. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

...es importante que los objetivos sean reales, por ejemplo en el caso de mi liceo como les dije el tema de la matrícula, el tema de la inasistencia, de los

atrasos y los retiros, es un problema muy grave que nuevamente tendríamos que reformular el proyecto para ver cómo atacamos estos puntos... entonces esos problemas son graves y probablemente este proyecto tenga que reformularse completamente y ver la realidad del colegio porque muchas veces se aspira a una cosa, pero tenemos un escenario completamente distinto. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

La realidad del docente se centra en reproducir elementos conceptuales curriculares, habilidades que se desprenden desde este mismo currículum, o en algunos casos en reforzar componentes socioculturales que no son contemplados por el PEI. Se vivencian experiencias en las que las habilidades blandas del profesor responden de mejor manera a las necesidades de la comunidad que las que puede entregar el PEI. Se menciona en este aspecto que la didáctica adquirida por el profesor en su formación profesional se posiciona como un elemento ajeno al PEI, pero que de igual forma responde de mejor manera a los eventos vivenciados.

...al final la planificación se hace en relación a las políticas públicas, pero cuando tú analizas la planificación más adentro, la planificación en la práctica, como yo llevo la planificación a la práctica, claro nosotros ahí tenemos la autonomía para poder crear actividades, la autonomía para poder crear acciones, para poder crear debates, Trabajo de investigación, no sé de todo tipo de cosas me entiendes, mapas conceptuales, resúmenes de texto, controles de lectura, todas las estrategias didácticas que se te pueden ocurrir para poder generar lo que quiere la planificación, lo que quiere los objetivos de aprendizaje en sus planes y programas. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

... es importante a la hora de planificar la enseñanza conocer a los estudiantes, puesto que no todos aprenden de la misma forma, es necesario investigar utilizar distinta metodología o didáctica que permita incluir a todos y por supuesto siempre considerar el sello educativo del establecimiento. (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

... yo creo que buscar una estrategia distinta para desarrollar tal vez el mismo contenido pero de distinta manera trabajándolo desde otro tipo de didáctica, yo creo que los profesores tenemos que hacer eso sabemos que tenemos que trabajar una planificación técnica tipo ideal, con tiempo, con las habilidades que se va a desarrollar, pero, hay que ver ese aspecto, que por lo menos yo lo hago y trato de buscar siempre cosas distintas, traer para que los chicos se enganchen y hacer un poco más interesante la clase. (Entrevistado 5, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

En relación con las vivencias vinculadas a los valores o al fortalecimiento de estos por parte del docente, se señala una presencia constante en el accionar docente, tanto en vivencias intra-paredes como fuera de ellas. Aun así, se menciona que el PEI, al contener valores genéricos como objetivos, se vincula y articula de

mejor forma al cumplimiento de esta escala valórica. Si bien estos valores concuerdan, existe una coincidencia no intencionada desde el docente, los valores se centran desde la didáctica del docente, los valores propios del marco curricular y la escala de valores propia del profesorado, para dar respuesta a estos eventos.

...está presente cuando reforzamos los valores actitudinales como la solidaridad, la creatividad, el trabajo mancomunado en equipos, la responsabilidad y coordinación del trabajo, valores que de una u otra forma están presentes en el PEI. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

... nosotros vemos todos los días que el proyecto educativo está presente, desde, por ejemplo, el tema de la formación valórica con los valores P.R.O.V.I., desde la misión y la visión que se quiere lograr al final. (Entrevistado 3, Establecimiento C, 18 de diciembre, 2019)

4.3.3.- Funcionalidad del PEI

Este código, fue definido como la percepción que el docente posee sobre la utilidad y funcionamiento del PEI referente a lo que se espera de este instrumento en el contexto educativo. Al respecto, los resultados son los siguientes:

Uno de los primeros acercamientos a la funcionalidad del PEI reside en el valor que posee para los alumnos y familias que escogen ser parte de los establecimientos. Este clarifica, desde la perspectiva del profesorado, el tipo de estructura y de establecimiento al que llegan, y por ende los perfiles bajos los cuales se formarán en los estudiantes. Entonces el PEI se posiciona como un referente de la identidad del establecimiento frente a la comunidad en que este se inserta y desarrolla sus funciones.

...primero que todo, es un proyecto que está al servicio de la sociedad, de las personas, de los estudiantes, familias que convocan a esos elementos que tan importantes que son el ser humano, las personas y también con toda la comunidad a la cual se vincula la institución... (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

Pero si, el proyecto educativo es indispensable para el colegio, porque uno puede hacer su trabajo con unas ideas generales pero lo que quiere el colegio de sus estudiantes o cuando digamos, el producto que quiere sacar... se supone además que los apoderados inscriben o matriculan a los estudiantes en el colegio porque se supone que hay una filosofía detrás, no es lo mismo un colegio laico a un religioso, evidentemente hay se definen claramente los proyectos educativos, ya, entonces sí es fundamental, sí es importante (Entrevistado 2, Establecimiento C, 18 de diciembre, 2019)

...el proyecto educativo tiene que ver con formar un estudiante con ciertas características como personas, lógicas, académica y es el profesor el encargado de desarrollar esta integralidad en los estudiantes, creo yo que es como el instrumento regio para llevar a cabo esta labor, como el intermediario que debería bajar todos estos aspectos que contiene el proyecto educativo en el aula de clases para la formación integral del estudiante. (Entrevistado 2, Establecimiento C, 18 de diciembre, 2019)

En el aspecto administrativo y normativo de los establecimientos, el proyecto educativo institucional posee una relevancia central. Se señala que este instrumento es visualizado por el docente como un scanner completo de las funciones administrativas de los diversos entes que componen el establecimiento (estamentos educativos). Se compara al PEI como el cerebro de un cuerpo humano, desde donde deben surgir las acciones conducentes a la concreción de los objetivos y perfiles educativos, que la comunidad del establecimiento consensuó en la etapa e instancias de construcción. Aun así, este aspecto queda supeditado a un aspecto meramente teórico frente a la realidad pragmática de las acciones del docente en el aula.

La escuela que mejora sostenidamente y hacia arriba pero el proyecto educativo es lo más importante en la escuela, es la base es como si yo te dijera: Ya mi cuerpo humano cómo funciona, ya yo tengo el corazón y el cerebro son mis órganos más importantes”. Entonces el PEI es la mezcla de estas dos cosas, el PEI el cerebro lo que mueve el cuerpo. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

...creo que es indispensable para la gestión de un establecimiento, como mencioné antes, creo que es el ordenador. Dentro de él está el resumen de lo que el establecimiento quiere proyectar, es una forma además de recordarles a todos los funcionarios o es más, incluso a todos los miembros de la comunidad educativa que es lo somos, que es lo que queremos, hacia dónde avanzamos. (Entrevistado 4, Establecimiento A, 27 de diciembre, 2019)

Otro aspecto a relevar por parte de los entrevistados es la funcionalidad formativa relacionada a los aspectos valóricos que el PEI posee. Se señala que tanto en instancias emergentes que se dan al interior de la sala de clases, como las que se visualizan fuera de la sala, son los valores presentes en el PEI los fortalecidos por el docente. Pero en los acontecimientos que se dan en el interior de la sala de clases, y que son intencionados por el docente para el proceso formativo, son otros los componentes que sobresalen.

...evidentemente está en nuestro proyecto educativo, el sello es desarrollar el aspecto académico en nuestros estudiantes y el aspecto moral, ético y valórico. Pero como digo no existe una mayor incidencia, o que yo pueda tomar estos elementos y otros seguramente del proyecto educativo para

hacerlo algo más pragmático en mi quehacer. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

El proyecto educativo dentro de su misión tiene por ejemplo el tema de que los estudiantes tienen que, uno, tener un alto nivel académico, moral, ético que les permita salir al mundo laboral y poder tener estudios en la educación superior. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

todo lo que se plantea en un PEI es el ideal y lo importante es remar para concretar lo mayor posible, estamos claro que no siempre se va a desarrollar todo lo que uno quiere. (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

Si bien la funcionalidad del PEI se pierde en lo concerniente al proceso formativo, dentro del aula, de igual forma se identifica su valor en lo referente a los instrumentos de reglamento del establecimiento que se articulan desde este proyecto (Reglamentos de convivencia escolar y reglamento de evaluación). Estos son los instrumentos que normalizan y reglamentan las relaciones entre docentes y alumnos (Sin dejar de entender que los demás estamentos deben regirse en sus bases) y que son identificados por el docente como los instrumentos que se desprenden desde el PEI, y que poseen la presencia más clara esté en sus funciones.

Entonces al final tú las actividades o la metodología que vas ocupando sólo en relación a lo que te dice el proyecto educativo, lo que te dice un reglamento de evaluación, lo que te dice un reglamento de convivencia, lo que te dicen los sellos, el saber hacer, el saber ser, el conocer, entonces todas esas cosas pasando por los reglamentos, por la normativa, por los valores, hasta llegando a los roles eso debe conocerse y cuando tú lo conoces, puedes aplicarlo. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

... uno sabe lo que tiene que desarrollar en un aula, uno sabe que tiene que desarrollar la parte valórica, el tema de convivencia tiene que estar siempre, pensar que estamos en una época muy distinta con jóvenes distintos a la época en que uno estudió... (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

4.3.4.- Responsabilidad profesional frente al PEI

La responsabilidad del profesional frente al PEI, como código empleado para el análisis, fue definido como las percepciones sobre la responsabilidad sobre quién debe visibilizar y desarrollar el proyecto educativo al interior de la realidad escolar para su concreción, y los resultados frente a ello son los siguientes:

En lo referente a la responsabilidad que el docente posee en el desarrollo del PEI, se señala una responsabilidad incumplida. Los docentes participan de las instancias de construcción y socialización, aportando diversas posturas que consideran indispensables para una contextualización real de los elementos de este instrumento, pero posteriormente, en lo referente al aula, seleccionan componentes que invisibilizan este proyecto educativo. Esto no es intencionado, si no forzado por las exigencias curriculares y administrativas a las que es expuesto.

... lo que yo siempre veo es el tema de las características de cada curso, se ve el tema disciplinario, las fortalezas que tiene ese curso y en base a eso uno va planificando qué actividades se va a desarrollar en el curso. (Entrevistado 5, Establecimiento A, 10 de enero, 2020)

...lo primero lo que se hace siempre la instancia en que se juntan todos los estamentos educativos cierto... no sea esto por grupo, porque se pierde, pucha yo tenía una idea buena para tal tema y no lo voy a poder decir, porque no participe en ese grupo, que sea como más abierto a todos... que se vaya revisando, que se vaya enviando no se cada dos meses como estamos, como van las estadísticas, pucha estamos mal en esto... no sé, qué sea un seguimiento real que no quede en el día, del año, en que a los profes nos da flojera llegar porque sabemos que es una instancia larga que hay que hablar, que hay que estar escribiendo y después presentando, que no sea algo que sea una lata hacer, porque muchas veces a mí en lo personal me pasa eso, como ya tenemos que hacer esta cuestión fome, porque te das cuenta que queda hay en el papel. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

Aun así se menciona, desde los entrevistados, que la obligación del docente es conocer y reproducir este proyecto, pero que en la realidad existe un gran número de docentes que no se informa, no conoce o no intencionan sus acciones hacia la concreción de los propuesto en este documento. Todo debido a dispositivos débiles de socialización y escasa participación, la exigencia ya mencionadas y opciones personales, ligadas a su formación inicial.

No hay un seguimiento real esa es la verdad, los colegas se desmotivan y baja la participación y así es difícil. Pero si las instancias fuesen mejor canalizadas habría mayor entusiasmo y compromiso por participar. (Entrevistado 6, Establecimiento C, 10 de enero, 2020)

...Si tú le preguntas al colega, al profesor o le preguntas a cualquier auxiliar no saben cuál es la misión, no saben cuál es la visión, no saben cuáles son los sellos del establecimiento, no saben cuáles son los valores entonces no hay un conocimiento del PEI, y eso parte porque quizás no se le da el sentido al proyecto educativo. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

Otra de las responsabilidades que se mencionan como ejes centrales para una concesión efectiva de los proyectos educativos, es la responsabilidad que se asigna a los equipos directivos. Estos son los principales responsables de visualizar y democratizar las instancias relacionadas al PEI, además de fortalecer directamente, desde sus acciones y discursos, los postulados presentes en este proyecto. Si un equipo directivo construye sin contener las expectativas de los diversos estamentos, pierde legitimidad frente a la comunidad y el profesorado.

...En definitiva eso trabajar más el proyecto educativo, los directivos deberían estar más preocupados de trabajar este proyecto en las distintas instancias que tenemos nosotros para el conocimiento del proyecto, conocimientos del quehacer en general del colegio. (Entrevistado 1, Establecimiento C, 9 de diciembre, 2019)

... La visión estratégica que puede tener un equipo directivo de aquí a 3 años debe ser plasmada en un proyecto educativo, y ese proyecto educativo debe tener objetivos, y esos objetivos son la misión y la visión como nosotros vemos a los estudiantes, y queremos que sean los estudiantes, y la misión es lo que queremos lograr todos los días con ellos, pero esto debe ser construido en comunidad o si no pierde todo respaldo de las demás personas. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019)

...bueno, hay un liderado por los directivos, pero los trabajos grupales permitieron ir ocupándose de los distintos aspectos que se nos presentaba, que ahora no me acuerdo bien. Qué se yo en los aspectos administrativos formativos, de los estudiantes, de los apoderados y cómo debiésemos nosotros abordar esos aspectos. Pero es liderado por los directivos. (Entrevistado 2, Establecimiento B, 18 de diciembre, 2019)

La responsabilidad es exclusivamente del equipo directivo, si tú lo analizas dentro de los marcos de efectividad o de mejora escolar en los últimos 10 años, tú analizas que el liderazgo que tiene, bueno un director, el liderazgo que tiene un jefe de UTP es lo más relevante para que sus docentes, que son las personas que están más abajo, puedan compartir las metas que se tienen, entonces, y las metas donde están en el PEI. (Entrevistado 3, Establecimiento A, 18 de diciembre, 2019).

Los elementos señalados anteriormente se posicionan como un agente, que junto a los señalados en otros apartados, invisibilizan, dificultan y separan al PEI del docente.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta la discusión entre los resultados obtenidos, el marco teórico que sustenta la temática considerada para el desarrollo de esta investigación y los antecedentes empíricos que aportan a la definición del problema. A su vez se presentan las principales conclusiones emanadas de los hallazgos encontrados, las limitantes del estudio y proyecciones para futuras líneas investigativas. De este modo, la tesis elaborada en torno al relato de los participantes, sus vivencias y su visión de los diversos aspectos vinculados con el Proyecto Educativo Institucional, logra dar respuesta a los objetivos propuestos y a la pregunta de investigación que dio origen al presente estudio.

5.1.- SIGNIFICADOS Y SENTIDO DEL PEI PARA EL PROFESORADO QUE DESEMPEÑA SU LABOR EN ESTABLECIMIENTOS VULNERABILIZADOS

Uno de los elementos que define la relación del PEI con los significados que el docente construye, es el tipo de interacción que este observa en su comunidad escolar con las instancias de construcción, participación, seguimiento y evaluación de dicho proyecto educativo (Altamirano y Cornejo, 2013; MINEDUC, 2014). Esta visión educativa es relativamente nueva en el plano educativo chileno, y ha sido eje del reformismo educativo en los últimos cinco años (Bellei, 2015), de la mano de la ley n°20.845, publicada en el año 2015.

Lo anterior se comprende ya que posteriormente al reformismo educativo de 1980 y al retorno a la democracia en 1990, en Chile comienza un proceso político, social e histórico, concordante con el contexto latinoamericano de esa época, desde el cual se buscaba realzar los sectores inviabilizados por la polarización política del periodo y el paso de los regímenes militares (Bellei, 2015; Franco, 2017; Guzmán, 2005).

Los movimientos estudiantiles que se desarrollaron en el contexto nacional desde 2001 al 2016, pusieron en tela de juicio la génesis del sistema educativo, y evidenciaron la necesidad de reconstruir las concepciones que se encuentran asociadas a los establecimientos educativos, sus proyecciones y sus objetivos (Bellei, 2015; MINEDUC, 2014). Es aquí donde el PEI, desde la normativa, se establece como la herramienta óptima para devolver a las comunidades este factor de participación tan necesario en la construcción de una educación compartida y que responda a las necesidades de sus contextos, pues este componente impactaría en los procesos de enseñanza en el aula, ya que intenciona la construcción de los procesos formativos de una institución educativa hacia la concreción de dichos proyectos, afectando por ende a la visión y significados que el docente construye desde su labor pedagógica y disciplinar, pero por sobre todo desde el componente experiencial de su labor profesional (Alliaud y Vezub, 2015; Echeverría, 2010; Tardif, 2010). Pero, desde la perspectiva del profesorado que desarrolla su labor en contextos vulnerabilizados, se percibe otra realidad sobre los espacios de participación asociados al PEI en los últimos años, en tanto observan desde sus experiencias, que estos espacios se centrarían en etapas consultivas y

de la evaluación final de dichos proyectos, dejando las etapas de construcción y seguimiento en manos de los equipos directivos, alejando a su vez a los docentes de las decisiones sobre el PEI.

Esta percepción puede ser explicada por la sobre carga administrativa, curricular y la exigencia a la que se ven sometidos los docentes respecto a los resultados de aprendizaje; y donde la participación en torno a instancias colaborativas se visualiza más bien como un conversatorio de acciones específicas asociadas a rendimientos, asistencia, problemáticas conductuales y otros aspectos administrativos, pero no como espacios de dialogo reflexivo centrados en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como un aspecto que puede contribuir al mejoramiento de los procesos asociados al PEI (Perrenoud, 2011).

Lo anterior, también es compartido por Antúnez (2004, 2008), ya que según este autor los docentes perciben escasos espacios efectivos para construir proyectos educativos representativos, lo que a su vez generaría un desinterés hacia los elementos constitutivos del PEI, asociado a una construcción errónea de los significados sobre el instrumento y a una ausencia de este en sus prácticas, alterando el real significado que el PEI debería poseer para el profesorado, y por ende, incidiendo en su relación con este instrumento.

Estos espacios de participación, y la profundidad de los dispositivos empleados para su construcción, seguimiento y evaluación, descansan en manos de los equipos directivos, en tanto los docentes les atribuyen la responsabilidad de gestionar espacios democratizados que contengan y recojan la visión individual, colectiva, estamental y comunitaria de los elementos que orientaran el PEI, y el desarrollo formativo de los procesos que componen el tejido social-escolar de los establecimientos. Si bien, esta responsabilidad recae en toda la comunidad, debe ser liderado por un equipo directivo consciente de lo que se espera del proceso por parte de esta, las expectativas de los estamentos sobre el proceso educativo y el conocimiento existente sobre este proyecto.

Por otra parte, es importante destacar que tanto la participación como la calidad de los espacios de socialización del PEI, se establecen como elementos vivos que afectan a las concepciones que el docente construye sobre este instrumento, lo que está en directa relación con lo evidenciado desde el propio MINEDUC (2014, 2018) y por autores que han centrado sus estudios en este ámbito temático (Antúnez, 2004; Murillo y Krichensky, 2014), donde se ha evidenciado que la construcción de dispositivos de socialización desde las jerarquías organizacionales, atentan contra el objetivo propuesto para la inclusión de la comunidad en las decisiones educativas.

Frente a lo anterior, los docentes perciben, observan, experimentan y viven las instancias educativas de las que son parte, por ende, la construcción de dispositivos pasivos y consultivos se posiciona como un predictor de la desvinculación de la comunidad con los lineamientos del proyecto construido

(Alliaud y Vezub, 2015; Echeverría, 2010; Tardif, 2010). En contra parte, los espacios dialógicos y de participación real, en los que se recojan las reflexiones y propuestas individuales, colectivos y comunitarios, permitirían encontrar representatividad de los actores. Particularmente para el caso de los docentes, la participación real en estas instancias, le permitiría un posicionamiento profesional hacia este, en tanto se visualizarían como un sujeto que aporta a la construcción de conocimiento colectivo desde el componente experiencial de su labor docente (Altamirano y Cornejo, 2013), incidiendo positivamente en sus creencias, significados y sentidos en torno a su relación con el PEI.

Por otra parte, en lo que respecta a los conocimientos y creencias que se encuentran relacionados al PEI, es importante comprender que estos aspectos se construyen desde una forma sistémica y ecológica, compartiendo preponderancia en las prácticas del docente, porque la articulación entre ambos modela las significaciones que rodean el ideario del profesorado (Alliaud y Vezub, 2015; Echeverría, 2010; Tardif, 2010). Para su comprensión, es necesario entender que el saber docente es construido desde el conocimiento académico, metodológico, didáctico, disciplinar y experiencial, elementos dinámicos que constantemente modifican las concepciones que los sujetos poseen sobre las realidades educativas.

Sobre las comprensiones conceptuales y pedagógicas que el docente posee respecto al PEI, se puede decir que esta emerge desde su formación inicial y desde los dispositivos de aprendizaje instaurados por las diversas instituciones formadoras de docentes. Frente a ello, los participantes de este estudio señalan que en la formación universitaria del profesorado no se convivió de forma práctica y teórica con este instrumento de gestión, siendo un elemento que no se consideraba articuladamente con ámbitos como la teoría curricular del profesorado y la didáctica (Imbernón y Canto, 2013). Por consiguiente, si el sujeto, desde su formación inicial docente no es empapado del valor conceptual y práctico que puede tener el PEI para su enseñanza, no tendrá las herramientas que le permitan darle vida a los postulados de este instrumento en su práctica educativa, al mismo tiempo, perderá legitimidad frente a la comunidad y se invisibilizará su potencial formativo (Altamirano y Cornejo, 2013).

Sumado a lo anterior, es importante destacar que el conocimiento sobre los componentes filosóficos, prácticos y teóricos del PEI, se posicionan como conocimientos meramente conceptuales, asociados a elementos como la visión, la misión y los sellos educativos, que se definen como un norte, una proyección o el horizonte al que se debe llegar como comunidad, pero esta valoración se queda a nivel de la política pública, en tanto no logra trascender hacia la práctica pedagógica del profesorado, constituyéndose de este modo solo como un ideario político. Sin embargo, cabe destacar que los resultados de este estudio permiten evidenciar que el aspecto valórico, consignado en este instrumento, se constituye en el componente que adquiere significado para el docente, particularmente en lo que respecta a la convivencia, es decir, a la vida cotidiana y a las interacciones personales que tienen lugar en las realidades escolares, lo que está en relación con lo que plantea Villarroel

(2012), en tanto señala que el PEI se visualiza como un “instrumento de gestión, que debe articular los distintos ámbitos o dimensiones en las cuales se desenvuelve la vida cotidiana en las escuelas: acciones pedagógicas-curriculares, administrativas organizativas, financieras, comunitarias, sistémicas y convivenciales” (p. 30).

Por consiguiente, los docentes significan al PEI como un instrumento valórico por excelencia, que puede orientar y dirigir las acciones del establecimiento hacia la concreción de una meta en común, en tanto permitiría solucionar y establecer lineamientos valóricos compartidos por la comunidad y proyectar diversas ceremonias enfocadas al fortalecimiento de los valores institucionales del establecimiento, pero que no define en su totalidad la influencia real que debería tener en este instrumento en el saber pedagógico del docente (Echeverría, 2010; Tardif, 2010). Aun así, no se observaría que estos valores estén presentes o sean transferidos al interior de la comunidad en general, debido a factores externos que se presentan como exigencias ministeriales y curriculares demandas a su labor profesional. Esta situación, se ve fortalecida por la lógica de la efectividad escolar presente en el sistema educativo chileno, desde el cual se posiciona a la educación desde indicadores de resultados y estadísticas, más que por la diversidad de cualidades identitarias que caracterizan a los establecimientos que atienden a población vulnerable de nuestro país (Escarbajal, Izquierdo, y Abenza, 2019; Terigi, Perazza y Vaillant, 2009). A ello, se suma la percepción negativa de los entrevistados, hacia el conocimiento y profesionalismo docente, crítica centrada en el poco interés de conocer los proyectos a nivel conceptual, práctico y contextual. Esta visión se ve respalda por los datos entregados en la evaluación docente (2019), desde donde el 33% del profesorado declara intencionar sus prácticas desde los objetivos propuestos en el proyecto educativo, y el 67% restante construye sus prácticas docentes desde otros fundamentos, normativas o postulados (Docentemas, 2018).

Desde lo propuesto en la presente investigación se observa que el conocimiento experiencial del profesorado es el que prevalece en la construcción de los significados que le atribuye al PEI. Como se señaló anteriormente, la participación y percepción que posee sobre los espacios de participación directa, tanto en las instancias de diseño, monitoreo y socialización del proyecto educativo, y su vinculación con las vivencias que va experimentando en la realidad en la que desempeña su labor, se posicionan como elementos definitorios para la relación pedagógica que establece hacia este instrumento.

En lo que respecta a las funciones atribuidas al PEI, desde la perspectiva del profesorado, se encuentra la de proporcionar definiciones sobre los procesos formativos que debe concretar, comprendiendo a su vez la diversidad de disciplinas que convergen en la génesis del sistema escolar y en su función formadora (Ruffinelli, 2016; MINEDUC, 2014; Simón, Giné y Echeita, 2016; Murillo y Krichesky, 2016). Estas definiciones se interiorizan en el discurso del profesorado y les permiten construir significados conceptuales, filosóficos y experienciales que

reorientan constantemente sus prácticas, en consecuencia, sus saberes docentes (Alliaud y Vezub, 2015), en el entendido de que estos deben ser visualizados como la base del accionar docente en el aula y en su labor educativa en general (Denegrí, Aguayo y Vargas, Mena, 2010; Bugueño y Romannolia, 2016; Terigi, Perazza y Vaillant, 2009). Sin embargo, este ideario se torna complejo de concretar en sectores en que la educación formal es concebida desde la lógica de los resultados y definición de estándares, sustentados en paradigmas tecnocráticos, donde la eficiencia y eficacia de la educación prima por sobre la multiplicidad de aspectos que convergen el proceso formativo, y desde donde se posiciona al “saber” por sobre “el saber-ser” de la educación (Alliaud y Vezub, 2015; Echeverría, 2010; Tardif, 2010). Estas características son preponderantes en el sistema escolar chileno, pero sobre todo, en los sectores que atienden a la población en situación de vulnerabilidad social, y en las que el docente no solo debe construir procesos de enseñanza desde sus propias realidades, significados, conocimientos y creencias (Escarbajal, Caballero y Roda, 2019; Henoch, 2010; Villalta y Saavedra, 2012), sino que al mismo tiempo se le atribuye la responsabilidad de propender al mejoramiento de las condiciones sociales que caracterizan a los estudiantes que asisten a estos centros escolares.

Desde 2015 el PEI se ha posicionado como un elemento a la base del quehacer docente desde el cual puede proyectar una enseñanza con identidad propia y que refleje las necesidades del estudiantado al que atiende, y desde donde los sentidos y significados que posee el profesorado, en alguna medida se encuentran con los establecidos en el proyecto educativo institucional (MINEDUC, 2014, 2015; Antúnez, Del Carmen e Imbernón, 2003; Murillo, 2014). Al respecto, se puede decir que de entre los elementos declarados en el proyecto, para los docentes el aspecto valórico de la enseñanza adopta mayor significado, lo que nos entrega el primer gran sentido y significado sobre el PEI, esto es, el ser un marco orientador de la enseñanza valórica que se debe reproducir desde el accionar docente. Pero este significado, concordante con un segmento de la función docente definido en este instrumento, solo es validado en forma explícita para las clases de orientación, de jefatura de curso, en ceremonias externas a la sala de clases y en la resolución de conflictos que van emergiendo, pero no se traduce en un aspecto transversal a la práctica docente (Echeverría, 2010; Tardif, 2010), porque se excluye su incorporación en prácticas asociadas al conocimiento disciplinar (Alliaud y Vezub, 2015). No obstante a esta diferenciación respecto de la fragmentación de acciones docente en las que se considera el aspecto valórico, es posible señalar que este significado, construido por el profesorado, concuerda en alguna medida con lo propuesto desde la normativa educativa, donde se posiciona al PEI como el instrumento que busca el desarrollo de una formación integral y funcional, centrada en valores, conocimiento, habilidades y actitudes, en tanto se asumen como aspectos identitarios, asociado a proyecciones en base a las necesidades educativas del contexto en que este desenvuelve su labor formativa (Antúnez, Del Carmen e Imbernón, 2003; MINEDUC, 2014; Murillo 2003).

Otra de las significaciones asociadas al PEI como marco orientador, se relaciona a la relevancia que juega en los aspectos administrativos más que formativos, pues el profesorado le asigna una centralidad para las directrices organizativas del establecimiento, por cuanto en este instrumento se declaran las distintas funciones asociadas a cada estamento, las jerarquizaciones administrativas y proyecciones organizacionales, lo que es compartido y concordante con la visión conceptual y teórica que el PEI presenta en Chile, desde donde se define como:

...el instrumento orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la gestión educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración (Villarroel, 2012; p. 30).

Por consiguiente, el sentido atribuido por los docentes al PEI se vincula a su visualización como un documento que permite organizar las estructuras internas del centro educativo y encauzar la gestión del equipo directivo, más que a una herramienta vinculante con su labor pedagógica. Por otro lado, se evidencia que los reglamentos escolares presentan mayor preponderancia en la práctica pedagógica de docente, donde el reglamento de evaluación y el de convivencia escolar, se constituyen en referentes que inciden en la didáctica del docente al establecer límites y prácticas reguladas que se pudiesen ejecutar en el aula (SEE, 2018). Estos elementos constitutivos del PEI desde sus componentes administrativos, se perciben como parte del saber docente, lo que podría suponer un anclaje de este instrumento con el quehacer del profesorado, sin embargo, esta connotación se queda solo a nivel declarativo, y por ello no lograría subsanar la distancia entre el docente y el PEI, pues muchas veces este instrumento se abstrae de la realidad vivenciada en el aula, o bien, no refleja en sí mismo las complejidades que se evidencian en la cotidianeidad de un establecimiento educativo (Villalobos y Salazar, 2014).

En síntesis, se puede señalar que el significado que le atribuye el profesorado al Proyecto Educativo Institucional, como marco orientador para la implementación de su práctica pedagógica en contextos vulnerabilizados, presenta dos dimensiones. En primer lugar, una visualización del PEI como marco orientador para los aspectos valóricos de la enseñanza, por cuanto el docente intenta transferir esta dimensión a su labor pedagógica, pero estableciendo una diferenciación con el ámbito disciplinar, y, en segundo lugar, como un instrumento centrado en el aspecto administrativo ligado a la gestión del establecimiento y sus estamentos, cuya declaración de propósitos no se convierten en elementos que actúen como referentes para la práctica que implementa el docente en el aula, significado que podría ser subsanado a partir de la generación de espacios reales que promuevan la participación, el diálogo y la reflexión sistemática sobre las prácticas docentes y su articulación sobre el proyecto educativo que caracteriza al centro escolar. Ahora bien, en lo que respecta al saber docente y el PEI, este saber se entiende como un saber plural, constituido por conocimientos disciplinarios, curriculares y

experienciales (Alliaud y Vezub, 2015; Tardif, 2004, 2010). En lo que respecta a los conocimientos curriculares, vale decir, aquellos referidos a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelo de la cultura erudita; es posible señalar que, si bien el PEI se constituye en un documento político y de gestión, al mismo tiempo se establece como un documento curricular que el docente debe conocer y, por consiguiente, debería tener en consideración para el desempeño de su labor profesional, pues esta herramienta define el tipo de persona que se aspira formar y proporciona orientaciones sobre el proceso educativo en torno a lo que el establecimiento educacional ha establecido como misión, junto a la explicitación de los valores que le atribuyen un aspecto identitario. Por consiguiente, el conocimiento que el profesor posee sobre el PEI se transforma en uno de los saberes curriculares que deberían darle sustento a su práctica, y en efecto, debería servir de orientación para sus decisiones respecto de la planificación didáctica y los otros componentes de la acción docente, a la base de su experiencia, por lo tanto, esas decisiones se vinculan con su saber pedagógico.

No obstante, los resultados de este estudio dan cuenta que las decisiones que toman los profesores en torno a los componentes vinculados a la preparación y planificación de la enseñanza, vinculadas al PEI, solo consideran algunos de sus componentes, entre ellos la visión y los sellos educativos, vale decir, aquellos elementos que marcan la identidad de una institución, que los hace diferentes de otras escuelas de su entorno en el ámbito valórico, académico, ético y moral (Alvarado, 2015). Este elemento es muy concordante con el significado valórico que el PEI posee para los entrevistados, señalado anteriormente. Este componente es declarado como un elemento que se puede articular con los saberes curriculares, pero que carece de presencia en la evaluación del aprendizaje. Asimismo, se destaca el valor otorgado al contexto de los estudiantes, lo que se relaciona al saber experiencial del profesorado, por sobre su saber curricular. Esto, porque permite que la didáctica que el docente utiliza en su proceso sea más “interesante” para el alumnado que aprende, por consiguiente, prima el criterio de contextualización amparado en la experiencia, que lo declarado en el proyecto educativo.

Finalmente, otro de los elementos que invisibiliza o desplaza a los elementos del PEI en las decisiones que toma el profesorado para la preparación del proceso de enseñanza, se vincula con la supremacía de su saber disciplinar que imparte, en consecuencia, el marco curricular tiene más sentido para el docente que PEI, aunque deberían ser integrados en la formación del docente y convivir, desde lo teórico, con la labor de enseñar (Alliaud y Vezub, 2015). Este fenómeno puede ser explicado a partir de la lógica tecnocrática que prima en la educación chilena, y los supuestos de eficiencia y eficacia que debe cumplir el profesorado para el logro de resultados educativos esperados, medidos por pruebas estandarizadas, en tanto la valoración de los aspectos educativos explicitados en el PEI se postergan en la enseñanza, alejándose del propósito central de este instrumento.

5.2.- CONCLUSIONES

Para presentar las principales conclusiones derivadas de la investigación, se ha considerado pertinente retomar los objetivos específicos definidos con el propósito de dar respuesta al objeto de estudio y en base a los resultados emanados desde el análisis realizado al discurso de los participantes.

En cuanto al primer objetivo, focalizado en identificar el significado que le atribuye el profesorado al Proyecto Educativo Institucional, como marco orientador para la implementación de su práctica pedagógica, se concluye que esta herramienta se posiciona como un marco orientador de los aspectos valóricos vinculados a la enseñanza, pero ello no se traduce en las prácticas pedagógicas que implementa en el aula, sino que se visualizan como aspectos que se promueven fuera de ella, por ejemplo, en ceremonias y rituales escolares, en la mediación de conflictos escolares, en la proposición de una identidad escolar. Por otro lado, se le otorga una función organizadora de las labores administrativas de los diversos estamentos, relevando así su función central como instrumento de gestión. Lo anterior demostraría que el saber experiencial, es decir, el saber pedagógico construido por el docente en un determinado contexto de desempeño tiene mayor significado que lo establecido en PEI.

Teniendo en consideración que en el segundo objetivo específico se buscaba distinguir aquellos elementos constitutivos del Proyecto Educativo Institucional que son considerados por el profesorado al momento de tomar decisiones de tipo curricular, didáctica y evaluativa para llevar a cabo su labor pedagógica en el aula; se concluye que la misión, visión y sellos educativos explicitados en este instrumento, se posicionan como elementos declarativos presentes en la preparación de la clase, pero estos elementos no logran trascender a la didáctica y evaluación del profesorado, quedando así a un nivel declarativo y no a su presencia concreta en la práctica pedagógica.

Finalmente, en lo que respecta al tercer objetivo específico, focalizado en determinar la incidencia que posee el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional, en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su práctica docente en el aula, se concluye que el docente se centra en los aspectos valóricos del PEI que intenta promover en los estudiantes, por lo que el resto de elementos constitutivos de este instrumento son invisibilizados al tomar decisiones de carácter pedagógica en el aula, pues prevalen los saberes experienciales, en tanto el significado otorgado al proyecto educativo se asocian más bien a aspectos administrativos donde este instrumento es concebido como el “cerebro que articula las acciones de los diversos estamentos”, pero que tiene escasa incidencia en la práctica docente.

En términos globales, se puede concluir que el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional y que tienen

incidencia en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su práctica docente en el aula, incide débilmente en su saber docente, ya que priman concepciones epistemológicas estructuradas a partir de su formación inicial, con énfasis en el ámbito disciplinario, la calidad de los espacios de participación vinculados al PEI y las sobre exigencias en la que se encuentra inmersa su labor profesional, conllevan a que no se visualice la representatividad de esta herramienta en el contexto educativo de desempeño.

Además de lo anterior, es posible concluir que la hipótesis comprensiva del estudio, fue corroborada, ya que se observó que los docentes perciben que el PEI es un elemento meramente declarativo, porque no posee incidencia en sus decisiones pedagógicas, por lo tanto, los saberes que sustentan su labor docente y sus prácticas de enseñanza se van construyendo en torno la consideración de sus conocimientos teóricos, sus conocimientos experienciales, percepciones y creencias personales, y por las orientaciones proporcionadas en otros instrumentos educativos, como lo son los planes educativos y la normativa escolar, generándose de este modo un distanciamiento respecto del propósito central otorgado por la política al proyecto educativo.

5.2.1. Limitaciones de la investigación

Entre las dificultades del proceso investigativo desarrollado, se destaca la necesidad de profundizar en algunos aspectos que no fue posible de ser abordados, en ellos la observación de las prácticas docentes en la realidad áulica, pues este estudio presenta resultados emanados desde los reportes del profesorado expresados a partir de su discurso. Asimismo, se requiere fortalecer la recogida de datos con estrategias complementarias a las propuestas, redefinir y aplicar el estudio en otros contextos educativos, y realizar el análisis desde otras corrientes teóricas. Cabe destacar que, durante el desarrollo de las entrevistas, se apreció una constante tensión entre el rol de profesora y el espacio en que se desarrolló esta fase de la investigación, ya que se visualizaba un cierto recelo al hablar de su establecimiento, lo que para futuras investigaciones debiese ser considerado.

5.2.2.- Proyecciones de la investigación

Entre las proyecciones, se destaca que, gracias a la ejecución y resultados del estudio, éste permitirá a otros investigadores continuar profundizando sobre la temática de investigación. Este estudio a su vez, proyecta un marco de referencia y de análisis, desde las categorías construidas para interpretar los significados que el docente construye sobre los instrumentos considerados de gestión pedagógica y que se asocian al PEI (PADEM, PME, Reglamentos, Etc.). Además, los resultados de la investigación contribuirán a la reflexión de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas asociadas al objeto de estudio y los contextos vivenciados, desde la

devolución de estos resultados a los establecimientos participantes. A nivel personal, la investigación me permitirá fortalecer los componentes asociados a mi función laboral de Gestor De Cultura Escolar.

Para finalizar, es importante señalar que un PEI construida en forma dialógica, reflexiva y democrática generará compromiso y un sentido de identidad hacia la propuesta educativa del establecimiento, y, en consecuencia, puede permitir dar respuesta a las demandas que presentan las comunidades escolares, mientras ello no ocurra, el PEI seguirá siendo un documento prescriptivo, cuya implementación, particularmente en el aula, pierde legitimidad.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: Una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, REV CS EDUC*, 10, 111-130.
- Altamirano, P. y Cornejo, M. (2013) *Participación de las comunidades educativas en la formulación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la comuna de Chillán*. [Tesis de maestría, Universidad del Bio-Bío]. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2012/1/Altamirano_Jara_Paulina.pdf
- Antúnez, S. (2008). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M, Imbernón, F., Parcerisa, P., y Zabala, A. (2004). *Del proyecto educativo a la programación en el aula. El qué, el cuándo y el cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Alvarado, D. (2015). Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile. *Convergencia educativa*, 6, 9-17.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Posibilidades y primeras experiencias. Revista de investigación*, 26 (2), 409-430.
- Barrientos, L., Gaete, D. y Jofré C. (2017). *Rol profesional y enseñanza en contextos de vulnerabilidad social: percepciones docentes y realidad observada en el aula*. [Tesis para optar al grado de licenciado]. http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2422/Tesis_Rol_profesional_y_enseñanza_en_contextos_de_vulnerabilidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bellei, C. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Fondo de naciones unidas para la infancia, UNICEF. https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Bellei, C. (2013). El estudio de segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Universidad de Chile, UNICEF.

http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B_Loaprendienlaescuela/mobile/index.html

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Casanova, U. y Berliner, D. (2007). La investigación educativa en Estados Unidos: El Último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80.
- Conley, D., Dunlap, D., y Goldman, P. (1992). The vision thing and school restructuring. *OSCC Report*. 32(2), 1-8.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *SINAE Sistema nacional para la asignación con equidad para las becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación, CPEIP. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Denegrí M., Aguayo C. y Vargas S. (2010). El proyecto educativo institucional como instrumento de reflexión y participación de la comunidad. *Educare consultora Ltda.*, 1, 1-15.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Díaz-López, C. y Pinto-Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio-crítico. *Praxis Educativa*, 21 (1), 46-54.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa Número*, 42 (2), 9-27.
- Docentemas (2018). *Resultados evaluación docente año 2017*. MINEDUC, Carrera docente. <https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/informes-de-resultados.php>
- Donoso-Díaz, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em Revista*, 34 (68), 29-48.

- Donoso-Díaz, S. y Benavides-Moreno, N. (2018) Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. *Calidad en Educación*, 32, 150-165.
- EDECSA (2018). *Estudio sobre Percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la Reforma Educacional*. Desarrollado para Ministerio de Educación, PNUD. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/02/Documento-final-Estudio-Percepci%C3%B3n-Nuevo-Enfoque-PME.pdf>
- Escarbajal, A., Caballero, C.M. y Roda M. (2019). A study of educational situation and family environment of students in vulnerable contexts. *International Journal of Educational Research and innovation*. 11, 71-82.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019) El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1), 121-137.
- Espínola, V., Treviño, E., Guerrero, M. y Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43 (1), 87-106.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *RMIE*, 22 (74) ,705-728.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 201-229.
- Gonzales, J. y Parra, D. (2016). Mercantilización de la educación. Comentarios sobre la reforma educativa en Chile 2015. *Revista Enfoques Educativos*, 13 (1), 71-89.
- Guzmán C. (2005). Reforma educativa en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de educación*, 1, 1-12.
- Henoch, P. (2010). Vulnerabilidad social. Más Allá de la pobreza. *Libertad y desarrollo, Serie Informe Social*, 128, 3-21.
- Hernández, M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 187-210.

- Herrera JF., Reyes-Jedlicki L. y Ruiz C. (2018) Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 17 (2), 1-12.
- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- Izcarra, S. y Andrade, K. (2003). Guía para la elaboración de una investigación cualitativa. PROMEP, México.
https://www.researchgate.net/publication/271517840_GUIA_PARA_LA_ELABORACION_DE_UNA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, F. (2012). Contextos vulnerables: Las aportaciones de la evaluación. *BORDÓN*, 64 (2), 41-50.
- Mena, I., Bugueño, X. y Romagnoli, C. (2016). El Proyecto educativo Institucional en su dimensión formativa. *Valoras UC*, 1(2), 1-8.
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Unidad de Currículum y evaluación, Ministerio de Educación.
<https://www.daemporteuelo.cl/images/desc/doc-tecnicos/ESTAND-INDICATIVOS-DE-DESEMPENO.pdf>
- MINEDUC (2014). *Sentidos de nuestro proyecto educativo institucional: Aprendizajes sellos de la escuela que queremos*. División de Educación general unidad de transversalidad educativa, MINEDUC. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Sentidos-de-Nuestro-Proyecto-Educativo.-Mineduc-2014-1.pdf>
- MINEDUC (2017). Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta Internacional TALIS 2013, OCDE. Centros de estudio MINEDUC.
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf
- MINEDUC (2018). *Estudio sobre percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la reforma educacional*. EDESCA, Congreso Nacional.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp->

content/uploads/sites/100/2018/02/Documento-final-Estudio-Percepci%C3%B3n-Nuevo-Enfoque-PME.pdf

MINEDUC (2014). *Proyecto educativo institucional: orientaciones para su construcción*. División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf

Ley N° 19.961 de 2004. Sobre evaluación docente. 14 de agosto de 2004. LEY-19961.

Ley N° 20.248 de 2017. Establece ley de subvención escolar preferencial. Biblioteca del Congreso. LEY-20480.

Mosquera-Mosquera y Rodríguez-Lozano (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267.

Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE*, 1(1), 0.

Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 13, 69-102.

Labarrere, A. y Vargas, A. (1990) La escuela desde una perspectiva cultural. Connotaciones para los procesos de desarrollo. *Curso Pre-reunión, Congreso Pedagogía*, 1, 84-99.

Larrondo, M. (2012) ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento educativo*, 49(1), 18-31.

Leytón, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la educación*. 37, 61-97.

López, E. y Expósito, E. (2013). La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico. *Foro de Educación*, 11(15), 149-165.

- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). Centros de transformación educativa. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). México D.F., México.
- Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Buenos aires: Universidad de deusto.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Mexico: Graó.
- Pini, M. y Anderson, G. (1999) Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1-20.
- Redón, s. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476.
- Riquelme, C., Garcés, R., y Burgos, E. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 108-129.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial: McGraw-Hill.
- Simón, C.; Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- SEE (2018). *Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos establecimientos educacionales enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del estado*. Superintendencia de educación, MINEDUC. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSE%C3%91ANZA-B%C3%81SICA-Y-MEDIA..._opt.pdf
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: NARCEA.

- Terigi, F., Perazza, r. y Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la Inclusión escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-47
- Torres, A, y Guzmán, P. (2000). Proyecto educativo de centro: Una alternativa real. *Universidad ORT*, 5, 1-9.
- UNESCO (2011). *El derecho a la educación: Una mirada comparativa. Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219822>
- UNESCO (2013). *Situación académica de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Vain, P.D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 3(4), 37-46.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vaillant, D. (2013). La inclusión de niños y jóvenes Vulnerabilizados: un reto para el profesorado. *Aula de innovación educativa*, 1, 35-46.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vasilachis I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vargas A. (2000). Educación y promoción cultural: quien es el verdadero promotor. *Pensamiento educación*, 26, 227-252.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2012) Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.

- Villalobos, C., y Salazar, F. (2014). "Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Centro de políticas comparadas en educación*, 1, 1-19.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63-84.
- Villarroel S. (2012). *Proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica*. Gobierno de Chile, Programa 900 escuelas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2123/mono-943.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

ANEXO 1.- Consentimiento informado de los participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES (AS) ESTABLECIMIENTOS EN CONTEXTOS VULNERABILIZADOS DE CHILLÁN

Estimado(a) Profesor(a):

En la última década el concepto de una educación para el siglo XXI se ha transformado en un objetivo de la escolarización chilena. Esta se ha llevado a la educación a incluir conceptos como la inclusión y la calidad en los proyectos educativos, obligando a que los elementos que conforman este sistema escolar se transformen de la mano de procesos democráticos de construcción. Estos procesos se vuelven preponderantes en contextos vulnerables, donde el componente de una educación de calidad podría asegurar la superación de las barras socioeconómicas del sistema chileno.

Desde el 2014 los proyectos educativos institucionales (PEI), concebidos como el alma de los centros educativos y el instrumento central de la gestión escolar, han sido puestos en la palestra de la discusión educativa y la reestructuración del proceso antes señalado. Es en esta reestructuración donde la función del docente se ve relevada y fortalecida como participe activo de su concreción. Participación que debe basar su actuar en un carácter profesional y consiente de la importancia del proyecto educativo institucional.

Por lo anterior, en su calidad de profesor(a) que desarrolla su labor profesional en contextos vulnerables de la comuna de Chillán, se le invita a participar en el desarrollo de la investigación titulada **“El PEI y saberes pedagógicos en el profesorado de establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán: sentidos y significados”**, desarrollada por el Sr. Artemio Yevilao Alarcón, estudiante tesista de programa de Magíster en Educación de la Universidad del Bío-Bío, bajo la dirección de la Dra. Carolina Flores Lueg, académica de la Universidad del Bío-Bío, en el marco de la tesis final para optar al grado académico correspondiente al programa señalado.

Cabe consignar que dentro de los objetivos específicos del estudio se encuentran los siguientes:

- Identificar el significado que le atribuye el profesorado al Proyecto Educativo Institucional, como marco orientador para la implementación de su práctica pedagógica.
- Distinguir los elementos constitutivos del Proyecto Educativo Institucional que son considerados por el profesorado al momento de tomar decisiones de tipo curricular, didáctica y evaluativa para llevar a cabo su labor pedagógica en el aula.
- Determinar la incidencia que posee el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional, en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su práctica docente en el aula.

Para dar respuesta a estos propósitos, resulta relevante su participación en una entrevista que será aplicada directamente por el investigador, a modo de conversación sobre los significados y sentidos que le otorga al PEI el profesorado que desempeña su labor docente en establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán, y su incidencia en la construcción de sus saberes pedagógicos.

La información que se presenta en este documento solo tiene por finalidad ayudarle a tomar la decisión de querer participar o no en la investigación.

FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PROFESORES DE ESTABLECIMIENTOS EN CONTEXTOS VULNERABLES DE CHILLÁN.

Yo, _____, Rut _____, el día _____, a las ____ hrs., en la ciudad de _____, acepto participar voluntariamente en la investigación titulada comuna de Chillán, se le invita a participar en el desarrollo de la investigación titulada **“El PEI y saberes pedagógicos en el profesorado de establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán: sentidos y significados”**, desarrollada por el Sr. Artemio Yevilao Alarcón, estudiante tesista de programa de Magíster en Educación de la Universidad del Bío-Bío, bajo la dirección de la Dra. Carolina Flores Lueg, académica de la Universidad del Bío-Bío, en el marco de la tesis final para optar al grado académico correspondiente al programa señalado.

El investigador a cargo del proyecto me ha explicado los propósitos del estudio y el alcance de mi participación en calidad de profesor que desarrolla su labor profesional en contextos vulnerables, a la vez que me ha informado que mi contribución consistirá en ser parte de entrevistas que durarán aproximadamente entre 40 a 50 minutos, las que se realizarán en los tiempos que yo disponga y en dependencias de mi institución u otro lugar que yo establezca. También, me ha informado que mi participación es voluntaria, que tengo el derecho de negarme a responder cualquier pregunta que no deseo contestar, o bien, que puedo terminar la entrevista en cualquier momento sin ninguna consecuencia. Asimismo, me ha informado que tendré acceso a los resultados de la entrevista y el estudio.

El investigador me ha señalado que lo que yo diga en las entrevistas aparecerá en informes, presentación de ponencias en congresos y/o seminarios y en artículos científicos derivados del estudio, pero que en todo momento se resguardará mi identidad, empleando para ello un pseudónimo o códigos que reemplacen mi nombre. Asimismo, se me ha informado que, si doy mi autorización para participar en las entrevistas, también doy mi consentimiento para que estas conversaciones sean grabadas y luego transcritas, enfatizando en que estas grabaciones solo serán de uso interno a la investigación, que serán analizadas en base a códigos y que en ningún caso serán expuestas en ningún tipo de medio de comunicación.

Además, se me ha comunicado que la participación en el estudio no reporta ningún tipo de riesgo para mí, y también se me ha señalado que no recibiré de beneficio o incentivo económico por mi participación.

Por último, la investigadora me ha informado que en caso de que considere que mis derechos individuales han sido vulnerados durante o posterior a las entrevistas, puedo acudir al Dr. Federico Pastene Labrín, Presidente del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad del Bío-Bío, empleando para ello la siguiente dirección de correo electrónico: fpastene@ubiobio.cl y/o vía telefónica al número 41-3111633, para exponer la situación y solicitar que ésta se resuelva en la forma debida.

Doy por entendido que al firmar en duplicado este documento señalo la aceptación de las condiciones que se estipulan, quedando una copia en mi poder.

- Acepto grabar la entrevista (Sí o No): _____

Con mi firma en este formulario, acepto mi participación voluntaria en la investigación.

Nombre, Rut y Firma

Contactos:

Dn. Artemio Yevilao Alarcón
Fono +56 959948154
Email: aeyevilao@gmail.com

Fecha:

ANEXO 2.- Cuestionario de entrevista semiestructurada.

Presentación de los objetivos de la investigación

A continuación, se presentan, para su conocimiento previo, los objetivos que orientaran la investigación (específicos):

Objetivo específico:	Identificar el significado que le atribuye el profesorado al Proyecto Educativo Institucional, como marco orientador para la implementación de su práctica pedagógica.
Objetivo específico:	Distinguir los elementos constitutivos del Proyecto Educativo Institucional que son considerados por el profesorado al momento de tomar decisiones de tipo curricular, didáctica y evaluativa para llevar a cabo su labor pedagógica en el aula.

Objetivo específico:	Determinar la incidencia que posee el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional, en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su práctica docente en el aula.
-----------------------------	--

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

I. Relatos de experiencia personal

Objetivo relacionado: Determinar la incidencia que posee el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional, en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su labor docente en el aula.

(Categoría: Vivencias del docente)

1.	Describa alguna situación, hecho, suceso o acontecimiento, en donde haya experimentado la importancia del PEI para su quehacer docente. Al realizar la descripción absténgase de explicar o realizar juicios sobre los hechos (Esto ayudara a comprender lo descrito de una forma más neutral).
2.	En relación a la situación, hecho, suceso o acontecimiento descrito ¿Cómo se podría explicar la presencia del PEI en lo relatado según su interpretación de los hechos?

II. Entrevista semiestructurada.

Objetivo relacionado: Identificar el significado que le atribuye el profesorado al Proyecto Educativo Institucional, como marco orientador para su labor pedagógica en el aula.

(Categoría: Conocimiento sobre el PEI)

1.	¿Cómo definiría al PEI y la importancia de sus elementos para la comunidad educativa a la que pertenece?
----	--

(Categoría: Creencias sobre el PEI)

2.	¿Es el PEI un elemento indispensable para la gestión del establecimiento? ¿Cuáles son las razones de su respuesta?
----	---

(Categoría: Participación en la construcción del PEI)

3.	¿Alguna vez usted ha participado en la construcción del algún PEI en los establecimientos que ha trabajado, si es así, cuénteme su experiencia, si no
----	---

ha participado nunca, como le hubiese gustado que fuera el proceso, o que elementos le gustaría que estuviesen presentes en este proceso?

(Categoría: Relación docente y PEI)

4. ¿Cómo definiría su vinculación y/o relación pedagógica como docente con el proyecto educativo institucional de su establecimiento?

Objetivo relacionado: Distinguir los elementos constitutivos del Proyecto Educativo Institucional que considera el profesorado al momento de tomar decisiones de tipo curricular, didáctica y evaluativa para llevar a cabo su labor pedagógica en el aula.

(Categoría: Influencias presentes en la planificación)

5. ¿Qué elementos institucionales, normativas educativas o programas de educación utiliza para planificar su enseñanza (Ejemplos: Decretos educativos, Planes de estudio, visión o misión, sellos educativos, etc.) y cuál es la razón para utilizarlos?

(Categoría: Elementos del PEI)

6. ¿Qué elementos del PEI podría identificar como presentes en su proceso de enseñanza (Planificación, clases en aula, evaluación, etc.)?

(Categoría: Enfoque pedagógico de docente)

7. Al momento de preparar su clase ¿Cómo explicaría el sentido que le otorga a lo que enseñará en el aula (Académico, ético-valórico, para la vida laboral, para la educación terciaria, etc.)?

Objetivo relacionado: Determinar la incidencia que posee el significado que el profesorado ha ido construyendo en torno al Proyecto Educativo Institucional, en las decisiones pedagógicas que establece para el desarrollo de su labor docente en el aula.

(Categoría: Valor del PEI para la enseñanza)

8. ¿Cómo definiría la utilidad y funcionalidad del PEI en su labor profesional?

(Categoría: Influencia del PEI en las decisiones pedagógicas)

9. ¿Siente que su visión de la enseñanza es influenciada por lo contenido en el PEI? ¿Cómo lo explicaría?

