

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Post Grado

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN GESTIÓN EDUCATIVA



IMPACTO DEL ASESORAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LAS
PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS COLEGIOS Y LICEOS DE LA
CORPORACIÓN MUNICIPAL DE RANCAGUA, DURANTE EL AÑO
ESCOLAR 2016.

Tesis presentada por
Mg. ERIKA LIZZETTE KITTSTEINER SÁNCHEZ

Asesor

Dr. Fernando Herrera Martínez

Para obtener el Grado Académico de:
DOCTORA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Tacna-Perú
2018

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Post Grado

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN GESTIÓN EDUCATIVA



IMPACTO DEL ASESORAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LAS
PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS COLEGIOS Y LICEOS DE LA
CORPORACIÓN MUNICIPAL DE RANCAGUA, DURANTE EL AÑO
ESCOLAR 2016.

Tesis presentada por
Mg. ERIKA LIZZETTE KITTSTEINER SÁNCHEZ

Asesor

Dr. Fernando Herrera Martínez

Para obtener el Grado Académico de:
DOCTORA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Tacna-Perú
2018

AGRADECIMIENTO

Agradezco a todos aquellos que hicieron posible llegar a este momento, sobre todo a mis tutores que me acompañaron y orientaron en el desarrollo de este trabajo.

A los Doctores Pedro Rosales Villaroel y Fernando Herrera Martínez, quienes tuvieron siempre la deferencia de responder cuando nacían cuestionamientos y por supuesto a todos los docentes que me entregaron sus conocimientos y guiaron mis trabajos.

A mi amigo Francisco Vega que juntos trabajamos durante todo este proceso y nos alentábamos mutuamente.

Al Secretario General de Corporación Municipal Rancagua, me dio la autorización para realizar esta investigación y llevar a buen término este trabajo.

A mis colegas Directores, por abrirme las puertas de sus colegios y permitir la aplicación de las encuestas.

A los Jefe Unidad Técnica Pedagógica de cada centro educacional y a los docentes participantes de este estudio.

Por sobre todo, GRACIAS A DIOS

DEDICATORIA

A mi Dios Todopoderoso, por escucharme y hacerme sentir su presencia. A mis padres (Q.E.P.D.) por entregarme las energías necesarias cada vez que estaba cansada y que desde el cielo comparten la alegría de este nuevo triunfo.

A Francisco, mi esposo, por acompañarme en todo este proceso y alentarme cada vez que quise abandonar este trabajo.

A mis dos maravillosos hijos Francisca y Sergio, quienes son mi motivación a diario y son los seres que me impulsan a seguir día a día. Les agradezco el tiempo que no pude dedicarles y que estuvieron a mi lado valorando los esfuerzos realizados en cada instante.

A mi hermana y sobrino, los que siempre me alentaron en esta etapa.

Erika Kittsteiner Sánchez.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	IV
DEDICATORIA	V
RESUMEN.....	XIV
ABSTRACT	XV
INTRODUCCIÒN	01

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	05
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	07
1.2.1 Interrogante Principal.....	07
1.2.2 Interrogante Secundaria	07
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	08
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.4 .1 Objetivo General	10
1.4.2 Objetivos Específicos.....	11
1.5 CONCEPTOS BÁSICOS	11
1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
1.6.1 Antecedentes del estudio.....	13

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICO CIENTÍFICO.....	17
2.1 Gestión Docente (Acápite de la Variable dependiente)	24
2. 1.1 Rol Docente.....	32
2. 1.2 Rol docente en el aula	34
2.1.3 Consideraciones para adquisición del aprendizaje.....	37
2.2 Modelos de Enseñanza efectiva	39
2.2.1 Modelo del tipo presagio proceso producto	41
2.2.2 El Modelo centrado en la enseñanza.....	43
2.2.3 El Modelo centrado en el aprendizaje y el alumno	43
2.2.4 El modelo de Dunkin y Bidde.....	46
2.2.5 La Gestión Docente en el Aula	47
2.2.6 Prácticas Pedagógicas	50
2.2.7 Prácticas de Aula.....	52
2.2.8 Tipos de Interacción en el aula.....	54
2.2.9 Evaluación en el Aula	55
2.2.10 Liderazgo Educativo	57
2.2.11 Funciones del Liderazgo Educativo	59
2.3. Unidad Técnica Pedagógica (Acápite de la Variable Independiente).....	60
2.3.1 Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas en el aula.....	61
2.3.2 Conocimiento y competencias pedagógicas del JUPT.....	62
2.3.3 Características y rasgos para definir el perfil de un supervisor.....	64
2.3.4 Características para el apoyo técnico pedagógico efectivo.....	67
2.3.5 Rol y Funciones del apoyo técnico pedagógico	67

2.3.6 Funciones Genéricas del UTP.....	71
2.3.7 Acompañamiento pedagógico enfoque John Biggs	71
2.3.8 Implementación efectiva del currículum y el apoyo de la UTP.....	76
2.3.9 Funciones Técnicas Pedagógicas	81
2.3.10 Supervisión educativa del UTP	86
2.3.11 Supervisión Administrativa del UTP	87
2.3.12 Supervisión Educativa del UTP	89
2.3.13 Clases de supervisión educativa.....	91
2.3.14 La supervisión de apoyo.....	93
2.3.15 Objetivos de la supervisión educativa.....	94
2.3.16 Etapas de la supervisión educativa.....	97
2.3.17 Las visitas de aula como herramienta de acompañamiento	98
2.3.18 Tipos de visitas de los jefes de UTP	99
2.3.19 Objetivos del acompañamiento pedagógico.....	101
2.3.20 Funciones del Coaching	101
2.3.21 Tutoring.....	103
2.3.22 Confrontación.....	105
2.3.23 Orientación.....	107
2.3.24 Problemas que enfrentan las UTP	108
2.3.25 El registro y la documentación de los supervisores	110

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS.....	1112
3.1.1 Hipótesis general.....	112
3.1.2 Hipótesis Específicas.....	112
3.2 VARIABLES.....	113
3.2.1 Variable Dependiente.....	113
3.2.1.1 Denominación de la variable.....	114
3.2.1.2 Indicadores.....	115
3.2.1.3 Escala de Medición.....	115
3.2.2 Variable Independiente.....	116
3.2.3 Denominación de la variable.....	116
3.2.3.1 Indicadores.....	116
3.2.3.2 Escala de Medición.....	117
3.3 TIPOS DE INVESTIGACIÓN.....	117
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	123
3.5 ÁMBITO DE ESTUDIO.....	126
3.5.1 Índices de vulnerabilidad y porcentaje de alumnos prioritarios.....	127
3.5.2 Docentes, directivos y funcionarios.....	129
3.5.3 Resultados educativos y de gestión.....	133
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	141
3.6.1 Unidad de estudio.....	141
3.6.2 Universo, población y muestra.....	142

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	142
3.7.1 Técnicas de recolección de datos	143
3.7.2 Instrumentos.....	144
3.7.3 Validación del instrumento	144

CAPÍTULO IV

4. LOS RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	146
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	147
4.3 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	149

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIÓN

5.1 CONCLUSIONES A LOS OBJETIVOS	177
5.1.1 Dimensión Pedagógica.....	177
5.1.2 Dimensión Administrativa	179
5.1.3 Dimensión Institucional	180
5.1.4 Dimensión Profesional.....	181
5.1.5 Dimensión Social	182
5.2 Conclusión a los objetivos específicos.....	183
5.3 Conclusión a la Hipótesis.....	185
5.4 Conclusión General.....	190
5.5 SUGERENCIAS Y PROPUESTAS	200
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	205
ANEXOS	215

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).....	129
Tabla 2 Presencia de condiciones de calidad por establecimiento educacional..	131
Tabla 3 Iniciativas comunales presentes	132
Tabla 4 Resultado SIMCE. Fuente PADEM Corporación Municipal 2016	134
Tabla 5 Trayectoria de resultados SIMCE 2° Año Básico 2012- 2014.	

Establecimientos CORMUN Fuente PADEM Corporación Municipal 2016.....	135
Tabla 6 Comparación logro en asistencia	137
Tabla 7 Porcentaje de aprobación – reprobación estudiantes establecimientos CORMUN 2013-2014. Fuente PADEM Corporación Municipal 2016.....	141
Tabla 8 Dimensión Pedagógica.....	151
Tabla 9 Manejo los estándares de aprendizaje y es capaz de transmitirlos a sus docentes.....	154
Tabla 10 Capacitación a sus docentes en temáticas atinentes.....	157
Tabla 11 Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación.....	159
Tabla 12 Gestión administrativa	162
Tabla 13 Imparcialidad para sancionar faltas e incumplimientos	163
Tabla 14 Maneja Redes de Apoyo	165
Tabla 15 Conocimiento y Capacidad Directiva	166
Tabla 16 Cualidades para desempeñar el cargo	168
Tabla 17 Gestión Institucional	170
Tabla 18 Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas	171
Tabla 19 UTP Dimensión Profesional	173
Tabla 20 UTP Dimensión Social.....	176

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Dimensión Pedagógica.....	152
Gráfico 2 Manejo los estándares de aprendizaje.....	154
Gráfico 3 Indicador del porcentaje de SIMCE en los años indicados.....	156
Gráfico 4 Capacitación docente	158
Gráfico 5 Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación	160
Gráfico 6 Gestión Administrativa UTP	162
Gráfico 7 Imparcialidad para sancionar faltas e incumplimientos.....	163

Gráfico 8 Maneja redes de apoyo.....	165
Gráfico 9 Conocimiento y Capacidad Directiva	166
Gráfico 10 Cualidades para desempeñar el cargo	168
Gráfico 11 Gestión Institucional.....	170
Gráfico 12 Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas	173
Gráfico 13 Dimensión Profesional.....	174
Gráfico 14 Dimensión Social.....	176

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1 Modelo de aprendizaje autorregulado	42
Figura N° 2 Variable Relacionadas con el alumno en el aprendizaje	47
Figura N° 3 Variables relacionadas con la enseñanza.....	47
Figura 4 Rol de UTP	63
Figura 5 Rol de UTP	70
Figura 6 Nivel de Comprensión	74

RESUMEN

El presente estudio evalúa el impacto de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) en los establecimientos educativos pertenecientes a la Corporación Municipal de Rancagua (CORMUN). Para ello, fue necesaria la colaboración de múltiples agentes que componen las diferentes áreas educativas, tales como directores, docentes y jefes de unidades técnicas pedagógicas.

La organización actual de la escuela requiere que sus líderes transiten de posiciones meramente administrativas a ser agentes de cambio junto a la complicitad de todos los miembros de la comunidad educativa. (Lorenzo, 2005; González y Murillo, 2008)

El objetivo de la investigación fue analizar la influencia de las prácticas de gestión de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) sobre las prácticas pedagógicas docentes. El estudio tuvo dos fases dentro de su metodología, una fase cualitativa y otra cuantitativa.

Un tercera parte del estudio se dedica en exclusiva a las bases metodológicas de la investigación donde se aborda el “Enfoque cualitativo de investigación”, en cuanto al capítulo IV orienta la recolección y análisis de la información, las técnicas y finalmente el rigor científico y ética de la investigación empleada en esta tesis, en esta aportación se presentarán los resultados de la primera fase llevada a cabo mediante el estudio de casos múltiples. Para ello, se analizaron tres instrumentos, utilizando las técnicas de la encuesta con los participantes y análisis documental. Algunas de las conclusiones al respecto, arrojaron la gran significancia pedagógica que tienen estos profesionales al interior de los establecimientos, incluso mayor que

la del director. Además, evidenciaron que sus prácticas se acercan a las prácticas de liderazgo escolar y en especial a las del liderazgo pedagógico

A lo largo de este trabajo, es posible identificar los puntos obstructivos en la gestión pedagógica a nivel curricular, secundarios a las deficiencias de liderazgo, competencias y prácticas de evaluación de los jefes de las unidades técnicas pedagógicas

ABSTRACT

The present study evaluates the impact of the Pedagogical Technical Units (UTP) in the educational establishments belonging to the Municipal Corporation of Rancagua (CORMUN). For this, it was necessary the collaboration of multiple agents that make up the different educational farms, such as directors, teachers and heads of pedagogical technical units.

The current organization of the school requires that its leaders move from merely administrative positions to be agents of change together with the complicity of all the members of the educational community. (Lorenzo, 2005, Gonzalez and Murillo, 2008)

The objective of the research was to analyze the influence of the management practices of the Pedagogical Technical Units (UTP) on teaching pedagogical practices. The study had two phases within its methodology, a qualitative phase and a quantitative one.

A third part of the study is dedicated exclusively to the methodological bases of the research where we address "Qualitative research approach", as chapter IV

guides our collection and analysis of information, techniques and finally the scientific and ethical rigor of the research used in this thesis, in

This contribution will present the results of the first phase carried out through the study of multiple cases. For this, three instruments were analyzed, using the techniques of the survey with the participants and documentary analysis. Some of the conclusions in this regard, showed the great pedagogical significance that these professionals have within the establishments, even greater than that of the director. They also showed that their practices are close to the practices of school leadership and especially those of pedagogical leadership

Throughout this work, it is possible to identify the obstructive points in the pedagogical management at curricular level, secondary to the leadership deficiencies, competences and evaluation practices of the heads of the pedagogical technical units.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta se situó desde el marco de la implementación de estrategias del Gobierno de Chile para mejorar la calidad de la Educación, es por eso que esta investigación versará su mirada en cuatro áreas claves de la gestión escolar: gestión curricular, gestión administrativa y gestión pedagógica de la población de estudio, docentes, UTP y directivos. Uno de los puntos centrales en este proceso de gestión es lo que corresponde a la gestión pedagógica curricular cuyo liderazgo tradicionalmente lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas a través de los jefes de UTP. Actualmente existen en el contexto de enseñanza diferentes dispositivos que tienen como propósito asegurar que se implementen procesos de aseguramiento de calidad de la gestión escolar. En otras palabras, la realidad socioeducativa se hace más compleja. El fundamento del rol de los Jefes Técnicos ha estado basado en la gestión curricular y pedagógica que requiere sin duda del cuerpo de profesores, de la supervisión de las planificaciones, como también de resguardar que se cumplan adecuadamente los reglamentos de evaluación, prototipos de guías, guías de aprendizajes, pruebas, en fin todo tipo de instrumentos que permitan desarrollar prácticas de calidad lectivas e instructivas de enseñanza, organizadas en función de prescripciones claras y funcionales. Por eso que surgió la siguiente situación problemática: ¿Cuál es el Impacto del asesoramiento Técnico Pedagógica en las prácticas docentes de los colegios y liceos

de la Corporación Municipal Rancagua de la Región de O'Higgins durante el año escolar 2016?.

Como se señaló el rol de la UTP está directamente relacionado con la “*coordinación pedagógica*” para el desarrollo profesional docente. También los enormes desafíos que conlleva la enseñanza en contextos de diversidad y vulnerabilidad trae consigo la necesidad de fortalecer las competencias, para que los profesores puedan trabajar en contextos sociales y pedagógicos muy complejos, cuya magnitud excede los preceptos de las metodologías tradicionales de la enseñanza.

La presente investigación acerca del impacto de la unidades técnico pedagógico en las prácticas docente se realizó debido que en todos los establecimiento que pertenecen a la Corporación Municipal de Rancagua, se implementó la estrategia de acompañamiento pedagógico en el aula y cada uno de ellos cuenta con Asesores Técnicos Pedagógicos. Esto se enmarca en lo que se establece en las normativas de la superintendencia de educación, agencia de calidad y provincial de educación, que cada centro educativo cuente con especialistas en la función pedagógica que puedan desarrollar de una mejor manera las prácticas docentes. Los Jefes Técnicos tienen entre muchas funciones acompañar y orientar al docente en metodología y técnicas para mejorar sus prácticas pedagógicas en el aula, con la finalidad que los estudiantes tengan una mejor enseñanza aprendizaje y una formación constructiva.

El MINEDUC (2016) manifiesta de conformidad a lo dispuesto en el artículo 8° del Estatuto Docente, respecto de los establecimiento particulares pagados, las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada

función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación, previo informe de los organismos competente

Se está de acuerdo con la definición del cargo de UTP y la descripción de las competencias funcionales y conductuales de los dos ámbitos de acción (Ámbito de Gestión y Ámbito Curricular), que hace la Fundación Chile (Perfil de Competencias), al señalar que se trata de un: “profesional que se responsabiliza de asesorar al director y de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares.” Pero si se ahonda un poco más en el detalle de las atribuciones, resulta inaudito no valorar, en la actualidad, en algunos casos, que entre las tareas de la UTP, figuran: “Supervisar la implementación de los programas en el Aula, Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula, Organizar el currículum en relación a los objetivos del PEI, Gestionar proyectos de innovación pedagógica, entre otras”

Avalado por mi experiencia profesional, que me ha permitido hacer un vasto recorrido por establecimientos educacionales municipalizados, asimilando diversas realidades socio-económicas, académicas y distintos tipos de liderazgos UTP, tengo suficiente respaldo para aseverar con autoridad que, el liderazgo del jefe de la UTP es esencial para el óptimo funcionamiento de un establecimiento educacional, traducido en el cumplimiento de objetivos, metas y el logro de la excelencia académica.

Quizás, no se está expresando nada novedoso, pero intenciono la idea hacia la gran responsabilidad y el gran desafío que deben enfrentar en la actualidad los directores, en los que me incluyo, establecido en la Ley 20.501 (Calidad y Equidad de la Educación). El gobierno y el MINEDUC han sido muy asertivos en entregarles facultades a los directores para que conformen un equipo de trabajo con cargos que son claves en el organigrama de la dirección de una escuela. Por tal razón, en el artículo 34 C de la ley mencionada se señala claramente: “Los profesionales de la educación que cumplan funciones de subdirector, inspector general y jefe técnico serán de exclusiva confianza del director del establecimiento educacional.”

En relación a lo planteado, se pretende reiterar lo significativo que es contar con un (a) profesional de la educación que cumpla la función de Jefe de la UTP y lo determinante que suele ser en la gestión institucional el rol de este profesional, específicamente, la implicancia que tiene en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En el primero capítulo se muestra la contextualización general de la problemática, así como su planteamiento y justificación. Se especifican los objetivos de la investigación y los supuestos teóricos que la orientan. El segundo capítulo titulado Fundamentación Teórica, reúne la información nacional e internacional revisada para conocer profundamente la temática a tratar. Se abordan los temas de la educación primaria en Chile, la calidad y la gestión educativa. Los capítulos restantes se informa Metodología utilizada para recogida, análisis y tabulación de la información, como también las conclusiones y sugerencia de esta investigación

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación centra su línea de acción hacia la Calidad de la Educación. Se entenderá por Calidad de la Educación al cumplimiento de los propósitos educativos que se inserta bajo la dirección de las unidades técnicas pedagógicas y que permiten crear condiciones institucionales óptimas para el logro de los objetivos curriculares y administrativos. Las unidades de análisis serán las unidades técnicas pedagógicas, ya que son sin duda determinante en el funcionamiento y en la obtención de los logros académicos de las escuelas, cuyas funciones radican en la Supervisión de la implementación de los programas en el Aula. Sus objetivos, básicos son asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula y organizar el currículum en relación a los objetivos del PEI, además de gestionar proyectos de innovación pedagógica”

Dicho esto, lo que se investiga, corresponde a la gestión pedagógica curricular cuyo liderazgo tradicionalmente lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas a través de los jefes de UTP.

El sistema de supervisión técnica pedagógica en Chile surge en la década de los 80 aunque su desarrollo fundamental y situación presente se debe a su rol activo en la implementación de numerosas iniciativas (programas) de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena de comienzo de los 90. Estas iniciativas y

el conjunto de cambios emprendidos en los ámbitos curriculares, -desarrollo profesional de los docentes y la implantación de la jornada escolar completa-, la UTP comienza a constituirse en el núcleo de la reforma siendo sus funciones principales el diseñar y promover acciones formativas y apoyar a los docentes en su desempeño y gestión de aula,

Según el MINEDUC, (2010) las unidades técnicas pedagógicas nacen “con el objetivo de impulsar el desarrollo del modelo pedagógico del currículo, para el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes. El coordinador/a docente conocido en la actualidad como Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, deberá compartir con todos los autores del proceso enseñanza aprendizaje, sus ideas relacionadas al desarrollo pedagógico del centro educativo al que pertenece y su rol no sustituye las funciones de quien lo dirige”.

Bajo esta línea, el presente estudio tiene por propósito investigar el Impacto del asesoramiento de las unidades Técnico Pedagógica en las prácticas docentes, explorar cual ha sido la percepción existente sobre el nivel de desempeño de estos profesionales y el nivel de satisfacción que existe sobre su rol, así mismo identificar las debilidades y necesidades existentes, para formular recomendaciones que posibiliten configurar estrategias que mejoren aún más la efectividad y eficiencia de la gestión pedagógica en estos centros educativos. El presente estudio puede además aportar en la clarificación de los roles y las funciones de este cargo, que por su naturaleza puede ser muy difusa y hasta contradictoria con otras funciones del equipo de gestión del centro educativo.

Barrios (2004) explora el cambio conceptual del asesoramiento en educación hacia nuevos modelos, en los que el asesor para convertirse en UTP, más que

intervenir y dictaminar, su función es trabajar junto a los docentes en la búsqueda participativa de soluciones a los problemas detectados o en la implementación de iniciativas de cambio, en lugar de la concepción tradicional que concibe al UTP como un experto que analiza y toma decisiones basadas en la teoría y no en los conocimientos y experiencia que se dan en la interacción con sus docentes.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Interrogante Principal

- ¿Cuál es el Impacto del asesoramiento Técnico Pedagógico en las prácticas docentes perteneciente a los colegios y liceos de la Corporación Municipal de Rancagua, de la Región de O'Higgins, durante el año escolar 2016?

1.2.2 Interrogantes Secundarias

- ¿Los diferentes roles y tareas que realizan las Unidades Técnico Pedagógicas al interior de las unidades educativas permiten apoyar la gestión del docente?
- ¿Existe relación entre el asesoramiento técnico pedagógico y el desempeño profesional en el aula?
- ¿Los problemas principales que enfrentan actualmente las unidades técnicas pedagógicas se relacionan con la gestión administrativa y funcionamiento cotidiano de estas?

- ¿Los tipos de apoyo que entrega la unidad técnica a los docentes de los diferentes niveles y grupos institucionales son realmente efectiva?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La unidad técnico pedagógico (UTP) es pieza clave en la capacitación de los docentes. Su función radica fundamentalmente en entregar estrategias de trabajo, metodología, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras. Sin embargo, no se da así en la realidad, por distintas razones. Muchas de las acciones de la supervisión técnico pedagógica se ven obstaculizadas por la acumulación de tareas administrativas de diversa naturaleza, que no forma parte del núcleo central del trabajo de supervisión docente, si ben el Ministerio de Educación, enfatiza la preocupación por los resultados y el fomento de una cultura de excelencia, la gran cantidad de funciones administrativas que se están ejecutando en las unidades técnicas pedagógicas por cumplir con lo solicitudes emanadas por los sistemas Macro y Meso Ministerial, hacen que se pierda el foco en los que es esencial en las escuelas y liceos, los procesos de enseñanza aprendizaje. La supervisión que ejercen las unidades técnicas debe ser un proceso de retroalimentación enfocado a la mejora de la gestión docente tanto en la implementación del currículum en el aula y la gestión administrativa de este. La primera modalidad implicaría la definición de estándares de logros en los distintos niveles de enseñanza y el mayor dominio de la didáctica en general como especifica de los principales sectores curriculares ¿Pero los unidades técnicas pedagógicas entregan asesoramientos a su docentes en estos ámbitos ? ¿Están preparadas para

entregar asesoramiento en estas disciplinas?. Cuestionamientos que constantemente nos realizamos cuando se visualizan los resultados institucionales.

Según el MINEDUC, (2010) las unidades técnicas pedagógicas nacen “con el objetivo de impulsar el desarrollo del modelo pedagógico del currículo, para el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes. El coordinador/a docente conocido en la actualidad como Jefe Unidad Técnica Pedagógica, deberá compartir con todos los autores del proceso enseñanza aprendizaje sus ideas relacionadas al desarrollo pedagógico del centro educativo al que pertenece y su rol no sustituye las funciones de quien lo dirige”.

El Impacto de la supervisión técnica es sin duda una de las herramientas más efectivas que pueden tener los establecimientos educacionales a la hora de realizar una gestión pedagógica de calidad. Para mejorar el impacto de las supervisiones es necesario identificar más claramente la modalidad y características del apoyo que se está entregando a los docentes, los estilos de asesoría, las técnicas utilizadas, la periodicidad del apoyo, entre otros factores.

El asesor técnico pedagógico (ATP) es pieza clave en la capacitación de los docentes frente a los diferentes niveles de educación (Pre básica, básica, media). Su función es proporcionar estrategias de trabajo, metodología, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras. Sin embargo, no se da así en la realidad, por distintas razones: no existe un manual que regule sus funciones, así como tampoco un reglamento que especifique un perfil del ATP. Por lo tanto, en la mayoría de los casos quien lleva a cabo esta labor no puede capacitar, sobre todo si desconoce, aquello que debe brindar a sus asesorados

Es importante que los actores sociales involucrados en la práctica educativa sean conscientes de la realidad social y la forma de revertir las variables incidentes en el proceso educativo.

Norma Alicia Sanjuana y Yolanda López Contreras, realizaron investigación sobre la indefinición de la función de los asesores técnicos pedagógicos y mencionan a éste como, “un puesto que es crucial, debido a que el docente necesita estar siempre capacitado en cuanto a los nuevos modelos de enseñanza, metodología, uso de la tecnología, etc. “. Como sugiere Izquierdo (2002), considerar la formación continua como un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones.

Por otro lado Kemmis (1988) señalan al respecto mencionando que; “los profesores necesitan de un cierto apoyo, el trabajo de pasar del análisis crítico a la actuación, exige un esfuerzo sostenido y el compromiso de emitir juicios críticos profundos, rigurosos y realistas”.

Expuesto lo anterior se hace oportuno centrarse en los establecimientos seleccionados y determinar el impacto que ejercen las unidades técnicas pedagógicas en estos centros educacionales como mecanismo que aseguren la calidad de la educación.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo General

- Detectar los problemas que enfrentan los asesores de Unidades Técnico Pedagógica y como estos impactan en las prácticas de los docentes

pertenecientes a colegios y liceos de la Corporación Municipal de Rancagua, durante el año escolar 2016.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar los tipos de roles y tareas que realizan los asesores de las Unidades Técnico Pedagógicas al interior de las unidades educativas para apoyar la gestión del docente
- Establecer la relación existente entre el asesoramiento técnico pedagógico y el desempeño profesional en el aula.
- Determinar los problemas principales que enfrentan actualmente los jefes de unidades técnicas pedagógicas en relación a la gestión administrativa y funcionamiento cotidiano
- Definir los tipo de apoyo que entregan los jefes de unidad técnica a los docentes de los diferentes niveles y grupos institucionales.

1.5 CONCEPTOS BASICOS

En este estudio se abordaran los siguientes conceptos los que conformaran posteriormente parte importante del fundamento científico

- Unidad Técnica Pedagógica: son las unidades especialistas que tiene como rol fundamental asesorar al Director en la planificación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares, específicamente en el área Técnico Pedagógica, igualmente supervisar la implementación de los programas en el Aula, asegurar la calidad de las

estrategias didácticas en el aula, organizar el currículum en relación a los objetivos del Proyecto Institucional y Gestionar proyectos de innovación pedagógica. Además, de aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función, se ocupan de campos de apoyo o complemento de la docencia, tales como: Orientación educacional y vocacional; supervisión pedagógica; planificación curricular; evaluación del aprendizaje; investigación pedagógica; coordinación de procesos de perfeccionamiento docente; y otras análogas que se determinen previo informe de los organismos competentes, por decreto del Ministerio de Educación(artículo 19 D.S.E. N° 453).

- Prácticas Docentes: La definición de las prácticas no tienen una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y se refiere a la actividad social que ejerce el docente al dar la clase, por lo tanto, está influenciada por múltiples factores: desde su propia formación académica hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado y las diversas respuestas y reacciones de sus alumnos, por tanto, las prácticas docentes son aquellas de carácter profesional de nivel superior que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de estos procesos y las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educativas (artículo 16 D.S.E. N° 453). La función docente comprende la docencia en aula y las actividades curriculares no lectivas... (Artículo 17 D.S.E. N° 453). En este

aspecto es muy importante tener presente lo señalado en los Artículos 3° y 4° del D.S.E. N° 214 respecto de las atribuciones y obligaciones del sostenedor, el que deberá declarar el grado de relación total del curso con la función docente.

1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1 Antecedentes del Estudio

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, los cuales deben estar dirigidos, sin excepción, a todos los estratos sociales y garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes. Avanzar hacia esta mejora ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que en el ámbito de las instituciones educativas los factores “profesor” y “liderazgo directivo” son variables que tienen un mayor peso sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mansilla *et al.*, 2011). En este sentido el contexto escolar chileno se encuentra en una fase de aseguramiento de sus procesos de calidad en todos los niveles, sin embargo, diversos informes y revisiones de políticas públicas han evaluado de manera negativa algunos procesos y resultados en este ámbito (OCDE, 2003).

Uno de los problemas que se visualizan en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que se traduzcan en buenas prácticas y, por consiguiente, que favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y, principalmente, de nuestros estudiantes que se sitúan en contextos

vulnerables. En este campo, los profesores y coordinadores pedagógicos, denominados en Chile jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (JUTP) advierten una situación de incertidumbre y perplejidad en la educación. Esto se torna más complejo en los ambientes más vulnerables, entonces, los colegio se transforma en un “espacio social” donde se producen dinámicas de relaciones sociales, relaciones entre grupos y clases sociales, procesos de clasificación, segmentación y discriminación que complejizan la propia existencia de la institución (Bourdieu, 2002).

A partir del desarrollo de una cultura de calidad, la educación que se imparte en Chile está permanentemente evaluada y medida por pruebas estandarizadas. Estudiar los tipos de coordinación que realizan los JUTP es imprescindible considerando que son quienes tienen la responsabilidad de dirigir todos los aspectos técnicos pedagógicos de cada establecimiento educacional, enfocados en resultados de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación (Mineduc) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan en el área de liderazgo un nivel de gestión incipiente o básico, que alcanza 89%, en donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción. Esta dimensión da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Mineduc, 2005:31). Uno de los puntos centrales en este proceso corresponde a la gestión pedagógica curricular, cuyo liderazgo tradicionalmente lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas a través de los jefes (Mansilla y Miranda, 2010).

La gestión pedagógica curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito), pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la realidad educativa (Zabalza, 2000).

Un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las JUTP continúen anclándose en la lógica burocrática se asocia con las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores. A esto, se suma una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos instaurados para asegurar la igualdad de trato, que dan prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables (Gather, 2004:344). En vínculo con lo expuesto, los JUTP “dedican mucho tiempo enfocado a tareas ajenas a la gestión pedagógico-curricular” (Castro *et al.*, 2012:126).

Lo anterior, parte de la idea de que la división del trabajo debe continuar siendo fija y que se puede sustituir a cualquier persona. Esta reproducción regular y persistente de tales esquemas es sorprendente, pues los sistemas escolares no corresponden a bloques estáticos. De ahí la importancia de concebir la organización del trabajo colectivo, a pesar de las reticencias y dudas de los actores implicados (Bateson, 1996).

(Mansilla y Miranda, 2010). En correspondencia, el Mineduc (2008:17) señala que “la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas”.

Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica curricular se complejiza cuando ésta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad y marginalidad urbanas.

La noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo determinado (Becerra, Mansilla y Tapia, 2012).

Con la puesta en marcha de la Ley General de Educación, las recientes aprobaciones de la Ley de Aseguramiento de la Calidad y la Ley de Subvención Escolar Preferencial, el Ministerio de Educación se centrará en entregar el apoyo y las herramientas necesarias a los equipos directivos de los establecimientos educacionales que lo requieran, para desarrollar competencias que permitan transmitir conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes necesitan para lograr los aprendizajes esperados. A raíz de ello, se ha trabajado fuertemente en modelar una nueva asesoría técnico pedagógica que se ajuste a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas y permitan apoyar la gestión docente tanto dentro como fuera del aula, esto permite y fortalece las capacidades instaladas en los establecimientos y, además, permite apoyar en forma efectiva la misión de garantizar una educación más equitativa y de calidad. Este apoyo técnico pedagógico, debe centrarse en los procesos de base de la implementación efectiva del currículum, permitiendo coherencia y consistencia entre el currículum prescrito, planificado, enseñado, evaluado, y realmente aprendido. Asimismo, pretende fortalecer y movilizar competencias al interior de los establecimientos para que los docentes sean orientados a la responsabilización de los resultados educativos de todos sus estudiantes, hasta alcanzar la autonomía y la calidad esperada.

En este nuevo contexto el presente estudio cobra importancia ya que detalla la estructura, niveles, rol, funciones, modalidad de asesoría, contenidos, pasos metodológicos y orientaciones que es preciso desarrollar en los docentes generando

el desarrollo de prácticas efectivas internas que consigan mejorar los aprendizajes de todos nuestros estudiantes.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

Todo trabajo intelectual debe comenzar con el establecimiento de un marco teórico, con una revisión bibliográfica, con el señalamiento de antecedentes, esto en razón de que el conocimiento científico tiene un carácter acumulativo, lo que significa que el investigador utiliza y fundamenta su trabajo en los hallazgos de otros investigadores. De esta manera consigue relacionar la investigación con los conocimientos existentes, contribuyendo a ampliar la comprensión de su área específica, hacia la correcta interpretación de nuevos problemas. Sostiene la Universidad Nacional Abierta (UNA, 1990), “Sería un error muy grande que un científico pretendiera ignorar los aportes hechos por otros investigadores. De esta manera el conocimiento científico no habría avanzado mucho por cuanto siempre se estaría recomenzando el camino” (p. 140). Por el contrario, la correcta aplicación del método científico, exige fundamentar toda investigación en los trabajos ya efectuados. Así se logra una adecuada fundamentación del problema, y se evita la

repetición de investigaciones. Los dos aspectos fundamentales de este estudio; impacto de las unidades técnico pedagógica y la gestión docente han sido analizados a nivel internacional, nacional y regional. A nivel internacional, se destaca Rodríguez (1996) quien considera al asesoramiento como una práctica educativa que ha ido configurando su personalidad paulatinamente y, de alguna manera, continúa haciéndolo. Por otra parte, María de la Luz Pérez realizó investigación sobre la formación de los asesores desde la cotidianeidad de la escuela primaria y menciona en su trabajo sobre la importancia de los jefes de unidades técnico pedagógicas. Carr y Kemmis (1988) señalan al respecto que los profesores necesitan de un cierto apoyo, el trabajo de pasar del análisis crítico a la actuación, exige un esfuerzo sostenido y el compromiso de emitir juicios críticos profundos, rigurosos y realistas. También requiere la colaboración entre los profesores, con los formadores de profesores y con otras personas interesadas. Por otra parte, Samuel Edgardo Morales Quintero (enero 2009) refiere que “el asesor técnico pedagógico es pieza clave en la capacitación de los docentes frente a grupo en educación. Su función sería dar estrategias de trabajo, metodología, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras”. Sin embargo, no se da así en la realidad, por distintas razones: no existe un manual que regule sus funciones, así como tampoco un reglamento que especifique un perfil del UTP. Por lo tanto en la mayoría de los casos quien lleva a cabo esta labor no puede capacitar, si él desconoce, aquello que debe brindar a sus asesorados. La investigación gira en torno a cuál es el impacto real en los centros de trabajo y como este impacto repercute en las prácticas docentes.

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, los cuales deben estar dirigidos, sin excepción, a todos los estratos sociales y garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes. Avanzar hacia esta mejora ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que en el ámbito de las instituciones educativas los factores “profesor” y “liderazgo directivo” son variables que tienen un mayor peso sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mansilla *et al.*, 2011). En este sentido el contexto escolar chileno se encuentra en una fase de aseguramiento de sus procesos de calidad en todos los niveles, sin embargo, diversos informes y revisiones de políticas públicas han evaluado de manera negativa algunos procesos y resultados en este ámbito (OCDE, 2003). Juan Carlos Beltrán Véliz (2014) en su estudio factores que dificultan la gestión docente manifiesta que “Uno de los problemas que se visualizan en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que se traduzcan en buenas prácticas docentes y, por consiguiente, que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de las instituciones educativas, en este campo, los profesores y coordinadores pedagógicos -jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (JUTP)- poseen gran responsabilidad al momento de exigir buenas prácticas y por ende buenos resultados”, en la actualidad se advierte una situación de incertidumbre y perplejidad en educación y esto se torna más complejo en los ambientes más vulnerables, entonces, el colegio se transforma en un “espacio social” donde se producen dinámicas de relaciones sociales, relaciones entre grupos y clases sociales, procesos de clasificación, segmentación y discriminación que complejizan la propia existencia de la institución (Bourdieu, 2002).

Un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las UTP continúen anclándose en la lógica burocrática se asocia con las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores. A esto se suma una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos instaurados para asegurar la igualdad de trato, que dan prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables (Gather, 2004:344). En vínculo con lo expuesto, los JUTP “dedican mucho tiempo enfocado a tareas ajenas a la gestión pedagógico-curricular” (Castro *et al.*, 2012:126).

En un estudio realizado en diez liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de la Araucanía, donde se identificó el tipo de acciones que desarrollan los JUTP, se concluye que en la totalidad de los liceos las tareas entendidas como los modos de coordinación son de carácter burocrático. Es decir, el ejercicio de la autoridad se focaliza en las instrucciones y requerimientos a profesores y actúa reaccionado y respondiendo a las demandas tanto del sostenedor como desde las direcciones provinciales a través de la figura del supervisor. Además, se evidencia la ausencia de competencias técnicas de acuerdo con los distintos actores entrevistados en este trabajo, lo que implicó un desafío para los diez liceos estudiados (Mansilla y Miranda, 2010). En correspondencia, el Mineduc (2008:17) señala que “la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas”. Como también la inspección como proceso social ha estado unida a la educación, atenuando inexcusablemente la contingencia de perfeccionar al país de la denigrante condición de subdesarrollo. La fiscalización en su ejercicio probablemente se ha encaminado más al desempeño de

funciones administrativas y no debidamente a funciones pedagógicas, catadura que quizás trasgrede en la puesta en práctica de acciones de acompañamiento al docente quien requiere de apoyo constante para fortalecer sus debilidades y mejorar su accionar laboral en el aula. Ahora bien, la función principal del Jefe Unidad Técnica Pedagógica ha perdido su carácter regulador centrándose con mayor énfasis en la educación de las debilidades o carencias encontradas al final de los procesos, descuidando el desarrollo constructivo que se instaura de la interacción entre supervisor-docente en la escuela. La acción supervisora se limita otorgando un carácter casual y temporal a la gestión docente en el aula, muchas veces el supervisor visita el aula solo una vez y se queda con esa visión y pocas veces realiza la retroalimentación otorgando así la posibilidad al docente de mejorar su prácticas a través del intercambio técnico-pedagógico. Esta acción es fundamental para fortalecer las competencias de los docentes y contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes Al respecto Silva (1992) señala que: “Un supervisor docente es un funcionario con título profesional docente, cuya función es la de asistir a los educadores para ayudarlos a mejorar el proceso de técnicas, procedimientos especializados y que provienen de un proceso de planificación. El proceso de enseñanza envuelve tres aspectos fundamentales: La planificación, la ejecución y la evaluación, (p. 39).”

En este contexto, es provechoso indicar que el docente es el encargado de llevar a cabo la educación integral del alumno, encerrando aspectos cognitivos, sociales, morales como investigativos, para ello se hace necesario realizar un análisis de ¿Cómo el docente está desempeñando sus funciones? y ¿Cómo demuestra su efectividad en el proceso educativo?

Por otro lado, existen situaciones en las que el docente reduce el cumplimiento de los procesos académicos, pues la vislumbra como una tarea más, negándose así la importancia de ver la importancia que ésta poseen para el logro de un desarrollo óptimo en los estudiantes, negando con ello la posibilidad de estimular la creatividad y la innovación, hacia el éxito educativo. En este caso el Coaching se considera como una estrategia eficaz para el logro del desempeño del docente y para el mejoramiento de la actividad fiscalizadora. De este modo, Mosley, Megginson, Pietri (2005) definen el coaching como “Cualquier conversación entre dos personas con la condición que una recibe de la otra la retroalimentación”. Esta acción se da comúnmente en las instituciones y sobre todo en las funciones que persiguen las unidades técnicas pedagógicas “de supervisión”. aprovechándolas como una oportunidad para aclarar metas, establecer prioridades y criterios de desempeño, además, la oportunidad para afirmar, reforzar los valores básicos del grupo, para escuchar ideas y hacer participar a los docentes en los procesos de planeación y solución de problemas.

Es importante mencionar que muchas veces los docentes y jefes técnicos rechazan esta acción porque probablemente carecen de confianza y, por tanto, el JUTP se siente incómodo de orientar al docente en la mejora de su gestión y se incomoda al discutir problemas relacionados con posible desempeño insatisfactorio, así mismo, se cree que el hecho de cotejar un problema de desempeño con un docente concibe más inconvenientes de los que se pueden solucionar. En este sentido la calidad de una buena relación se pone en riesgo al ignorar un problema de desempeño. Por otra parte, es imprescindible que el supervisor docente (UTP) deba

esgrimir bien la función de comunicador ya que una comunicación clara abre las puertas del intelecto.

Los logros institucionales, al integrar al ser humano a procesos de comunicación efectiva indudablemente produce transformaciones sostenidas en las instituciones. Los jefes técnicos al pasar por procesos de Coaching efectivos generan transformaciones en la gestión institucional de cada uno de los participantes de los centros educativos por ende estos procesos se ven plenamente favorecidos al otorgar espacios de reflexión entre los miembros de la comunidad. Hernández y Rodríguez (2006) señalan que “La comunicación es el proceso de enviar un mensaje a un receptor a través de canales seleccionados y recibir retroalimentación para asegurar el mutuo entendimiento”. (p. 456). Así mismo Silva (1992) señala que “En aras de estimular y construir un supervisor eficaz desde el punto de vista comunicacional, este debe asumir una conducta de escuchar y comprender el punto de vista del personal, tener empatía y saber comprender las individualidades del ser humano, mantener la serenidad, preocuparse por el bienestar de todos los miembros, poseer autoconfianza y estabilidad emocional, es decir, ser un líder demostrando capacidad en sus actuaciones diarias.” (p29)

Inverso a lo antes expuesto, se puede observar la indolencia por parte de muchos jefes técnicos pedagógicos y de docentes hacia la optimización de su desempeño; sumado a esto, el jefe técnico denota una actitud absorbente, autocrática, exigente, irrefutable e majestuosa que afecta las relaciones interpersonales y aísla íntegramente el acompañamiento pedagógico, dificultando con ello, que se integre al docente hacia un desarrollo eficaz, óptimo de calidad en su labor diaria en el aula.

El UTP, debe ayudar a los docentes de las instituciones educacionales a adquirir las competencias, habilidades y conocimientos que lo orienten y pueda entender situaciones problemáticas y busque alternativas de soluciones a los problemas que afecten su desempeño

Como refiere Villalobos, (2007) en un estudio denominado “La supervisión en el acompañamiento al docente en la escuela básica”, cuya intención fue establecer la calidad de la supervisión en el acompañamiento docente. Aduce que “al utilizar la supervisión de tipo autocrática, esta no cumple las funciones técnicas, administrativas sociales. Finalmente en cuanto a las tareas para el acompañamiento del docente no se cumple los mecanismos y técnicas”

Las indagaciones exhibidas anteriormente tienen relación con este estudio, por cuanto visualiza la variable acompañamiento docente, cuyo propósito es sustentar y alinear al personal de las instituciones educativas para satisfacer las necesidades de las unidades técnicas y directivos, compendiando acciones que favorezcan a la comunidad en una experiencia provechosa y de alcances innovadores dirigidos al éxito común.

2.1 Gestión Docente (acápite de la variable dependiente)

Para comprender el sentido de la gestión docente es transcendental situar su función dentro de las finalidades propias de la institución educativa. Organización que direcciona en la medida que actúa desde una perspectiva de mejora. La institución educativa por cierto es un espacio de realización que posee un papel concluyente en analogía con los procesos de innovación curricular dado que en ella

trabaja el profesorado, y es en ella donde se construye el sentido de sus prácticas profesionales, como también sus planteamientos de cambio.

En este sentido, Salvador (1995) refiere que “se parte de la idea de que ejercer una profesión implica contar con conocimiento especializado tanto sobre técnicas y procedimientos como sobre aspectos ideológicos y filosóficos que afectan al propio sentido y finalidades de la educación” Samuel Edgardo Morales Quinteros (enero 2009) manifiesta que “La labor del profesorado trasciende a cuestiones estrictamente técnicas, ya que el profesor no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico, debe orientar sus actividad profesional a una actividad de tipo instrumental.”

Al mismo tiempo implica responder a una compleja tarea caracterizada por problemas, que debe resolver y dar soluciones en contextos particulares, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren la adopción de una posición

El perfil y las competencias del profesor en una época de incertidumbre y cambio como se ha visualizado en estos últimos años, exige desafíos nuevos de la función docente. Resulta imprescindible comprender en profundidad los cambios que está viviendo actualmente la función docente en la escuela, situarse en coordenadas socioeconómicas y culturales más generales en las que destacan nuevas incertidumbres respecto a la profesión docente

Por otro lado Bolívar, (2000). Manifiesta que “ La sociedad del conocimiento nos presenta un escenario de tratamiento del conocimiento con repercusiones amplias en los roles y las relaciones entre las personas, tanto dentro como fuera del seno de las distintas instituciones que cumplen una función social: la

información, se procesa con mayor rapidez, el acceso y la divulgación que las nuevas tecnologías son capaces de ofrecer a una población mundial conectada a distintas redes telemáticas que facilitan la comunicación instantánea.” En este contexto Bolívar (2000), además, refiere que “la globalización puede ser comprendida como el conjunto de procesos económicos, tecnológicos y sociales que definen el nuevo orden mundial y determinan la conciencia creciente de dichos procesos como un todo. La globalización exige una reconversión de la escuela (roles y relaciones), y por tanto una redefinición de la profesión docente. Las relaciones al interior de los establecimientos educacionales no pueden ser entendidas desde cuantificaciones aisladas y aislamiento profesional sino que deben enfocarse en el desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, para coordinarse y contribuir al desarrollo de comunidades de aprendizaje.

En este contexto, Stoll y Fink (2004), plantean que “son siete los aprendizajes básicos y los definen como:

1. Comprender el aprendizaje. Significa conectar con el conocimiento que permanentemente se está generando sobre el aprendizaje del alumnado.
2. Conocimiento de contenidos. Implica la tarea de ponerse al día y actualizarse en relación con los contenidos específicos de la disciplina.
3. Comprensión pedagógica. Tiene que ver con unir la comprensión del aprendizaje del alumnado con el conocimiento de contenidos para desarrollar una enseñanza eficaz.
4. Comprensión de emociones. Supone reconocer que el aprendizaje es una tarea emocional y por tanto los docentes tienen que aprender a conocer las repuestas

emocionales del alumnado, y a crear compromisos emocionales y lazos con y entre los alumnos.

5. Conocer los fundamentos del cambio. Los docentes necesitan saber qué puede suceder en el futuro para ubicar su tarea, pero también tienen que saber manejar la incertidumbre y el conflicto.
6. Nuevo profesionalismo. A partir de reconocer la enorme dependencia de lo que ocurre en los centros con el entorno, implica saber crear y formar parte de un modo responsable de una comunidad. Pero también estar dispuesto a mantener un enfoque profesional orientado a la investigación sobre el trabajo.
7. Meta aprendizaje. Supone estar dispuesto y convertir en una rutina mental la reflexión sobre el propio aprendizaje. Los principales ámbitos de actuación del profesor.”

Por otro lado Juan Manuel Escudero (2006) ha establecido un marco para articular las competencias de los docentes alrededor de cuatro ejes o dimensiones:

- a) Ideología, valores, creencias y compromisos con una ética de la justicia y crítica sobre la educación caracterizada por el imperativo de perseguir una buena educación para todos.
- b) Ética profesional. Conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes.
- c) Ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor.
- d) Ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, las familias y la comunidad.

En relación a lo estipulado por el autor, las cuatro dimensiones deben estar presentes siempre en la acción educativa, así también lo indica el marco de la buena enseñanza en sus 4 dominios, pero probablemente la primera acción actuará en el trasfondo de las demás, orientándolas y ayudando a dar sentido a las mismas.

El profesorado es el especialista de la comunidad educativa y como señala Salvador (1995) actúa en tres campos dentro de la estructura del sistema educativo:

- Ejecutivo
- Instructivo
- Formativo.

Las actuaciones de un docente se pueden categorizar en dos niveles para fundamentar las acciones del docente como especialista del proceso enseñanza aprendizaje

- Facilitador del aprendizaje. El docente direcciona el proceso aprendizaje que pretende traspasar a sus discentes, situándolos como protagonistas de sus propios aprendizajes. Por tanto, es responsabilidad del profesor garantizar el aprendizaje del alumnado y esto se logra a través de la planificación, optimización del tiempo metodologías que apunte a resolver problemas y actividades de enseñanza del siglo XXI .
- Orientador y gestor de la convivencia. En este nivel se destaca el rol formativo del docente, otorgando espacios para realizar tareas de orientación al alumnado, cuyo objetivo principal es contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y prepararlos para que ellos puedan desarrollar aprendizaje autónomo, con participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

Actividades que se plantean en los planes de formación ciudadana que deben formular las unidades educativas y transferirlo a los procesos de desarrollo pedagógico tanto de los alumnos como de los docentes que son parte de la organización escolar.

El profesor por cierto es parte importante de la estructura organizativa a la que se encuentra integrado, dentro de esta estructura existen una serie de normas y relaciones jerárquicas que los impulsa a asumir muchas veces acciones de índole legal y laboral. Gairín (1989), “a este campo lo denomina de gestión y le atribuye tareas de tipo administrativo, directivo o de representación”. Intencionadamente se ha querido evadir del término ejecutivo que expresan muchos autores entre ellos Salvador (1995), en la base que este término refleja la acción docente como parte del desarrollo empresarial y la función docente pasa a ser meramente cuantificadores que reflejan el cumplimiento de metas institucionales

Martínez, Collazo, & Liss, (2009). Describen que “a lo largo de los años la profesión docente se ha visto envuelta en continuos cambios, producto de las aceleradas transformaciones en las esferas económicas, políticas, sociales y culturales que inevitablemente afectaron al sistema educativo y, a la vez, la labor docente” como lo expresa el autor, durante varias décadas se han realizado esfuerzos por potenciar a los docentes a través de diversas capacitaciones, quedando un camino largo que recorrer, producto de la transformaciones periódicas que vive nuestra sociedad y por cierto nuestros alumnos. Las indagaciones realizadas hasta hoy de la práctica docente demuestran que aún queda un largo camino por recorrer en nuestro Sistema Educativo y por cierto en los establecimientos

escolares, en los que aún sigue liderando el currículo y el desarrollo de conocimientos, dejando muchas veces de lado, la transmisión de valores que se vean plasmados en cada uno de los proyectos educativos de las instituciones.

Analizado lo anterior, se puede decir que son los mismos docentes, los que transmiten indiscutible el fastidio en asumir sus función educativa y sobre todo aceptar que otro miembro de la comunidad -Jefe de UTP- los monitoree en el aula, se sienten perseguidos por las autoridades, hacen sentir sus molestias entre sus pares.

Lamentablemente no valoran esta oportunidad como una opción para mejorar su práctica. Jaap Scheerens (1992, p.13, citado en Murillo, 2008) describe “los docentes poseen los conocimientos acerca de la función que desempeñan, pero no con la consistencia que se requiere para entregar aprendizajes de calidad”. Si bien es cierto siempre ha existido la relevancia de apoyar a los docentes y escuelas por las autoridades Ministeriales, no siempre estos apoyos son los que realmente necesitan las comunidades educativas para enfrentar los desafíos actuales. En vez de suministrar las herramientas efectivas y reales a las escuelas se les exige y se decreta que los docentes y equipos que trabajen en ellas, son garantes de la calidad educativa que deben recibir los alumnos. Esta temática ha sido discutida por muchos investigadores, con la finalidad de elaborar modelos teóricos que apoyo a la praxis docente, entonces ¿Por qué se categorizan los docentes? ¿ por qué las escuelas son medidas de igual forma sin considerar los contextos socioculturales donde se encuentran insertos?.

Carbonell (2005), estipula que “el papel de docente se ha ido modificando con el fin de adaptarse a las necesidades educativas promovidas por las transformaciones sociales. Actualmente su labor es más complicada y exigente, lejos

de simplificar su acción educativa, situamos al docente como gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que todas las dimensiones y factores que se incluyen en las escuelas eficaces pasan necesariamente por la praxis docente”.

En unión con lo que manifiesta el autor, la relevancia que tiene el docente en las organizaciones y funcionamientos de las entidades educativas es primordial, pero su accionar se hace especialmente significativo en la gestión eficaz del aula.

Los últimos movimientos de instituciones que formulan aseveraciones sobre el tema de escuela efectiva, explican que una escuela eficaz y efectiva es aquella que se compone de docentes efectivos y eficaces al momento de tener buenos resultados institucionales.

Como refiere Villalobos, (2011). “Ser un profesional de la educación significa contar con conocimientos especializados y recursos variados, que sirvan para gestionar situaciones complejas, comprometido con la tarea, controlando la práctica con autonomía profesional, capaz de transferir y aprender a aprender”, por cierto los docentes, debe entrar a sus alumnos en el desarrollo de competencias básicas que les permita alcanzar los cuatro aprendizajes esenciales, pilares fundamentales para el conocimiento de sus alumnos y que utilizaran en el transcurso de sus vida :

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Perrenoud (2012) considera que “un docente competente debe organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, administrar la progresión de los mismos, concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, involucrar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, otorgándoles un papel activo en su propio proceso de E-A, trabajar en equipo, participar en la administración de la escuela, informar y involucrar a los padres, hacer uso de las nuevas tecnologías, enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y administrar su propia formación continua”

2.1.1 Rol Docente

Ser docente significa ser el profesional de la educación con sólidos conocimientos en las disciplinas que enseña, además de contar con conocimientos especializados en gestión curricular. Un docente debe tener compromiso, responsabilidad y respeto por sus alumnos, debe ser investigador de los nuevos modelos educativos y estrategias diversificadas que le permita atender la diversidad sin distinción, como señala Le Boterf (2001) “un profesional de la educación, sabe gestionar una situación profesional compleja, sabiendo actuar y reaccionar con pertinencia, combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sabe transferir y utilizar sus metaconocimientos para modelar e interpretar los indicadores en contexto, sabe aprender y aprender a aprender y sabe comprometerse.”. En la actualidad la forma en que enseñan los docentes sigue siendo la misma que antaño, la interacción profesor-alumno continua sin modificaciones, las clases frontales, clase basados en contenidos, metodologías pasivas y el docente como protagonista de la enseñanza (teoría Conductista), los alumnos siguen repitiendo patrones y conductas que el docente solicita, a pesar de encontrarnos en escenarios con grandes

dificultades (familia, escuela, religión, sociedad) complejas, sumado esto al desinterés de los alumnos por la adquisición del aprendizaje, hace que la educación y los procesos educativos se vean atrapados en una cultura distinta, enseñanza siglo XX y alumnos siglo XXI que utilizan sus propio mecanismos de aprendizaje que se encuentran saturados de información, sonidos e imágenes que no se cuestionan dentro de un pensamiento reflexivo y autónomo de la sociedad (TIC). Todo esto no es un tema menor y, da a entender, que estamos dentro de una sociedad con nuevos escenarios, nuevos lenguajes y nuevos actores que se quiera o no, afectan la efectividad de la enseñanza en la sala de clases.

Magaly Robalino Campos (2012) Revista PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, educación para todos
[http://elrincondelalenguacastellana.blogspot.com/\(p5\)](http://elrincondelalenguacastellana.blogspot.com/(p5))

“Resulta fundamental, entonces, reconocer que la calidad del desempeño en su rol docente, depende de un conjunto de factores, que incluyen, pero superan el manejo de la disciplina y la didáctica. Por ejemplo: el grado de compromiso con los resultados de su trabajo y de la escuela, la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la escuela, la autovaloración personal y profesional, el nivel de participación en la definición de políticas, en la construcción colectiva del proyecto educativo escolar, en la definición del modelo de gestión escolar, en el diseño de proyectos pedagógicos, entre otros.”

Expuesto lo anterior, resulta fundamental aseverar que la escuela tiene directa implicancia en la calidad de profesionales que quiere para su institución. El rol que se le asigne al docente, al interior de la comunidad educativa, debe siempre están

consignados en sus PEI para otorgarle un marco legal a los deberes y derechos de ambos agentes. Otro factor importante son los modelos curriculares que la escuela trabaja, ya que estos encuadran los requerimientos curriculares y pedagógicos que los docentes y agentes educativos deben de trabajar para dar un sentido real a los procesos educativos, así dejar formas tradicionales de educar para dar paso a las nuevas formas de aprender.

Tocas, (2006) en el artículo titulado; Las competencias profesionales y el nuevo rol del docente universitario en el siglo XXI. Comenta, “el nuevo rol docente encara retos y desafíos donde la educación tradicional debe servir como fundamentación para los nuevos enfoques educativos de metodologías de participación activa y competencias en los estudiantes y docentes”. Todo cambio tiene que tener su tiempo para que los agentes educativos modifiquen su actuar y pasen a ser facilitador del aprendizaje, y los alumnos, a su vez, se conviertan en constructores de sus propios aprendizajes. Cambiar la mirada no es fácil, porque el docente está acostumbrado en enseñar en el conductismo y los alumnos a aprender sin mayor esfuerzo cognitivo, un cambio de rol y método implica nuevas costumbres, nuevas actividades, nuevos métodos, nuevas formas de ver y trabajar, como todo umbral poseen un cierto grado de dificultad, pero sin duda traerá avances significativos para los estudiantes y la comunidad.

2.1.2 Rol docente en el aula

Los docentes en su rol de profesionales de la educación, deben actuar a favor del logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes en las aulas, esto se lograr al diseñar panificar, crear situaciones de aprendizajes que lleven al alumnos a

desarrollar competencias de orden superior como; reflexión, análisis, síntesis, argumentación entre otras. También es cierto que los docentes deben ser autocríticos de su desarrollo profesional y competencias y, sobre todo, en la preparación de los procesos de la enseñanza. Reflexionar en torno al contexto cultural y social de sus alumnos es de vital importancia para contextualizar su accionar y seleccionar las estrategias de aprendizaje que darán cuerpo a su planificación. Las características de sus estudiantes es uno de los indicadores que hace la diferencia al momento de planificar y evaluar.

Para ello deben tener presente;

- a) Al diseñar deben plantear un objetivo de aprendizaje que considere habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar en la unidad, el cual se debe relacionar con el marco curricular establecido.
- b) Al establecer objetivos, debe ser en forma general e involucrar la mayor cantidad de logros en los aprendizajes.
- c) Los objetivos deben estar acorde con las actividades que se plantean dentro de la unidad, como cada unidad debe considerar nuevos objetivos que se relacionen con dicho objetivos de aprendizaje.
- d) Al planificar una unidad, cada clase debe estar en razón a dicha unidad. No debe haber ninguna actividad que no sea abordada por el objetivo planteado para la clase.

Al realizar el diseño de clase deben siempre considerar los contenidos, actitudes y habilidades que se enmararon con anterioridad. Ahora bien, el profesor,

en su carácter de profesional, debe ser capaz de reconocer en la evaluación una forma de recoger información sobre los niveles de logros de los aprendizajes, para ello debe formular un instrumento de calidad que le permita utilizar la evaluación como un mecanismo de control del aprendizaje. Mediante diversas estrategias de enseñanza el profesor genera herramientas para sus estudiantes, utilizando la evaluación como una herramienta que permite obtener evidencias de los aprendizajes para la toma de decisiones de carácter oportuno en cuanto a qué sabe el estudiante, qué es capaz de hacer y cómo lo hace. A partir de esto, es que la evaluación se considera como información de carácter pedagógico que entrega determinada herramienta o instrumento donde se evidencian los niveles de logros de los objetivos planteados en relación al aprendizaje. Dentro de ella, se pueden observar los avances de los estudiantes, analizar las actividades y otros factores negativos o positivos que afectan el aprendizaje. La evaluación nos debe llevar a crear situaciones de aprendizaje dónde se parta del problema y no de la solución, dónde se integre la vida diaria y real a las actividades evaluadas, dónde se reconozca el error y se estimule la superación.

La evaluación auténtica parte de la premisa que se debe permitir al estudiante vivenciar su aprendizaje para la futura toma de decisiones, siendo considerada como un medio que permita generar oportunidad y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad. En palabras de Ahumada (2005) “una evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean [...] una instancia destinada a

mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes [...] siendo un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.”

2.1.3 Consideraciones para la adquisición del aprendizaje:

- a) Utilizar diferentes estrategias de evaluación:
- b) Activar siempre los conocimientos previos de los estudiantes y contextualizarlos a su realidad.
- c) Reconocer los niveles de avance y progreso de sus alumnos, para fortalecer la autoestima de los educandos.
- d) Identificar las dificultades y problemas que tienen los estudiantes para aprender
- e) Reconocer los contextos donde acontecen los aprendizajes
- f) Promover la retroalimentación y reflexión en los procesos de aprendizaje.

Como manifiesta Albornoz, (2008) en el artículo “el aprendizaje según Piaget”, indica, “que el rol del docente en el aula debe ser de guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, por su formación y experiencia, conoce qué habilidades son requeridas por los estudiantes según el nivel en que se desempeñan”. Los docentes entonces deben programar distintas situaciones problemáticas que permita que sus alumnos puedan analizar y aprender a buscar soluciones.(aprendizaje basado en problema).

Así mismo Hernández y Hernández, (2008) en el artículo titulado, “el nuevo rol del docente del siglo XXI”, opinan “que el rol docente actual gira en las transformaciones sociales y sus necesidades, por ello la misión tiene su rol en buscar

la educación del estudiante centrada en valores humanos/sociales y no sólo enseñar conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y respeto de la diversidad cultural y del ambiente”. Por cierto, el rol del docente es irremplazable en la formación integral del estudiante, los trastocados valores sociales y humanos, es argumento de inquietud por la crisis que se vive hoy en el contexto global y nacional. Por eso la labor docente va más allá de enseñar contenidos, su deber es ofrecer educación basada en valores que aporte al valorar al otro como un legítimo otro de forma cooperativa para ofrecer el día de mañana una sobresaliente vida en sociedad.

En tanto Vita, (2008) en la entrevista titulada “Ser docente en el siglo XXI, docente y autoridad”, señala “que el rol docente es el de ser un experto profesional que crea conocimiento para enseñar, no sólo el saber sobre una materia o contenido, sino la posibilidad de interpretar lo que el estudiante puede y debe conocer de ese contenido y las mejores maneras de ponerlo a su disposición para que pueda aprender de manera significativa”. Existen docentes que poseen mucho conocimiento pero no manejan la didáctica (arte de enseñar) basan su autoridad distanciando al estudiante del aprendizaje e, imponiendo, que lo que él enseña es ley. Un docente que sea o no sea experto en didáctica debe explicar hasta que se comprendan los contenidos, debe ser negociador al momento de explicar, de ese modo no ejerce autoritarismo.

Continua Katherine, (2009) en el artículo el rol del docente frente a los nuevos paradigmas educativos, menciona que “el rol que tiene que desempeñar el docente depende evidentemente del paradigma o paradigmas dentro de los cuales tiene que desempeñar su labor docente. La tarea del docente no es la misma en una

concepción constructivista que en una concepción reproductora del conocimiento y la responsabilidad del educador no es la misma en una perspectiva centrada en el estudiante y en su aprendizaje que en una perspectiva centrada en la enseñanza y en el profesor”.

Los docentes entonces quedan citados a reflexión sobre sus prácticas y a realizar juicios críticos de ella basados en un trabajo colaborativos con los jefes de UTP, ya que el trabajo en equipo es necesario para poder retroalimentar los procesos y lograr buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

El rol que cumplen aquí las unidades técnicas es protagónico al fomentar el trabajo colaborativo, esto permite analizar problemas comunes de los docentes y establecer junto a ellos compromisos de mejora a corto plazo, lo que debe ser basada en la cooperación y la colaboración de los equipo de profesionales de la educación presentes en la institución.

2.2 Modelos de Enseñanza Efectiva

Es difícil abordar el tema del cómo aprenden los estudiantes y los modos de cómo enseñan los docentes en las instituciones educativas, sin asumir el reto como una oportunidad para el docente y para los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas principalmente. Es difícil, porque es un tema muy poco trabajado y abordado en nuestro país desde la figura pedagógica, ya que cada docente trabajo según su propia mirada y su propio modelo, siendo este un problema que vale la pena abordar en todo institución educativa, se trata de tener parámetros comunes donde todos conozca y trabajen en función de un lineamiento igualitario para lograr la efectividad

de la enseñanza. El término modelo se emplea con diversas acepciones en educación no es el reflejo exacto de la realidad, ya que a partir de él se configuran innumerables hipótesis, en la que necesariamente no se consideran todas las variables que componen una realidad.

Citando a (Medina, 2000). “Un modelo integra una estructura con diversas variables y debe permitir investigar las interrelaciones entre las mismas. Ello comporta dos supuestos metodológicos en su elaboración: aproximación suficiente a la realidad y objetivación, lo más simplificada posible, en las variables” .

García Carrasco y García del Dujo, (1996), refieren que “a diferencia de los modelos del ámbito científico-natural, que responden a las notas de las leyes científicas de su ámbito (legalidad matemática, verificabilidad, permanencia y predicción), los modelos educativos carecen generalmente de esas notas. Por eso no suelen tener representación matemática, aunque se aproximen a la cuantificación, no son rigurosamente verificables, sino comparables.” Complementando lo expuesto, Herrera y otros, (1999) pormenorizan que “Los factores que interviene en la dinámica educativa interaccionan y que ayudan a entender por qué un alumno estudia y aprende de un modo determinado y obtiene un cierto rendimiento académico” interesante postulado al momento de reflexionar y comparar con las estrategias que usan los docentes en el aula.

En esta línea han ido surgiendo diversos modelos que tratan de integrar los diversos elementos implicados: así el de Ramsden (1985), el de Biggs (1978, 1988, 1991, 1993, 1996, 2005), el de Pintrich y Schrauben (1992), o el de Valle, González Cabanach, Núñez y González-Pienda (1998).

Por otra parte, Bernardo Gargallo López, Pedro r. Garfella, Esteban Cruz Pérez Pérez, Amparo Fernández March (Madrid 2010) definen los siguientes modelos

2.2.1 Modelo del tipo presagio-proceso-producto

1ª. Fase. Presagio:

VARIABLES DEL ESTUDIANTE: Por una parte tenemos al estudiante con su autoconcepto, sus conocimientos y experiencias previas, sus habilidades y estrategias disponibles, sus modos preferentes de aprender, su rendimiento, sus razones para estudiar, sus intereses, sus actitudes, sus valores y expectativas y su C.I. Está también la conciencia que el estudiante tiene del aprendizaje (meta cognición: saber qué hacer y por qué, entre otras cosas) y su estado físico y anímico. Así mismo, hay que considerar su percepción de las tareas, del profesor y del contexto.

VARIABLES DEL CONTEXTO: Por otra parte está el contexto de enseñanza/aprendizaje. Aquí se incluyen los contenidos, las tareas y sus exigencias, los diferentes materiales, los métodos de enseñanza, los métodos de evaluación, el comportamiento del profesor (que también tiene sus expectativas en torno al alumno y percibe de modo peculiar lo que ocurre en la situación de enseñanza aprendizaje), el ambiente de clase, etc., todo ello mediatizado siempre por la percepción del estudiante. También el profesor percibe al estudiante y a las variables contextuales desde su propia perspectiva, evidentemente.

2ª. Fase. Proceso:

Variables de proceso: De la interacción de estos elementos deriva una determinada implicación del estudiante en el aprendizaje, que se traduce en una motivación específica, en un enfoque de aprendizaje en un contexto concreto, y en el uso de unas determinadas estrategias de aprendizaje.

3ª. Fase. Producto:

Variables de producto. A partir de todo el proceso el estudiante obtiene un determinado rendimiento académico, incluyendo procesos de retroalimentación sobre el sistema (p3)

Modelo de aprendizaje autorregulado (Gargallo, 2002)

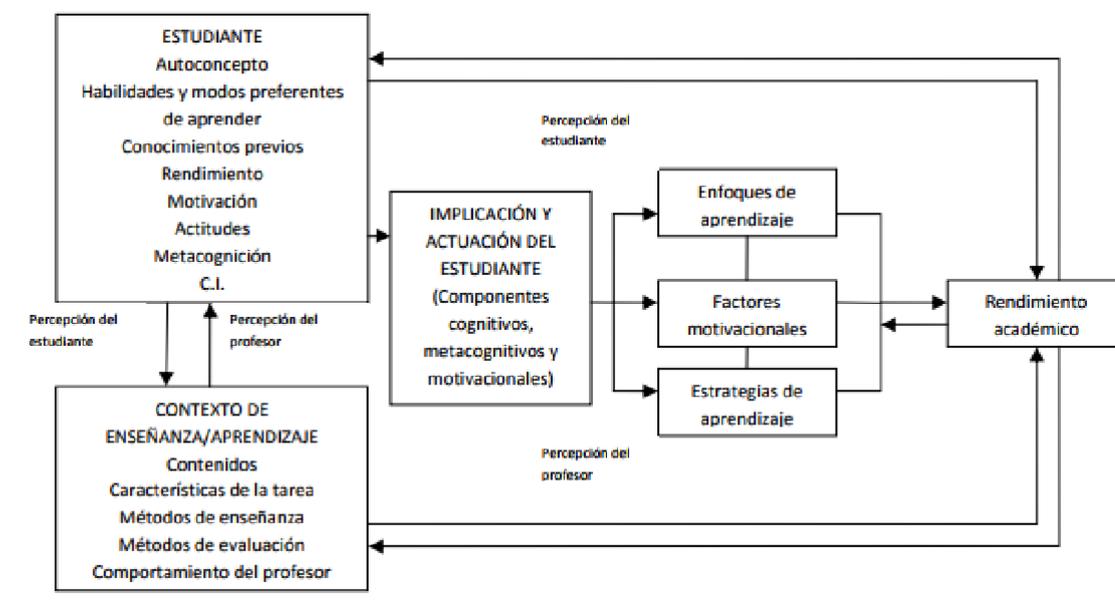


Figura N° 1 Ref: Ponencia III. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid 2010 pág. 4

2.2.2 Modelo Centrado en la Enseñanza

Busca como producto del aprendizaje la reproducción. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido externamente, por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional o como mucho bidireccional para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido recae sobre el profesor. El interés y la motivación debe promoverlo el profesor.

2.2.3 El Modelo Centrado en el Aprendizaje y *Alumno*

El Modelo Centrado en el aprendizaje busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida o de los estudiantes. El conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes.

Un trabajo posterior de Samuelowicz y Bain (2002) corrobora la existencia de dos grandes orientaciones que también se dan en la evaluación, la que pone el énfasis en la reproducción del conocimiento y la que lo hace en su construcción y/o transformación. El modelo “centrado en la enseñanza” (tradicional, centrado en el

profesor, de transmisión de información, expositivo) El modelo centrado en la enseñanza busca como producto del aprendizaje la reproducción. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido externamente, por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional o como mucho bidireccional para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido recae sobre el profesor. El interés y la motivación debe promoverlo el profesor y el modelo “centrado en el aprendizaje” (constructivista, centrado en el alumno, de facilitación del aprendizaje) busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida o de los estudiantes. El conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes. La enseñanza se concibe como un proceso interactivo que debe facilitar la construcción personal del conocimiento. El aprendizaje se contempla como un proceso de construcción personal, compartido y negociado con otros, que comporta la comprensión significativa y que da lugar a cambios conceptuales y personales. Los conocimientos adquiridos han de servir al estudiante para interpretar la realidad en que está inmerso.

Lo importante para ser buen profesor, es disponer de formación didáctico-pedagógica que permita al profesor diseñar entornos ricos de aprendizaje. En este contexto, se hace uso de diversos métodos en función de los objetivos y del contexto. El profesor busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su desarrollo personal, su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender. Se trata de que el estudiante llegue a ser un aprendiz independiente y de que aprenda a autoevaluar competentemente su trabajo. La interacción del profesor con los estudiantes es preferentemente bidireccional: se tienen en cuenta las concepciones del estudiante y se busca comprobar su comprensión de los contenidos de aprendizaje y promover la negociación de significados. Así, los métodos expositivos se complementan con métodos interactivos –se utiliza el diálogo y las preguntas, se hace uso de técnicas de grupo (trabajo cooperativo, discusión en grupo, role-playing, etc. Los métodos interactivos no se utilizan como puros recursos para romper la monotonía de la clase o para innovar sin más, sino como procedimientos que faciliten la negociación de significados y la reconstrucción del conocimiento. Se pueden usar también, en función del tiempo disponible y del nivel de los estudiantes, métodos de indagación-investigación –haciendo uso de diversas técnicas: seminarios, trabajos de investigación, individuales y en equipo, proyectos, solución de problemas, estudio de casos, simulaciones, etc.-. Se utilizan diversos materiales para el estudio de cara a que el estudiante sintetice información, la elabore, la critique, etc. La tutoría se usa de modo activo y sistemático, para asesorar a los estudiantes, no limitándose a esperar a que acudan los que lo deseen, planificando su utilización. Cuando se utilizan las nuevas tecnologías no se usan sólo como vehículos de depósito de

información, sino para potenciar la interacción y el trabajo cooperativo... La metodología de evaluación concordante tiene un enfoque formativo, y utiliza exámenes abiertos, con resolución de problemas y estudio de casos o simulaciones que exigen la reelaboración y aplicación de lo aprendido – no basta con rededir lo aprendido- y valora también otros trabajos realizados por el alumno durante el curso, dando información a los alumnos de sus progresos y deficiencias para su corrección, o bien utiliza procedimientos alternativos sin exámenes, de tipo procesual y formativo –portafolios, contrato pedagógico, este es uno de los métodos de enseñanza más efectivos donde el estudiante adquiere aprendizajes significativos, es aquí donde los jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas deben tener la precauciones de entregar los lineamientos correspondiente para enfrentar la efectividad en el aula y comprobar a través de las supervisiones que se estén ocupando como se deben, por cierto existirán muchos docentes que les es cómodo ubicarse en una zona intermedia para entregar el mínimo esfuerzo en el aula

2.2.4 El modelo de Dunkin y Biddle (1975).

A través de la importancia que les da a los factores previos (variables de proceso y contexto), deja patente que se trata de un modelo que busca abarcar y captar el carácter situacional de los comportamientos del docente durante la enseñanza. Sin embargo, reducir el análisis de los procesos de enseñanza a la consideración de lo observable, hoy por hoy sabemos que deja de tener tanto sentido pues, por ejemplo, no tiene en cuenta los procesos internos del estudiante.

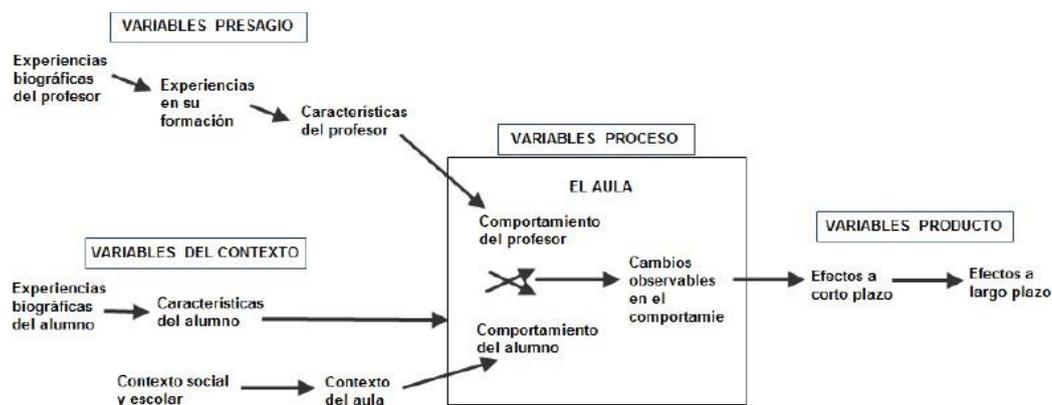


Figura N° 2 Variable Relacionadas con el alumno en el aprendizaje

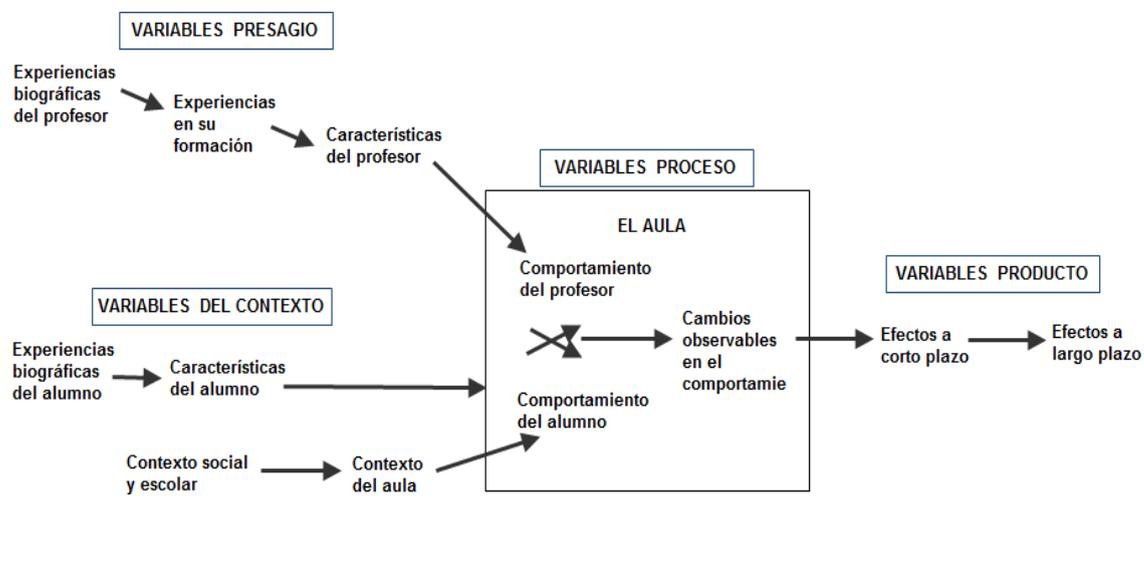


Figura N° 3 Variables relacionadas con la Enseñanza. Ref. Recuperado de Estudio múltiple nivel, Cynthia Martínez Garrido Pág. 53

2.2.5 La Gestión Docente en el aula

Cuando se habla de gestión docente en el habla se piensa inmediatamente de la eficiencia y eficacia del profesor al interior del aula, relación que sin duda debe reflejar la calidad de la educación que este imparta, antes de definir el concepto, salta la pregunta ¿qué es un docente de calidad? ¿Qué cualidades y atributos debe poseer?.

En respuesta a estas interrogantes se puede definir a un docente de calidad como aquel profesional de la educación que obtiene buenos resultados y buenos logros con sus estudiantes, además, de lograr efectos importantes en los aprendizajes, es decir logra aprendizajes significativos en estos. Un profesor de calidad cuenta con experiencia y conocimientos sólidos de la disciplina que enseña, contenidos curriculares claros y con amplio dominio de la temática, sabe lo que tiene que hacer en el aula para que sus estudiantes aprendan y mejoren sus aprendizajes. Un docente de calidad diseña las actividades de enseñanza utilizando diversas metodologías de enseñanza, trabaja la didáctica con todo su entusiasmo, gestionando un trabajo de aula efectivo y moviliza la mayor cantidad de aprendizaje en todos sus estudiantes, reconoce la complicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su rol, lo denota como agente de cambio y oportunidades, es un factor importante y diferenciador en las escuelas. Sus principales características a la hora de enseñar, es responsabilidad, expectativas y compromiso, notando su gestión a la hora de enseñar la que sin duda influye en la característica que poseerá su aula (clima, tiempo, implicancia de la familia) y su metodología.

Es relevante y urgente contar con profesionales de alto desempeño en los establecimientos educacionales, es decir, profesores expertos a la hora de enseñar, que sepan reflexionar, pensar, aprender y motivar a sus alumnos.

La gestión de aula, como la gestión escolar basa sus fundamentos en la mirada pedagógica de la institución, ambas se corresponden para el logro de los resultados institucionales y la mejora continua de los procesos enseñanza-aprendizajes. Estas gestiones poseen como tópicos complementarios la interrelación que se dan en los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan en una micro

sociedad, comúnmente llamada aula o aquel lugar dónde se desarrollan dichas interacciones (patios, gimnasios bibliotecas etc. Parece importante mencionar que las propuestas curriculares juegan un rol importante al momento de oficializar las prácticas docentes. Sin duda las interpretaciones y de decisiones que ejecuta el profesor cuando desarrolla su trabajo pedagógico, debe centrar en el aprendizaje y las estrategias y experiencias pedagógicas abundantes en la creación de los nuevos saberes que forman parte del conocimiento de los alumnos.

Ser exigente en la toma de decisiones significa suponer al estudiante como agente principal en la adquisición de sus propios aprendizajes y formación educacional, cuando un profesor proporciona al estudiantes herramientas para fortalecer el proceso de aprendizaje, la dinámica profesor - alumno se hace más significativa, la motivación es fundamental para lograr motivar e incentivar a los estudiantes hacia la curiosidad y el interés, características propias del ser humano desde que descubre su mundo y de total naturalidad. Promover el desarrollo del intelecto, desafiar la inteligencia, formar actitudes y valores para la vida, es la cuota pendiente de la educación en la actualidad.

Expuesto lo anterior, hasta aquí se han proyectado ideas parciales de una totalidad pedagógica, se esbozaron contenidos, objetivos, estrategias didácticas y la evaluación. Indicadores que corresponde a un perfil más bien técnico del rol del profesorado. En base a lo expuesto, la metodología que utiliza el profesor para enseñar, debe suscitar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el que se desarrolla paulatinamente durante todo el proceso enseñanza y aprendizaje que va desde la simple aproximación o demostración a la más compleja situación de aprendizaje. Es necesario que el docente reconozca las estructuras mentales en

desarrollo del estudiante, es decir identificar los intereses, esfuerzos y emociones de sus estudiantes, ya que un profesor puede impactar positiva o negativamente en sus estudiantes, a nivel intelectual como en su desarrollo personal.

Un profesor futurista y que acepta los cambios, centra su gestión en el desarrollo del conocimiento de sus alumnos no solo en el aula sino que en todo los ambientes de aprendizaje, para ello su cometido no es solo la transferencia de contenidos y saberes sino más bien, desarrolla las competencias de sus estudiantes, capacidades que le permitirán al discente ordenar lo aprendido es decir aprender a aprender, centrando el interés en la educación para la vida en plena autonomía de sus actos, el profesor debe por otra parte crear situaciones de aprendizaje coherentes a los cambios sociales y culturales que se trasforman día a día, nuestra sociedad, por eso es importante que los docentes demanden del apoyo sistemático de su jefe técnico, quien es el experto curricular y le ayudará a resolver las situaciones problemáticas, aportándole con estrategias que puedan servir de mejoramientos a las actividades ya planificadas o modificando las que no corresponden con los estilos de aprendizajes de sus alumnos, es aquí donde las unidades técnicas se hacen relevantes al momento de entregar los apoyos a la gestión docente.

2.2.6 Prácticas Pedagógicas – Conceptualización

Son sin duda las variadas acciones que ejerce el profesor para permitir el proceso integral en la formación del estudiante, es por esto que debe establecer acciones tales como: comunicar, socializar, enseñar experiencias y permitir la reflexión desde la cotidianidad del aula, como también se debe permitir evaluar en forma constante los procesos cognitivos de sus alumnos y más aún, permitir también

el relacionarse con la comunidad educativa. La función docente no solo implica el dar la clase y entregar a los alumnos conocimientos teóricos, si no también tiene que desarrollar el acto didáctico que será el puente entre lo que enseña y lo que aprenden sus estudiantes, permitiendo con esto la construcción de nuevos saberes que den una nueva significación a la realidad del estudiante.

Las practicas pedagógicas necesitan del manejo de la didáctica, es decir requieren del saber ser y hacer disciplinar, para esto el docente, además, debe tener competencias relacionadas con el liderazgo, resolución de conflictos, junto con ello. debe saber trabajar en equipo. Entonces las prácticas de enseñanza de los docentes necesitan de la preparación conceptual, procedimental y actitudinal que permita al alumno formarse como ser integral. Dentro de las concepciones que tienen algunos docentes sobre práctica pedagógica están, “todas las actividades que se aplican de manera integral y con el conocimiento para hacerlo practico, aplicando la ciencia para generar construcción de conocimiento, en cualquier disciplina”

Según Avalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se piensa como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también “es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente”, al considerar este aporte se debe apreciar la práctica pedagógica como el lugar donde se emplazan los diferentes modelos educativos y que deben ser integrados en la gestión curricular de docente y comunidad educativa, esto permitirá

que las prácticas docente sean objetivas y preconcebida para alcanzar la calidad educativa que se debe ofrece al estudiante, “se fundamentan en la responsabilidad, en la ética, en la lealtad y la comunicación, para el desempeño de las practicas pedagógicas como mediadores para garantizar las practicas pedagógicas que permitan en el estudiante se empodere de sus aprendizajes”, por esto las prácticas pedagógicas deben situarse convenientemente, entre la pertinencia y la relevancia.

Zambrano (2000) manifiesta que “el proceso formativo por tanto, comprometen la potencialización del desarrollo humano. Permite la socialización entre pares, promulga el respeto, la igualdad y deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar ” (p. 119).

Los estudiantes comúnmente manifiestan sus emociones como ser humano, se sienten alegres, tristes, ansiosos, porque muchas veces no son escuchados, y todo en el colegio es impuesto.

2.2.7 Prácticas de aula

Son definidas como todas las interposiciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, y en las que se debe lograr con eficacia y eficiencia los objetivos formativos diseñados y planeados para cada curso y realidad, al igual que otros aprendizajes de alto valor educativo, Aunque no todas las buenas prácticas tendrán la misma potencialidad educativa, todas ellas supondrán un buen hacer didáctico y pedagógico por parte del profesorado.

Las fases del acto didáctico según Adalberto Fernández (2011), debe considerar los siguientes aspectos: “Momento proactivo, antes de la intervención, el docente habrá tenido en cuenta, la consideración de las características grupales e individuales de los estudiantes. Además los conocimientos, el estilo cognitivo y los intereses. La definición previa de los objetivos que se pretenden en consonancia con las posibilidades de los estudiantes y la adecuada preparación, selección y secuenciación de los contenidos concretos que se tratarán”.

Expuesto lo anterior, las practicas pedagógicas sin duda son los pilares fundamentales de todo proceso educativo, un docente que no realiza la preparación de la enseñanza sin duda sus prácticas pedagógicas se verán afectadas por el compromiso que tiene el docente con sus alumnos, Es preciso aclarar que el jefe técnico pedagógico debe monitorear el desarrollo de estas prácticas, que no solo se da en las aulas, sino que también se inician al momento que el docente ingresa al establecimiento educacional, el profesor inicia su jornada laboral con la formación de hábitos hacia los discente, el corregir ciertos aspectos de sus personalidad como la actitud, la empatía, el respeto, la forma de hablar, forma de expresarse hacen que las prácticas docentes no solo son apreciadas en las salas de clase sino que también en todos la ambientes educativos que propician los aprendizajes de los estudiante. Por otro lado, al momento de preparar la enseñanza, el docente considera los contenidos, los objetivos, las actividades, las metodologías, los modelos de enseñanza, el proyecto educativo institucional, los planes y programas de estudios, Para establecer con claridad el acto didáctico, que se define como el estilo de enseñanza que tiene el docente al momento de enseñar, se debe primero conocer las distintas formas de enseñar y considera las características particulares de cada estudiante que conforma

el grupo curso y, poder así, diseñar el proceso de aprendizaje que se llevará a cabo en el aula. Diseñar en DUA significa trabajar bajo la mirada y desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior y permitir que todos los estudiantes adquieran los aprendizajes a través de la creación de actividades diversificadas.

2.2.8 Tipos de interacciones en el aula

- Interacciones lineales: Profesor expone
- interacciones poligonales o en red: alumnos protagonizan la acción a través del trabajo colaborativo en grupos, discusiones entre todos en clase
- Momento pos activo. Después del monitoreo de docente e intervención de este , el profesor llevará a cabo una reflexión del proceso realizado, se analizan la obtención de los resultados y los posibles cambios a realizar para mejorar la intervención educativa en próximas ocasiones, es el proceso donde se valoran una serie de elementos que ayudan al profesor analizar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y estimar en qué medida esa enseñanza facilita la adquisición integrada de tres dimensiones: cognitiva (conocer), la ética (responsabilidad moral) y la técnica (capacidad de hacer).
- Fase interactiva Conjunto de procedimientos y tareas de aprendizaje que el profesor propone a los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje. El docente suscita una serie de actividades de disímil complicación con la finalidad que los estudiantes desarrollen las capacidades en su proceso de aprendizaje.

2.2.9 Evaluación en el aula

La evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo y sistemático que permite al docente reflexionar sobre los estados de avances de sus alumnos y sus propias prácticas pudiendo retroalimentarlos para fortalecer sus aprendizajes, el proceso de evaluación formativa es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza – aprendizaje por lo que debe considerarse, como una parte reguladora y consustancial del proceso. “La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica en términos de regular el proceso de enseñanza – aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio del aprendizaje de los estudiantes” Allal, (1979 p. 3); Jorba y Sanmartí, (1993 p. 321); Jorba y Casellas, (1997 p. 398).

M. Scriven (2014) refiere que “ este tipo de evaluación, ya lo venía premonizando desde los sesenta, partiendo de la idea de que se debe supervisar el proceso de aprendizaje, considerando que éste es una actividad continua de reestructuraciones, producto de las acciones del alumnado y de la propuesta pedagógica, por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo y en qué medida es posible corregirlas con nuevas adaptaciones didácticas in situ, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, porque se es parte integral de dicho proceso”

La evaluación formativa, es un procedimiento que permite monitorear en cada minuto el desarrollo cognitivo de los alumnos y como también evaluar la adquisición del conocimientos que se van adquiriendo paulatinamente y establecer planes remediales que ayudará a replantear objetivos de aprendizajes que no han sido

logrados por los alumnos. Este tipo de evaluación como lo plantea el autor “Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad de estudiantes; es promover (no obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista), un aprendizaje con sentido y con valor funcional para los alumnos; es ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y del aprendizaje y es favorecer el traspaso de la hetero-regulación evaluativa, hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación” .

Fullan (1993) señala que “en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder”. Lo relevante según el autor no es “el líder”, sino el liderazgo que ejerce el docente que permita motivar, entusiasmar a un grupo para promover el cambio (p167)

En razón de lo anterior, Senge, (2000), manifiesta que “la gestión pedagógica curricular de los colegios debe centrarse en extender un puente entre las culturas que poseen los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela y el conocimiento que ésta enseña.”(p68) La gestión pedagógica curricular de cada escuela perteneciente a la Corporación Municipal de Rancagua se basa en sus propios modelos educativos y proyectos educativos, ahí se plasman los objetivos que la institución pretende alcanzar y el tipo de enseñanza que se debe entregar a los alumnos, si bien cada escuela posee sus PEI se debe considerar que cada organización es producto de cómo sus agentes educativos piensan e interactúan en trabajo colaborativo donde el aprendizaje está conducido por visiones compartidas

de lo que se quiere alcanzar. En esto Wertsch, (1999) refiere que “se requiere de una gestión curricular contextualizada para transformar los modelos mentales omnipresentes en las prácticas, orientarse hacia un propósito común que surge de las demandas educativas de las comunidades, de los estudiantes que se atienden y de los requerimientos de la sociedad actual; del aprendizaje en equipo que integre a todos a partir de su diversidad y de desarrollar conciencia de la complejidad de la tarea de educar “(p174)

“Entonces, los cambios en educación demandan de un liderazgo pedagógico o transformacional que promueva la participación de todos los actores” (Rodríguez y Ríos, 2007:8). Lo anterior indica que el liderazgo requiere de un conjunto de competencias que permita actuar en un escenario complejo, pues los docentes, jefes técnicos y directivos asumen una función compartida en la organización para el desempeño de su rol (Pareja, 2009).

2.2.10 Liderazgo Educativo

Leithwood (2009:20) entrega la definición de liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. El liderazgo no solo se basa en la organización, sino que es la herramienta más considerada al momento de provocar cambios en los ambientes de aprendizajes. Entonces el liderazgo, involucra un alto grado de compromiso social de sus colaboradores de forma tal que, el trabajo del equipo directivo convendría relacionarlo claramente con el mejoramiento de las situaciones organizacionales de los agentes y de los resultados educativos, (Raczynski y Muñoz, 2005; Murillo, 2005; Fullan, 2003).

En consecuencia, Hargreaves y Fink (2004) han señalado “que la extensión del liderazgo por todo el centro escolar es una de las claves para conformar una comunidad profesional de aprendizaje. Así, el liderazgo no sólo ejerce su influjo en sentido descendente, sino que fluye por todo un organismo, abarcando distintos niveles y circulando arriba y abajo por toda la escala jerárquica.”

Por otro lado, Leithwood, Jantzi y Steinbach, (1999), refieren que “Estudios exhaustivos y a gran escala sobre sus efectos en el aprendizaje señalan los beneficios que reporta al rendimiento de los alumnos al menos cierto grado de distribución del liderazgo”, bajo este mismo concepto el MINEDUC (2018), establece que estos establecimientos se caracterizan por un estilo de liderazgo “progresista con foco técnico”, debido principalmente a que poseen una disposición positiva a implementar estrategias e instrumentos innovadores para el aprendizaje, aceptan desafíos y están periódicamente actualizando sus saberes y destrezas, mediante la capacitación” (P17).

En Chile, el equipo de liderazgo se define en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, la Ley de Calidad y Equidad, y el Estatuto de los profesionales de la educación, por cierto el liderazgo escolar debe envolver a todos y cada uno de los agentes educativos de la institución y sobre todos a los agentes de cambio como son los equipos directivos y docentes líderes dentro de cada unidad educativa, este equipo está formado por el director, un jefe de departamento técnico, el inspector general, personas a cargo de los programa que se ejecutan al interior de la institución y otros profesionales de la educación que en su mayoría desempeñan funciones bajo el alero de las unidades técnicas pedagógicas, como son los

coordinadores de ciclo, y especialmente por los encargados de la convivencia escolar. En este caso “se releva especialmente la incidencia de los jefes técnicos (UTP), quiénes debieran conformar duplas con los directores para potenciar un liderazgo educativo de fuste” (Weinstein y Hernández, 2015, p. 123).

En menor medida se visualiza la necesidad de atender al nivel intermedio, en especial en el sector municipal, poniéndose el acento en la alta incidencia de este segmento en la buena gestión educacional de grupos enteros de establecimientos escolares, así como en su falta habitual de preparación en cuanto a la gestión educativa y la mejora escolar

Thompson, (1967) expresa que “La idea básica del liderazgo distribuido tiene, en muchos sentidos, un papel fundamental en la teoría organizativa y el campo de la administración educativa desde la década de 1960 (p.28).

2.2.11 Funciones del liderazgo Educativo

Las diferentes tareas correspondientes al ámbito de gestión permiten entregar a los profesores/as el soporte necesario para que ejecuten los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Esto requiere de una conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico que estos hacen, lo que implica que en la organización educativa exista un liderazgo académico y pedagógico comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje lo que comprende trabajar directamente con los docentes en las áreas de diseño de la implementación curricular, de enseñanza y de evaluación (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, Walters y McNulty, 2005; Murphy, 1990; Weber, 1996). Estas y otras prácticas referidas al liderazgo académico

tradicionalmente han sido descritas por la literatura especializada como parte de las responsabilidades del director, sin embargo, dado que en Chile la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), tiene por función la conducción académica esta se concibe como una función que ejerce no solo él, sino también dicha unidad. Esto es coherente con la visión de que el liderazgo académico debe ser compartido entre el director y otros miembros de su equipo .

2.3 Unidad Técnica Pedagógica (acápito de la variable independiente)

Fundación Chile 2010 define Unidad Técnica Pedagógica (UTP) como: “Unidad especialista que tiene como rol fundamental asesorar al Director en la planificación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares, específicamente en el área Técnico Pedagógica, además, supervisar la implementación de los programas de estudio, asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula, organizar el currículum en relación a los objetivos del Proyecto Institucional y Gestionar proyectos de innovación pedagógica”.

Por ello, este cargo debe ser desempeñado con profesionalismos, estableciendo metas claras y objetivos bien definidos que permita a los docentes tener lineamiento templados y comunes para lograr los objetivos institucionales .

El presente estudio de investigación será un precursor para manifestar la importancia de la UTP, evaluar su desempeño y establecer debilidades y fortalezas que gestiona en su labor diaria.

Se puede entonces dar una definición de la unidad de apoyo técnico pedagógico; Proceso de participación que suscitará la interacción entre profesionales, permite además, resolver y detectar las problemáticas pedagógicas que transgreden

la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes

2.3.1 Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas en el aula

En Chile las prácticas de liderazgo, en los establecimientos educativos, están orientadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, que se enfoca “en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes” (MINEDUC, 2015b, p. 3)”.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) evidencia que el establecer metas y expectativas, promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docentes; obtención y mantención de recursos de manera estratégica; aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; y planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum direcciona si bien las practicas pedagógicas, ayudan a los docentes a tener buenos resultados de aprendizajes,

El MINEDUC (2016) explica que “El rol del director y/o del jefe de la unidad técnico pedagógica (UTP), ha estado muy centrado en la preocupación por los recursos económicos de los establecimientos, de la fiscalización de la planificación curricular y del logro de metas a nivel de mediciones estandarizadas; pudiendo y debiendo, además, ocuparse de forma participativa y directa de los procesos administrativos”, situación que ha llevado a los UTP a descuidar los procesos metodológico, y postergar las orientación en cuanto a perfeccionamiento profesional que deben recibir los docentes a su cargo.

2.3.2 Conocimientos y competencias pedagógicas del JUTP

El Jefe de Unidad Técnica Pedagógica según el marco de la gestión pedagógica curricular, debe ser un profesional con un claro dominio de conocimientos y competencias pedagógicas, ya que su principal rol apoyar al director en planificar y coordinar con los profesores actividades relacionadas con la enseñanza, supervisar el trabajo de los docentes, fijarse que se cumpla la implementación del currículum, retroalimentar al docente y entrega apoyo pedagógico, entre otros. Ya que, los resultados de las actividades señalada anteriormente serían, en gran medida, trabajo de su gestión y coordinación.

En este contexto, Shulman (1987) propone que el “conocimiento base para la enseñanza de un profesor debe incluir, al menos, siete categorías diferentes; es decir, conocimiento”.

- a) Del contenido
- b) Didáctico general,
- c) Curricular,
- d) Didáctico del contenido,
- e) De las características, los aspectos cognitivos, la motivación de los estudiantes;
- f) De los contextos educativos; y
- g) De las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos.

Acevedo, (2009), indica que “el conocimiento didáctico del contenido (CDC) proporciona la comprensión de cómo un profesor que conoce una materia, se convierte poco a poco en maestro de la misma, mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas” es decir, mientras más preparación y conocimiento tenga el docente y conozca variadas estrategias didácticas y las utilice, mayor será el interés por el CDC.



Figura 4. Rol de UTP Apoyo efectivo (Fuente revista MINEDUC, 2010)

En resumen, el MINEDUC (2015) indica que “toda acción de apoyo técnico pedagógico discurre en una relación permanente entre la colaboración (fortalecer y desarrollar competencias profesionales), la comunicación (movilizar y activar capacidades profesionales) y la contribución (para mejorar la calidad de la enseñanza), con el propósito de desarrollar competencias en los actores educativos, quienes constituyen un canal de comunicación que actúa como agente mediador

entre el conocimiento pedagógico disponible en el establecimiento, y las prácticas de trabajo que pueden ser modificadas a través de nuevos métodos, maneras de pensar, procedimientos y prácticas de enseñanza organizacionales y metodológicas que aporten a los procesos de mejora escolar, con la finalidad de que todos los estudiantes alcancen aprendizajes efectivos”.

2.3.3 “Características y rasgos que se proponen para definir el perfil de un supervisor técnico son”.

- Conocimiento específico del trabajo y del campo donde está aplicando.
- Haber sido supervisado.
- Capacidad de comunicación, saber escuchar.
- Tener conocimientos en dinámicas de grupos.
- Saber transmitir una capacidad de análisis, autocrítica y autonomía.
- Saber proponer las pautas adecuadas para que se consigan los objetivos de la supervisión.
- Capacidad receptiva y segura, aceptando las dudas. Agilidad mental y analítica. Capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad de empatía.
- Capacidad de autocrítica.
- Interés por la docencia.
- Capacidad de exigir motivando un nivel de auto exigencia en los docentes.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Saber transmitir una concepción amplia del trabajo

Alfred Kadushin, al definir cuáles son las condiciones del UTP eficaz, cita una serie de características que conviene tener en cuenta. Podría considerarse como el decálogo del supervisor (con la diferencia de que en lugar de diez mandamientos en este caso son veinte): las condiciones que ha de reunir un supervisor según este autor son:

- 1) Establecer una comunicación plena y libre con el supervisado en un ambiente que permite la expresión de sentimiento y que, incluso, anima para que estos sentimientos se expresen.
- 2) Proyecta una actitud de confianza hacia el docente supervisado que facilita la optimización de la autonomía y la discreción del docente supervisado.
- 3) Posee una orientación resolutoria de los problemas con los que se enfrenta la institución, basada en el consentimiento y la cooperación derivada de las impositivas.
- 4) Valora el establecimiento de una relación de consulta hacia él y rechaza una relación del tipo supervisor-subordinado.
- 5) Establece relaciones positivas con los docentes supervisados caracterizadas por un sentido de seguridad: el supervisor es tolerante, cálido, empático, respetuoso, interesado, flexible y genuino.
- 6) Dispone de una gran competencia profesional al ayudar al docente en su trabajo.
- 7) Es capaz también de establecer unas buenas relaciones interpersonales con los profesores.

- 8) Sus esfuerzos se dirigen de forma activa a ser capaz de integrar las necesidades de productividad de la institución con las necesidades socioemocionales de los profesores.
- 9) Es capaz de nivelar el cumplimiento de los objetivos de la institución. .
- 10) Sabe imponer de una forma poco autoritaria la autoridad administrativa que le otorga su posición. Acepta, no obstante, la autoridad que le ha sido asignada y se siente suficientemente cómodo como para ejercerla de forma democrática.
- 11) Es capaz de proporcionar procedimientos estructurados a los trabajadores en relación con su trabajo en la institución o centro y con su práctica asistencial; también sabe realizar una devolución constructiva sobre la forma de trabajar del supervisado.
- 12) Sabe nivelar las necesidades de estabilidad de la institución con las necesidades de cambio y se muestra dispuesto a dar apoyo a las iniciativas que promuevan cambios en la institución de una forma válida.
- 13) Se comunica, efectivamente, con la escala jerárquica tanto a nivel ascendente como descendente y es capaz de transmitir los mensajes de los profesores para que sean tomados en consideración por los órganos gestores de la institución.
- 14) Generalmente es accesible para que se le realicen consultas.
- 15) No establece supervisiones coercitivas, de forma que los docentes reciben la supervisión sin sentirse coaccionados.

- 16) Prepara las sesiones de supervisión. La preparación implica una revisión de los conocimientos de los profesores, así como el conocimiento de los contenidos a transmitir.
- 17) Está siempre dispuesto a compartir su experiencia, a enseñar su práctica de manera que facilite un aprendizaje óptimo. Compartir significa ser capaz de mostrarse tal y como es.
- 18) Es tolerante con las críticas constructivas y no se defiende contra ellas. Es capaz de examinar sus mecanismos de contratransferencia.
- 19) Se esfuerza continuamente en mejorar sus capacidades y conocimientos profesionales, y en ampliar los conocimientos sobre el ámbito específico de trabajo.
- 20) Tiene un sentimiento positivo hacia el trabajo; es una persona comprometida y solidaria con la profesión, y transmite los valores que está en su conducta.

2.3.4 Características para el apoyo técnico pedagógico efectivo

El apoyo técnico pedagógico efectivo debe forjar una dinámica curricular que permita la creación de nuevas prácticas de enseñanza que admitan atender la diversidad de formas de aprender de cada estudiante y considerando las siguientes características:

1. Acompañamiento sistemático, es decir, en un tiempo determinado, con la finalidad de instalar prácticas pedagógicas y curriculares efectivas.
2. Favorece la autonomía del docente y su responsabilización por los resultados obtenidos.

3. Reconoce la diversidad de contextos pedagógicos, características, cultura, y prácticas pedagógicas de cada docente.
4. Promueve el seguimiento o monitoreo de las acciones de mejoramiento implementadas, el análisis de los resultados de aprendizaje y la reflexión pedagógica en torno a los procesos de enseñanza.
5. Focaliza las acciones de apoyo técnico pedagógico en la implementación curricular efectiva.
6. Considera la comunicación efectiva para lograr la colaboración profesional y la contribución para mejorar la calidad de la enseñanza.

2.3.5 Rol y funciones del apoyo técnico pedagógico

Los roles y funciones deben estar directamente relacionadas con las acciones que dispersa el asesor técnico pedagógico, provocando una interacción profesional que intencional y oportuna para dar pie a la mejora en la gestión curricular y pedagógica de los docentes, de tal forma que cada encuentro de trabajo contribuya a la mejora de los resultados institucionales la que ira en directo beneficio de la mejora de los aprendizajes.

En este sentido el rol del UTP es ofrecer soporte técnico pedagógico focalizado a los docentes que presenten mayores debilidades en la implementación efectiva del currículum, permitiendo de esta forma que todos los estudiantes alcancen los estándares de aprendizajes establecidos para cada nivel de, por ende se debe creer como los procesos que plasma el establecimiento desde la planificación del currículum oficial hasta la ejecución del mismo, es menester saber y comprender,

lo que evidentemente se enseña, se evalúa y que sin duda lo que no se enseña no debe ser evaluado ni calificado.

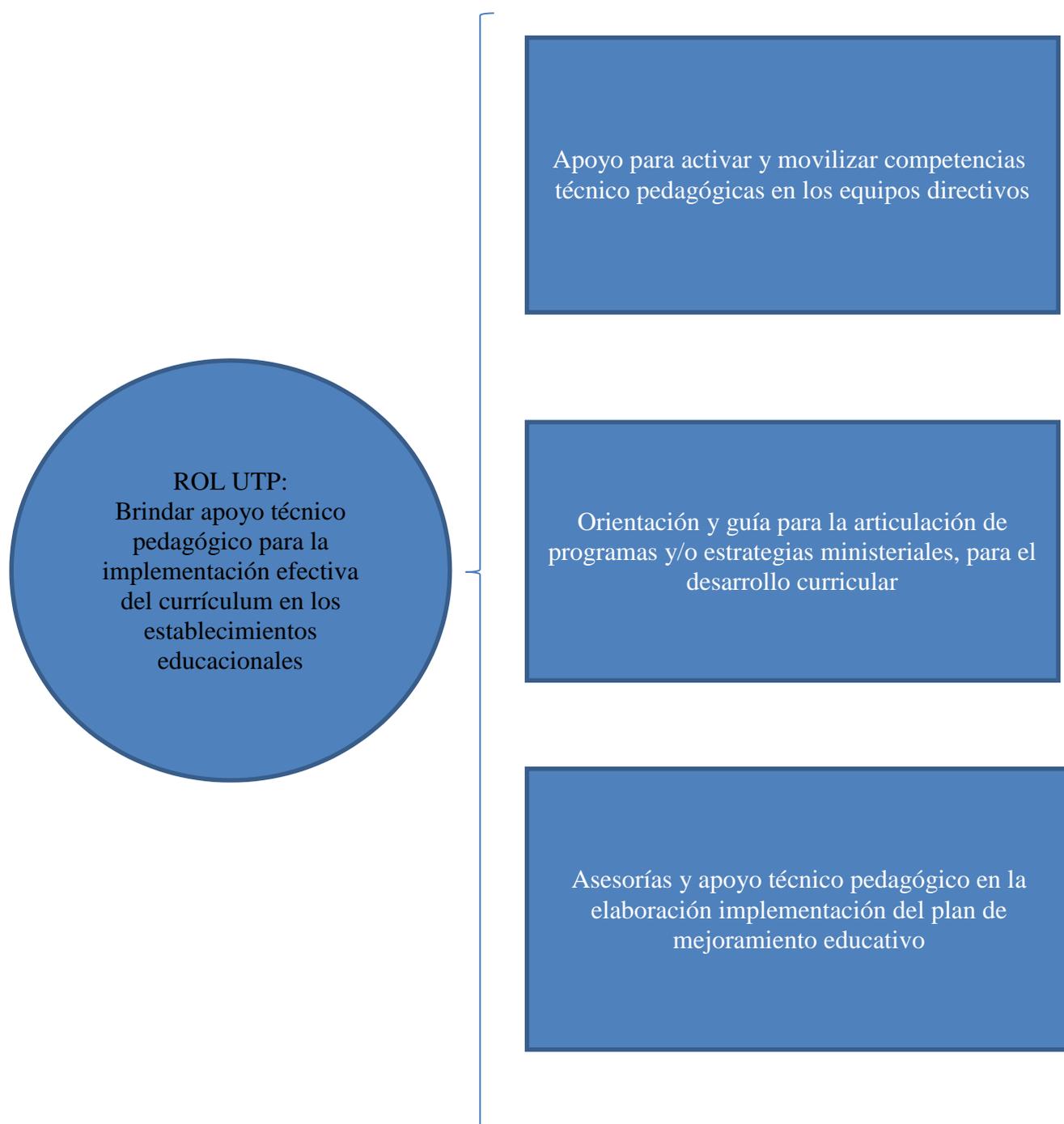


Figura 5. Rol del UTP Fuente Mineduc 2008

2.3.6 Funciones Genéricas del UTP

- a) Activar y movilizar competencias técnico pedagógicas a sus docentes con la intención que estos lideren el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos hasta que estos puedan lograr la autonomía, obviamente aceptando la diversidad de estilos de aprendizajes que poseen sus educandos, necesidades y estimulando permanentemente a sus estudiante para que ellos puedan lograr aprendizajes significativos y permanentes.
- b) Guiar la articulación de programas y/o estrategias ministeriales para el desarrollo curricular
- c) Asesorar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, siendo este una estrategia de planificación y ordenación para lograr la implementación curricular efectiva.

2.3.7 Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es una de las actividades de mayor envergadura y más relevantes para las unidades técnicas pedagógicas, ya que es la posibilidad de orientar las practicas pedagógicas y retroalimentar in situ al docente, evitando de esta forma que se vuelvan a repetir practicas inadecuadas y de poco valor en la puesta en marcha de los procesos educativos. Igualmente, como la pedagogía se relaciona con la didáctica (el arte de enseñar o educar) es aquí donde se debe situar la mayor vigilancia para permitir un desarrollo efectivo del currículum, aplicando técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño optimo educativo.

Enfoque de John Biggs

Biggs. (2000), señala que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y el UTP cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas” (p5),

Por otra partes Biggs señala que el proceso de enseñanza aprendizaje es una diligencia de naturaleza compleja, si se observa desde la teoría general de sistemas, los estudiantes, el aprendizaje que estos adquieren, el trabajo del docente, los lineamientos que entregan los UTP y directivos, el contexto, el clima institucional, las formas de evaluación, entre otras son parte importante de este sistema -algunos como entrada, otros como desarrollo y otros como salida y retroalimentación- y a sus vez, los convierte en subsistemas que debe permitir la articulación propiciando un engranaje efectivo de los procesos educativos. Lo anterior, hace que para un desempeño competente por parte del docente, se requiere la puesta en escena de un conjunto de variables que Biggs (2005) ha esquematizado en el modelo 3P, relativas al presagio, proceso y producto del ámbito educativo, este autor categoriza a los docentes en tres niveles:

Nivel 1; Los docentes enseñan con base a lo que los estudiantes son

Nivel 2; Se enseña con base en lo que los docentes son,

Nivel 3; Los docentes enseñanza con respecto a lo que los estudiantes hacen

Los docentes en su ejercicio diario suelen hacer suyas estas teorías en diferentes momentos de su labor, permitiéndoles que algunos progresan hasta el nivel 3, mientras que otros permanecen en los niveles 1 y 2.

De acuerdo a lo planteado por John Biggs se hace una aproximación a la caracterización de estos;

- 1) Los docentes de nivel 1, se caracterizan porque clasifican a sus alumnos en buenos y malos, su responsabilidad es conocer bien los contenidos a enseñar y exponerlos con claridad, la enseñanza se mantiene constante y consiste en transmitir la información mediante clases magistrales; este proceso se convierte por ciertos en una actividad selectiva y no educativa, la evaluación por otro lado se convierte en el instrumento de clasificación de los estudiantes buenos y malos.
- 2) Los docentes de nivel 2, se basan en la transmisión, pero ya no solo de información sino de conceptos e ideas, la responsabilidad de que el alumno entienda depende de una buena enseñanza, por lo que el profesor busca hacerse de un arsenal de técnicas de enseñanza; lo importante aquí es lo que el docente hace como profesor y no lo que ellos –los estudiantes– aprenden como estudiantes
- 3) Los docentes de nivel 3, consideran la enseñanza como medio de apoyo al aprendizaje, lo principal es lo que hacen los estudiantes, la enseñanza es sistémica, el aprendizaje del estudiante depende tanto de factores propios (capacidad, conocimientos previos, nuevos conocimientos) como del contexto de la enseñanza y de la forma de enseñar.

Diversas investigaciones (Biggs, 1987; Biggs, 1993, indican que son dos las variables que intervienen en la caracterización del enfoque de enseñanza que adopta un profesor en su quehacer profesional en una asignatura: las intenciones y las estrategias. Al igual que los enfoques de aprendizaje, los de enseñanza se ven influenciados por la naturaleza de la asignatura, por el contexto y por las características individuales del profesor y de sus estudiantes.

En cuanto a las estrategias Biggs manifiesta que existen aquellas adoptadas por los profesores y que contribuyen a la caracterización de su enfoque de enseñanza. Se han identificado estrategias centradas en el profesor, centradas en la interacción profesor/estudiante y centradas en el estudiante. La interacción entre intenciones de los docentes y sus estrategias condujo a la identificación de dos tipos de enfoque de enseñanza los cuales se describen enseguida:

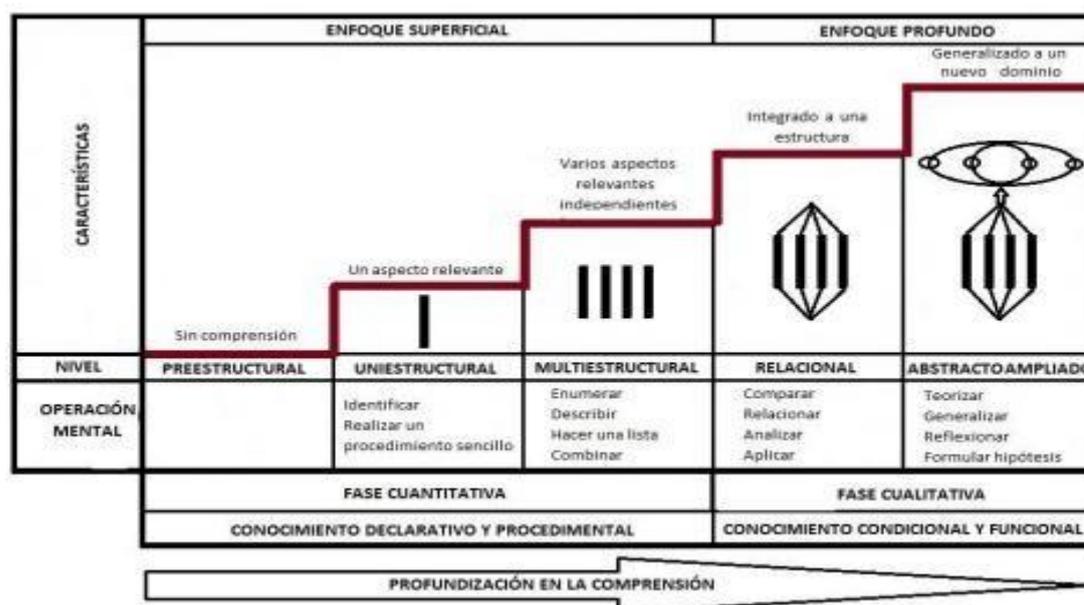


Figura 6 Niveles de comprensión según la taxonomía SOLO. (Adaptado de Biggs, 2005)

Los niveles de comprensión referidos por Biggs, en cada uno de los cinco escalones, sobre ellos se han relacionado las características fundamentales de cada nivel y en la parte inferior de cada nivel la representación gráfica utilizada para explicarlos. Abajo del nombre que recibe cada nivel se enlistan una serie de operaciones mentales que los caracterizan. Por consiguiente se infiere que en la fase cuantitativa de los conocimientos se encuentran los niveles preestructural (nivel de comprensión sin alcanzar); uni estructural, donde las operaciones cognitivas son de orden inferior como identificar o realizar procedimientos muy básicos (comprensión limitada solo un aspecto relevante), y el multi estructural, también con operaciones cognitivas de orden inferior como enumerar, describir y combinar (se logra la comprensión de varios aspectos relevantes). Son propios de esta fase cuantitativa los conocimientos declarativos y procedimentales. Los estudiantes que enfrentan sus tareas académicas en estos tres niveles de comprensión tienden a hacerlo mediante un enfoque superficial.

Por cierto Biggs (2000) consigna “que el acompañamiento pedagógico no sólo se hace al director o UTP, sino al docente que lo amerite”. Se puede concluir que el acompañamiento es una propuesta estratégica muy promisoría que atribuye la demanda de transformación de la educación, combinando los procesos y desarrollando en los docentes seguridad, autoestima y solidaridad ante la función que desempeñan en beneficio del progreso de la sociedad a través de las instituciones educativas.

En la actualidad es un gran desafío realizar el apoyo técnico pedagógico con responsabilidad en contextos situacionales pedagógicos diversos ya que existen un sin número de variables que muchas veces entorpecen este accionar, realizar

informes, cubrir cursos, atender la disciplina en ausencia del director son algunas de las situaciones que afectan esta labor. Para ellos se hace necesario eliminar las barreras de distracciones y centrar la mirada en lo importante que es el acompañamiento al docente ya que esto sin duda permite fortalecer y movilizar competencias profesionales de carácter funcional y técnico, y centrar la mirada en la implementación efectiva del currículum para que este realmente tenga impacto en el logro del aprendizaje de los estudiantes.

La coordinación del asesoramiento Técnico Pedagógico necesita sin duda activar y movilizar competencias en los docentes, a través de la elaboración de un plan de formación docente exigido por MINEDUC, con el propósito de profundizar y reforzar competencias técnicas y funcionales de los docentes y jefes técnicos, plan que sea atingente a la realidad de la institución y necesidad de los docentes para la puesta en marcha efectiva de la gestión curricular y pedagógica del establecimientos educacionales.

2.3.8 Implementación efectiva del currículum y el apoyo de la UTP

Para realizar una implementación efectiva del currículum se requiere de jefes técnicos competentes y con dominio de lo que pretende entregar al docente, para ello el perfeccionamiento de este agente educativo en distintas disciplinas, es esencial para guiar efectivamente la labor del profesor, ya que debe acompañarlos con asesoría técnica, orientaciones y, entregar herramientas, que aseguren la instalación de procesos y prácticas de calidad en el aula, debe saber diagnosticar para permitir con ellos la resolución efectiva de las problemáticas que pueden afectar el desarrollo de las buenas prácticas pedagógicas y la de sus docentes, por otra parte, debe tener

conocimientos en la elaboración y/o planificación, implementación, monitoreo, seguimiento y evaluación, ya que con ello, puede mejorar sus resultados de gestión curricular y pedagógica y, así, aspirar a alcanzar mejores resultados educativos y de aprendizaje.

El marco de la buena dirección (2017) señala que “el apoyo técnico pedagógico debe centrarse por tanto en la coherencia y consistencia entre el currículum prescrito (marco y bases curriculares), planificado (organización y diseño curricular del establecimiento educacional), enseñado (acción docente en el aula), evaluado (todo lo planificado y enseñado) para finalmente saber que ha sido lo efectivamente aprendido”. Para lograr esto se requiere que el UTP apoye al director para que tenga en consideración los siguientes aspectos en la gestión pedagógica (planificar, ejecutar y evaluar) los docentes de su establecimiento y optimizar el uso del tiempo académico para el logro de los aprendizajes, junto con realizar monitoreo de los logros de los estudiantes y fomentar un clima y una cultura escolar favorable para el aprendizaje de todos los estudiantes

Reezigt y Creemers (2005) señalan que “los jefes técnicos están llamados a asegurar actividades que permitan el aprendizaje continuo de todos los miembros del establecimiento, buscando la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo”.

Para lograr lo anterior, se hace necesario que todos los agentes educativos (docentes directivos, equipos de gestión, coordinadores de ciclos entre otros) deben estar orientados a identificar las necesidades del establecimiento, fijar metas en consecuencia, planificar de manera acorde con éstas, implementar las acciones que

sean necesarias retroalimentando constantemente al proceso y coordinando acciones de evaluación y reflexión conjunta.

En correspondencia con lo expuesto, al jefe técnico le corresponde asumir un rol protagónico y central en la normalización, consolidación de los objetivos y metas curriculares e institucionales ya que aquí se conjugan los elementos que lo hacen ser quien es “*la autoridad curricular*”.

El Mineduc, (2008) refiere que “en efecto, es el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito. Entre las prácticas que competen a este cargo se encuentra; asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, realizar seguimiento de los procesos curriculares” (p:17).

Por tanto, se puede manifestar que el rol de la UTP está directamente relacionado con la “coordinación pedagógica” para el desarrollo profesional potenciando de esta manera las competencias técnicas y administrativas de cada uno de los profesionales de la educación que pertenecen a la institución.

De acuerdo con lo que plantea Sepúlveda (2005), en la tabla 1 se distinguen tres etapas de desarrollo de las coordinaciones pedagógicas, indistintamente si esto corresponde al nivel de enseñanza básica o media.

Etapas de	Tipos o modos	Acciones
Desarrollo de la	de coordinación	
UTP		
De control	Centrado en las instrucciones, En los	- Revisión de planificación
Burocrático	requerimientos de enseñanza formularios, solicitudes	de
De clases	De informes a los profesores	-Revisión de pruebas - Revisión de libros
De	Ocasionales y Emergentes	- Reuniones en torno a pautas
Transacciones	Organizaciones de eventos	y formularios
De	Coordinación de desarrollo	Organización de
coordinación		Comunidades
Comunidades		Organización de grupos de trabajos diseñados y según regulación externa Coordinación de diseño de enseñanza Conversación sobre “ Nudos” críticos

Tabla N°1: Niveles de desarrollo de las coordinaciones pedagógicas

De acuerdo con Sepúlveda (2005), “desde la perspectiva institucional, la enseñanza es la actividad que le otorga el carácter de tal a las instituciones educativas”. Al respecto, Fullan y Hargreaves (1997) expresan “que las escuelas no

progresan si no están activamente inmersas en su contexto, respondiendo a sus problemas y haciendo aportaciones al día a día de la vida social.”

Fullan y Hargreaves, (1999) refiere que “los enormes desafíos que conlleva la enseñanza en contextos de diversidad y vulnerabilidad y, junto con ello, la necesidad de hacer más equitativa la distribución social del conocimiento tanto en la sociedad como al interior de la escuela, trae consigo la necesidad de fortalecer las competencias de los profesores bajo la mirada de los UTP más aún aquellos docentes que trabajar en contextos sociales y pedagógicos muy complejos, cuya magnitud excede los preceptos de las metodologías tradicionales de la enseñanza. “Los docentes necesitan de parte de los UTP certezas, no como dogmas, sino como distinciones que les ayuden a resolver las incertidumbres, entre ellas, saber hacia dónde va el sistema escolar y las razones por las cuales vale la pena luchar y permanecer en la escuela”.

En correspondencia con lo expuesto, Sepúlveda (2005) plantea que “el propósito de los UTP es la coordinación de las actividades de desarrollo profesional docente necesarias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en función de los requerimientos de los aprendizajes de los estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad”.

Los desafíos actuales requieren desarrollar las competencias prácticas necesarias tanto para el UTP, como para los docentes y poder así adecuarse a las condiciones del cambio. En ese sentido, en toda institución existen elementos que favorecen y obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los docentes.

Dentro de esta modalidad, el acompañamiento al aula se perfila como un elemento que puede en muchos casos, mejorar la calidad de la educación.

Los nuevos desafíos de que impetra la sociedad, resulta imprescindible hablar de innovación y cambio en la labor del UTP para el logro de un impacto en el trabajo docente en los centros escolares. En la actualidad los agentes educativos estamos llamados a genera cambios en los procesos de Educativos, vivir en un mundo globalizado significa por cierto actualizar nuestras dinámicas de enseñanza y modificar arduamente las estrategias de enseñanza para permitir tener éxito en nuestro desempeño profesional. No se puede entonces hablar de capacitación continua, de asesoría, acompañamiento, participación en equipos colaborativos cuando esto no existe en la realidad necesidad de cambio,

La LGE, refiere “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, en esos individuos también están incluidos los docentes y no obstante se ha gastado demasiado en brindar talleres a los que los docentes no asisten quejándose por la falta de tiempo, que mejor que aprovechar adecuadamente a estos profesionales para trabajar directamente en las escuelas. El Estado y la Secretaría de Educación dedican diversos artículos en la Ley de educación educación sobre normar y aspectos de la evaluación y de la función supervisora.

2.3.9 Funciones Técnico-Pedagógicas.

En la actualidad entre las tantas funciones que realizan los Jefes técnicos en las unidades educativas se pueden mencionar:

1. Analizar, orientar y sugerir el programa anual de trabajo de los planteles a su cargo, así como verificar el cumplimiento

2. Verificar que en las escuela se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, conforme con lo establecido en el plan y los programas de estudio.
3. Promover, sostener y valorar estrategias para que los maestros se reúnan en consejos técnicos con el fin de evaluar y señalar las directrices para la calidad y mejora continua en el desarrollo del proceso educativo del plantel
4. Analizar, orientar y sugerir el programa anual de trabajo de los planteles a su cargo, así como verificar el cumplimiento.
5. Propiciar las condiciones necesarias para apreciar, valorar y estimular la labor magisterial a fin de superar los retos en el mejoramiento del servicio y la calidad en la educación.
6. Asesorar y apoyar permanentemente al personal directivo y docente en sus centros de trabajo en materia técnico-pedagógica.

Es relevante hacer de la educación un proceso de transformación donde la innovación permita el cambio, para ello se debe reorganizar la manera de enseñar para preparar sujetos reflexivos y pensantes. Estos cambios deben realizarse en los espacios educativos, en los núcleos esenciales del proceso, los docentes, al seno familiar, a los ambientes de trabajo, a las relaciones sociales. Sin duda, los cambio provocan resistencias, pero el compromiso de educar para preservar la vida debe estar por encima de cualquier precepto.

En este contexto, se concluye que la función de la el unidad Técnico Pedagógico, es esencial para el logro de las metas y objetivos institucionales, así como para una educación de calidad, basada en una formación y acompañamiento

continuo de los docentes. sin embargo para que se de esta dinámica hace falta que los centros educacionales generen los espacios necesario para la reflexión, ya que es ahí donde nacen o surgen las soluciones a muchas problemáticas educativas, abrir foros donde los docentes puedan comentar experiencias y enriquecer su trabajo hacia estos aspectos.

Dado lo anterior, los docentes son los arquitectos del conocimiento. Construir el conocimiento significa entregar cimientos sólidos para generar una buena estructura mental, si no se hace, este gran edificio se puede en algún momentos caer y seremos responsable de la construcción de esta obra humana, es decir somos responsables de los aprendizaje que día a día adquieren nuestros alumnos, toda construcción requiere de un supervisor, que evalúa si los cimientos e insumos y verifica que sean los correctos, si la disposición de la enseñanza es correcta, se tendrá cimientos sólidos de conocimientos. Como moldear y construir conocimientos es difícil, requiere de preparación y compromiso de parte de quien construye y de quien supervisa la obra. Entonces, lo primero que se debe hacer es elaborar un proyecto que organice el conjunto de posibilidades, ideas, creatividades y necesidades de las personas que utilizarán al edificio. Definir la necesidad de lograr mejoras en educación, pero mediante proyectos, en los cuales se pueda ir caminando hacia el éxito, a la calidad, pero llevando un rumbo a través del liderazgo, el trabajo en equipo, la innovación, la gestión; para establecer avances, cambio de fondo en las prácticas docentes dentro del sistema institucional y generar en los educandos aprendizajes significativos que perduraran en el tiempo y no solo pequeñas modificaciones, que en ocasiones no tienen impacto en los aprendizajes de los estudiantes,

La RAE define gestión como “el proceso que desarrolla actividades productivas con el fin de generar rendimientos de los factores que en él intervienen”. “También es la diligencia que conduce al logro de un proyecto o satisfacción de un deseo”. Por ello, hay que pensar en gestión no como un proceso burocrático mediante el cual se adquieren bienes materiales o recursos humanos para el bien de nuestras escuelas, sino como un todo integral que permita mejoras sustanciales en los procesos educativos.

El término gestión es definida por el Marco de la Buena Dirección (2017) “como un proyecto en un centro de trabajo, mediante el cual se crean equipos colaborativos, requiriendo por supuesto un liderazgo activo y eficiente, que a su vez sea compartido, es decir, delegue responsabilidades para lograr un trabajo eficaz. Este tipo de gestión con una visión clara de lo que se pretende lograr en un tiempo establecido y con una misión para lograr en plazos cortos es lo que requiere la sociedad.”

Hoy el reto al cambio en nuestras instituciones le corresponde a todos los agentes educativos que participan directa o indirectamente en la formación y ejecución de los nuevos saberes de los educandos. Todos somos responsables de generar el cambio a favor de nuestros estudiantes. Como refiere Aguerrondo (2001): “la gestión por proyectos se abre a la posibilidad de ser un espacio para concretar la Organización Inteligente. El proyecto fruto de la reflexión y la acción, se vuelve una estrategia para el mejoramiento institucional y profesional”.

Son cuatro las dimensiones que debe cubrir la gestión para que esta se de en forma completa:

- Administrativa, mediante la cual replantea, se establecen metas y los procedimientos para llevar a cabo todas las actividades necesarias para cubrir las metas o propósitos que se desean para cubrir las expectativas de los alumnos.
- Dimensión Organizacional, es aquella en la que se implementen los equipos de trabajo, se delegan responsabilidades y se aplica el proyecto, utilizando todos los recursos con los que cuenta la escuela, más los que se gestionen ante las autoridades educativas, o donde sea necesario, para el logro de metas.
- Técnico-Pedagógica, establecer actividades para el fortalecimiento profesional de todos quienes integran la comunidad escolar, mediante asesorías de especialistas en las áreas que se requieran apoyo.
- Comunitaria, que las actividades estén hechas para toda la comunidad escolar, que participen todos en busca de un bien común.

Se puede decir que la gestión ha sido integradora cuando se cubren estas cuatro dimensiones y está lista para producir modificaciones, cambios en la práctica, que nos lleven a la innovación y por lo tanto a la búsqueda de mejora y de la calidad.

Como hace mención Francisco López (2006), “una escuela es de calidad si es eficaz, si consigue sus objetivos” siempre y cuando se sustente bajo la mirada de sus cuatro pilares fundamentales “liderazgo, personas, cultura y dominio de la actividad”. Lo que permitirá proponer soluciones a corto y largo plazo.

2.3.10 Supervisión educativa del UTP

Ana Cano Ramírez (2006) define la supervisión como “el método secundario o auxiliar al tratarse de un procedimiento estrechamente ligado al ejercicio profesional, habiéndose convertido en las últimas décadas en un pilar de la acción profesional. Consiste, efectivamente en “mirar desde arriba”, es decir, se trata de una actividad por la cual alguien “mira” el trabajo de otra persona sobre la que tiene una responsabilidad. Esta acepción sugiere la idea de control y evaluación” (p 06).

Por otro lado Pérez y Camejo (2009), afirman “que la supervisión es un proceso a través del cual se otorga la facultad de dirigir y orientar a otra u otras personas con la finalidad de obtener resultados en común. La función de supervisión exige el cumplimiento de una serie de etapas entre las que se destacan: planificar, dirigir, organizar, ejecutar y retroalimentar. Además, mencionan que quien asume la función de supervisar debe ser una persona firme, entregada, perseverante y poseedor de una gran riqueza de experiencias y conocimientos” (p.78)

Los cuatro objetivos básicos de la supervisión, según Pérez y Cornejos (2009): son:

- a. “Enseñanza y formación permanente.
- b. Ofrecimiento de servicios de calidad.
- c. Socialización del profesional.
- d. Elevar el nivel teórico y práctico de las actuaciones”.

Dado el análisis realizado a través de los componentes bibliográficos se expresa que la función desempeñada por el JUTP (supervisión), son tres: la

supervisión administrativa, la supervisión educativa y la supervisión de apoyo. En este sentido se manifiesta que cuando un Jefe técnico se apresta para la supervisión debe tener claro que es lo que va a supervisar, ya que cuando hace un tipo de supervisión no se realiza otra. Sin embargo, no es común el que se aplique una supervisión que responda puramente a una tipología. Al comenzar una supervisión se debe tener claro lo que se pretende hacer y cuáles son los objetivos prioritarios que se quieren conseguir a través de una supervisión concreta. La clasificación de las supervisión orienta a las unidades técnicas sobre qué es lo que se va a supervisar, para no perder el norte de lo que se pretende ayudar, facilita tener una mirada general y, a la vez, específica de cada de los aspectos básicos que se pueden encontrar y si los docentes están cumpliendo las funciones para lo cual fueron contratados, es decir los aspectos administrativos como los educativos o los de apoyo. La existencia de una clasificación ayuda al UTP a saber cuáles son sus funciones y cuáles los objetivos prioritarios que se intentan conseguir.

2.3.11 Supervisión Administrativa de UTP

Los profesores deben cumplir con varias acciones, así lo estipula el estatuto docente y las normativas ministeriales, tales como; la función administrativa, la función curricular y la función de aula, las que se relacionan directamente con los objetivos institucionales y se dan siempre en el marco de una organización. La aplicación de estas supervisiones está contemplada normalmente dentro del organigrama de la organización.

El Jefe de unidad técnica tiene la responsabilidad de elaborar los cronogramas de supervisión y debe cumplirlos, debe realizar retroalimentación de

los hallazgos encontrados inmediatamente después de abandonar el aula, ya que la retroalimentación es esencial para fortalecer y guiar las prácticas docentes. En la supervisión administrativa el jefe técnico debe velar por que se cumplan cada uno de las funciones docentes, tales como; planificar, evaluar, completar aspectos administrativos en sus libros de clases, realizar entrevistas periódicas con sus apoderados, además, de tabular y analizar la evaluaciones de sus estudiantes, elaborar planes remediales cuando se requiere, la demanda de supervisión procede de la organización.

La supervisión forma parte de los objetivos institucionales de las unidades educativas y que se relacionan con los índices de eficacia y eficiencia interna de la institución y que permite mejorar los servicios que se ofrecen a los estudiantes y sus apoderados. La demanda de supervisión viene determinada desde los sistemas macro de educación.

Las Funciones de la supervisión administrativa son y están supeditadas al proyecto educativo institucional, donde se declaran las funciones de cada uno de los agentes que son partícipe de la institución.

- Colocación del trabajador en un puesto de trabajo concreto.
- Planificación del trabajo.
- Distribución del trabajo.
- Delegación del trabajo.
- Dirigir, revisar y evaluar el trabajo.
- Coordinación.
- Distribución de la información o introducir cambios y nuevas ideas o rebajar tensiones

Por tanto, el jefe técnico tiene que cumplir funciones preferentemente jerárquicas que generalmente suelen representar a los directores. A través de la supervisión administrativa, los docentes con más experiencias adquieren conciencia de cuáles son los límites que les pone la institución o el centro donde trabaja. Los jefes de UTP están llamados a transmitir la política de la institución, los sellos educativos, la misión, la visión, modelo curricular y metodologías de enseñanza que ha seleccionado la institución de acuerdo a la diversidad de realidades que componen sus centros educativos y aunque no estén de acuerdo con ésta en todos sus aspectos deben cumplirla. También han de tener en cuenta las quejas y sugerencias de los docentes sobre la política de funcionamiento y sobre los planes de actuación para proponer cambios y alternativas a la dirección.

2.3.12 Supervisión Educativa de UTP

La función principal de las supervisiones educativas es enseñar, formar y ayudar a mejorar el conocimiento a los docentes, o a aquellos que están en fase de formación para convertirse en profesional. La supervisión que se lleva a cabo en el ámbito profesional también se da la aplicación de la supervisión eminentemente educativa. En este caso la supervisión está insertada en la organización a nivel de staff, con el objetivo de colaborar en la formación de los docentes que trabajan en dicha institución educativa.

Los jefes técnicos bajo la mirada de la supervisión educativa deben proporcionar los recursos que permiten a los profesores realizar su trabajo con eficacia, ayuda a mantener la profesionalización y a consolidar la identidad

profesional. Con el resultado de la supervisión educativa, el docente puede reflexionar y autoevaluarse con la finalidad que pueda reconocer y mejorar los indicadores deficientes encontrados en la supervisión. En este tipo de supervisión el docente puede aprender a diferenciar entre lo que significa una práctica adecuada y la no adecuada, y es capaz de hacer una autocrítica. El UTP tiene la responsabilidad de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje, saber qué es lo que el profesor ha de aprender, y cómo enseñarlo.

Las Funciones que se identifican con este tipo de supervisión son:

- Enseñar.
- Facilitar el aprendizaje.
- Entrenamiento en técnicas concretas
- Compartir experiencias y conocimientos.
- Informar.
- Clarificar.
- Guiar-conducir.
- Ayudar a los trabajadores a encontrar soluciones.
- Contribuir a la mejora profesional.
- Aconsejar o sugerir.
- Ayudar a los docentes a resolver problemas

Globalmente la supervisión permite un proceso de maduración del profesional, permitiendo realizar discriminaciones entre lo correcto e incorrecto,

entre lo bueno y lo excepcional, entre los que es motivación y desmotivación, entre lo excelente y de calidad, en fin la supervisión sin duda es un proceso de aprendizaje y empoderamiento profesional.

2.3.13 Clases de Supervisión Educativa

Pérez y Camejo (2009), hacen referencia a diversos tipos de supervisión los cuales se mencionan a continuación.

- “Supervisión democrática. Este tipo de supervisión permite que el supervisor tome en cuenta el trabajo de los demás, rompa paradigmas tradicionales y ponga su tiempo y su energía para transformar su labor en una administración creativa, en la que dé prioridad a las sugerencias de los demás, tome decisiones grupales, sea accesible y amable en el trato personal, que valore el aporte del grupo y se preocupe realmente del progreso de los docentes a su cargo”.
- “Supervisión autocrática. La característica principal en este tipo de supervisión es que destaca una autoridad personalista y dictadora. En esta forma de supervisión se marcan ciertas actitudes como: desconocimiento de los problemas relacionados con su labor, escasa convivencia con el personal a su cargo, ausencia de planes y anulación de ideas o sugerencias que le son planteadas por el simple hecho de no venir de lo personal. Lo anterior trae como consecuencia que el supervisor no tome en cuenta las ideas y experiencias de los demás, asuma una actitud paternalista, no confíe en los demás, centralice la autoridad, trabaje solo, esté sujeto a lo tradicional y promueva halagos a su labor a través de la intimidación”.

- “Supervisión Laissez Faire. Contrario a la supervisión autocrática, en esta modalidad el supervisor pierde su autoridad y delega a otros sus funciones, deja que los demás sean quienes tomen decisiones y se convierte en un espectador, lo cual puede propiciar que el grupo no trabaje y actúe sin dirección ya que no hay quien exija que cumplan sus funciones”.
- “Supervisión correctiva. Trata solo de buscar errores y señalarlos, sin preocuparse por proponer estrategias que permitan mejorar el proceso educativo. Solo busca errores aislados, es decir, las faltas individuales para deducir responsables”.
- “Supervisión preventiva, Se propone prevenir antes que remediar. Es decir, predecir y actuar para evitar los problemas antes de que aparezcan. Además, trata de proporcionar orientación a los maestros nuevos y tiene como ventaja evitar adversidades a los docentes”.
- “Supervisión constructiva. A diferencia de la correctiva, esta clase de supervisión no solo trata de buscar errores para reprobar a los docentes, sino que propone que el supervisor los resuelva de manera creativa y constructiva y así desarrollar la técnica y la personalidad docente”.
- “Supervisión creadora. Procura estimular al personal para realizar su labor más creativa y considera que el docente es un artista de la educación y lo motiva para desarrollar con amor y sabiduría su profesión. La supervisión no es un hecho aislado y por lo tanto no podrá ignorar su papel creativo, el cual promueve un cambio de mentalidad para hacer realidad una supervisión más humana”

2.3.14 La Supervisión de Apoyo

Pérez y Camejo (2009), indican que “La supervisión de apoyo es aquella que tiene en cuenta en sus objetivos y aplicación el ofrecer apoyo a las personas que reciben dicha supervisión, de forma que puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo. La supervisión de apoyo se puede denominar incluso de apoyo psicológico, ya que en muchas ocasiones va dirigida a analizar los aspectos personales del supervisado que influyen en su práctica cotidiana, de modo que pueda entender qué factores psicológicos personales afectan directamente a sus actuaciones profesionales y pueda conseguir superarlos”(p54.)

Existen dos tipos de aplicación de esta supervisión en la práctica:

1. La supervisión del trabajo
2. La supervisión de apoyo psicológico

La primera tiene en cuenta básicamente diversos aspectos:

- Animar,
- Estimular,
- Favorecer la autoestima,
- El reconocimiento de las propias cualidades, etc.

Pérez y Camejo (2009) establece que “ La supervisión de apoyo psicológico, sería aquella en que se tratan especialmente los factores generadores de tensión y los

relacionados con la personalidad del docente. Mediante la resolución de estos conflictos se pretende la ejecución de un mejor trabajo, pero este objetivo queda en segundo término. Generalmente es una supervisión llevada a cabo para favorecer la autoestima del docente.”(p60)

2.3.15 Objetivos de la Supervisión Educativa.

El MINEDUC (1999), señala que los objetivos de los Jefes Técnicos y/o supervisores son los siguientes.

“Objetivos Generales

- Elevar la eficacia del sistema educativo, basándose en el principio de la equidad.
- Dar a conocer a la comunidad educativa políticas, técnicas y sistemas modernos de educación y notificar a las autoridades sobre las necesidades tanto de estudiantes como de docentes.
- Mejorar la calidad de las instituciones educativas.
- Servir de enlace entre el director y la comunidad educativa.
- Propiciar un ambiente de empatía, comprensión y estima entre docentes y padres de familia.
- Proporcionar a los docentes los insumos necesarios para desempeñar eficientemente su labor.
- Promover el respeto a la dignidad y personalidad del docente con la finalidad de motivarlo a tomar iniciativas.

Objetivos Específicos

- Favorecer la ampliación de servicios educativos en todos los niveles y sectores educativos.
- Coordinar y fortalecer acciones de evaluación técnico pedagógica a nivel Institucional.
- Brindar atención educativa a cada uno de los alumnos que ingresan a la institución (Ley de Inclusión)
- Propiciar la implementación de modalidades educativas alternas o no tradicionales a fin de atender a las necesidades de formación y cobertura de la población.
- Desarrollar las funciones técnico administrativas para fortalecer la relación entre el trabajo docente y administrativo y los requerimientos específicos del medio.
- ☐ Fomentar la corresponsabilidad para el cumplimiento de los objetivos educativos.
- Hacer uso consciente y racional de los recursos físicos y humanos.
- Promover el respeto a las diferencias individuales, la iniciativa y la libertad.”

Para el MINEDUC, las características de los acompañamientos Técnicos Pedagógicos es “que los acompañamientos se caracterizan por ser cooperativos, filosóficos, creadores, objetivos y efectivo”. A continuación se desarrolla cada una de estas características.

- “Filosófica: El acompañamiento es filosófico debido a que por sus funciones debe hacer estudios en relación a los diferentes grupos sociales en los que se

desarrolla el hecho educativo, la supervisión educativa busca cambios e innovaciones ubicándose dentro del entorno social”.

- “Cooperativa: En el proceso de acompañamiento y/o supervisión se ven involucradas todas las personas que integran el hecho educativo y todos los involucrados cooperan y trabajan de forma conjunta y coordinada para el logro de objetivos y desarrollar eficazmente planes y programas”.
- “Creadora: El acompañamiento y/o supervisión es un proceso que motiva al docente para actuar libremente y busca desarrollar todas sus habilidades y destrezas que puedan coadyuvar a mejorar el proceso de aprendizaje. Busca potenciar la creatividad docente en función de fortalecer sus prácticas”.
- “Científica: Todo proceso de acompañamiento y /o supervisión debe favorecer la experimentación, ya que con ello es posible implementar mejoras al proceso educativo, tanto en la organización de centros educativos, el desarrollo del trabajo docente y la evaluación de programas”
- “Efectiva: La efectividad se considera como la capacidad de obtener los resultados esperados en un escenario real. El acompañamiento y/o supervisión es efectivo en cuanto a que trata de responder a las necesidades concretas de la educación”

De acuerdo a la importancia del acompañamiento y /o supervisión educativa Pérez (2008), señala que el acompañamiento y/o supervisión educativa “es importante debido a que conlleva a la creación y fortalecimiento de planes y programas en función de las necesidades de estudiantes y docentes de acuerdo a las exigencias sociales actuales”. Por otra parte Pérez (2008) refiere que el” acompañamiento y/o supervisión como proceso periódico que acompaña la labor y

rendimiento de los docentes es una herramienta para lograr la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje y la innovación”. De acuerdo a la importancia del acompañamiento y/o supervisión educativa Pérez (2008), señala que el acompañamiento y/o supervisión educativa “es importante debido a que conlleva a la creación y fortalecimiento de planes y programas en función de las necesidades de estudiantes”.

Ante los postulados anteriores a los que refiere Pérez, efectivamente la supervisión educativa es uno de los procesos más importante de la labor que deben cumplir los jefes de unidades técnicas, ya que se acoge a uno de los principios más importantes de la institución educativa, supervisar para mejorar, sin supervisión, escasamente hay resultados educativos efectivos y por ende la organización de los procesos educativos se ven afectados.

2.3.16 Etapas de la supervisión educativa

Chiavenato (2001), indica “que la supervisión educativa se desarrolla a través de las siguientes etapas”.

- “Planeamiento: Es una guía del trabajo que se realizará a lo largo del ciclo escolar, el mismo responde a un qué, cómo, dónde y en qué momento; es decir planificar la labor del personal de acuerdo con su rol dentro de proceso educativo. Este plan debe ser objetivo y factible. Así también debe ser adaptado a las necesidades del personal y permitir modificaciones ya que un plan siempre deber ser flexible”.
- “Seguimiento: Esta etapa consiste en verificar constantemente el proceso educativo, tanto en el desarrollo del mismo como en el desempeño del

cuerpo docente. Esta labor debe realizarse durante todo el ciclo escolar y el propósito es modificar o crear nuevas estrategias en caso de que sea necesario. En base a esta etapa es posible obtener datos del desarrollo de las actividades educativas y así mismo evaluarlos para que los planes sean eficaces”.

- “Control: Esta etapa trabaja sobre los resultados obtenidos en las etapas anteriores. Su finalidad es vigilar todo el proceso para hacer cambios y rectificaciones que favorezcan la labor docente y responder a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en general”.

A través de las etapas de la supervisión: planteamiento, seguimiento y control, el trabajo docente se planifica y sistematiza lo que permite mejorar considerablemente los resultados. La supervisión por cierto permite que los docentes trabajen en equipo y que estén presentes todos los involucrados.

2.3.17 Las Visitas de Aula como Herramienta de Acompañamiento Pedagógico

Pérez y Camejo (2009), definen las visitas “como el proceso previamente planificado por medio del cual el Jefe Técnico va al aula para dar seguimiento y evaluar algún aspecto en específico relacionado con el hecho educativo”. Entre los tipos de visitas que puede realizar jefe UTP se encuentran las siguientes.

- “Visitas administrativas. En este tipo de visitas, el supervisor centra su atención especialmente en lo relacionado a aspectos materiales que interviene en la labor docente, es decir, equipo y recursos didácticos.”

El acompañamiento en general se puede definir como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros.” Casamajor, et al (2010) Pero ¿de qué forma se relaciona la didáctica, con la supervisión? Si entendemos la pedagogía, como la ciencia que se preocupa del proceso de enseñanza vinculada a la didáctica, como el arte de enseñar, entonces las acciones que realiza el docente deben por cierto vincularse con todos aquellos indicadores que permitirá potenciar el logro sustancial de los aprendizaje, dado que es un proceso. Estas acciones deben sistematizarse en el tiempo, aquí la planificación, se convierte en una de las herramientas más poderosa a la hora de organizar los procesos. Es aquí que los equipos directivos al momento de supervisar deben colocar el foco, es decir en las acciones que ocurren en el aula. Se puede decir que el acompañamiento pedagógico es el seguimiento que hace alguien a otro u otros a través de la enseñanza, con la aplicación de técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño educativo efectivo. Entonces el acompañamiento pedagógico forma parte de las supervisiones que a diario utilizan tanto los líderes educativos y cuyo interés es orientar los procesos técnicos al desarrollo de competencias y además, desarrollar destrezas y promover la práctica de valores humanos.

2.3.18 Tipos de Visitas de los jefes técnicos a los docente

Los jefes técnicos al realizar los acompañamientos al docente debe tener presente que tipo de visita va a realizar para ello se presentan las siguiente clasificación

- *Visitas técnicas:* El supervisor se interesa plenamente en las acciones que ejecuta el docente y su objetivo es mejorar el proceso de aprendizaje.

- *Visitas de organización:* Las visitas de organización se ejecutan al inicio del año escolar ya que es en este momento donde se diagnostican y detectan las carencias y fortalezas de los docentes..
- *Visitas de evaluación:* Este tipo de visita se realiza periódicamente a lo largo de todo el año escolar con la finalidad de verificar el cumplimiento de planes y programas de estudio.
- *Visitas planeadas:* Este tipo de visitas se realiza con la intención de brindar asesoría sobre la utilización de algunos métodos, estrategias, selección adecuada de los recursos educativos, ella en algunos casos son consensuadas por el UTP, el director y los docentes, pero en algunos casos, planeadas solo por el UTP.
- *Visitas casuales:* Son aquellos en donde los jefe técnicos sin previo aviso visitan el aula a modo de observar si se están cumpliendo las normativas y lineamientos establecidos en el PEI, estas vistas son usadas por el JUTP con la finalidad de observar algo específico o informar al docente sobre alguna situación que amerita ir al aula, además, como la forma de demostrar apoyo a su equipo
- *Visitas anunciadas:* Son aquellas donde la autoridad informa a los docentes sus visitas se planifica con anterioridad se da a conocer a los docentes el propósito de la misma, así como también se ponen de acuerdo sobre el momento idóneo para hacerlo.
- *Visitas repentinas:* Son las programas por el UTP sin previo aviso. Estas tienen como fin, evaluar el rendimiento docente de una manera real.

2.3.19 Objetivos del acompañamiento pedagógico

Los objetivos del acompañamiento pedagógico, permite establecer los siguientes fines:

- Recabar información actualizada y trascendente sobre la gestión educativa y sus resultados.
- Organizar los datos de los diversos contextos educativos.
- Crear mecanismos que ayuden y motiven a los agentes educativos para mejorar su actuación, en función de las políticas educativas nacionales,
- Tomar decisiones importantes en todas las instancias de gestión educativa

2.3.20 Funciones del Coaching

Para entender mejor las funciones del Coaching, se debe entender primero el concepto de Coaching. Mosley- Megginson y Pietri (2005) definen el concepto de Coaching “como la ayuda que los supervisores y directores prestan a los individuos para que alcancen su nivel máximo de desempeño (p.330)”. El Coaching se inicia con el establecimiento de metas de persona a persona para el mejoramiento continuo del desempeño. Al Coaching se le conoce más comúnmente en la psicología deportiva, la cual basa algunos de sus principios en el aprendizaje de tácticas de juego para alcanzar la sinergia necesaria, obtener el máximo rendimiento de las potencialidades del equipo para lograr los objetivos esperados.

Como lo refiere Eslava, (2006) “Capacitarse en coaching, será una competencia fundamental para dirigir personas. El coaching es una técnica de dirección, cuya finalidad es desarrollar el potencial de las personas, fortalecer la confianza, la autoestima y el crecimiento personal (p.3)”. Como también

“Sócrates citado por Eslava (2006) manifestaba a sus pasantes “Yo no puedo enseñarles nada; sólo puedo ayudarles a buscar el conocimiento dentro de ustedes mismos, lo cual es mucho mejor que traspasarles mi poca sabiduría. (p.5)”

Algunos especialistas manifiestan “que la función de dirigir personas en las instituciones educativas es considerada como una de las más complejas y difíciles tareas, que exige de los empleados múltiples competencias, siendo una de las más importantes; una formación psicológica y humanista sólida”. Por otro lado, enlaza Salazar, Molano y Guerrero (2000), “que el coaching también apunta a transmitir esa visión grande de ser campeones, para que cada jugador sienta el compromiso y se involucre en la acción, cambie el concepto de trabajo como obligación de subsistencia por uno de realización y crecimiento. (p.5)”

Con esta actividad se busca la transformación en las instituciones, responsabilizando a cada uno de los integrantes de la comunidad en lo que les corresponde realizar, manifestando la importancia del trabajo de cada uno de los participantes de la institución, así se crea un ambiente de respeto y colaboración y se valora el trabajo del otro como un aporte a la realización de los objetivos institucionales, la sinergia que ocurre implica energía que produce un cambio profundo en el liderazgo y el trabajo en equipo forjando su equilibrio y sus fortalezas en lo que se hace, además, comprometiéndose a ir más allá de lo que se imagina.

Entonces deberíamos conocer las funciones coaching es decir, el por qué las personas dirigen una sesión de coaching; o sea la función que quiere cumplir el coaching en una institución. Como lo encadena Mosley y otros (2005), “El coaching cumple cuatro funciones fundamentales: Tutoring, mentoring, confrontación y orientación (p, 40)

Estas funciones serán correlacionadas en esta ocasión sustentando la correlación que existe entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño que el docente debe poseer.

2.3.21 Tutoring

Esta función como una de las funciones del coaching, comprende una amplia escala de contextos, porque ayuda a los integrantes a obtener conocimientos, habilidades y competencias. Un “coach” debe alentar a los todos los integrantes que conforman el plantel educativo, esta acción puede alentar a sus miembros a trabajar en colaboración, todos las personas deben ser “estrellas” y para ello debe trabajar desarrollando todas sus habilidades, cada integrante primero debe trabajar en su propia excelencia y entregar sus virtudes al equipo para potenciar las capacidades del grupo así el rendimiento será mayor y se elevaran los resultados o metas que la empresa busca,

Refiere Mosley y otros, (2005), que “El tutoring consiste en motivar a esos miembros para que aprendan, crezcan y se desarrollen. La meta es evitar la complacencia con el estado actual de las capacidades y fomentar un compromiso de aprendizaje continuo.(p.333)” Sin duda, que esta función pasa a convertirse en una herramienta eficaz y efectiva al momento de realizar una supervisor, permitiendo ayudar a los docentes y directores a dominar las habilidades necesarias para llevar a cabo su trabajo. Al respecto señala Eslava (2006), “en el ámbito laboral, el coach es cualquier ejecutivo o gerente adecuadamente entrenado para ello. El ejecutivo de personal debe ser necesariamente un coach, desarrollará entre otras actividades fundamentales, descubrir el talento y las competencias

individuales de la gente para ubicarlos en función o puesto más apropiado a ellas, garantizando el desempeño correcto de las funciones y la alta performance ocupacional (p.6)”

Como aporte el coaching, nos entrega una mirada diferente y permite desarrollar y potenciar las habilidades, actitudes, valores de los equipos y hace que las personas se su vida laboral y personal. Esta acción sería sin duda un apoyo casi imprescindible en las empresas, cuyo beneficio no sólo estaría en el campo de lo personal, sino en el desempeño propio de su trabajo.

Levionnois (1991), citado por Eslava (2006) desde su punto de vista, refiere que; “abordar el marketing interno es ante todo, considerar la gestión y la optimización del personal como una finalidad en sí misma y no como uno de los medios puestos al servicio de la empresa para alcanzar con más seguridad los objetivos de rentabilidad. El trabajador de hoy tiene mucho más talento y sensibilidad en su ambiente de trabajo; “observa, analiza, interpreta, actúa y tiene memoria”; En la actualidad las empresas deben quebrar los paradigmas solo de dirigir y ordenar a su trabajadores, tienen que tener una visión más amplia, ya que estamos en un mundo distinto con personas más capacitadas y más informadas y se les debe valorar. Eslava (2006) indica que “El trabajador actual actúa con mayor creatividad y criterio, es sensible al trato que recibe y puede actuar en la forma como asimila el impacto de nuestra actuación hacia él. (p.3)”

En síntesis y basados en los fundamentos de los autores mencionados, es importante mejorar los ambientes laborales en un clima de aceptación, respeto y valoración del otro, tanto como persona como la función que este realizada, sin el aporte individual el colectivo no se potencia, Los ambientes de trabajo gratos, hace

que sus trabajadores trabajen con ánimos y se identifiquen con la institución conviene destacar, que el trato respetuoso permite fortalecer la automotivación de cada integrante, de esa manera el coach se convierte en el mentor del desarrollo de cada persona. Finalmente, fusionando los esfuerzos de cada uno para lograr una meta en común conlleva a que se multipliquen los resultados. El trabajo en equipo es la sinergia de talentos.

2.3.22 Confrontación

Es una de las técnicas que se utilizan para tratar los desempeños insuficientes, y que muchas veces los supervisores esquivan para no tener problemas con el docente, pero esta negación indudablemente perjudica el actuar del profesor como los aprendizajes de los alumnos y por supuesto el cumplimiento en la mejora de los resultados .

La confrontación, como estrategia no es recomendable para que el docente la utilice como medio para ... ni tampoco tomar una actitud de intimidación y amenazante ya que esto causa resentimientos. El culpar, regañar, criticar, amenazar obligan al empleado a tratar que mejore. La amonestación no es la mejor manera de lograr buenos resultados. Por el contrario hay UTP y directores que no les gusta discutir el desempeño deficiente negándose retroalimentarlos o simplemente tocar el tema. Esta acción y los extremos hacen que los ambientes se resientan y las cosas empeoren en la institución, debe existir un equilibrio en cómo lo digo y que es lo que digo. Expresa Mosley y otros (2005) que “La función de confrontación y desafío está relacionada de una manera más directa con el desempeño. Los coaches supervisores establecen estándares de desempeño precisos, comparan el desempeño

real de los miembros del equipo con esos estándares ideales y se ocupan del desempeño que no los satisfaga. A través de las actividades de confrontación y desafío, los buenos coaches ayudan a aquellos empleados que han mostrado un desempeño insuficiente a convertirse en triunfadores, y estimulan a los que han alcanzado el éxito a que lleguen a niveles aún más altos. (p.335)”.

Visto de esta manera, el supervisor debe tratar el problema de desempeño deficiente al principio, además, sus comentarios deben señalar concretamente las dificultades. El coach “acompañará” al asistido durante ese camino manteniendo en todo instante una comunicación fluida y señalando las posibles desviaciones que puedan tener lugar.

Tom Gordon citado por Mosley (2005) señala “aboga por el uso de lo que él denomina mensajes en primera persona cuando queremos modificar el comportamiento de una persona. Cuando se envía un mensaje en primera persona se hace una petición amable en lugar de exigir que una persona cambie. (p.341)”.

Es importante mantener en mente las habilidades de coaching, la meta como supervisor es corregir un desempeño inadecuado protegiendo el ego del empleado conservando así la relación positiva entre el supervisor y docente o directivo en este caso. Por consiguiente, se debe centrar en el desempeño y no en su personalidad; en otras palabras, lo que interesa es el problema, no la persona.

El teórico Eslava (2006) en sus conceptualizaciones, señala también que;” una tarea importante dentro del proceso de formación del coach, es capacitar y orientar a los niveles directivos, así como fortalecer su perfil y formación personal; eliminando las limitaciones del “área ciega” de su personalidad (La parte que no vemos, pero las otras personas si ven) y que en ocasiones nos hacen cometer muchos

errores en nuestra actuación y que sin embargo, no somos conscientes de ello, por lo que tal vez no seamos tan populares con la gente, no logramos tener la credibilidad que necesitamos tener, no somos muy asertivos cuando expresamos nuestras ideas o cuando dirigimos al personal.(p.7)”

Entonces el coaching tiene como base un acuerdo entre el supervisor y el empleado, en las que se deben fijar los objetivos a conseguir, una buena planificación y una gestión más profesional donde la información fluya abiertamente. La comunicación por cierto permitirá mantener informados a los empleados sobre las políticas, objetivos, metas y procedimientos que requieran atención y ofrecer entonces la retroalimentación sobre el desempeño laboral de los participantes.

2.3.23 Orientación

Indica Mosley y otros (2005): “ que Básicamente, el objetivo de la orientación es ayudar a un empleado a que se entienda mejor y, cuando sea necesario, que trace un plan de acción para resolver su problema (p.342)” Los supervisores deben limitar su consejos solo a aquellos indicadores que se ven afectados y que necesitan mejorar, los indicadores en algunos casos pueden verse afectados por múltiples factores personales del docente, problemas familiares, de salud, alcoholismo, drogadicción entre otros, pero el supervisor debe solo orientar su mirada a aquello que le corresponde solucionar, es decir enfocarse en el desempeño profesional del docente.

Para Eslava (2006), “La intervención del coach en la gente es una acción muy relevante, por ser un orientador a resultados, facilitador de conductas y en especial trabajos de formación personalizado (Sesiones de desarrollo ejecutivo),

coaching grupal (Dinamización de equipos), o formación en coaching (Desarrollo de competencias de coach) (p. 7)”

En líneas generales, el coaching refuerza la autoestima de las personas y auto confianza, la aplicación de la función orientación mejora el proceso de toma de decisiones, es necesario utilizar debidamente su preparación y a consecuencia de esto se propiciará el alcance más rápido y efectivo de los objetivos. Asimismo, Siliceo (2006) refiere; “Lo que debe perseguir el entrenamiento es una formación integral y no un alto grado de erudición frío y poco fructuoso...no es posible realizar eficazmente los objetivos empresariales sin la debida preparación y buena orientación del personal, sobre todo de los que son responsables de tomar decisiones. (p.114)”

En esta actividad previa del supervisor se requiere que tenga suficiente experiencia docente, haya demostrado capacidad como educador, además, debe poseer un conocimiento objetivo de los recursos y ambientes institucionales; es decir, esta actividad involucra acciones de previsión, manejo de herramientas eficaces, comunicación fluida, aptitudes motivacionales, asesoramiento técnico y control de la misma.

2.3.24 Problemas que enfrentan las Unidades Técnicas pedagógicas

Entre los problemas que en la actualidad presentan las unidades técnicas pedagógicas se puede manifestar:

- Conocimiento y competencias pedagógicas: una de las características que debe poseer los jefes técnicos en el marco de la gestión pedagógica curricular, es contar con claro dominio de conocimientos y competencias

pedagógicas, ya que como experto curricularista le corresponde apoyar al director en los aspectos pedagógicos que se involucran al interior de las escuelas, como supervisar el trabajo de los docentes, junto con ello planifica y coordina con los profesores actividades relacionadas con la enseñanza, vela por la implementación del currículum, entrega apoyo pedagógico, entre otros.

Shulman (1987) en este contexto propone “que el conocimiento base para la enseñanza de un profesor debe incluir, al menos, siete categorías diferentes; es decir, conocimiento: *a*) del contenido, *b*) didáctico general, *c*) curricular, *d*) didáctico del contenido, *e*) de las características, los aspectos cognitivos, la motivación de los estudiantes; *f*) de los contextos educativos; y *g*) de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos”

El que un docente posea amplio Conocimiento Didáctico del Contenido que enseña (CDC) sin duda como refiere Acevedo, (2009) “facilita la comprensión de cómo un profesor que “conoce una materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas”. AL traslado o movilización de los saberes del profesor permite llevar a cabo la transposición didáctica del conocimiento especializado de un contenido al ámbito escolar de sus alumnos. En este contexto, Chevallard (1991) hace referencia que la transposición didáctica corresponde a “Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”. Pero con las nuevas políticas el director es quien elige su grupo de trabajo evidenciado muchas veces que las personas que asumen dichos cargos no

cuentan con las competencias técnicas y de conocimientos que puedan apoyar la labor docente y asesoramiento al director, es por esto que las instituciones se ven sumidas a trastornos curriculares, es decir no contar con lineamientos generales y apoyo en las disciplinas que los docentes realizan

- Sobre carga de aspectos administrativos que lo alejan de lo importante, del trabajo colaborativo con docentes.

El acompañamiento pedagógico debe tener especial relevancia en apoyar la interacción que se debe dar entre los agentes educativos (profesor/alumnos) y debe involucrar a estos mismos personajes en hacer participar a esos mismos agentes en la progresión positiva de las acciones para mejorar sin duda la calidad de la educación que se debe entregar según lo dispuesto en la Ley General de Educación

2.3.25 La documentación y el registro de las supervisiones

Las supervisiones deben tener un cronograma de aplicación y, además, de general el informe que se le entregará al docente para que este analice y pueda mejorar aquellos puntos más débiles encontrados por el UTP por tanto, en la organización el UTP debe:

- Elaborar cronogramas de visitas al aula
- Elaborar la pauta de acompañamiento con indicadores que sean conocidos por los docentes
- Validar el instrumentos con sus pares

- Una vez aplicada la pauta deberá retroalimentar al docente en forma inmediata de modo que las observaciones sean claras y oportunas
- Establecer compromisos de mejora con el docente
- Regresar al aula y supervisar al docente en aquellos indicadores descendidos en la vista anterior, para corroborar si estos han mejorado ,

El docente debe en esta etapa realizar compromiso de mejora en forma inmediata la que debe quedar firmada por este

El proceso de supervisión o acompañamiento al aula en un ciclo que se debe cumplir para la mejora continua de las prácticas docentes

CAPÍTULO III

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

Para este estudio se consideraran dos tipos de hipótesis: la de relación causal, este tipo de hipótesis manifiesta las relaciones que se dan entre dos o más variables además, proponen un “sentido de entendimiento entre ellas”. El tipo de relación de las variables que se manifiestan en este estudio se manifiesta causa-efecto que provocan las interacciones docente/jefe técnica al interior de la unidad Educativa, por otro lado también estas hipótesis corresponden a relación de producción: cuando el comportamiento de una variable modifica, influye o produce cambio en la variable dependiente.

3.1.1 *Hipótesis General*

H1 =El Impacto del asesoramiento Técnico Pedagógica influye en las prácticas docentes pertenecientes a colegios y liceo de Corporación Municipal Rancagua.

3.1.2 *Hipótesis Específicas*

H2= Los problemas técnicos pedagógicos afectan el desempeño educativo

H3= Los tipo de roles y tareas que realizan las Unidades Técnico Pedagógicas al interior de las unidades educativas influyen en la gestión del docente

H4= La relación existente entre el asesoramiento técnico pedagógico y el desempeño profesional en el aula impactan el aprendizaje de los alumnos.

H5= Los problemas que enfrentan actualmente las unidades técnicas pedagógicas influyen en la gestión administrativa y funcionamiento cotidiano de la gestión docente

H6= Las periodicidad del apoyo que entrega UTP a los docentes fortalecen las habilidades profesionales de estos.

3.2 VARIABLES

Según Roberto Sampiere (2010), las variables son los aspectos o características cuantitativas o cualitativas que son objeto de búsqueda respecto a las unidades de análisis estas constituyen conceptos que reúnen dos características fundamentales como rasgos que permiten ser observados de manera directa o indirecta y que por tanto permiten algún tipo de confrontación con la realidad, tienen la propiedad de poder variar y ser mensurables de alguna forma, desde la mera clasificación hasta el mayor nivel de medición que sea posible alcanzar como la cuantificación (p.92)

3.2.1 Variable Dependiente

Se les define como los cambios provocados por los individuos como resultado de la manipulación de la variable independiente por parte del experimentador. En este caso el nombre lo dice de manera explícita, va a depender de algo que la hace variar. Es la propiedad o característica que se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente. Las variables dependientes son las que se miden

VD1 = Gestión Docente

3.2.1.1 Denominación de las variables

Para este estudio se utilizan los siguientes criterios de clasificación:

- Según su naturaleza
- Según la unidad de observación
- Según su nivel de abstracción
- Según las escalas de variación

Por tanto y analizando cada una de la denominaciones

- Naturaleza, las variables en este estudio tienen carácter cualitativo, por otro lado abarcando la amplitud de las unidades de análisis son individuales ya que las unidades de observación son individuos,
- De acuerdo a su nivel de abstracción corresponde a la variable de tipo intermedia ya que expresan dimensiones o aspectos cercanos a la realidad, considerando las escalas de variación
- Según se escala de variación pertenecen al tipo nominales pues en ella se da la comprensión de las diversas categorías y no implica orden jerárquico entre ellas,
- Según el carácter las escalas estas variables son cualitativas nominales corresponden a las Categorías No ordenada. Son dicotómicas no ordenadas además, porque comprenden a la vez aspectos de distinción y origen único natural de los sujetos de estudios.

Evocando la relación existente con otras variables estas se expresan como variables dependientes, ya que estas designan las variables a explicar, los efectos o resultados respecto a los cuales hay que buscar su motivo o razón de ser es una variable que no depende de otra. Por otro lado, la variable dependiente es aquella que depende de otra o está subordinada a otra variable, es decir ella explica la asociación o influencia con la variable dependiente.

3.2.1.2 Indicadores

Respecto a los indicadores el gran reto en esta investigación es saber cómo se van a medir las ideas o conceptos de las hipótesis planteadas. Como se mide es clave en esta investigación porque es como observamos los sujetos a estudiar.

- Desempeño educativo
- Prácticas docentes en el aula
- Aprendizaje de los alumnos.
- Gestión administrativa del docente
- Habilidades profesionales

3.2.1.3 Escala para la medición de la Variable

Las escalas utilizadas en este estudio para todas las variables pertenecen al tipo nominales ya que permite solamente la asignación y clasificación de datos.

3.2.2 Variable Independiente

Retomado a R. Sampiere (2010) la define como el “Fenómeno a la que se le va a evaluar su capacidad para influir, incidir o afectar a otras variables. Su

nombre lo explica de mejor modo en el hecho que de no depende de algo para estar allí: Es aquella característica o propiedad que se supone ser la causa del fenómeno estudiado. En investigación experimental se llama así, a la variable que el investigador manipula. Que son manipuladas experimentalmente por un investigador”.

VI2 = Unidades Técnicas Pedagógica

3.2.3 Denominación de la Variable

Al igual que la variable dependiente la variable independiente la clasificaremos

- Según su naturaleza las variables en este estudio tienen carácter cualitativo ya que las unidades de observación son individuos,
- De acuerdo a su nivel de abstracción corresponde a la variable de tipo intermedia ya que expresan dimensiones o aspectos cercanos a la realidad

3.2.3.1 Indicadores

Si bien los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos, en este trabajo nos abocaremos únicamente a los primeros

- Asesoramiento Técnico Pedagógica
- Problemas técnicos pedagógicos
- Tipo de roles y tareas que realizan las UTP
- Desempeño profesional
- Problema que enfrentan actualmente las unidades técnicas pedagógicas
- La periodicidad del apoyo que entrega UTP

3.2.3.2 Escala de Medición

Para las variables cualitativas como es el caso de este estudio la escala de valores es nominal ya que los valores son “categorías” Las categorías son valores diferentes por una cualidad, y no por cantidad. En este caso la escala de medición es nominal ya que presenta modalidades no numéricas que no admiten un criterio de orden.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada en esta investigación se basa en un paradigma de carácter cualitativo descriptivo enfocado en un enfoque mixto ya que integra métodos cualitativos y cuantitativos a partir de los elementos que componen la investigación, Por consiguiente, esta investigación usa la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), ya que utiliza la conceptualización de las categorías para abordar el proceso de análisis mediante el método comparativo constante (MCC). La muestra fue de carácter probabilística dado que la selección de las unidades de análisis “se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (Bisquerra, 2004:145).

La muestra la constituyeron 4 Establecimientos educacionales pertenecientes a la Corporación Municipal de Rancagua. Los sujetos de estudio fueron los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, profesores y directores de cada uno de los centros Educacionales. La recolección de datos se realizó a través de la lectura de PADEM generados por la Corporación Municipal Rancagua año 2015, y utilizando la escala de

Likert permitiendo realizar una evaluación graduada de la conducta o rasgo observado. La graduación suele estar dada por al menos tres niveles, pudiendo llegar a cinco como máximo. Los datos obtenidos fueron limitados en el proceso de codificación de la información donde se levantaron las categorías desde un razonamiento inductivo, éstas fueron numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recolección de datos. Esta información fue examinada y comparada en términos de sus similitudes y diferencias, en la cual se hace una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico

En cuanto al enfoque metodológico utilizado en esta investigación corresponde a un diseño no-experimental de tipo exploratorio ya que, como señala Hernández “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tiene muchas dudas o no se ha abordado antes (...) Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto en particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados (2006: 100-101)”

En este caso es muy pertinente, ya que las unidades técnicas pedagógicas en nuestras escuelas surgen a partir de los años 80 y recién desde el año 2009 toman real importancia en la gestión de calidad de los establecimientos educacionales, dado lo señalado muy poco se conoce acerca de su funcionamiento en nuestro país. Este estudio exploratorio combinará también aspectos descriptivos. Los estudios descriptivos recogen información de manera individualizada o conjunta sobre los

conceptos o las variables a las que se refieren, en cuanto al momento en que se realizará esta investigación se puede decir que es tipo transversal o transaccional,” puesto que la recolección de datos se realizó en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández; 2006: 208).

Cabe señalar que en esta investigación se plantearon hipótesis, a pesar que como señala Hernández (2006: 122) “estas no se formulan cuando el estudio es exploratorio o de tipo descriptivo, excepto que este último intente pronosticar un hecho o dato, lo cual no se tomará el enfoque cuantitativo porque se realizará un proceso inductivo es decir que se explorará y describirá el fenómeno en estudio para obtener perspectivas teóricas de la investigación que se realizará es el caso de esta investigación”.

El estudio además, considera diferentes aspectos y fundamentos que darán claridad al proceso de investigación en su contexto metodológico por tanto el estudio según:

➤ La naturaleza de la información :

Retomando a Hernández (2006: 122) “ Es de tipo Cualitativa ya que describirá sucesos complejos en su medio natural, con información preferentemente cualitativa, desde lo cualitativo la realidad epistémica requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes”. Se tiende a estar de acuerdo entre los

especialistas, que la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la Antropología, la que pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad.

➤ Grado de profundidad

Según lo explicado por R Sampiere (2010), esta investigación es de tipo Descriptiva “esta investigación se limita a señalar las características particulares y diferenciadoras de algún fenómeno o situación en particular. Tiene como objetivo predecir acontecimientos así como también establecer relaciones entre variables y son orientadas por una hipótesis. Las investigaciones descriptivas responden a preguntas como ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Dónde está? ¿Cuánto? consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento”

Por cierto el objetivo del investigador es describir cómo es y se manifiesta un determinado fenómeno. Hernández (2006: 122) por su parte refiere “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis Miden o

evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga”.

El proceso de la descripción no es exclusivamente la acumulación y la obtención y de datos correspondiente, sino que lleva a relacionar condiciones y conexiones existentes, prácticas que tienen validez, opiniones de las personas, puntos de vista, actitudes que se mantienen y procesos en marcha. Los estudios descriptivos se centran en medir, los explicativos en descubrir. El investigador debe definir que va a medir y a quienes va a involucrar en esta medición.

➤ Nivel de conocimiento que se desea alcanzar

R. Sampiere (2010) describe que “La investigación exploratoria es considerada como el primer acercamiento científico a un problema. Se utiliza cuando éste aún no ha sido abordado o no ha sido suficientemente estudiado y las condiciones existentes no son aún determinantes, son las investigaciones que pretenden darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, y cuando más aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. Suele surgir también cuando aparece un nuevo fenómeno que por su novedad no admite una descripción sistemática o cuando los recursos del investigador resultan insuficientes para emprender un trabajo más profundo”

En concordancia con Sampiere, Hernández (2006: 122), manifiesta que “Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables Esta clase de estudios son comunes en la investigación del comportamiento, sobre todo en situaciones donde hay poca información”

La preguntas iniciales en este tipo de investigación son: ¿para qué?, ¿cuál es el impacto del problema? ¿y que se podría?

- Según el tiempo en que se efectúan

Corresponde a una Investigaciones sincrónicas: ya que se estudia los fenómenos en un corto período.

- Según sus objetivos

Investigación aplicada, constructiva o utilitaria: su objetivo es, en cambio, la aplicación, uso y posibles consecuencias de los conocimientos. Si bien depende de los descubrimientos y avances de la investigación básica, busca conocer para actuar, le interesa la aplicación sobre la realidad antes que el mero desarrollo de teorías generales

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación corresponde a un diseño no-experimental, se entiende por investigación no experimental cuando se

realiza un estudio sin manipular deliberadamente las variables en este caso no se manipularan las variable se analizara la realidad tal cual es.

➤ Método de Investigación

El método seleccionada corresponde al método deductivo ya que es un proceso que parte del análisis general es decir su primicia comienza dando paso a los datos en cierta forma válidos, para llegar a una deducción a partir de un razonamiento de forma lógica o suposiciones, o sea, es aquél que establece un principio particular una vez realizado el estudio y análisis de hechos y fenómeno, el estudio se desarrolla primeramente en su hábitat (colegios y liceos de la CORMUN), posteriormente se realiza instrumentos de medida utilizados (encuestas), cuestionarios adaptados de instrumentos estandarizados y validados.

➤ Enfoque metodológico de la investigación

La investigación se enmarca en un diseño comprensivo e interpretativo porque se pretende, “Determinar el Impacto del asesoramiento Técnico Pedagógico en las prácticas docentes pertenecientes a colegios y liceos de la Corporación Municipal de Rancagua”, además, comprender e interpretar los significados que le otorgan los docentes a las unidades técnicas pedagógicas. Con el uso de esta técnica se intenta conocer la realidad “in situ” y desde allí captar los significados relevantes que provienen de los actores.

La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo de tipo interpretativa, ya que el fenómeno en estudio se ajusta a una mirada comprensiva interpretativa de la realidad, a través de la cual se detectaran los problemas técnicos pedagógicos que afecten o influyan en el desempeño educativo. Cómo también se establece la relación existente entre el asesoramiento técnico pedagógico y el desempeño

profesional en el aula. De manera particular conocer como los actores involucrados entienden, manejan sus actos y discursos en el apoyo que otorgan en el mundo escolar, el cual no es fijo ni estático sino cambiante, mudable y dinámico. Desde este paradigma nos acercamos a develar esos significados sobre cómo se entregan las asesorías a los docentes y como estos impactan en su gestión. En este paradigma los individuos son concebidos como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran.

Refiere Rodríguez (1999) “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que le dan las personas implicadas (p32)” En la mismo planteamiento, Pérez, Serrano (1990) manifiesta “que desde este paradigma la realidad es global, holística y polifacética, nunca estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas (p:65)”

La Investigación Cualitativa se organiza a partir de las secuencias de hallazgos que se van efectuando en la duración del estudio. Briones, (1996) manifiesta además, que “La validación de las conclusiones obtenidas se hace a través de los resultados obtenidos desde la perspectiva cualitativa, esta corriente recibe alternativamente distintas denominaciones, tales como: paradigma cualitativo, metodología cualitativa, interpretativa, etnográfica, ecológica, naturalista, fenomenológica, interaccionismo simbólico, constructivismo, observación participante”.

Erickson (1989), refiere “que este enfoque es apropiado cuando se necesita saber más acerca de las estructuras de los hechos, más que su carácter general y su

distribución global. Lo que sucede en un lugar en particular, más que en un conjunto de lugares, las perspectivas de significado de los actores en acontecimientos específicos, la localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales, cuando estamos logística o éticamente impedidos de cumplir las condiciones experimentales de coherencia de intervención y de control sobre otras influencias en el contexto La identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales (Pp. 199).” Para este autor, la utilidad de este enfoque se manifiesta especialmente cuando hay que responder a preguntas como éstas:

- ¿Qué está sucediendo en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular? - ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas? , y en este caso ¿Cuál es el Impacto del asesoramiento Técnico Pedagógico en las prácticas docentes perteneciente a los colegios y liceos de la Corporación Municipal Rancagua de la Región de O’Higgins durante el año escolar 2016? .

Esta pregunta, nada trivial, se refiere a aspectos relativos a opciones y significados de la acción humana, manifestando una posición o postura crítica hacia los mismos.

Dada la naturaleza de los fenómenos que se dan en distintos contexto escolares y que de alguna forma impacta la particularidad de los fenómenos, esto nos permite observar e interpretar la interacción social que ocurre en las unidades técnicas de cada establecimiento, sin dejar de atender a la influencia de los diferentes subsistemas que se relacionan con éste, así como a los significados que se crean a partir de la interacción entre los distintos actores y elementos del sistema educativo. Como se podrá ver a lo largo de las páginas siguientes, tanto por el contenido de la

investigación, como por su enfoque (centrado más en las acciones que en la conducta), así como por el interés por la perspectiva de los propios participantes, este estudio se inscribe dentro de la corriente interpretativa, más atenta a los procesos, las intenciones latentes, y los significados que los participantes le otorgan a las acciones y relaciones en las que están implicados.

3.5 ÁMBITO DE ESTUDIO

➤ Antecedes Contextuales de la Población

La Corporación Municipal de Rancagua ubicado en Gamero 212 comuna de Rancagua, región del Libertador Bernardo O'Higgins, provincia de Cachapoal, dirigida en la actualidad por sr Cesar Ríos Brandt, Secretario General y la directora de la división de educación Srta. Jacqueline Ramos López. quien tiene la responsabilidad de dirigir a los 35 establecimientos educacionales que conforman el departamento de educación de CORMUN, Según lo que determina el PADEM ,”Corporación Municipal de Rancagua liderará la Educación Municipal en la Región, promoviendo una formación orientada al pleno desarrollo de las potencialidades de los alumnos (as) en la dimensión moral, intelectual, cívica y social y ofrecer un servicio educativo integral, de calidad, de equidad, de inclusión y de excelencia a todos nuestros educandos que responda a las expectativas de la comunidad, mejorando sistemáticamente aprendizajes, enfatizando la formación valórica y social para insertarlos a los desafíos demandantes de la sociedad del conocimiento , destaca entre sus valores , Respeto, Solidaridad, Lealtad, Responsabilidad, Participación

Panorama Educativo de los Establecimientos Educacionales Administrados por la CORMUN. Características de los Establecimientos Educacionales, las

siguientes tablas se describe información básica sobre el sistema educativo municipal de Rancagua detallando las características fundamentales de sus establecimientos p, 10)

3.5.1 Índices de Vulnerabilidad y Porcentaje de Alumnos Prioritarios.

Uno de las características de nuestro sistema educativo es su vocación inclusiva. Esto implica que contamos con estudiantes de diferentes condiciones y características. Ciertamente, una de ellas es su vulnerabilidad socioeconómica. A continuación se presentan resultados de los índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y de concentración de estudiantes prioritarios para la ley SEP, las que muestran un aumento permanente de la proporción de nuestros alumnos y alumnas que viven en situación de vulnerabilidad. Veintinueve de nuestros treinta y seis establecimientos subieron su índice de vulnerabilidad, cuyo promedio es 77,2%. Mientras, el porcentaje promedio de estudiantes prioritarios es de 50% y 12 establecimientos tienen más de 70% de concentración de estos estudiantes

Establecimientos	2011	2012	2013	2014	2015
Colegio Moisés Mussa	48,57	50,54	56.1	59.51	63.9
Colegio Marcela Paz	57.7	59.29	65.0	68.08	68.1
Colegio Rene Schneider	79,29	81.07	85.1	86,82	88.9
Colegio Eduardo de Geyter	60.28	71,54	75,4	75,99	75,1

Colegio España	71,49	71,54	75,4	75,99	75,1
Colegio Manuel Rodríguez	76,12	76,42	82,4	81,85	83,2
Colegio Mineral el Teniente	53,83	54,22	62,1	64,34	66,3
Colegio República Argentina	47,07	50,36	55,9	56,13	62,2
Colegio Cobre	64,41	71,30	72,6	71,35	78,4
Colegio Bernardo O'Higgins	68,68	75,53	79,2	71,6	80,2
Colegio Simón Bolívar	68,68	71,76	84,6	81,0	82,07
Colegio Pablo Garrido	73,84	80,14	82,8	81,22	82,22
Colegio Manso Velasco	73,31	80,65	80,3	83,10	86,3
Escuela de Párvulo duende melodía					
Colegio Aurora de Chile	73,95	75,46	76,3	77,71	74,00
Colegio Carlos Miranda	74,03	79,46	78,4	75,27	78,4
Colegio Patricio Mexis	84,64	87,41	88,7	88,89	88,9
Colegio Especial Ricardo Olea	100	100	100	100	100
Colegio Jean Piaget	76,96	74,01	74,0	76,63	79,2
Colegio Isabel Riquelme	73,77	81,10	84,3	83,65	85,2
Colegio Virginia Bravo	66,66	61,90	65,6	66,28	70,3
Augusto de D'Alhmar	78,83	81,21	84,0	84,24	84,5
Colegio Hermanos Carrera	80,64	82,45	85,4	87,91	91,3
Colegio Marta Brunet	63,91	63,27	68,6	67,50	75,0
Colegio Manuel Rojas	78,78	77,36	83,3	80,00	81,1

Colegio J.M. Balmaceda	84,35	81,88	84,2	81,95	80,6
Colegio Alberto Brest Gana	91,3	87,42	90,04	96,48	96,2
Benjamín Vicuña Mackenna	83,72	86,85	89,2	88,29	90,5
Colegio Santa Filomena	86,38	84,18	86,7	89,46	91,1
Liceo María Luisa Bombal	80,44	85,58	88,0	86,21	77,4
Liceo Bicentenario Oscar Castro	47,18	45,95	51,4	50,0	50,3
Liceo Diego Portales	55,76	56,54	58,40	59,39	62,6
Liceo José Victorino Las Tarrias	75,96	75,55	78,9	78,56	79,8
Liceo Jorge Alessandri	68,43	70,89	78,8	80,00	77,4
Liceo Santa Cruz de Triana	86,86	87,90	89,3	88,24	87,6
TOTALES	72,29	73,00	76,41	78,24	77,2

Tabla 1. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Fuente PADEM CORMUN 2016

3.5.2 Docente, Directiva y Funcionarios

La gestión de la dotación de personal del Sistema Educativo Municipal de Rancagua se ha caracterizado por reclutar funcionarios cada vez más idóneos según su función, buscando invertir recursos en esta tarea, manteniendo una orientación hacia la eficiencia. Así se puede observar en los cuadros que se presentan a continuación, donde se aprecia una estabilidad en el número de docentes en diferentes funciones en los establecimientos, salvo en el caso de las educadoras diferenciales, cuya dotación ha aumentado debido al programa PIE.

Actualmente, los establecimientos educacionales administrados por CORMUN cuentan con un total de 987 docentes, contratados por plazo indefinido o a contrata. Estos profesionales en su mayoría, los docentes que asumen cargos

directivos son 58 personas, contabilizando un total de 2.640 horas. Por su parte, un número similar de profesionales se desempeñan en funciones relacionadas con las Unidades Técnico- Pedagógicas y de Orientación (53 funcionarios, con 2308 horas).

En el nivel de Educación Parvularia se están desempeñando en la actualidad 101 funcionarios, contabilizando 4436 horas entre encargadas de jardín, educadoras de párvulos, asistentes de párvulos y auxiliares de servicios.

En relación al personal de asistentes de la educación, su número total asciende a 689 funcionarios, con 25843 horas. En su mayor proporción se trata de auxiliares de servicios y cuidadores, seguidos por paradocentes y profesionales y técnicos.

Dimensión	Iniciativa	Sin cobertura	Semicubierta	Cubierta
Oportunidades para la trayectoria escolar	Acompañamiento y acceso efectivo a la educación Superior(PACE)	36	0	0
	Más actividad física y deportiva en la Escuela/Liceo	33	1	2
	Más actividad artística y cultural en la Escuela/Liceo	32	3	1
	Plan de desarrollo de talentos en escuelas y Liceos Públicos	36	0	0
	Talleres de Verano entretenido en las escuelas	36	0	0
Enseñanza efectiva en el aula.	Tablet en educación inicial y 2do básico	27	0	9
	Notebook 7mo Básico	8	27	1
	Asistentes de Aula en las salas hasta 2do básico	8	8	20
	Bibliotecas de Aula hasta 2do Básico	29	2	4
	Programa Integrando la ruralidad	34	1	1
	Tic y diversidad (para niños y niñas con discapacidad auditiva)	36	0	0

	Mi taller digital	25	6	4
	Plan Nacional de Formación Ciudadana	36	0	0
	Programa de Innovación en la Enseñanza de las Ciencias	35	1	0
	Programa Inglés abre las puertas (nueva versión)	24	3	9
Organización y ambiente escolar inclusivo	Plan Estratégico de Infraestructura Escolar	36	0	0
	Encargado de convivencia escolar en la escuela con jornada completa	1	4	31
	Equipo psicosocial en la escuela	14	2	20
	Proyecto Educativo Institucional con participación de la comunidad	0	0	36
	Director elegido por Sistema de Alta Dirección Pública	6	0	30
	Aulas del Bien Estar	36	0	0

Tabla 2. Presencia de condiciones de calidad por establecimiento educacional.
Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

DIMENSIÓN	OBJETIVO	POLÍTICAS	PROGRAMAS
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO Y GESTIÓN DIRECTIVA	Escuelas y liceos implementan y desarrollan el currículum en un ambiente de crecimiento personal y profesional, garantizando el mejor servicio a los estudiantes y sus familias	Desarrollo Curricular Comunal	Diseño de Proyecto Curricular Comunal
		Desarrollo Organizacional Comunal	Actualización y modernización estructura organizacional escolar Evaluación de Desempeño Comunal Incentivos al desempeño meritório Desarrollo Profesional Directivo
		Desarrollo del Clima y la Convivencia Escolar	Orientación y Mediación Escolar Promoción de la Participación Desarrollo Cultural y Deportivo Escuela Segura
		Rendición de Cuentas y Optimización de Servicios	Mejoramiento de Procesos Administrativos (DFL 2) Automatización de Procesos Optimización de Infraestructura Educativa
		Inclusión Educativa	PIE

DIMENSIÓN	OBJETIVO	POLÍTICAS	PROGRAMAS
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	Docentes y Asistentes de la Educación desarrollan estrategias de enseñanza eficaces, aprovechando al máximo los recursos didácticos y tecnológicos disponibles y en un clima estimulante para el aprendizaje con sus estudiantes	Desarrollo Profesional para Docentes y Asistentes de Educación	PSP Comunal Actualización Pedagógica y Educativa Articulación y Trabajo colaborativo
		Modernización Didáctica y Metodológica	Optimización de diseños de aula con uso de Tics y didácticas innovadoras (PAC, Plan Lector, etc.)

Tabla 3. Iniciativas comunales presentes Fuente PADEM Corporación Municipal

2016

3.5.3 Resultados Educativos y de Gestión.

PADEM La evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, realizada mediante las pruebas SIMCE, se inscribe dentro de las exigencias de la ley N° 20.370, Ley General de Educación, promulgada el año 2009; y la ley N° 20.529 sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, promulgada el año 2011.

Las pruebas SIMCE son aplicadas por la Agencia de Calidad de la Educación y sus resultados contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa, al informar sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes asignaturas del currículo nacional.

En esta sección se describirá los resultados obtenidos en las diferentes pruebas SIMCE que se aplicaron durante 2014 en el país, proporcionando información a nivel comunal y a nivel detallado por establecimiento educacional aprendizaje

- SIMCE Segundo Año Básico año lectivo 2013.
- Comprensión de lectura.

En el contexto de esta nueva institucionalidad se enmarca la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura para los 2° años básicos de nuestro país.

En el siguiente cuadro se muestra el puntaje promedio nacional de la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación: Comprensión de Lectura de 2° básico, año 2014 y su variación respecto de la evaluación SIMCE 2013.

Prueba	Puntaje Promedio Nacional	Variación 2013-2014
Comprensión de Lectura	255	1

Tabla 4 Resultado SIMCE. Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

A continuación se describirán los resultados obtenidos por los establecimientos comunales de Rancagua en la prueba SIMCE de 2° básico, considerando la trayectoria obtenida en las últimas tres mediciones

NOMBRE	2012	2013	2014
COLEGIO ALBERTO BLEST GANA	202	202	232
COLEGIO PABLO GARRIDO	230	218	241
COLEGIO J. M.DE VELESCO	208	244	211
INST, TEC.MINERO BERNARDO OHIGGINS	227	212	233
COLEGIO MANUEL ROJAS	214	243	212
COLEGIO EDUARDO DE GEYTER	233	241	211
COLEGIO CARLOS MIRANDA	228	224	233
COLEGIO SANTA FILOMENA	224	231	217
COLEGIO AURORA DE CHILE	259	259	275
COLEGIO SIMON BOLIVAR	228	212	226
COLEGIO MARCELA PAZ	252	246	258
COLEGIO ESPAÑA	256	252	263

COLEGIO EL COBRE	228	234	229
COLEGIO HERMANOS CARRERA	220	208	201
COLEGIO ISABEL RIQUELME	218	242	242
COLEGIO AUGUSTO DEL MAR	218	223	231
COLEGIO JEAN PIAGET	234	240	219
COLEGIO JOSE MANUEL BALMACEDA	220	226	234
COLEGIO MANUEL RODRIGUEZ	235	211	219
COLEGIO MARTA BRUNET	217	220	277
COLEGIO MINERAL EL TENIENTE	239	254	261
COLEGIO REPUBLICA ARGENTINA	263	271	274
COLEGIO PATRICIO MEXIS	228	224	210
COLEGIO MOISES MUSSA	245	244	210
COLEGIO RENE SCHNEIDER	218	226	228
COLEGIO BENJAMIN VICUÑA MACKENA	220	206	201

Tabla 5 Trayectoria de resultados SIMCE 2° Año Básico 2012- 2014.
Establecimientos CORMUN Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

	2014	2015	DIFERENCIA
LICEO MARIA LUISA BOMBAL	88,56%	95,08%	6,52%
LICEO OSCAR CASTRO	93,00%	92,88%	-012%
LICEO DIEGO PORTALES	92,71%	93,28%	0,57%
LICEO JOSE VICTORINO LASTARRIA	84,33%	83,54%	-079%
LICEO JORGE ALESSANDRI	82,93%	89,66%	6,73%
LICEO SANTA CRUZ DE TRIANA	79,97%	79,35%	-0,62%
INST.TEC.MINERO B.OHIGGINS	89,63%	91,56%	1,93%
LICEO INTEGRADO SIMON BOLIVAR	87,29%	90,54%	3,35%
LICEO FRANCISCO TELLO	71,49%	91,64%	12,15%
COLEGIO MOISES MUSSA	93,34%	92,71%	-1,63%
COLEGIO MARCELA PAZ	90,26%	92,72%	2,46%
COLEGIO RENE SCHNEIDER	91,14%	93,35%	1,21%
COLEGIO EDUARDO DE GEYTER	91,70%	93,58%	1,88%
COLEGIO SANTA FILOMENA	91,21%	90,25%	0,96%
COLEGIO ESPAÑA	89,14%	90,36%	1,22%
COLEGIO MANUEL RODRIGUEZ	87,27%	87,04%	-023%
COLEGIO MINERAL EL TENIENTE	94,10%	94,90%	0,20%
COLEGIO REPUBLICA ARGENTINA	95,71%	95,84%	0,13%
COLEGIO EL COBRE	83,71%	88,12%	4,41%
COLEGIO PABLO GARRIDO	94,25%	95,20%	0,25%

COLEGIO J.A.MANSO DE VELAS CO	95,59%	95,16%	-043%
ESCUELA PARV.DUENDE MELODIA	96,65%	97,47%	0,82%
COLEGIO AURORA DE CHILE	93,23%	95,55%	2,32%
COLEGIO CARLOS MIRANDA	86,43%	87,51%	0,69%
COLEGIO PATRICIO MEXIS	90,68%	89,51%	-117%
COLEGIO JEAN PIAGET	92,16%	93,83%	1,67%
COLEGIO ISABEL RIQUELME	93.81%	94.85%	1.04%
COLEGIO VIRGINIA BRAVO	95.39%	95.10%	-029%
COLEGIO AUGUSTO DHALMAR	91,25%	93,16%	1,91%
COLEGIO HERMANOS CARRERA	82.96%	89,28%	6,23%
COLEGIO MARTA BRUNET	90,90%	92,03%	1.13%
COLEGIO MANUEL ROJAS	85,64%	87,45%	1,81%
COLEGIO JOSE M.BALMACEDA	91,25%	92,27%	1,02%

Tabla 6. Comparación logro en asistencia 2014 – 2015 Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

ESTABLECIMIENTO	APROBADOS			REPROBADOS		
	2013	2014	DIF.	2013	2014	DIF.
LICEO MARIA LUISA BOMBAL	88,10%	96,0%	8,00%	12,0%	4,00	-8,00%
LICEO OSCAR CASTRO	98,0%	98,0%	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%
LICEO DIEGO PORTALES	91,00%	95,00	0,00%	2,0%	2,0%	0,0%
LICEO JOSE VICTORINO LASTARRIAS	87,00%	84,00	-3,0%	13,0%	16,0	3,00%
LICEO JORGE ALESSANDRI	92,00%	91,00	-1,0%	8,00%	9,00	1,00%
LICEO SANTA CRUZ DE TRIANA	96,0%	77,0%	-	4,00%	23,0	19,00%
INST.TEC.B.OHIGGINS	97,00%	95,00	-	3,00%	5,00	2,00%
LICEO INTEGRADO SIMON BOLIVAR	98,00%	98,00	0,00%	2,00%	2,00	0,00%
LICEO FRANCISCO TELLO	75,00%	93,00	18,00	25,0%	7,00	-18,0%
COLEGIO MOISES MUSSA	97,0%	98,3%	0,40%	2,1%	1,7%	-0,40%
COLEGIO MARCELA PZ	96,0%	96,0%	0,0%	4,00%	3,40	-0,60%

COLEGIO RENE SCHNEIDER	98,00%	98,00	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%
COLEGIO E.DE GEYTER	97,80%	98,00	0.20%	2,20%	2,00	-0,20%
COLEGIO SANTA FILOMENA	84,00%	94,00	10,00	16,0%	6,00	-10,0%
COLEGIO ESPAÑA	96.90%	95,70	-	3.10%	4,30	1.20%
COLEGIO M.RODRIGUEZ	96,00%	97,30	1,30%	4,00%	2,70	-1,30%
COLEGIO M.EL TENIENTE	94,50%	98,00	3,50%	5,50%	2,00	-3,50%
COLEGIO REPUBLICA ARGENTINA	98,60%	98,00	-	1,40%	2,00	0,60%
COLEGIO EL COBRE	82,90%	89,30	6.40%	17,10	10,7,	-6,40%
COLEGIO PABLO GARRIDO	98.80%	98.80	0,00%	1,20%	1,20	0,00%
COLEGIO J.M.VELASCO	96.60%	98,80	2.20%	3.40%	1,20	-2,20%
ESCUELA PARV.D.MELODIA	%	%	%	%	%	%
COLEGIO AURORA DE	98,00%	97,00	-	2.00%	3.00	1,00%

CHILE		%	1,00%		%		
COLEGIO CARLOS MIRANDA	94,00%	95,60	1,60%	6,00%	4,40	-1,60%	
COLEGIO PATRICIO MEKIS	88,30%	92,00	3,70%	11,70	8,00	-3.70%	
COLEGIO JEAN PIAGET	99,00%	97,00	-1,9%	1,00%	2,90	1,90%	
COLEGIO ISABEL RIQUELME	98,00%	100%	2,00%	2,00%	0,00	-2,00%	
COLEGIO VIRGINIA BRAVO	96,20%	97,80	1,60%	3,80%	2.20	-1,60%	
COLEGIO AUGUSTO DHALMAR	73,00%	96,00	23,00	27,00	4,00	-23,0%	
COLEGIO HERMANO CARRERA	86.10%	93,20	7,10%	13,90	6.80	-7.10%	
COLEGIO MART ABRUNET	97,00%	97,00	0,00%	3,00%	3,00	0,0%	
COLEGIO MANUEL ROJAS	88,10%	86,20	-	11,90	13.8	1,90%	
COLEGIO J.M.BALMACEDA	94.60%	86.20	-	5.40%	13,8	8,40%	
COLEGIO A.BLEST GANA	91,30%	85,60	-	8,70%	14.4	5,70%	

COLEGIO	93,70%	94,00	0,30%	6,30%	6,00	-0,30%
B.V.MACKENA		%			%	

Tabla 7. Porcentaje de aprobación – reprobación estudiantes establecimientos CORMUN 2013-2014. Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

Contextualización

En la presente investigación participaron dos liceos y tres colegio todos pertenecientes a Corporación Municipal Rancagua, con una alta tasa de vulnerabilidad sobre el 70 % menos el Liceo Comercial que posee una tasa de 46 % .

En relación a la numero de funcionarios de esta unidades educativas se menciona que en la dos escuelas básica, colegio Hermanos Carrera y Pablo Garrido el equipo que los conforman son dos directivos y dos jefes técnicos, y 60 docente , en relación a los Liceo Francisco Tello y Liceo Comercial el equipo directivo está configurado por dos directores, dos sub directores, dos inspectores generales y dos UTP , los docentes que desempeñan en esta unidades y que fueron unidades de análisis son 209.

Es preciso mencionar que estos establecimientos no han superado la media nacional en sus SIMCE,

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1 Unidad de estudio

Las unidades de análisis de esta investigación corresponderán a la muestra de docente, directores y jefes de UTP de liceos y liceos pertenecientes a la Corporación Municipal Rancagua. Tipo de muestra probabilística de modo que todos los

participantes tengan la misma oportunidad de ser elegidos, esencialmente las unidades de análisis que serán las docentes, directores de los colegios y liceos municipales de Corporación Municipal Rancagua.

Los datos de las variables explicativas consideradas se recogerán mediante tres instrumentos de medida (adaptados de instrumentos publicados y estandarizados). Con respecto a la variable criterio, son los directores quienes proporcionarán la información requerida.

3.6.2 Universo, Población y Muestra

Universo corresponde a los establecimientos educacionales pertenecientes a CORMUN Rancagua conformado por 58 directivos, 35 UTP y 987 docentes,. De los cuales se tomarán como población y muestra de estudio a 4 establecimientos educacionales conformados por 269 docentes, 8 directivos y 4 UTP pertenecientes a dos liceos y dos establecimientos de educación general básica. Estableciendo para ello un 50 % de heterogeneidad del universo, considerando un 5% de margen de error y un nivel de confianza de 95 %

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las Acciones aplicadas para el desarrollo del estudio fueron las siguientes:

- Solicitud de permiso a Coordinación Técnica Administrativa de Corporación Municipal y directores de establecimientos.
- Muestra de establecimientos, directores, jefes técnicos y docentes
- Aplicación del instrumento de entrevista a directores, jefes técnicos y docentes de los establecimientos educacionales

- Tabulación, análisis y presentación de datos recopilados por medio de tablas de resumen y frecuencias y gráficas de la investigación.
- Elaboración de las conclusiones y recomendaciones de la investigación.
- Construcción de las referencias bibliográficas de las fuentes consultadas durante el proceso de construcción de la investigación.
- Entrega del informe final del trabajo.

3.7.1 Técnica de Recolección de Datos

Según Sampiere (2010) “Es el conjunto de procedimientos que hacen posible una eficaz recolección de la información. Las Técnicas de recolección de datos nos permiten obtener todos los datos necesarios para realizar la investigación del problema que se está estudiando, mediante la utilización de instrumentos que se diseñen de acuerdo con la técnica a seguir.

Las técnicas de la investigación documental que permitió la recolección y selección del material bibliográfico requerido para la elaboración del marco teórico fueron las fuentes primarias y secundaria de información. La encuesta se la aplicó a directivo, jefes técnicos y docentes, con ello se obtuvo información requerida, además, el procesamiento de los datos permitió confrontar las variables que intervinieron en el estudio. La interpretación de los resultados se realizó en forma cuantitativa; es decir se tabularon los datos, se realizaron representaciones gráficas y la respectiva interpretación estadística. En esta investigación para la recolección de la información se aplicó la técnica de la encuesta basada en la escala de Likert

3.7.2 Instrumentos

La encuesta tipo cuestionario estará dirigida a los directores donde se les solicita sus opiniones acerca del liderazgo que ejercen los jefes técnicos de sus respectivas unidades educativa, la segunda está administrada a los docentes donde se les solicita opinar sobre el rol que ejercen los jefes técnicos en el apoyo a la gestión docente. Y la tercera dirigida a los jefes UTP.

En la investigación se utiliza la escala de Likert, que medirá las actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares.

Las tres escalas, están constituido por 5 ítems y cada ítem compuesto de indicadores, cada uno de ellos conformado por variables de estudio Las técnicas escogidas para esta investigación dentro del ámbito cualitativo se realizarán haciendo posible contrastar la información recogida.

El instrumento de recogida de información fue auto aplicable destinado a conseguir respuestas de los participantes en una única vez para ellos será presentado en formato impreso y será suministrada a cada uno de los sujetos que representan a la población de estudio para así obtener información de cada uno de los estamentos involucrados.

3.7.3 Validación de Instrumentos.

La validez y confiabilidad parte de la base que tanto la validez como la confiabilidad de un estudio es siempre parcial. Sin embargo, una forma para disminuir al máximo los errores de confección, interpretación y análisis de resultados se realizaron las siguientes acciones:

1. El cuestionario fue sometido al juicio de expertos, en este caso al del doctor Pedro Rosales Villarroel quien entrega asesoramiento técnico directo, ya que posee la experticia en el ámbito de la investigación. Se redactaron preguntas para medir los conceptos usados en el estudio. Se realizó una buena introducción de modo de dar confianza a los encuestados. Se aseguró la confiabilidad de los sujetos encuestados. Se adecuó el lenguaje utilizado en los tres instrumentos con el fin de hacerlo pertinente, cercano y familiar a los sujetos que participaron de él

CAPITULO IV

4 LOS RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El plan de tabulación, se aplicó para ayudar a ordenar y agrupar los datos o resultados de la encuesta para su posterior tratamiento estadísticos y análisis. Para el análisis y tabulación de la información se realizó a través de tablas de frecuencia, que se utilizó para ordenar los datos y conducir a la acumulación de valores cuantitativos correspondientes a las diversas medidas efectuadas. Esta posibilidad, convierte a la estadística en una herramienta vital para el tratamiento de volúmenes de datos mediante tablas resúmenes conocidas como “Tablas de Frecuencia”. En algunos casos los datos fueron de carácter agrupados para facilitar la interpretación, siendo la tabla de frecuencia relativa la que utilizó para realizar los gráficos correspondientes. Para el presente estudio se requirieron dos tipos de gráficos, el diagrama de barras y el circular . Sampiere (2010) manifiesta que “un gráfico que se utiliza para representar datos de variables cualitativas o discretas. Está formado por barras rectangulares cuya altura es proporcional a la frecuencia de cada uno de los valores de la variable” en este estudio el gráfico se usó para representar variables cualitativas o categóricas, de preferencia nominales.

Spiegel (1997) “contempla el proceso estadístico por medio de la inferencia estadística, a través de la construcción de intervalos de confianza, en este caso se utilizó las tablas de frecuencias relativas, en donde se hacen los cálculos de acuerdo a las formula. Porcentaje: Donde:

f = Casos encontrados

n = Número total de casos Proporción

$q = 1-p$ Error de la proporción

$\sqrt{\text{Error muestral}}$

Intervalo de confianza: $LI = P - \epsilon$

$LS = + \epsilon$ ”

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la investigación se analizaron en base a la información recogida y las técnicas e instrumentos de estudio en dato cualitativo, se objetivaban mediante tablas de frecuencias, cuadros estadísticos, gráficos de acuerdo a las hipótesis formuladas y se relacionan con cada una de las manifestaciones de las variables independientes. Como dice Encinas (1993), “ los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario “hacerlos hablar”, en ello consiste, en esencia, el análisis e interpretación de los datos, el propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a la interrogantes de la investigación”.

Selltiz, (1970) La interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis su objetivo es buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles que permitan la definición

y clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos materia de la investigación”.

El tratamiento estadístico de los datos permitió un análisis adecuado pudiendo tener diversos alcances, los que dependieron de los objetivos de la investigación y de las variables presentadas. El mismo autor plantea que el análisis puede estar orientado a determinar lo que es típico en el grupo estudiado. (Se utiliza algunas de las medidas de tendencia central, según el caso), indicar si existen variaciones entre los sujetos del grupo, mostrar la forma cómo están distribuidos los individuos con respecto a la variable que se mide, mostrar la relación existente entre dos o más variables, describir las diferencias existentes “comparando en este caso los tres grupos estudiados”.

El objetivo de la interpretación de los datos fue buscar un significado más amplio a las respuestas relacionándolos con otros conocimientos disponibles. Ambos propósitos, por supuesto, presiden la totalidad del proceso de investigación, todas las fases precedentes han sido tomadas y ordenadas para hacer posible la realización de estos dos últimos momentos

4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Encuesta docente, directores y UTP

<i>Dimensión pedagógica</i>	Totalmente En desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente Acuerdo
<i>Motiva a su equipo a la capacitación.</i>	40	30	70	100	29
<i>Demuestra Interés por el aprendizaje de los docentes.</i>	39	100	40	70	30
<i>Capacita a sus docentes en temáticas atinentes a la labor docente.</i>	100	30	20	100	19
<i>Reconoce el desempeño docente.</i>	20	10	30	150	59
<i>Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas</i>	29	20	50	180	0
<i>Cumplimiento eficaz de la función técnica.</i>	50	40	70	59	50
<i>Toma de decisiones claras.</i>	80	50	30	80	29
<i>Realiza trabajos que apuntan a la promoción del trabajo</i>	40	30	70	100	29

en equipo.

Fomenta el

<i>mejoramiento de la enseñanza.</i>	20	39	20	154	36
--------------------------------------	----	----	----	-----	----

<i>Es Innovador y visionario.</i>	40	49	60	90	70
-----------------------------------	----	----	----	----	----

<i>Se compromete con los docentes para la mejorar de la enseñanza</i>	50	50	30	120	19
---	----	----	----	-----	----

Orienta a los docentes

<i>al logro de los resultados y objetivos pedagógicos</i>	30	50	10	150	29
---	----	----	----	-----	----

Realiza

<i>acompañamiento efectivo al aula</i>	70	20	10	140	29
--	----	----	----	-----	----

<i>Ayuda a la solución de conflictos.</i>	30	20	40	160	19
---	----	----	----	-----	----

<i>Comunicación horizontal.</i>	100	20	30	100	19
---------------------------------	-----	----	----	-----	----

Favorece al buen

<i>Clima institucional</i>	70	30	20	100	49
----------------------------	----	----	----	-----	----

<i>Modifica PEI juntos a su equipo de docentes.</i>	10	20	10	200	29
---	----	----	----	-----	----

<i>Domina el proceso de planificación curricular</i>	69	50	10	70	70
--	----	----	----	----	----

Maneja los estándares de aprendizaje y es capaz de transmitirlos a su docentes	110	40	50	50	19
Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación	80	70	50	40	29

Tabla N° 8 Dimensión Pedagógica

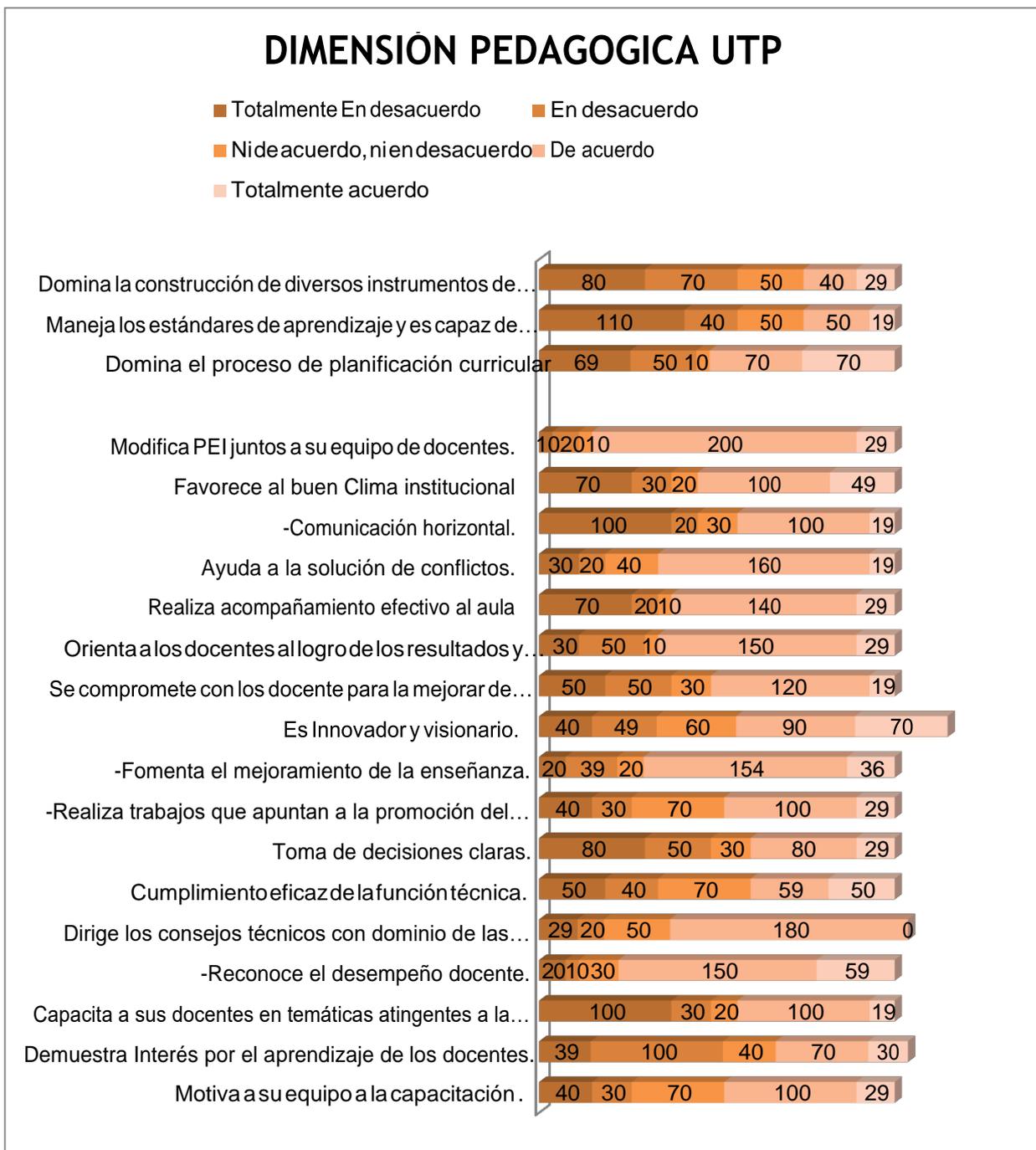


Gráfico N°1 Dimensión Pedagógica

La gráfica denota que en general los jefes de unidad técnica pedagógica no manejan indicadores que son esenciales para el cumplimiento de sus funciones, en el ámbito de la capacitación los UTP, con sus conocimiento es preponderante que

ofrezca a sus docente los acompañamientos correspondientes para fortalecer las prácticas de estos mismos, además, de asistir constantemente a los profesores en la creación de estrategias que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje, es preciso coordinar y conducir los procesos propios de la unidad técnica: la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares. Todo esto bajo una mirada integradora, participativa y de trabajo en equipo que potencie los recursos profesionales y personales de todos en pos del aprendizaje de los alumnos, el gráfico denota que un gran porcentaje de estos indicadores son escasamente logrados por los jefes técnicos aun cuando es clave para el logro de la gestión curricular y pone en marcha el proyecto educativo de cualquier institución.

Otro punto relevante es la percepción en los directivos y docentes que se coordinan actividades curriculares para alinearse con los objetivos del PEI. Esto representa un conocimiento de los objetivos del PEI por parte de los jefes técnicos quien aseguran estar de acuerdo en la mayoría de los indicadores, destacando un alto número en los indicadores 2, 6, 14, 18 y 19, que son los que representan mayores diferencias señalando que el jefe técnico no dominan la construcción de instrumentos evaluativos y tampoco toman decisiones claras al momento de ofrecer ayuda, otro indicador disminuido el interés que estos demuestran por el aprendizaje además, aducen que los UTP no capacitan a sus docentes

<i>Dimensión pedagógica</i>	Totalmente En desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente acuerdo	
	F Absoluta	F Relativa %	F Absoluta	F Relativa %	F Absoluta	F Relativa %	F Absoluta	F Relativa %	F Absoluta	F Relativa %
Maneja los estándares de aprendizaje y es capaz de transmitirlos a su docentes	110	41%	104	38,6%	18	6.6%	18	6,6	19	7,2%

Tabla N° 9 Manejo los estándares de aprendizaje y es capaz de transmitirlos a su docentes

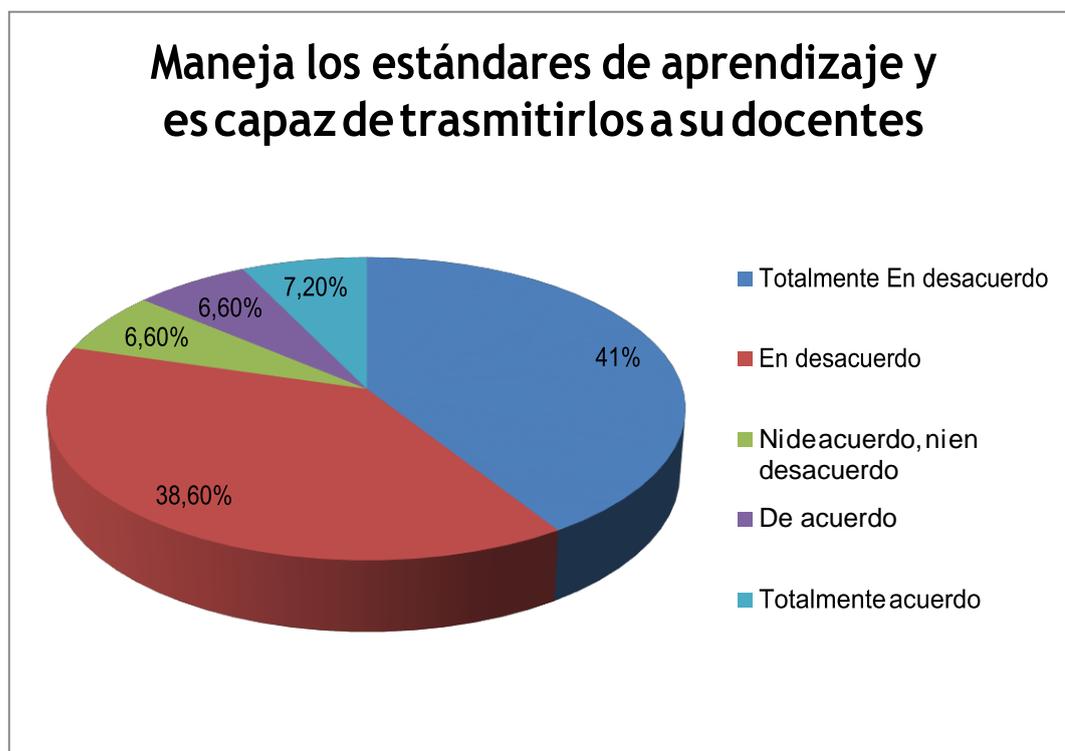


Gráfico N° 2 Manejo los estándares de aprendizaje y es capaz de transmitirlos a su docentes

La gráfica denota que el 41% de los docente manifiestan que el Jefe UTP no maneja los estándares de aprendizaje y no es capaz de transmitirlos a sus docentes, mientras que un 38,6 % refiere estar en desacuerdo, es decir los jefes técnicos no manejan los estándares de aprendizajes, solo un 20,4 % establece que los jefes técnicos poseen manejo de estándares de aprendizajes. Al relacionar las cifras se evidencia el 79,6% de los encuestados no reconoce que estos agentes educativos posean conocimiento sobre estándares de aprendizaje siendo este indicador esencial para mejorar los aprendizajes de los alumnos como también fortalecer la gestión docente,

	2012	2013	2014
PROMEDIO TOTAL SIMCE DE TODOS LOS ESTABLECIMIENTOS	229	250	252

Tabla 8 Promedio total SIMCE

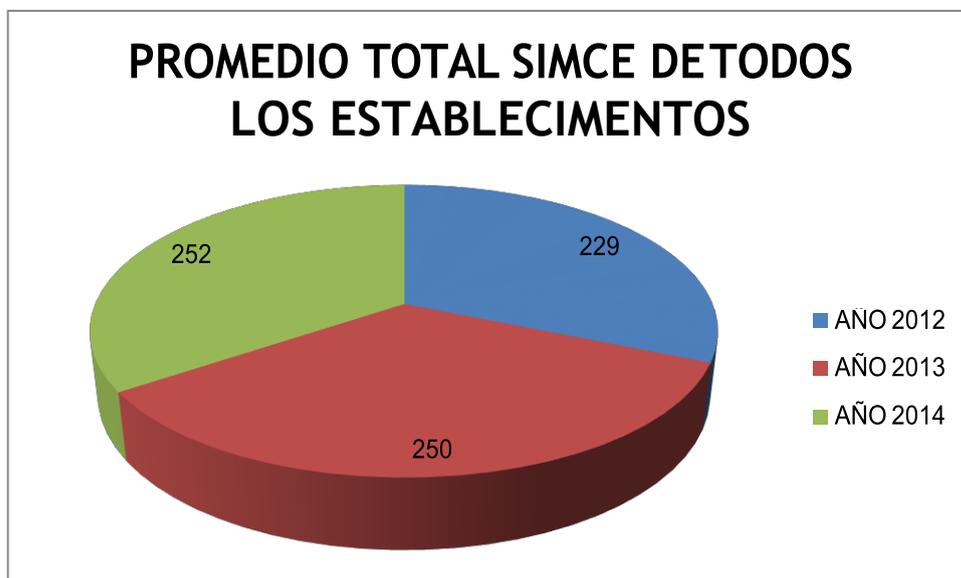


Gráfico N° 3 Indicador del porcentaje de SIMCE en los años indicados

La grafica denota que la CORMUN no ha logrado superar el minimo nacional en todas las pruebas rendidas por los estableceremos Educacionales, si bien ha tenido un alza significativa durante años 2013, la variación del año 2104 no lo es.

<i>Dimensión pedagógica</i>	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>Capacita a sus docentes en temáticas atinentes a la labor docente.</i>	37%	11%	7%	37%	7%

Tabla N° 9 Capacitación a sus docentes en temáticas atinentes.

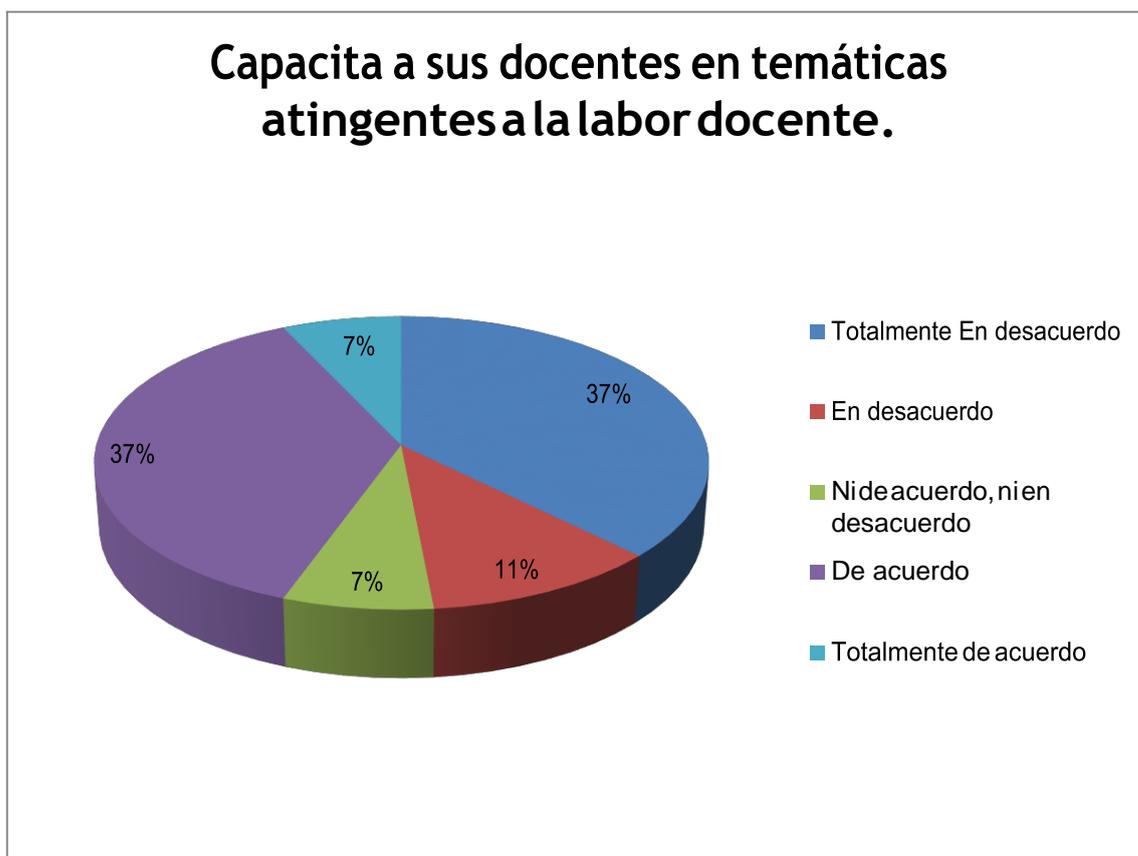


Gráfico N°4 Capacitación docente

Los datos expuestos refieren que el 37% de los encuestados manifiestan estar en total desacuerdo que el jefe UTP los capacita en temáticas atinentes a su labor, mientras otro porcentaje similar manifiesta estar de acuerdo, no obstante si se analizan los indicadores que manifiestan disconformidad se aprecia que 55 % de los docentes aduce que los jefes técnicos no tiene dominio o no manejan temáticas atinentes a su labor como docente, siendo este un indicador muy importante para poder potenciar y orientar a los docentes en la toma de decisiones referente a la gestión docente en el aula

<i>Dimensión pedagógica</i>	Totalmente En desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				De acuerdo		Totalmente acuerdo	
	F.A	F.P.%	F.A	F.P%	F.A	F.P.%	F.A	F.P.%	F.A	F.P.%
	Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación	80	29%	70	26.1%	50	19%	40	15%	29

Tabla N° 10 Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación

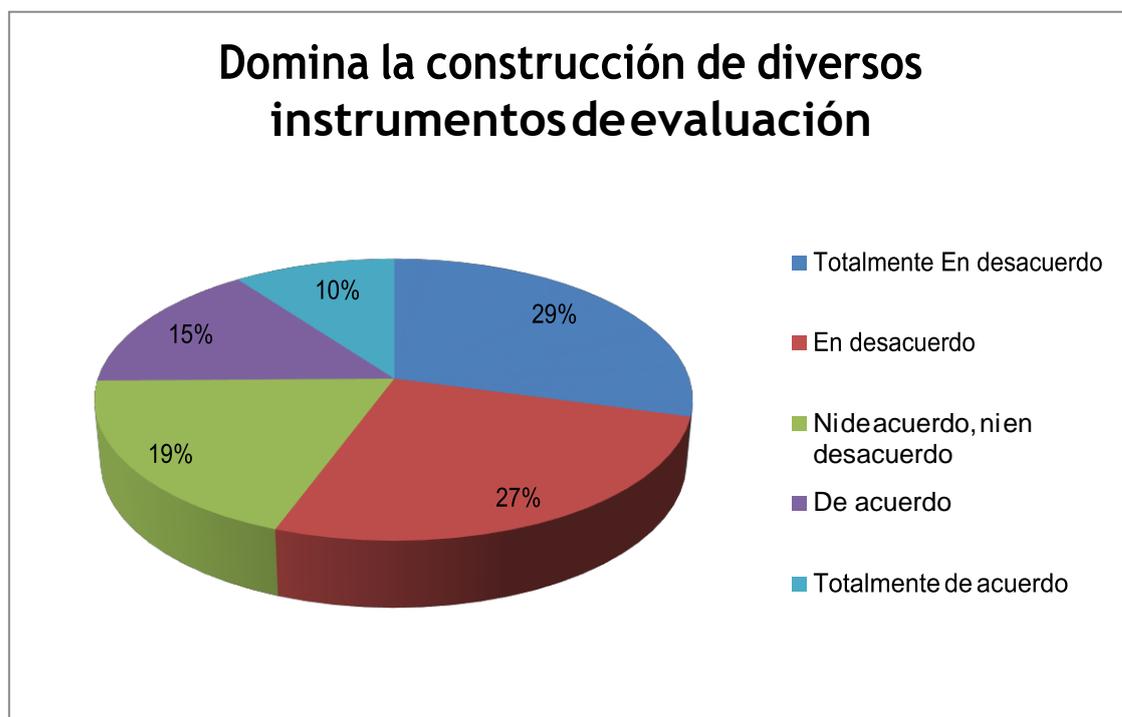


Gráfico N° 5 Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación

Un alto porcentaje de docente manifiesta estar en total desacuerdo y en desacuerdo que los jefes UTP manejan variados instrumentos de evaluación llegando a un total general de ambos indicadores de 55% mientras solo un 25% refiere estar en acuerdo y totalmente de acuerdo, existiendo un porcentaje de 19% que entrega una opinión indiferente.

Encuesta al Director Se encuestaron 8 Directores

Gestión	Totalmente	En	Ni de	De	Totalmente
administrativa	En	desacuerdo	acuerdo, ni	acuerdo	acuerdo
	desacuerdo		en		
			desacuerdo		
Actualiza y asesora al director	0	0	3	0	5
Es eficaz y eficiente en sus funciones.	0	0	7	0	1
-Imparcialidad para sancionar faltas e incumplimientos.	3	2	2	1	0
Maneja redes de apoyo.	0	2	3	3	0
-Conocimiento y capacidad directiva.	1	1	2	3	1
-Administración de los recursos humanos.	0	1	3	4	0
-Mantenimiento y mejoramiento de los recursos	0	1	5	2	0

materiales

Cualidades para 1 1 5 1 0

desempeñarse en

el cargo

Tabla N° 12 Gestión administrativa

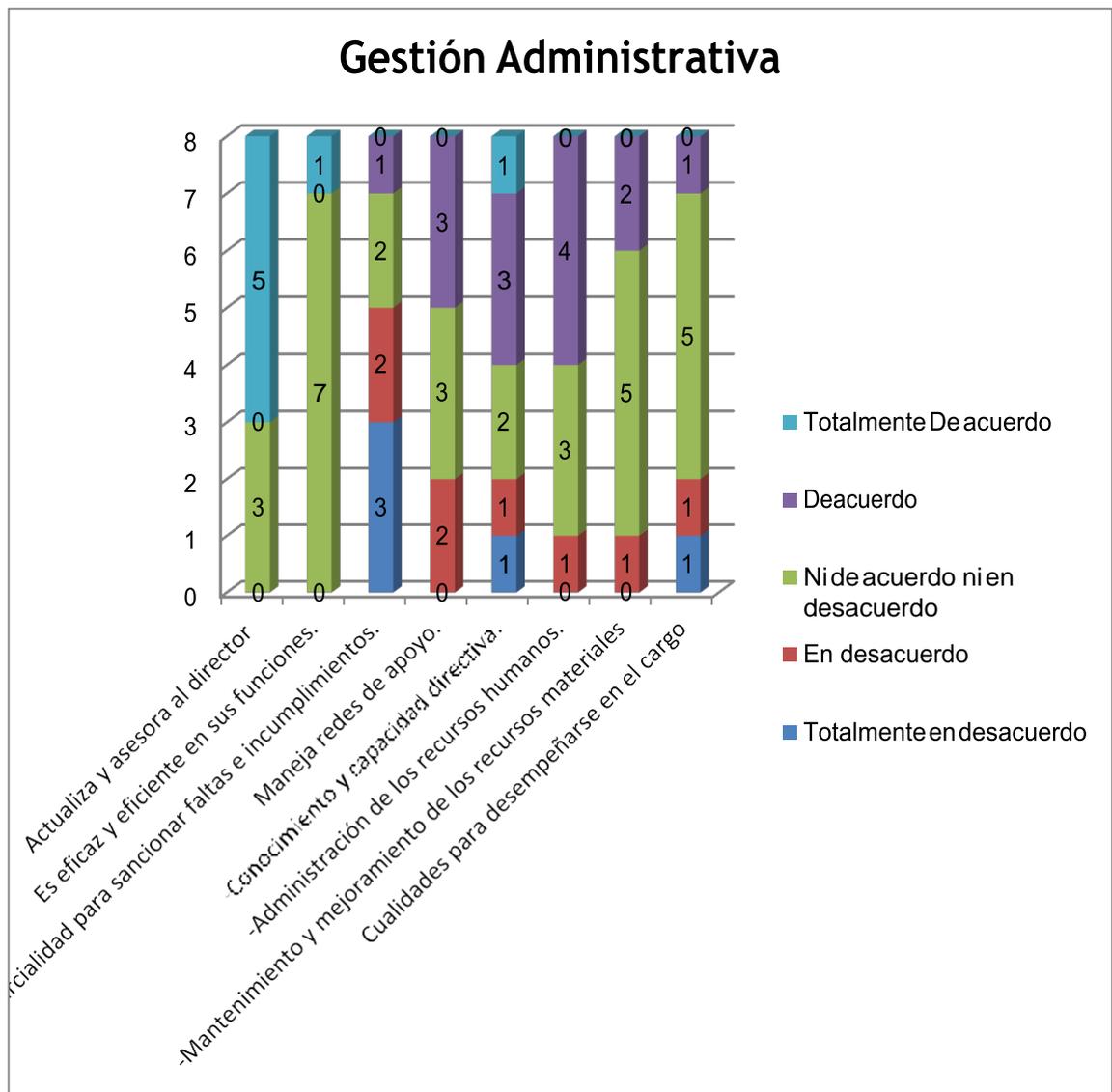


Gráfico N°6 Gestión Administrativa UTP

La gráfica demuestra que en general los directores no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en las mayor parte de los indicadores siendo el más señalado de los indicadores: Actualizada y asesora al Director, además, se evidencia que en el indicador de imparcialidad para sancionar faltas 3 de los 8 directores están en total desacuerdo, Si se evidencia que los UTP saben administrar el recurso humano.

<i>Gestión administrativa</i>	Totalmente En		En		Ni de acuerdo, ni en		De acuerdo		Totalmente	
	desacuerdo	desacuerdo	desacuerdo	desacuerdo	desacuerdo	desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	acuerdo	acuerdo
	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%
-Imparcialidad para sancionar faltas e incumplimientos.	3	37%	2	26%	2	25%	1	12%	0	0%

Tabla N°12 Imparcialidad para sancionar faltas e incumplimientos

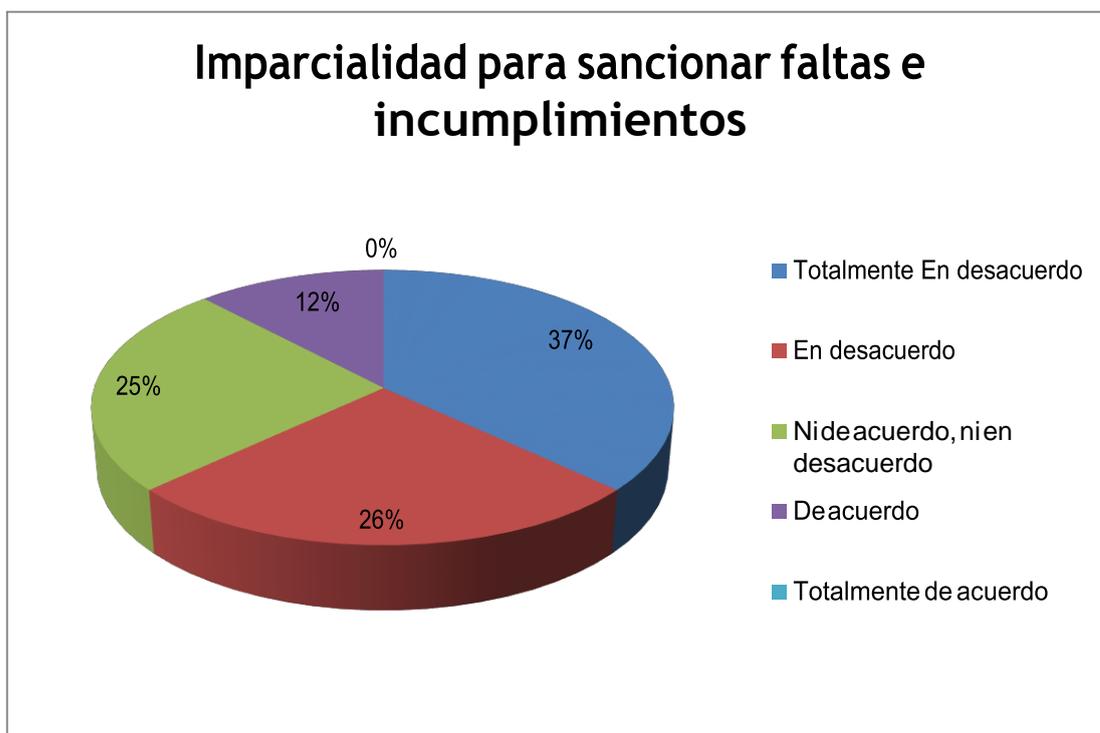


Gráfico N°7 Imparcialidad para sancionar faltas e incumplimientos

La grafica denota que 63 % de los docente esta tanto en desacuerdo como totalmente en desacuerdo que los jefes técnicos les falta imparcialidad para cumplir y sancionar las faltas, con este análisis, pretendo reiterar lo significativo que es contar con una profesional idóneo que cumpla la función de Jefe de la UTP en forma objetiva para así contar con un buen clima y sean objetivos al momento de analizar las prácticas de sus docentes ya que debe tomar decisiones en forma rápida y oportuna, considerando las consecuencias y pidiendo opiniones de otras personas cuando es necesario.

<i>Gestión Administrativa</i>	Totalmente		Ni de	De
	En	En desacuerdo	acuerdo, ni	acuerdo
	desacuerdo		en	
			desacuerdo	
Maneja redes de apoyo.	0%	25 %	37.5%	37.5%

Tabla N°14 Maneja Redes de Apoyo

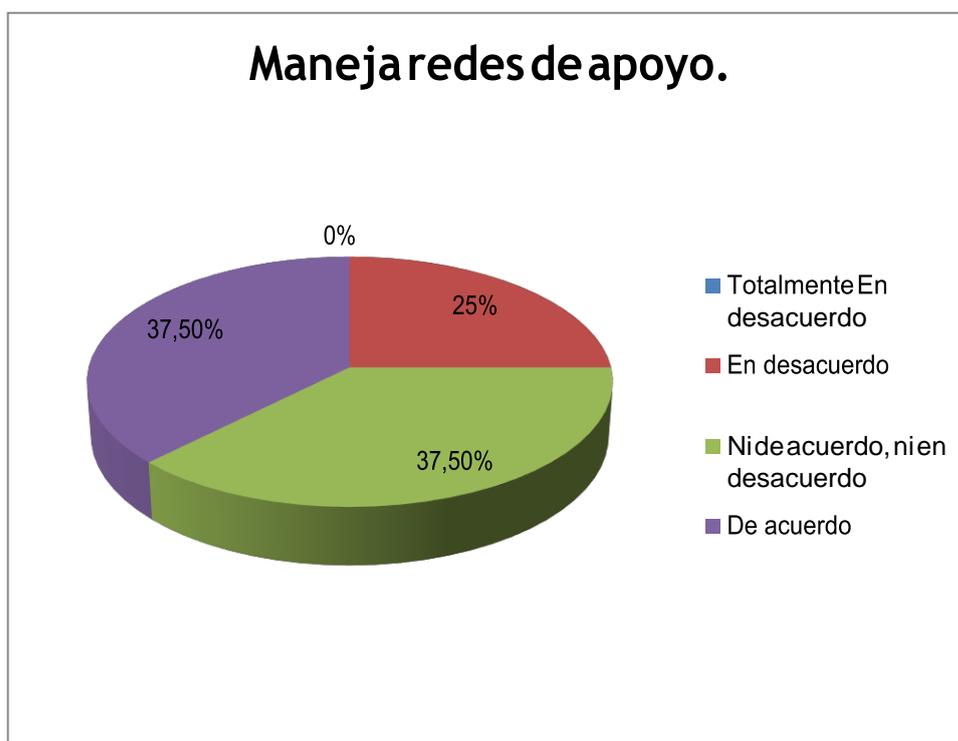


Gráfico N° 8 Maneja redes de apoyo

Se evidencia que existe un 37,5 de directores que manifiestan que los jefes UTP manejan redes de apoyo y un porcentaje similar que presentan una postura

imparcial, al contrario del 25% que refiere estar en desacuerdo con lo planteado. La red es un espacio para dinamizar las necesidades y orientaciones locales, atendiendo particularidades de la misma en función de la mejora escolar

<i>Gestión Administrativa</i>	Totalmente En desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		De acuerdo	
	F.A	F.%	F.A	F.%	F.A	F.%	F.A	F.%
-Conocimiento y capacidad directiva.	1	12,5%	2	25%	2	25%	3	37,5%

Tabla N° 15 Conocimiento y Capacidad Directiva

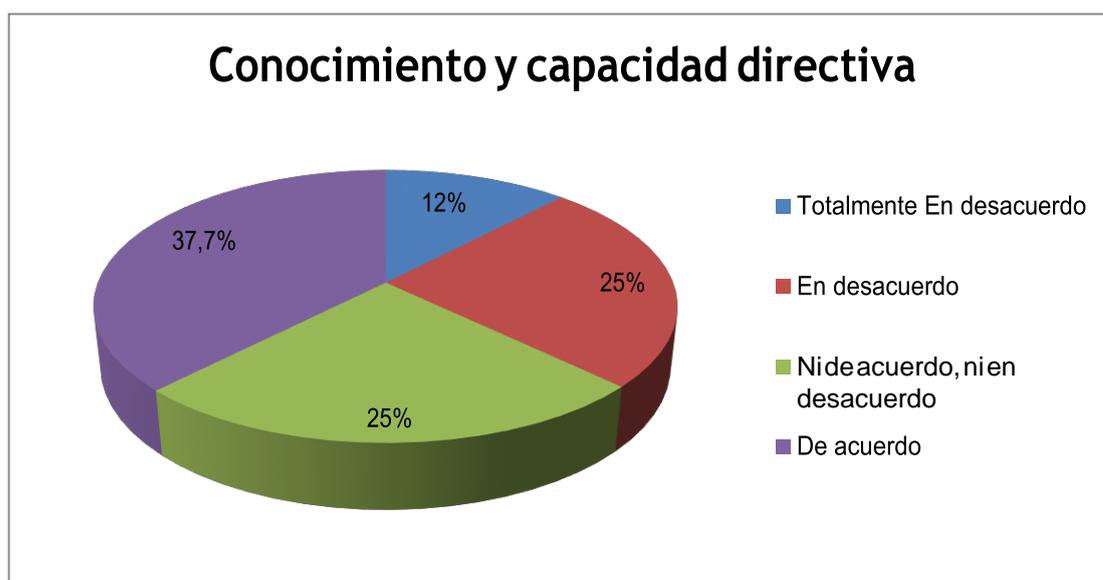


Gráfico N° 9 Conocimiento y Capacidad Directiva

Se evidencia que un 37,7 % de los directores aduce estar de acuerdo que los jefes UTP poseen los conocimientos y capacidad directiva para ejercer el Cargo, mientras el 62% restante atribuye que estos agentes educativos no tiene las capacidades para liderar una unidad técnica por falta de conocimientos

Dimensión administrativa	Totalmente En desacuerdo				Ni de acuerdo, ni en desacuerdo				De acuerdo	
	F.A	F.%	F.A	F.%	F.A	F.%	F.A	F.%	F.A	F.%
	Cualidades para desempeñarse en el cargo	1	12,5%	1	12,5%	5	62,5%	1	12,5%	

Tabla N° 16 Cualidades para desempeñar el cargo

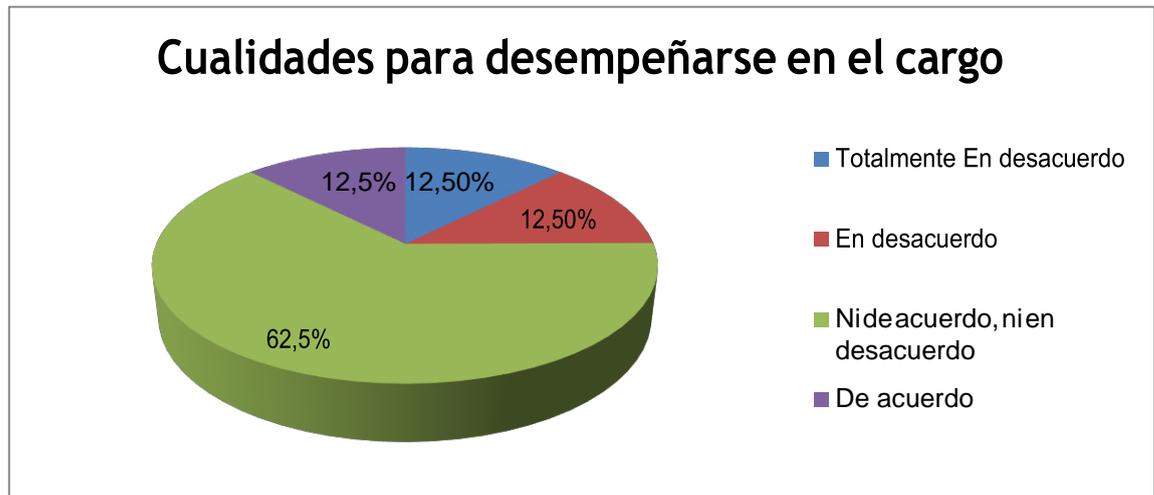


Grafico N°10 Cualidades para desempeñar el cargo

La gráfica denota que el 62,5% de los directores aclaran que no están de acuerdo ni en desacuerdo que los jefe UTP presentan cualidades para desempeñarse en sus cargos, mientras solo el 37.5 % de estos reconoce en ellos cualidades para ejercer sus funciones porcentaje.

Gestión	Totalmente	En	Ni de acuerdo, ni	De acuerdo	Totalmente
institucional	En	desacuerdo	en desacuerdo		acuerdo
	desacuerdo				
Dirige los	1	3	1	3	0
consejos					
técnicos con					
dominio de					
las temáticas					
Mantiene	1	1	1	5	0
buenas					
relaciones					
con los					
docentes y					
director					
Propicia una	1	3	3	1	0
cultura					
institucional					
innovadora.					
-Cumple las	0	0	3	5	0
normas y					
reglamentos					

del manual

de

convivencia.

Demuestra	1	2	2	3	0
-----------	---	---	---	---	---

colaboración

y

participación

con el

docente.

Aplicación y	1	1	1	5	0
--------------	---	---	---	---	---

uso del PEI.

Tabla N° 17 : Gestión Institucional

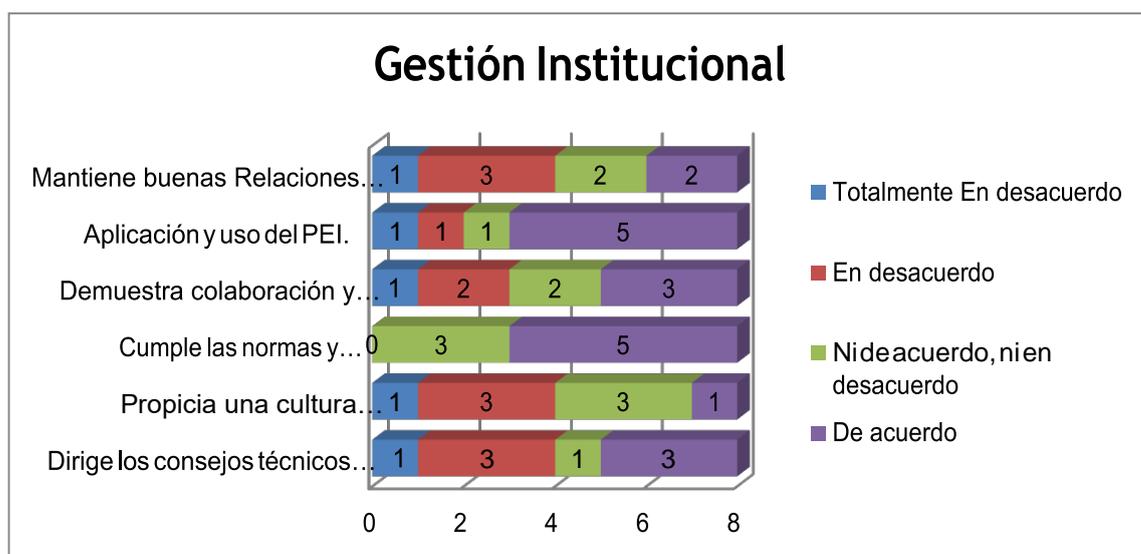


Gráfico N°11 Gestión Institucional

Según lo expresado por los Directores solo 3 de los jefes técnicos dirigen los consejos Técnicos y 3 de 8 manifiestan que cumplen con las normas, reglamentos y manual de convivencia, existiendo un número mayoritario que aduce que los jefes técnicos no propician una cultura institucional innovadora. En cuanto a la relación con directivo y docente 3 directiva manifiestan no estar de acuerdo con el proceder de los jefes técnicos.

	Totalmente		En		Ni de		De acuerdo		Totalmente	
	En		desacuerdo		acuerdo, ni en		De acuerdo		acuerdo	
	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%	F.A	F.R.%
Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas	1	13%	3	37%	1	13%	3	37%	0	0%

Tabla N°18 Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas

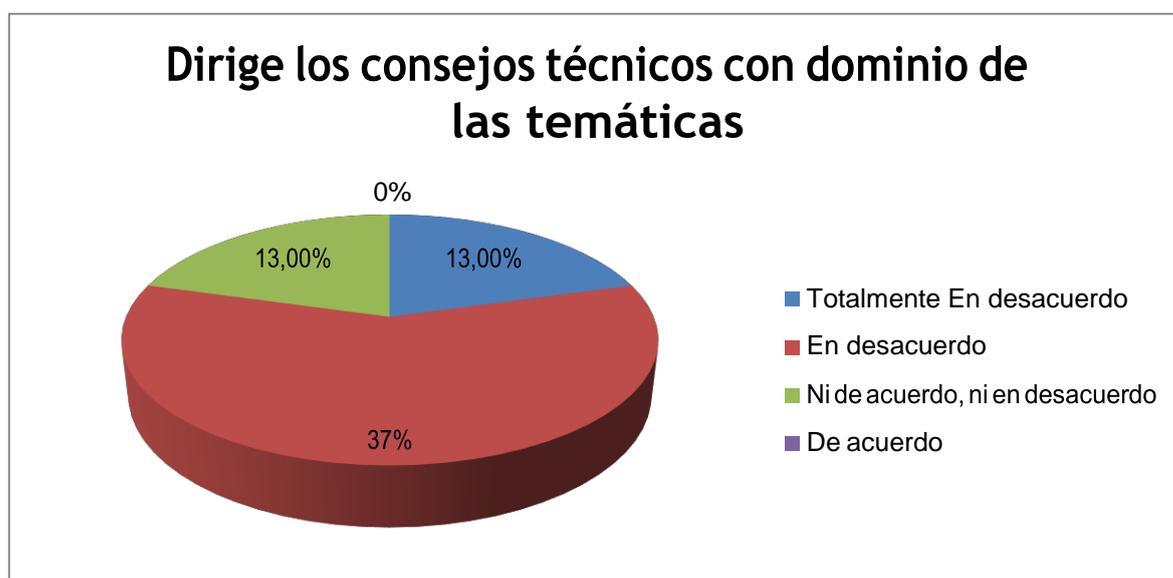


Gráfico N° 12 Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas

Un 74 % de los directores manifiestan que los jefes UTP no dirigen los consejos técnicos, solo un 13 % refiere estar totalmente de acuerdo. Aunque en la práctica escolar se aprecia que en él se tratan problemas administrativos, del proceso docentes-educativo y de funcionamiento general del centro, en necesario insistir que el Consejo Técnico es un órgano de trabajo metodológico cuya finalidad es seleccionar e implantar métodos idóneos para garantizar el trabajo metodológico del centro escolar, lo cual debe concientizarse y ponerse en práctica

Encuesta UTP. Se encuestaron 8 Jefes UTP

Dimensión	Totalmente	En	Ni de	De	Totalmente					
Profesional	En	desacuerdo	acuerdo, ni	acuerdo	acuerdo					
	desacuerdo		en							
			desacuerdo							
	F.	F.R.%	F.A	F.R.	F.A	F.R.	F.	F.R.	F.	F.R.%

	A	%	%	A	%	A	
Demuestra dominio de diversas materia y el currículum				1	25	7	75%
Comunicación verbal clara y fluida						8	100 %
-Fomenta la participación activa						8	100%
Se capacita constantemente						8	100%
Domina el proceso de planificación curricular						8	100%
Maneja los estándares de aprendizaje y es capaz de trasmitirlos a su docentes						8	100%
Domina la construcción de diversos instrumentos de evaluación						8	100%

Tabla N • 19 UTP Dimensión Profesional

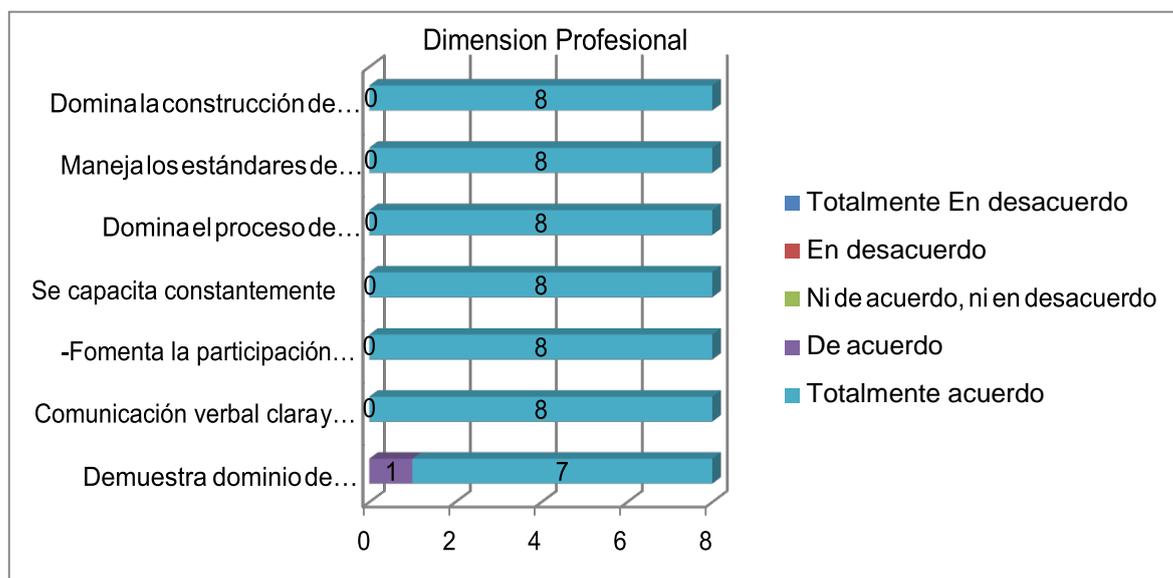


Gráfico N° 13 Dimensión Profesional

La gráfica demuestra el total de los jefes UTP están totalmente de acuerdo con el cumplimiento de todos los indicadores salvo el indicador que demuestra dominio en diversas materias del currículum y refieren poseer claro dominio de competencias y conocimiento, ya que debe apoyar al director al respecto a supervisar a los docentes, planificar y coordinar con ellos actividades relacionadas con la enseñanza, velar por la implementación efectiva del currículum, dar los apoyos pedagógicos necesarios para fortalecer las prácticas docentes, entre otros. Por lo tanto, los resultados en la gestión curricular son obra de su gestión y coordinación del jefe técnico.

Dimensión	Totalmen	En	Ni de acuerdo, ni	De	Totalmente
social	te En	desacuer	en desacuerdo	acuerdo	De acuerdo
	desacuer	do			
	do				
				F.A.	F.R.%

Participa e se integra en las actividades de los docentes.	8	100 %
Demuestra compromiso para el mejoramiento institucional	8	100 %
Se identifica con la P ..E.I	8	100 %
Es un ejemplo de trabajo, valores y virtudes.	8	100 %
Orienta, aconseja y ayuda al docente en su quehacer .	8	100 %
Dirige los consejos técnicos con dominio de las temáticas	8	100 %
Fomenta el buen trato	8	100 %

a los miembros de la
comunidad.

Tabla N • 20 UTP Dimensión Social

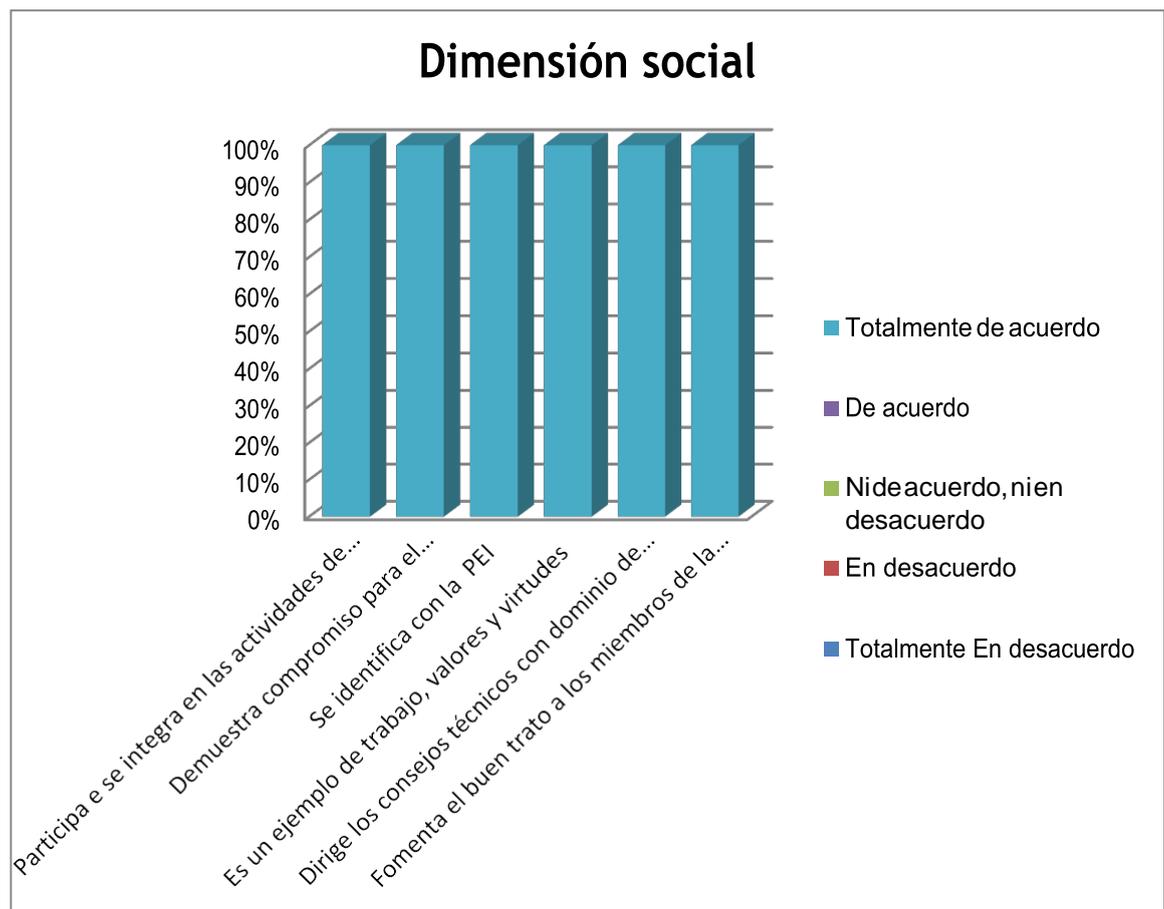


Gráfico N•14 Dimensión Social

La gráfica demuestra que el total de los jefes UTP están totalmente de acuerdo en el cumplimiento de todos los indicadores

CAPÍTULO V

5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES A LOS OBJETIVOS

5.1.1 Dimensión Pedagógica

En gran parte de las realidades socioeducativas los jefes técnicos demuestran una ausencia notoria de competencias profesionales para emprender la gestión curricular de la escuela dándose con mayor grado en contextos vulnerables urbanos o rurales. Así lo manifiestan los fragmentos siguientes: Los docentes refieren que un 41% de los Jefe UTP no maneja los estándares de aprendizaje y no es capaz de transmitirlos a sus docentes, tampoco manejan los diversos instrumentos de evaluación, ni mucho menos poseen dominio sobre el proceso de planificación curricular.

Las planificaciones y las evaluaciones son recibidas, sin ser retroalimentadas y muchas veces existe descoordinación en las acciones que se deben llevar a cabo y lo que revelan verdaderamente, se presume que no hay claridad en la toma de decisiones.

Sepúlveda (2005) plantea que, “la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad”.

Como se expone, los docentes anuncian que: “El JUTP no posee las competencias para dicho cargo, él debiera tener conocimientos sobre currículum, conocimiento de enseñanza y de didáctica, etc., para coordinar las acciones pedagógicas”.

Al respecto, la Fundación Chile (2006) señala “que los directivos y docentes de los establecimientos escolares deben manejar ciertos perfiles de competencias que permitan seleccionar, autoevaluar-evaluar y realizar programas de capacitación y desarrollo de los docentes de su establecimiento. En consecuencia, deben manejar competencias: funcionales y conductuales.”

Grossman (1990) destaca “ cuatro dimensiones: *a*) el conocimiento pedagógico general, *b*) el conocimiento del contenido, *c*) el conocimiento pedagógico del contenido y *d*) el conocimiento del contexto, dimensión que ha sido llevada principalmente a la investigación”.

Para Sáez, (2009). “El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos ,

Fullan (2003) dice “que se requiere asegurar procesos de gestión pedagógica curricular sistémicos que permitan a los profesores relacionar los nudos críticos de sus prácticas con los diferentes aspectos que confluyen en ellas: los estudiantes, sus comunidades, las orientaciones de éstos, sus necesidades de aprendizaje, las

características de las prácticas que aseguran aprendizajes, las condiciones institucionales para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad, las tecnologías y materiales, entre otros aspectos”

5.1.2 Dimensión Administrativa

En esta clasificación devalúa una dicotomía en lo que se dice del UTP respecto a sus conocimientos y lo que hace realmente ejecuta. En general la labor que ejecutan los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas está normada en los reglamentos internos, Marco para la buena dirección, LEGE y lamentablemente estos insumos son poco considerados para direccionar la implementación efectiva del currículum, un jefe técnico que presenta lineamientos claros y regula los procesos curriculares y administrativos de la gestión docente y de la propia institución hace la diferencia en la organización interna de su institución, un colegio ordenado hace la diferencia en el logro de los resultados de los centros educativos. Esto se debe a que escasamente las instituciones ponen en marcha las disposiciones legales nacionales, ejecutan sus planes de acción de acuerdo a lo que viven en forma diaria, es decir las funciones administrativas de los integrantes del establecimiento educacional o su director las determinan según lo que consideren conveniente realizar día a día. Es necesario que las instituciones y jefes técnicos cuenten y actualicen constantemente su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el tamaño de la organización escolar, los servicios que debe brindar a los alumnos y docentes, las demandas técnicas pedagógicas que se le hacen al cuerpo docente, los recursos financieros de que disponen son proporcionados por el director siempre y cuando las acciones estén insertas en el PME.

En cuanto al indicador más descendido dirige los consejos técnicos existe un 74% de los directores que dice no hacerlo sobre un 13 % refiere estar totalmente de acuerdo. El consejo técnico es meramente responsabilidad del UTP pero muchas veces estos consejos no son preparados con temáticas relevantes para la gestión docente, se vuelven administrativo con lectura de documentos que son enviadas por la DEPROV, Superintendencia; agencia de calidad entre otras instituciones que bombardean los establecimientos con información y actividades que los alejan de lo importante.

Al focalizar la gestión pedagógica en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas y la ejecución de actividades apartadas de las funciones reales, difícilmente se avanzará a una etapa de mayor complejizarían de las UTP que permitan mejorar los procesos pedagógicos y, en consecuencia, la calidad de la educación.

5.1.3 Dimensión Institucional

En esta etapa se visualiza el liderazgo de los JUTP respecto de la coordinación pedagógica que ejercen. Lo anterior se refleja al jefe UTP como agente dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento, ya que depende del liderazgo ejercido principalmente como serán los resultados de la institución

En este contexto, Marchesi y Martín (1998) señalan “que el director debe aprender nuevas estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros” es decir, se debe orientar el desempeño

de los JUTP hacia un liderazgo más transformacional y distribuido, centrado en los aprendizajes, y con ello aportar a la mejora de la calidad de la educación en contextos vulnerables

En contraste, McColl-Kennedy y Anderson (citados en Leithwood, 2009) señalan “que es necesario sentirse parte de la organización, sumarse a la misión de la institución, plantearse desafíos y definir estrategias que permitan avanzar en la consecución de las metas”. En este sentido Sandoval *et al.*,(2008) declara “que la atención personal que un líder le dedica a un docente y al desarrollo de sus destrezas aumenta los niveles de entusiasmo y optimismo, impacta significativamente a la institución educativa”.

Siguiendo con lo planteados por ambos autores, se precisa que los UTP y docente se sientan identificados con la misión y visión que la institución pretende para sus alumno, una gente educativo sin identidad por la institución escasamente seguirá el rumbo que la escuela que desarrollan en beneficio directo del alumnos.

5.1.4 Dimensión Profesional

En la mayoría de las realidades socioeducativas se vislumbra que los UTP demuestran tener escaso dominio en gestión curricular y liderazgo para guiar a su equipo de trabajo (docentes). En cambio existe una disparidad de opiniones entre los tres agentes encuestados, ya que los UTP declaran tener dominio en el 95% de los indicadores, salvo en el indicador que demuestra dominio de diversas materias, se logró identificar que un jefe técnico declara estar de acuerdo el 75 % el resto declara tener dominio absoluto en lo que hace.

5.1.5 Dimensión Social

En la actualidad generar procesos educativos en ambientes de alto índice de vulnerabilidad y realidades sociales diversas es realmente complejo para todos los agentes que componen el plantel educativo de los establecimientos educacionales, la escuela exige cambiar los paradigmas con lo que muchos líderes educativos suelen seguir implementando es bueno que se considere que estamos en otro esfera del proceso enseñanza y Aprendizaje, para ello la escuela, supone cambios curriculares, comunidad de aprendizaje, exige contextualización educativa, el equipamiento tecnológico es preciso en esta nueva era, el tiempo efectivo de enseñanza , biblioteca de trabajo actualizadas, una nueva pedagogía, que permite la integración en el aula, entre muchas otras propuestas. La dotación pedagógica exige por tanto capacitaciones en escenarios diversos de modo tal de dotar a los docentes y UTP de nuevas herramientas para ir en apoyo de la diversidad de alumnos y formas distintas de aprendizaje que tiene cada discente como también muchos más recursos de los que se le destinan actualmente; tiempo pedagógico para reflexionar, implementar y evaluar los programas; una formación educativa de buen nivel; un tejido social vigoroso; y la valoración de los tiempos reales de entrega en materia de políticas educativas.

Respecto de lo anterior, Navarro (2004) señala “que la noción dimensión social es una forma de interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza”. En este sentido, López y Tedesco, (2002) refiere “que es un concepto relacional que se juega,

precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas”.

Al evocar esta dimensión los jefes UTP, tuvieron una alta valoración ya que fomentan la comunicación con los demás, potencian el trabajo en equipo y la participación como medios para colaborar y solidarizarse, potencian la inserción social como agentes de transformación para mejorar el entorno en que viven, sensibilizando a los docentes ante situaciones diversas.

5.2 Conclusión a los Objetivos Específicos

En reacción a los objetivos se puede concluir que la descripción de las funciones y roles de los JUTP, se encuentran de manera genérica y con poca especificidad en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todos los casos explorados, los cuales, siguen el mismo patrón de los documentos normativos (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, Estándares de indicadores de desempeño y Planes de Mejoramiento Educativo). A pesar de lo anterior, nos encontramos que los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas presenta una sobre valoración de sus competencias ya que todos manifiestan tener las capacidades para dirigir las unidades técnicas, pero esto no se ve reflejado con las aclaraciones realizadas por los docentes. Los jefes técnicos si bien tienen claridad de sus funciones y roles, específicamente las de orden curricular, evaluativo y se manifestaron barreras para el cumplimiento de estas funciones, ya que en variadas ocasiones terminan cumpliendo funciones que no se relacionan con el ámbito pedagógico y curricular. Las funciones declaradas y observadas en general coinciden con aquellas descritas en la literatura, donde se clasifican en dimensiones,

estrategias, prácticas y competencias. Con respecto a la identificación, descripción y análisis de las pericias en gestión curricular de las UTP y las acciones docentes, como objetivo de mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional, según lo declarado, por los JUTP. Estas coinciden con las prácticas de liderazgo pedagógico, concluyendo así que a partir de la frecuencia e implementación de dichas prácticas de gestión, a primera vista podría existir una relación directa y de influencia en las prácticas docentes, especialmente en los aspectos de la implementación del currículum. Además, la influencia de las prácticas de los JUTP, sobre las prácticas de los docentes, tiene dos dimensiones: una de carácter técnico-instrumental y la otra socio emocional. Por otro lado el acompañamiento pedagógico al docente brinda seguridad, confianza y una oportuna orientación y afianzamiento de las praxis que impulse el desarrollo personal y profesional. Según Sovero Hinostraza, F (2012) refiere “es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica. Es la función pedagógica de la UTP la orientada a fortalecer el desempeño profesional basándose en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad ni jerarquía, para ello se hace necesario la interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de ínter aprendizaje pedagógico, pertinente al entorno de la institución (P,217)”. Todo paso de intercambio profesional, debe producirse a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula. Para ello implica poseer la capacidad técnica necesaria para compartir conocimientos y con ello la disposición para establecer compromisos de mejora, los que se deben

monitorear constantemente para ver si estos están siendo efectivos, realizando los acompañamientos pedagógico al docente adquiere seguridad, confianza y una oportuna orientación y afianzamiento de las praxis impulsando sin duda el desarrollo profesional y personal del docente lo que motiva a provocar la expansión de variadas estrategias y acciones en beneficio del aprendizaje de los alumnos y por ende la mejora de los resultados institucionales.

5.3 Conclusión a las Hipótesis

En relación a las hipótesis planteadas

a) *Hipótesis General*

- ***H1 =El Impacto del asesoramiento Técnico Pedagógica influye en las prácticas docentes pertenecientes a colegios y liceo de Corporación Municipal Rancagua.***

b) *Hipótesis Específicas*

- **H2=Los problemas técnicos pedagógicos afectan el desempeño educativo**

Nominada la hipótesis anterior esta se acepta, ya que según, lo referido por el MINEDUC (2015) las practicas pedagógicas, deben ser entendidas como las acciones que se ejercen desde la enseñanza - aprendizaje, para que el estudiante pueda alcanzar los desempeños adecuados para el desenvolvimiento profesional, entendiendo el desempeño como un todo, lo intelectual, lo motivacional, la autorregulación de los aprendizajes, para alcanzar mejores resultados educativos, y no visto como una situación de medida trazada por un acto exclusivamente

calificativo”. Dado los resultados presentados en las tablas establecidas en el PADEM CORMUN, donde se evidencia que los establecimientos educacionales no alcanzan el mínimo nacional en los resultados SIMCE se refleja que existen problemas que afectan el logro de los aprendizajes de los estudiantes que se relacionan directamente por las competencias docentes y por ende por el apoyo que estos deben recibir de sus unidades pedagógicas. Los resultados de las encuestas reflejadas por los docentes, ellos manifiestan que los UTP no poseen las competencias para poder guiar sus acciones y apoyarlos en las tomas de decisiones para mejorar continua que deben realizar en el aula, los actores asociados aún no se convierte en un real apoyo a los procesos de mejora educativa.

Los descubrimientos resultan alarmantes si se considera que los JUTP son los principales sujetos que deben realizar la coordinación de las acciones encauzadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los centros educacionales.

c) H3=Los tipo de roles y tareas que realizan las Unidades Técnico Pedagógicas al interior de las unidades educativas influyen en la gestión del docente

Sin duda que esta aseveración es aceptada. En la actualidad y debido a las demandas Ministeriales, los UTP al canalizar sus funciones y tareas en ámbitos meramente administrativo, se les exige día a día cumplir con aspectos administrativos quizás poco relevantes (generación constante de informe) dejando de lado lo principal, coordinación y supervisión de la gestión docente, y atender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en su institución. Por otro lado, emerge la incertidumbre entre los profesores, puesto que los JUTP no cuentan con

dominio técnico, tampoco pueden entregar constantemente los apoyos que su equipo requiere y llevar a cabo la coordinación de acciones centradas en los procesos pedagógicos. Sin duda, los UTP deben necesariamente centrar su quehacer en lo importante y necesario “Los procesos pedagógicos”

d) H4=La relación existente entre el asesoramiento técnico pedagógico y el desempeño profesional en el aula impactan el aprendizaje de los alumnos.

Como se declarado en las hipótesis anteriores, los JUTP deben enfocar sus acciones a lo estrictamente relevante asesoría técnica-pedagógica de primer orden, considerando, que ellos son los responsables de los resultados educativos institucionales por ello deben dirigir, coordinar, evaluar y mejorar los trabajos de los equipos de docentes, especialmente en el área de gestión curricular, así lo decreta el marco de la buena dirección y marco de la buena enseñanza en las dimensiones de gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes. Sin duda las directrices que nos entrega el MINEDUC estos apartados decretan específicamente que estos especialistas deben fijan su mirada e interés en el proceso enseñanza y aprendizaje y para ello se requieren especialista con competencias profesionales en liderazgo transformacional pedagógico y gestión curricular, el mismo modo, dotar de estrategias centradas en los aprendizajes como el trabajo en equipo y colaborativo, reflexión, mediación, proyectos, retroalimentación y el uso de una herramienta poderosa como lo es la evaluación para los aprendizajes. Al JUTP le corresponde liderar la operacionalización del currículum que se exige

desde un nivel prescriptivo, es decir, desde el Ministerio de Educación a través del diseño, desarrollo o actualización del proyecto curricular, según corresponda el centro educativo.

En conclusión esta Hipótesis se acepta

En Relación de las Hipótesis 5 y 6

- e) **H5= Los problemas que enfrentan actualmente las unidades técnicas pedagógicas influyen en la gestión administrativa y funcionamiento cotidiano de la gestión docente**
- f) **H6= La periodicidad del apoyo que entrega UTP a los docentes fortalecen las habilidades profesionales de estos.**

Se pudo observar que fueron aceptadas, ya que sin lugar a dudas las prácticas pedagógicas son el foco principal de las rutas de mejoramiento escolar y por consiguiente tienen el mayor impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Además, estas son parte de los procesos gestión pedagógica y por consecuencia de la gestión curricular. Cuando me refiero a las prácticas pedagógicas se está frente a un proceso didáctico, intencionado de acciones que en el contexto escolar son implementadas por los profesores/as y, acompañados por el líder pedagógico o los equipos de las unidades técnicas.

Teniendo como base los hallazgos de los diversos estudios tomados para este estudio se evidencian vacíos en cuanto a cómo influyen las prácticas de gestión curricular por parte UTP, en las prácticas docentes. La evidencia señala que “sólo los UTP de las organizaciones escolares son los promotor de todo el ámbito de

gestión y por otra parte indican que el trabajo que estos realizan con otros docentes participantes de la gestión escolar son ellos quienes lideran los procesos pedagógicos y a su vez son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos, la instalación de una cultura de práctica docente y pedagógica fuerte, visible, transparente y común; que permita a sus profesores(as) ser capaces de observar, analizar e incidir sobre esas prácticas a través de juntas pedagógicas”.

La dinámica de aprendizaje, coloca la tarea educativa en el centro del núcleo pedagógico, comprendiendo que la tarea educativa es el trabajo efectivo que se le pide a los alumnos(as) que realicen en el proceso de aprendizaje, no lo que los profesores(as) piensan que le están pidiendo a los alumnos(as) que hagan, o lo que el currículo oficial dice “que deben hacer, sino lo que están efectivamente haciendo. De hecho, poner el foco en el núcleo pedagógico ancla el mejoramiento escolar en las interacciones efectivas entre profesores(as), alumnos(as) y contenidos en la sala de clases y brinda un foco común en la práctica pedagógicas”.

Evocando lo que refiere Mineduc en todas su declaraciones “La asesoría del UTP se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potenciar las buenas prácticas, a través de un apoyo sostenido a lo largo del tiempo, contribuyendo a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro educativo”

En esta categoría se puede visualizar que no existe uniformidad de criterios con respecto a las funciones generales de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. En cada institución su labor está normada en los reglamentos internos y

existen muchas diferencias entre centros. Esto se ve reflejado en lo que señala un JUTP: "nosotros tenemos que hacer de todo, es decir, funciones que debe llevar un director, una secretaria, y a veces realizar clases, etc..." (Encuesta). Si se focaliza la gestión pedagógica en aspectos burocráticos administrativos con foco en el control de las tareas y la ejecución de actividades apartadas de las funciones reales, difícilmente la UTP avanzará a una etapa de mayor complejización que permita mejorar los procesos pedagógicos y, en consecuencia, la calidad de la educación.

5.4 Conclusión General

En relación a los resultados se puede manifestar que las Unidades Técnicas pedagógicas son el eje articular de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Como especialistas permiten llevar a cabo el fortalecimiento de las prácticas docentes para que aborden con éxito los planes y programas de estudio de cada nivel y/o asignatura, el proceso de acompañamiento que estos profesionales lideran se ve reflejado en el rendimiento en las acciones y desempeños que los docentes ejecuten y de lo cual se espera una mejora en la calidad de la educación.

En este estudio se analizó cuál es el impacto de las unidades técnicas pedagógicas en la gestión docente, encontrándose los siguientes hallazgos: Chiavenato (2001), explica "que una de las funciones administrativas de las unidades técnicas es poseer registros del personal docente y administrativo a su cargo con el propósito de mantener una comunicación directa entre UTP y personal". Se consultó a los docentes si los UTP cumplen con esta función a lo que un número considerado manifestó que no se cumple este indicador. También se encuestó a 8 directores de los

cuales cinco directores afirmaron que si bien se lleva el control pero no logran potenciar la labor docente a su cargo. Con ello se justifica que los docentes afirman que no existe ese control en la supervisión.

Campos, Castillo y Lule (2005), refieren “que los supervisores deben facilitar estrategias que conlleven a la mejora de los sistemas escolares y recomiendan intercambiar experiencias y buenas prácticas profesionales entre docentes”. Al respecto, se encuestó a 269 a los docentes para comprobar si el jefe UTP maneja el marco curricular y domina los estándares de calidad encontrándose la ineffectividad de ello, solo un número limitado de docente manifiesta que estaba de acuerdo. En la encuesta aplicada a los directores, 4 de ellos afirmaron que sí manejan el currículo nacional, tres comunican que no, mientras que uno solo uno los encuestados hizo referencia que no dirigen los conejos técnicos. Por tanto se afirma que no en todos los casos el UTP dirigen las reflexiones pedagógicas, ya que no convoca al personal de los establecimientos a reuniones de trabajo colaborativos, resultados estas ineffectivas por la inexistencia de profesional del apoyo UTP. Contrario a los que dicen los docentes los directores poseen una percepción distinta. La información proporcionada por el instrumento de recogida menciona que los directores indican “que los UTP, siempre han procurado mantener un acercamiento personal con los docentes, pero debido a las exigencias emanadas de los sostenedores y sistemas ministeriales reducen su mirada solo a los aspectos administrativos .Según Bravo (2011), “las UTP como supervisora del proceso constantemente pasa por diferentes momentos para constatar situaciones y ayudar a encontrar soluciones a los problemas identificados durante un período determinado”. En la encuesta de los directores en relación a la misma interrogante, tres de ellos mencionaron que el supervisor no

lidera los procesos técnicos en los consejos. En contradicción con la encuesta realizada al jefe UTP que informó que si cumplen con todas los indicadores investigados y que si se manejan en los programas de estudios y currículum nacional y que se involucran para conocer y proponer soluciones a los problemas que se identifican.

Chiavenato (2001), manifiesta “que entre las principales funciones técnicas se encuentran planificar y realizar capacitaciones de motivación, actualización y perfeccionamiento tanto al personal docente como al administrativo que labora en los centros educativos” Relacionando la información obtenida se preguntó a los docentes si son capacitados en temas relacionados con su desempeño, un alto número de docente 150 que si orienta a los docentes al logro de los resultados y objetivos pedagógicos, y 90 docentes manifestó estar en desacuerdo. Por otro lado, los directores manifestaron su punto de vista y cinco coincidieron en que no se capacita al personal docente y afirman que si bien hay capacitaciones, estas son dirigidas por directores en aspectos eminentemente administrativos y no así cuestiones técnicas. Por cierto, los jefes UTP señalaron que siempre capacitan al personal docente y se abordan temas relacionado con planificación, evaluación, estrategias entre otras. Lo anterior demuestra que las capacitaciones que se programan no han sido suficientes para que los docentes mejoren su desempeño. En relación al mismo tema, se preguntó a los docentes que si se sienten motivados por el UTP para desarrollar sus habilidades pedagógicas. En la encuesta de directores, tres de ellos informaron que el UTP sí motiva a los docentes y les anima a que se actualicen constantemente. Así también, dos de los directores manifestaron que no. Por su parte, el UTP informó que sí motiva a los docentes a través de consejos y con

el ejemplo para que éstos se auto perfeccionen. También, referente al tema, se consultó a los docentes y directivos con respecto a que si el UTP replica capacitaciones al director y docentes a lo que un número alto respondió que estaban de acuerdo. En la encuesta de los directores, tres de ellos mencionaron que no se evalúa el efecto de capacitaciones, mientras que cuatro de ellos indicaron que sí. En cuanto al tema, Cualidades para desempeñarse en el cargo 5 de ellos manifestar no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo. Con lo anterior, se deduce que a los jefes técnicos les falta capacitarse para cubrir estas necesidades que presentan los docentes, En otro orden de ideas, Bravo (2011), también hace referencia a “que es importante que el jefe UTP no imponga recetas y exigencias e indica que debe, en primera instancia, dejar trabajar al docente de forma independiente. Afirma además, que el papel del UTP debe consistir en aconsejar y ayudar al docente a comprender los aspectos que pueden producir efectos positivos en los aprendizajes de los alumnos o el alcance de los resultados”. Al respecto se interrogó a los docentes sobre si el UTP reconoce el desempeño docente, se obtuvo los datos siguientes, un 150 de los encuestadas manifestaron estar de acuerdo- .

Desde la discusión de los resultados respecto de las funciones que los JUTP deben desempeñar, se concluye que si bien el ministerio entrega lineamientos y criterios estándares a los establecidos educacionales y equipos directivos estos quedan sujetas a cada establecimiento de acuerdo con sus requerimientos. Asimismo, se evidencia que las funciones de los JUTP están centradas en el aspecto administrativo, desatendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, la improvisación tienen un lugar importante en la toma de decisiones sobre acciones que se deben llevar a cabo para una gestión pedagógica eficaz.

La ausencia de competencias de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas para solucionar los problemas que se presentan, implica un desafío gran desafíos para los directores en elección de su equipo de colaboradores, no se puede jugar con el desarrollo de las habilidades de los docentes, ellos requieren de un líder conocer de las distintas disciplinas y experto en currículum para puedan ser apoyado efectivo y eficaz en la gestión curricular de los docentes, profesionales competentes de alta relevancia hacen la diferencia cuando se tienen buenos resultados educativos e institucionales. En consecuencia, los jefes de unidades Técnico Pedagógicas deben manejar competencias de coordinación de los procesos pedagógicas para permitir la transformación de la enseñanza en diversos contextos.

En este marco, la Fundación Chile (2006) “presenta algunas de las siguientes competencias profesionales relevantes que los JUTP debieran operar en diversos contextos educativos, capacidad: *a)* Articular e implementar una planificación estratégica que sea compartida y apoyada por toda la comunidad educativa y el entorno; *b)* para seleccionar y administrar información relevante, generando un sistema de comunicación fluido y eficaz; *c)* para alinear el currículum con los valores declarados en el PEI; *d)* para organizar las actividades del área, determinando objetivos y metas claras alineadas con las de la institución; *e)* para alinear el trabajo de los jefes de Departamento con los objetivos del proyecto técnico pedagógico del establecimiento; *f)* de coordinar las actividades curriculares para que se alineen con los objetivos del PEI; *g)* para supervisar la plena cobertura de los programas del establecimiento logrando aprendizajes significativos; *h)* para diseñar, coordinar, implementar y evaluar proyectos de innovación educativa, los cuales articulan eficientemente los recursos humanos y materiales para transformar y mejorar la

práctica pedagógica; *i*) para asesorar a los profesores en la aplicación de estrategias de manejo grupal que permitan desarrollar clases efectivas; *j*) para coordinar, implementar, evaluar y optimizar el proceso de evaluación de desempeño docente; y *k*) para organizar los recursos, operando sistemas y procedimientos tendientes a mejorar el desempeño y los procesos de aprendizaje”

Referente al rol del JUTP, Sepúlveda (2005) plantea “que: [...] se requiere de un rol “técnico” que coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje [...] continuo” (p. 12).

Por otra parte, los JUTP coordinan las “actividades pedagógicas” bajo condiciones de educabilidad social precarias, los alumnos no valoran la gestión realizada por los profesores que enseñan especialmente en contextos de pobreza, para alcanzar logros educativos de calidad.

Por último, cabe mencionar que la ausencia de liderazgo es uno de los principales obstáculos de la gestión pedagógica curricular de los JUTP. Esto se ve reflejado en una comunicación débil de su parte con la mayoría de los docentes para llevar los procesos pedagógicos desde un plano eficiente, orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes. Rabouin (2007) dice que, “la comunicación es la savia que nutre el liderazgo, el vaso comunicante de las inquietudes organizacionales, que aportan elementos para la reformulación de la visión, la misión, las estrategias, las políticas y los procesos organizacionales. Conjuntamente, los JUTP no utilizan estrategias didácticas que permitan trabajar en equipo, asimismo, se evidencia un pobre manejo de competencias en la coordinación de acciones pedagógicas. En

consecuencia, no logran una coordinación pedagógica eficaz en contextos de alta vulnerabilidad (p: 153)”.

Los descubrimientos repercuten preocupantes si se reflexiona que los JUTP son los Agentes fundamentales en la coordinación de las acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los centros educacionales, en consecuencia, lograr una coordinación pedagógica curricular eficaz en contextos de alta complejidad.

Reiterando lo expresado “los JUTP deben realizar una labor fundamentalmente técnica-pedagógica de primer orden, considerando que son ellos los que deben dirigir, coordinar, evaluar y mejorar los trabajos de los equipos de docentes que participan en la construcción y ejecución de los proyectos de mejoramiento educativo, especialmente en el área de gestión curricular, con sus dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes”.

En conclusión, los directores deberán formar sus equipos con profesionales altamente competentes, en liderazgo transformacional pedagógico para enfrentar con éxito los cambios educativos que se vive el día a día, dado que la educación es un proceso sistemático, continuo y dinámico, se debe contar con profesionales altamente capacitados en gestión curricular, del mismo modo, emplear estrategias centradas en los aprendizajes como el trabajo en equipo y colaborativo, conocimientos en la creación de proyectos, retroalimentación y el uso de una herramienta poderosa como es la evaluación para los aprendizajes.

Por otra parte, los JUTP deben asumir un rol profesionalizante y mantener un monitoreo constante de la actividades pedagógicas curriculares..

Como lo manifestaron la totalidad de los autores invocados en esta tesis los desafíos del liderazgo UTP consiste en generar un entorno donde el aprendizaje esté efectivamente conectado a un propósito comunitario, las diferentes tareas que cumplen las UTP permiten entregar a los profesores/as el soporte necesario para que lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Esto requiere de una conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico que estos hacen, lo que implica que en la organización educativa exista un liderazgo académico y pedagógico comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje lo que comprende trabajar directamente con los docentes en las áreas de diseño de la implementación curricular, de enseñanza y de evaluación

Dentro de los procesos referidos a la gestión curricular y que son llevados a cabo por el equipo de las unidades técnicas, jefes de estudio, vice rectores académicos y/o liderazgo pedagógico, se encuentran por una parte la coordinación de los tiempos para la implementación curricular, que corresponde a la generación de las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos

Por otra parte, la conducción curricular requiere que la organización escolar cuente con directrices para el trabajo pedagógico de los profesionales de la educación, lo que implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas. Esto permite que los profesores dispongan de una visión clara sobre cómo se debiese

implementar la enseñanza y sigan lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherentes entre niveles y áreas de aprendizaje. Lo anterior también incluye asesorar a los profesores sobre el uso de mejores prácticas y metodologías de enseñanza asegurando la provisión de recursos pedagógicos y didácticos para la implementación curricular y evaluación, lo que implica, además, de la facilitación de materiales y/o recursos de aprendizaje que constituyan efectivamente un apoyo para el logro de los objetivos educativos

Finalmente, el JUTP aparte de ser un profesional competente en currículum y evaluación, debe ser un investigador de los procesos educativos e inducir a los docentes a la ejecución de la práctica investigativa, con el objeto de tener evidencias que permitan buscar mecanismos de solución a las problemáticas educativa, es el responsable de garantizar la calidad del trabajo docente educativo en las áreas de conocimientos que le corresponden. Dirige técnica y metodológicamente su colectivo con el fin de elevar el nivel de maestría de los docentes. Responde por el cumplimiento de las orientaciones metodológicas emanadas de instancias superiores. Selecciona y prepara los temas del Consejo Técnico asignados a su área, así como los profesores que deban participar en algún punto o tema del Consejo Técnico.

Por otro lado se pudo comprobar, además, que los docentes si bien es cierto mencionan que los jefes de la unidades técnicas pedagógicas, poseen poco o escaso dominio para orientar a la gestión curricular y fortalecer las practicas pedagógicas, como lo declara John Biggs (2007) “ La actividad reflexiva del profesor, acompañada de una base teórica adecuada, puede contribuir al cambio de las prácticas docentes. Con este propósito, el profesor planifica los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan conseguir estos objetivos de aprendizaje y unas tareas de evaluación

que permitan comprobar el logro de los objetivos propuestos. Cuando estos tres elementos se encuentran alineados se produce realmente una enseñanza de calidad”. Por consiguiente, se hace preciso que los asesores técnicos pedagógicos focalicen sus acompañamientos para permitir así, entregar una mejor y oportuna retroalimentación a los docentes, como también dotarlos de herramientas técnicas dinamizadores de los procesos de enseñanza. Sería preciso que cada colegio trabajara en post de su modelo pedagógico y cada uno de los agentes educativos se impregnaran de él con la finalidad de obtener lineamientos claros y conocidos por toda la comunidad. Para favorecer el cambio en las prácticas pedagógicas en los docentes se hace necesario crear procesos formativos donde las prácticas de los profesionales de la educación se convierta en instancias de oportunidad para el desarrollo profesional, entendido como el conjunto de factores (clima laboral, desarrollo de la autonomía, formación permanente, apertura a nuevos cambios en este mundo globalizado, etc.) que incrementen la posibilidad de “aumentar la calidad docente, y por consiguiente mejorar los índices de eficacia y eficiencia interna de una institución. La figura del asesor técnico es relevante al momento de producir los cambios que se requieren en la actualidad y, mejorar la calidad de la educación.

En relación a los docentes se puede concluir que los profesores comprometidos, seguros de sí mismo, con amplio dominio en el proceso enseñanza y que además, comparten la misión de la escuela y los sellos educativos y desarrollan una enseñanza eficaz y efectiva no requieren mayormente de supervisión de sus UTP puesto que reconocen sus responsabilidades y actúan para ser garantes de la educación de sus alumnos. Se tratará, igualmente, de docentes favorables a los cambios y generadores de innovación. por cierto, aquellos docentes que presentan más debilidad son los que los UTP deben fortalecer para lograr que adquieran las competencias que se necesitan para una enseñanza efectiva, sin duda los equipos

directivos son los llamados a otorgar las herramientas necesarias para fortalecer las prácticas pedagógicas y, con ellos, hacer que los alumnos adquieran las competencias que los permitirá valerse el día de mañana, El educar no solo se refiere a la trasmisión de contenidos, si no se basa en la formación de un individuo de manera integral, es por esto que se requieren docentes comprometidos con su labor y, además, colaboradores de un sistema que les permita aportar a otro considerando la experiencia de cada uno, solo así se podrá trabajar bajo el alero de la Ley General de Educación enfatizando que debemos ser garantes de la educación de nuestro alumnos. Docentes que son expertos en su asignatura, que han recibido una correcta formación previa y que confían en un desarrollo profesional para seguir aprendiendo y mejorando en su carrera. Docentes que promueven el buen clima manteniendo relaciones cordiales con sus compañeros de profesión y la dirección de la escuela. La Enseñanza Eficaz se alcanza cuando el objetivo de la práctica pedagógica es alcanzar el adecuado desarrollo de los estudiantes Un desarrollo que aborde los logros de carácter académico sin descuidar el adecuado desarrollo socio-afectivo y psicomotor de todos y cada uno de los estudiantes (Murillo, 2012, 2011, 2013).

5.5 SUGERENCIAS Y PROPUESTA

Los descubrimientos encontrados en esta investigación, podrían constituirse en insumo importante a la hora de abordar las unidades técnicas pedagógicas como también aportes relevantes para el diseño de actividades de mejora para el desarrollo de habilidades de liderazgo de los jefes Técnicos, con la intencionalidad que cada uno de los estamentos educacionales se conviertan en agentes de cambio y creadores de una cultura profesional de colaboración, que no solo quede en el discurso si no

que se convierta en una práctica permanente dentro de los centros educativos de la CORMUN.

La siguiente propuesta tiene por objetivo, desarrollar competencias de liderazgo a los jefes técnicos que se incorporan a los equipos de gestión de los centros educativos. La propuesta se realizará en seis etapas: En la primera, el objetivo será capacitar a los UTP en el Marco de la Buena Dirección para instalar en ellos competencias que apunten al desarrollo de un liderazgo participativo, en la segunda propuesta se hace necesario que manejen en forma exhaustiva el Marco de la Buena Enseñanza para ello deben realizar talleres de análisis con sus docentes en forma periódica, una tercera sugerencia sería otorgar capacitaciones en Legislación pública, como también entregarles asesorías en los consejo técnicos para que lideren la reestructuración del PEI, PME, análisis de prácticas pedagógicas entre otros y por ultimo en la cuarta propuesta entregar los tiempos y espacios para que junto a su docentes realicen el análisis efectivo de los Planes y Programas de Estudio y metodología que puedan ser aplicadas al aula. Por otra parte, es imperioso que los jefes UTP se limiten solo a la gestión curricular y pedagógica y no se les aumente su quehacer en acciones administrativa que los limitan para realizar los acompañamientos efectivos al aula y, así, poder apreciar en forma más efectiva si las prácticas de Liderazgo han mejorado dentro de sus establecimientos y cuáles son las acciones que más las favorecen.

Se sugiere contratar a una secretaria pedagógica para el apoyo administrativo, de modo que disponga de tiempo necesario para cubrir lo realmente importante, apoyar la gestión

AL DIRECTOR(A)

- Seleccionar bien a su equipo de trabajo
- Seleccionar a los docentes que se responsabilizar de las UTP de acuerdo las competencias, especialidad en función de la calidad educativa.
- Diseñar cronograma de acompañamiento pedagógico para cumplir con las orientaciones del MINEDUC
- Elaborar guías de acompañamiento pedagógico.
- Diseñar el plan de formación docente de acuerdo a las necesidades de su personal docente
- Brindar a los docentes asesoramiento presencial dentro de las aulas de clases. Seleccionar los recursos humanos y validar el programa de capacitación que se ofrece para fortalecer las competencias del equipo de dirección en función de la calidad educativa.
- Organizar equipos, para identificar de manera grupal las debilidades y fortalezas. Fortalecer la capacidad del supervisor, mediante la formación continua de capacitación en el aspecto de orientación y seguimiento de la labor docente en el aula, que se verá reflejado en la mejora de los procesos pedagógicos
- Formación continua en el aspecto de asesoría y asistencia técnica en labor docente, que se verá reflejado en la calidad del desempeño laboral de los docentes.

A LOS JEFES TECNICOS

1. Ser conocedor PEI de su escuela para entregar apoyo a sus docentes en un sentido de misión de profesores y alumnos: consideran que el mejoramiento como una urgencia y transmitir a todos que es posible tener altas expectativas de todos los estudiantes.
2. Conocimiento profundo de las fortalezas y características de sus profesores, lo que permite ofrecerles niveles y asignaturas que los encaminan a lograr un mayor desarrollo y mejores resultados de aprendizajes con sus estudiantes.
3. Coordinación de los distintos ámbitos de la escuela, se preocupan constantemente de evitar las interrupciones de clases y de aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza.
4. Presencia cercana, visible y activa en la comunidad, acompañada de una capacidad de acogida y de escucha de las ideas y preocupaciones de los actores escolares.
5. Promoción de la colaboración y del trabajo en equipo con un foco claro en la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual crean y lideran espacios de trabajo y reflexión colectiva.
6. Diseñar talleres de interaprendizaje para transferir experiencias de enseñanza – aprendizajes adquiridos

A LOS DOCENTES:

- a. Diseñar estrategias metodológicas y elaborar materiales para el aprendizaje.
- b. Adecuar las diferentes estrategias metodológicas elaboradas de acuerdo al contexto y al grupo de alumnos que se tenga.

- c. Mantener la motivación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje a los estudiantes de manera permanente y oportuna.
- d. Plantear actividades que se adecuan a los distintos estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
- e. Mostrar actitudes, valores y principios éticos y profesionales.
- f. Brindar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, demostrando siempre respeto y tolerancia durante la interacción con los estudiantes.
- g. Dar seguimiento al aprendizaje significativo que adquieren los estudiantes as que

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, J. (2009). “Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): El marco teórico”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 6, núm.1, pp. 21-46. [[Links](#)]

Ahumada, P. (2001). *La evaluación, una concepción de aprendizaje significativo*, Valparaíso: Salesianos. [[Links](#)]

Anderson, S. (2010). “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”, *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm.2, pp. 34-52. [[Links](#)]

Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée*, París: Éditions du Seuil. [[Links](#)]

Becerra, S.; Mansilla, S. y Tapia, C. (2012). “Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables”, *Educere*, vol. 16, núm 53, 127-136. [[Links](#)]

Bezies, P. (2003). “La evaluación docente universitaria, diferencias y similitudes marcadas entre los ámbitos rural y urbano. El caso de la UAEH, México”, trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, España: Universidad de Valencia. [[Links](#)]

Bisquerra Alzina, Rafael (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla. [[Links](#)]

- Bourdieu, Pierre (2002). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama. [[Links](#)]
- Castro, A; Muñoz, M.; Nail, O. y Ulloa, J. (2012). “Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 1, pp. 121-129. [[Links](#)]
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique. [[Links](#)]
- Darder, J. y López, M. (1985). *Elements d’ organización y evaluación del centre educatiu d’ EDB*, Barcelona: Rosa Sensat-Edicions. [[Links](#)]
- Dirección general de cultura y educación (2009). *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa*, Dirección Provincial de Planeamiento, La Plata: Provincia de Buenos Aires, pp. 2-3. Disponible en: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/vulnerabilidad-educativa.pdf>(consultado: 12 de diciembre de 2012). [[Links](#)]
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.[[Links](#)]
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*, Londres: The Falmer Press. [[Links](#)]
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*, Londres: Falmer Press.[[Links](#)]
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Madrid: Morata. [[Links](#)]
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires: Amorrortu. [[Links](#)]

- Fundación Chile (2006). *Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar*, Santiago: Fundación Chile, pp.1-35. Disponible en:<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/JefeUTP.pdf> (consultado el 10 de marzo de 2014).[[Links](#)]
- Gairín, J. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: Universidad de Deusto.[[Links](#)]
- García, E.; Gil, F. y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*: Málaga: Imprenta Imagraf. [[Links](#)]
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*, Barcelona: Graó [[Links](#)].
- Gess-newsome, J. (1999). “Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation”, en J. Gess-Newsome y N. Lederman (eds.), *Examiniig pedagogical content knowledge*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-17. [[Links](#)]
- Giroux, h. (1992). *Teoría y resistencia en educación*, Ciudad de México, Siglo XXI. [[Links](#)]
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York: Teacher College Press. [[Links](#)]
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid: Morata. [[Links](#)]
- Kaztman, R. (2001). “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, *Revista de la CEPAL*, núm. 75, pp. 171-189. Santiago, Chile. [[Links](#)]

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago: Salesianos Impresores. [[Links](#)]
- Leithwood, D. Jantzi y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*, Buckingham: Open University Press. [[Links](#)]
- López, V. (2006). *Conferencia Internacional para Directores de Colegios Jesuitas de América Latina*, Medellín, Colombia. [[Links](#)]
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Documentos del IPE, Buenos Aires: IPE. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/educabilidad.PDF> (consultado: 14 de septiembre de 2013). [[Links](#)]
- Macbeath, J. (2005). “Leadership as distributed: a matter of practice”, *School Leadership and Management*, vol. 25, núm. 4, pp. 349-366. [[Links](#)]
- Mansilla, J.; Pellón, M. y San Martín, D. (2009). “Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones”, *Journal of Morphology*, vol. 27, núm. 3, pp.743- 750. [[Links](#)]
- Mansilla, J. y Miranda, J. (2010). “Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables”, trabajo presentado en *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires, pp. 1-10. [[Links](#)]
- Mansilla, S.; Becerra, S.; Saavedra, J. y Tapia, C. (2011). “Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables”, *Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 2, pp. 389-409. [[Links](#)]

- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza Editores. [[Links](#)]
- Mineduc (2005). *Términos de referencia curso-taller formación de directores y equipos de gestión*, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. [[Links](#)]
- Mineduc (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*, Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo-Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado. [[Links](#)]
- Murillo, J. (2005). “La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Eficacia_en_Ib.htm (consultado: 16 de agosto de 2013). [[Links](#)]
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*, Buenos Aires: IPE- Unesco. [[Links](#)]
- OCDE (2003). *Revisión de las políticas nacionales de educación*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [[Links](#)]
- Pareja, J. (2009). “Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas”, *Revista Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, pp.137-152. [[Links](#)]
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*, CEPAL. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lc11490e.pdf> (consultado el 18 de diciembre de 2012). [[Links](#)]

- Rabouin, R. (2007). *El sentido del liderazgo*. Argentina: Pearson. [[Links](#)]
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad y cambio escolar, en condiciones de pobreza en Chile*, Santiago: Gobierno de Chile-Ministerio de Educación. [[Links](#)]
- Reezigt, G. y Creemers, B. (2005). “A Comprehensive Framework for Effective School Improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, pp. 407-424.[[links](#)]
- Rodríguez, E. y Ríos, J. (2007). “El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: la coordinación docente y el proyecto de centro”, *Profesorado. Revista Currículum y Formación del profesorado*, vol. 11 núm. 3, pp. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56711310.pdf> (consultado el 3 de noviembre de 2010). [[Links](#)]
- Sáez, G. (2009). *Hacia un diseño de planificación didáctica para las escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social*, tesis doctoral, Santiago, Chile: Escuela de Educación-Universidad Academia de Humanismo Cristiano (inérita).[[Links](#)]
- Sandoval, L.; Quiroga, C.; Camargo, M.; Pedraza, A.; Vergara, M. y Halima, F. (2008). “Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas”, *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 11-48. [[Links](#)]
- Senge, P. (2000). *Schools that Learn*, Nueva York: Doubleday. [[Links](#)]
- Sepúlveda G. (2005). *La coordinación pedagógica*, Temuco: Universidad de la Frontera-Grupo Innovat.[[Links](#)]

Shulman, L. (1987). “Knowledge and teaching: foundations of the new reform”, *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22 [traducción castellana (2005) “Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30] [[Links](#)].

Spillane, J.; Halverson, R. y Diamond, J. (2001). “Investigating school leadership practice: A distributed perspective”, *Educational Researcher*, vol. 30, núm 3, pp. 23- [[Links](#)]

Spillane, J.; Halverson, R. y Diamond, J. (2004). “Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, núm. 1, pp. 3-34. [[Links](#)]

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia. [[Links](#)]

Thomson, J. (1967). *Organizations in action*, Nueva York: McGraw-Hill.[[Links](#)]

Wertsch, J. (1999). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*, Buenos Aires: Aiqué[[Links](#)].

Wisner, B.; Blaikie, P.; Cannon, T. y Davis, I. (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*, Londres: Routledge.[[Links](#)]

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea

BIBLIOGRAFÍA.

Alvo, Beatriz (2006, julio). La asesoría técnico pedagógica en la construcción de nuevas culturas de supervisión escolar. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Asesores. CONAFE. Yucatán, México.

Bernardo Gargallo López, Pedro r. Garfella, Esteban Cruz Pérez Pérez, Amparo Fernández March , Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad (ponencia iii. seminario interuniversitario de teoría de la educación, Madrid 2010) Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales. (2009). *Informe final. Requerimientos técnicos pedagógicos de las/los Educadoras/es de Párvulos en el Marco de la LEY SEP*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales

- Fundación Chile. (2006). *Manual de gestión de competencias para Directivos, Docentes y Profesionales de apoyo en Instituciones escolares*. Programa Educación, Gestión escolar. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Contreras, Olga P. (2004). La responsabilidad del docente en formación. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
- Delors, Jacques (1997). Los cuatro pilares de la educación y El personal docente en busca de nuevas perspectivas. En *La Educación encierra un tesoro* (pp. 89-103 y 155-171). México: Ediciones UNESCO.
- Devita, gracia (2008). entrevista titulada Ser docente en el siglo XXI, Docente y autoridad
- Domingo, Jesús (2004). Escenarios y contextos de acción y Funciones de asesoramiento. En Domingo, Jesús (coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 107-130 y 183-202). México, D.F.: Editorial Octaedro México.
- Farfán, Enrique. El cuerpo, el arte y las historias del mal pedagógico. UNAM-FES Aragón. Obtenido el 9 de diciembre de 2008 de la página: <http://politicassuaemex.mx/comuniv/congreso/MESA2/MESA2B/M2BP3.pdf>
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (2000), “Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción”, en *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 109-176.
- González, D. y García, G. (2011). Trayecto formativo de supervisión. *Revista Educar*. Agosto-octubre. Págs. 81-83.

- Ibarrola, María de. (1998). La formación de los profesores en la educación básica en el siglo XX. En: Latapí, Pablo. Un siglo de educación en México. Tomo II. México: Ed. FCE. Pp. 230-275
- Mizala M. y Romaguera, L. (1999). Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena, Revista maestros en América latina, No. 1, Págs. 5-6. Chile.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?. España. Edit. Narcea S.A.
- Sepúlveda G., *La Coordinación Pedagógica*. Universidad de la Frontera: Grupo Innovat. Temuco. 2005.
- Schön d. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. 1998

ANEXOS

GLOSARIO

1. **ACCIÓN DOCENTE.** La acción docente viene motivada por el profesorado por medio de la orientación y de la inducción, tiene como objetivo dar al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y sus necesidades. Ha de procurar el desarrollo de las capacidades a) Trabajo autónomo del estudiante; b) Planificación del aprendizaje; c) Relación conceptual/redes conceptuales.
2. **ACTITUDES.** La actitud es un proyecto o una predisposición para llevar a término una conducta determinada. Se aprende, predominantemente, por vía de la percepción de la información a través de los sentidos.
3. **ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE.** Unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas variables son relaciones interactivas docente alumno y alumno, organización grupal, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, distribución del tiempo y del espacio, criterio valorador; en torno a consideraciones que promueven el desarrollo de procesos de aprendizaje de manera natural y fluida.
4. **ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN.** En el caso de la práctica docente, las actividades de sensibilización consisten en conducir espacios cortos de interacción con los niños y niñas, ya sea en el aula o en otros espacios como el recreo, salidas de campo. Su finalidad es poner en contacto al estudiante

practicante con los niños en un marco de interacción más informal para atenuar la ansiedad que genera en algunos estos primeros contactos. Se propone que los estudiantes conduzcan o acompañen la realización de actividades como contar cuentos, cantar canciones, dirigir juegos, participar en diálogos o discusiones con los alumnos. Se realiza en el primer ciclo de la práctica.

5. ALUMNO/DOCENTE. Agente principal del proceso formativo. Con el desarrollo en el programa educativo y la proliferación de los títulos multimedia interactivos en CD-ROM y de los recursos del web, el estudiante ocupa el rol de usuario del programa.
6. AMBIENTE O ENTORNO DE APRENDIZAJE. Situaciones en donde se organizan y se entremezclan objetivos, contenidos, tareas, interacciones y recursos didácticos para que los alumnos logren la construcción del conocimiento.
7. ANÁLISIS DE CONTENIDO. Método que, a partir de una categorización establecida, permite identificar, inventariar y clasificar los conceptos o las ideas que aluden a conocimientos o sentimientos expresados en diferentes fuentes de información, con el fin de formular explicaciones. En su aplicación se manejan técnicas de conteo de frecuencias bien sea de palabras o categorías en la estructura de un discurso o texto determinado.
8. ANÁLISIS DE LOS DATOS. Estudio detallado de la información referente al objeto evaluado para identificar sus características y relaciones.
9. ANÁLISIS DE NECESIDADES. Determinar si la formación puede desarrollar un papel de mejora del rendimiento laboral y cómo lo puede hacer.

Tiene como objetivo la elaboración del Plan de Formación. Los pasos que se llevan a cabo son: evaluación de la situación actual/Definición de la situación a la que se pretende llegar/Búsqueda de información/Clasificación de la información/Análisis de los resultados.

10. APRENDIZAJE COLABORATIVO. Organización del aprendizaje centrado en los intercambios cognitivos entre los alumnos, con el fin de lograr la construcción compartida y conjunta de significados o la construcción de conocimiento. Supone un trabajo en grupo que puede ser desarrollado a través de redes de telecomunicaciones.
11. APRENDIZAJE INNOVADOR. Es el aprendizaje capaz de preparar a los individuos y a la sociedad para enfrentarse a los problemas que se confrontan en un mundo de complejidad creciente. Los rasgos fundamentales de este tipo de aprendizaje son: la participación que expresa la aspiración de los seres humanos a ser escuchados y la anticipación, que supone desarrollar la capacidad de una perspectiva prospectiva en el análisis de los problemas en general y de la práctica pedagógica en particular. El objetivo de este tipo de aprendizaje es lograr que se respete la dignidad humana y asegure la supervivencia de la especie, para lograrlo hay que asegurar la autonomía y la integración. La autonomía implica identidad cultural para la sociedad y autorrealización para los individuos y la integración implica interdependencia para las sociedades y, para los individuos, fundamento de las relaciones humanas.

12. **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.** Tipo de aprendizaje caracterizado por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte de su memoria comprensiva.
13. **AREA CURRICULAR.** Es un conjunto de saberes, procedimientos y valores producto de la actividad científico-humanística y tecnológica de la humanidad que se organiza teniendo en cuenta la orientación de los ejes curriculares y las competencias que los alumnos y alumnas deben desarrollar.
14. **ÁREA CURRICULAR.** Forma de organización curricular de un campo de conocimientos caracterizada por la generalidad, a partir de la reunión de un conjunto de disciplinas más específicas.
15. **ATRIBUTO.** Cualidad o propiedad que caracteriza y da cierto significado a un sujeto u objeto de evaluación.
16. **AUTOEVALUACIÓN.** Proceso sistemático mediante el cual una persona o grupo examina y valora sus procedimientos, comportamientos y resultados para identificar que requiere corregirse o modificarse.
17. **AYUDA PEDAGÓGICA.** Situación en la cual el sujeto que aprende recibe orientación y apoyo (emocional o intelectual) de otros (docente o compañeros) para progresar tanto en el desarrollo intelectual como socio afectivo y motriz.
18. **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.** Concepto multidimensional determinado por aspectos (culturales, políticos y económicos) que definen la demanda de servicios educativos y aspectos técnico pedagógicos (epistemológico, pedagógico y organizacional) que definen la oferta del sistema educativo. Se dice que una educación es de calidad cuando existe coherencia entre la oferta

del sistema educativo vigente y los requerimientos educacionales necesarios para el desarrollo de una sociedad.

19. **CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.** Los parámetros desde los cuales se mide la calidad de la enseñanza vienen dados por dos factores: el modelo educativo adoptado y la capacidad de dar respuesta, en un país y en un momento histórico determinado, a las demandas sociales, socio-culturales, políticas y económicas de esa sociedad.
20. **CAPACIDAD.** Poder que un sujeto tiene en un momento determinado para llevar a cabo acciones en sentido amplio (hacer, conocer, sentir...).
21. **CERTIFICACIÓN.** Procedimiento a través del cual se reconocen oficialmente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para ejercer las funciones propias de una profesión.
22. **CICLO EDUCATIVO.** Forma peculiar de organización en las etapas de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.
23. **CLIMA INSTITUCIONAL.** Forma de relaciones interpersonales que existe en una institución. Puede ser favorable o desfavorable. Si el clima es favorable éste se basa en un alto grado de confianza y comunicación que hace posible la buena marcha institucional.
24. **COEVALUACIÓN.** Tipo de evaluación que implica una situación evaluadora en la cual unos sujetos o grupos intercambian alternativamente su papel de evaluadores y evaluados (profesor-alumno, alumno-alumno, grupos de alumnos entre sí, etc.).
25. **COMPETENCIA.** La competencia es una macro-habilidad referida a un “saber hacer”. Es un conjunto de capacidades complejas que le permite a la

persona actuar con eficiencia y eficacia. Integra los tres tipos de contenidos: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser).

26. **COMPONENTE DE EVALUACIÓN.** Designa a un elemento o segmento de un objeto de evaluación. De esta manera, el personal académico puede ser un componente de la evaluación de un programa, así como también lo puede ser el plan de estudios o la infraestructura de una institución.
27. **COMUNICACIÓN.** Transmisión de signos, señales o símbolos de cualquier clase entre personas. Relación entre individuos encaminada a la transmisión de significados mediante el empleo del lenguaje, la mímica, los ademanes, las actitudes, etc. En esta interacción, ambas partes actúan como emisores y receptores de los mensajes, utilizando un sistema simbólico mutuamente inteligible.
28. **CONCEPTO.** Elaboración o representación de ideas generales abstractas que se obtienen a partir de la consideración de determinados aspectos de los objetos, hechos, símbolos, fenómenos, etc. Que poseen ciertas características comunes.
29. **CONFIABILIDAD.** Grado de consistencia en los instrumentos aplicados, las puntuaciones obtenidas y las mediciones realizadas que sirven de base para llevar a cabo una evaluación; grado en que estos elementos están relativamente libres de errores. Usualmente, se expresa por medio de un coeficiente de confiabilidad o por el error estándar derivado de éste.
30. **CONOCIMIENTOS PREVIOS.** Conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción.

31. **CONOCIMIENTOS.** Se caracterizan por ser preferentemente adquiridos por vía de la percepción de información a través de los sentidos, la experiencia y el aprendizaje significativo.
32. **CONTENIDO.** Elemento del currículo que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos, el medio imprescindible para conseguir el desarrollo de capacidades
33. **CONTENIDOS MINIMOS.** Expresión utilizada para señalar las enseñanzas mínimas que se deben proporcionar a todos los educandos del país.

Son básicos, como dice Daniel Pinkasz, “porque son los que se consideran que todo ciudadano de un determinado país tiene que manejar para desempeñarse competente, crítica, eficiente y autónomamente en un determinado contexto histórico”,
34. **CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN.** El contexto comprende la suma de factores y condiciones en los que descansa la operación de un proceso o programa educativo que se evalúa. Dichos factores y condiciones pueden referirse a cuestiones sociales, económicas, políticas, geográficas o institucionales, entre otras, y pueden incidir en el proceso de evaluación.
35. **CONVENIO INSTITUCIONALES.** Un documento de carácter formal, en el cual se establecen los objetivos, derechos y obligaciones entre las partes que lo suscriben.
36. **CRITERIO DE EVALUACIÓN.** Enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado

37. **CUMPLIMIENTO DE METAS.** Es el logro de lo planificado en los distintos aspectos del quehacer de la unidad académica (docencia, investigación, extensión)
38. **CURRÍCULO.** Compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
39. **CURSO.** Conjunto de contenidos que proporcionan conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes
40. **DATO.** Información cuantitativa o cualitativa que se obtiene durante el proceso de una evaluación y que expresa las características más relevantes a considerar con respecto al objeto evaluado. Constituye el elemento básico de los juicios, las estimaciones, valoraciones, discusiones e inferencias que fundamentan la toma de decisiones.
41. **DESARROLLO CURRICULAR.** Puesta en práctica del diseño curricular prescriptivo.
42. **DESTREZA.** Habilidad con que se hace una cosa. No hay destreza “para hacer cosas”, sino destrezas para habilidades específicas.
43. **DIAGNÓSTICO.** Proceso valorativo mediante el cual se identifican, con base en ciertas metodologías, los problemas, deficiencias o necesidades de un objeto determinado. Constituye una primera aproximación a la situación del objeto en estudio, en el que se detectan los aspectos que requieren cambiarse o mejorarse.
44. **DISEÑO CURRICULAR BASE.** Conjunto de publicaciones (para las etapas de infantil, primaria y secundaria) que el ministerio de educación y ciencia envió a los centros.

45. **DISEÑO CURRICULAR.** Propuesta educativa realizada al más alto nivel de responsabilidad dentro del sistema educativo. En algunos países se denomina “currículum nacional”. Fija los lineamientos de la política educativa de un país.
46. **DISEÑO DE EVALUACIÓN.** Es el proceso a través del cual se adopta un conjunto de decisiones que justifican la elección de un enfoque, así como la de los procedimientos para realizar una evaluación.
47. **DISEÑO DIDÁCTICO.** Organización y presentación de componentes (objetivos, contenidos, actividades, materiales y medios) y relaciones que articulan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un contexto
48. **DIVERSIDAD.** Principio educativo que se refiere a la preocupación global y a las acciones específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos.
49. **DOCENTE.** Será quien garantice la máxima calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Será aquél quien velará por la correcta adecuación de los contenidos. Atenderá a las necesidades de los estudiantes, supervisará, seguirá y evaluará el proceso de aprendizaje de éstos.
50. **EDUCACIÓN.** Transmisión de valores.
51. **EFFECTIVIDAD.** Es la congruencia entre lo planificado y los logros obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos son o no adecuados, en relación con el contexto en el cual está inserta la acción educativa.
52. **EFICACIA (O EFFECTIVIDAD).** Hace referencia al grado en que se han conseguido (o se están consiguiendo) los resultados previstos o propuestos,

mediante la realización de las actividades y tareas programadas. Se trata de medir el producto final, que resulta de la realización de un programa o proyecto evaluado.

53. EFICIENCIA (O RENDIMIENTO) Se trata de una relación entre los esfuerzos o insumos empleados y los resultados obtenidos. Consiste en determinar el índice de productividad o rendimiento de un programa, proyecto o servicio.
54. EFICIENCIA ADMINISTRATIVA es el uso óptimo de los recursos (financieros y humanos) en beneficio del logro de los objetivos planificados.
55. EFICIENCIA PEDAGÓGICA. se refiere a la utilización óptima de los medios pedagógicos para el logro de resultados planificados que incluye aspectos de administración curricular (correlatividades, reglamentos, horarios, duración real de la carrera)..
56. ESTRATEGIAS COGNITIVAS. Las estrategias o habilidades de pensamiento son aquellas que nos permiten aprender a resolver problemas, a comprender. Involucra una serie de tácticas y procedimientos “libres de contenidos” (Gagné1979). Se consideran como capacidad para manejar y organizar los procesos del pensamiento y el aprendizaje. Son llamadas también conductas de auto administración. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para que de forma activa el estudiante pueda: filtrar, codificar la información, ordenar según categorías, solucionar problemas y evaluar la información. Pueden ser divididas en dos grandes grupos: estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución.

57. **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE INDAGACIÓN.** formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la actividad del alumno que sigue pautas más o menos precisas del profesor y debe aplicar técnicas más concretas tales como investigaciones simplificadas, debates, visitas, estudio de casos, etc.
58. **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXPOSITIVAS.** formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en el hecho de que un sujeto que enseña (profesor o un determinado alumno) presenta un conocimiento ya elaborado que los demás pueden asimilar.
59. **EVALUACIÓN** proceso sistemático y metódico, mediante el cual se recopila información cuantitativa o cualitativa a través de medios formales sobre un objeto determinado, con el fin de juzgar su mérito o valor y fundamentar decisiones específicas. Este proceso puede ser empleado en diferentes ámbitos del quehacer humano: social, económico, educativo o político
60. **EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.** Campo especializado de la evaluación en el que se realizan procesos múltiples de valoración sobre los distintos componentes y procedimientos de una institución educativa, con el propósito de realizar diagnósticos que permitan desarrollar programas y acciones de mejora continua.
61. **EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA.** campo especializado de la evaluación educativa en el que se valoran las características y el desempeño de los profesores, a través de distintos métodos, con el fin de comprender más profundamente la naturaleza, ejercicio y resultados de la docencia.

62. **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.** Campo especializado de la evaluación educativa en el que se valoran los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los estudiantes como resultado de diversas experiencias educativas. La evaluación del aprendizaje puede tener diversos propósitos: selección de alumnos, orientación y apoyo escolar, acreditación, entre otros. Para evaluar el aprendizaje existen diversos enfoques e instrumentos.
63. **EVALUACIÓN EDUCATIVA.** proceso a través del cual se valora el mérito de un objeto determinado en el campo de la educación, con el fin de tomar decisiones particulares. En la educación existen múltiples campos especializados de evaluación, así se puede identificar el campo de la evaluación del aprendizaje, el de la docencia, el de materiales educativos, el de programas educativos y el de instituciones educativas.
64. **EVALUACIÓN FINAL.** Es una síntesis de todas las informaciones proporcionadas por la evaluación inicial y formativa. Es una valoración general, global y final de la faena realizada por el alumno durante el proceso formativo.
65. **EVALUACIÓN INTERNA.** evaluación conducida por un miembro o miembros de la institución. Gran parte de las instituciones de educación superior emplean este tipo de evaluación.
66. **EVALUACIÓN NORMATIVA** Comparación de la realización del alumno con la realización del grupo muestra o grupo al que el alumno pertenece.
67. **EVALUACIÓN SUMATIVA.** Se propone contrastar la eficacia general del proceso educativo ya desarrollado, es decir, la eficiencia de los resultados del

aprendizaje o la eficiencia general de un programa ya desarrollado. Será el juicio final de una tarea educativa.

68. **FACILITADOR.** Persona capacitada para generar procesos dinamizadores al interior de los grupos. En algunos casos se emplea como equivalente al concepto de animador y en otros casos al de coordinador, aludiendo a la acción de hacer fácil o posible la realización de una actividad o el desarrollo de un proceso grupal.
69. **FEEDBACK-RETROALIMENTACIÓN** Información de “vuelta” que proporciona el alumno al profesor y/o tutor o al revés, mediante una crítica de los instrumentos o representaciones de sus exploraciones. Otra vía para obtener feedback consiste en observar o pedirle al estudiante que reflexione acerca de un tema, después de haber recibido la información.
70. **FIABILIDAD.** Una característica de un examen / una evaluación que indica la precisión y que el diseño del examen da el mismo resultado en múltiples.
71. **FORMACIÓN.** Es el eje y principio de la pedagogía; se refiere al proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación la enseñanza, posibilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario.
72. **FORMULACIÓN DE METAS EXPLÍCITAS.** Es la existencia de metas cualitativas y cuantitativas en el ámbito institucional que oriente las acciones y la toma de decisiones en la unidad académica a la vez que tienen un impacto a nivel de la docencia, la investigación y la extensión.

73. **FUNCIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA.** Son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función, se ocupan de campos de apoyo o complemento de la docencia, tales como orientación educacional y vocacional; supervisión pedagógica; planificación curricular; evaluación del aprendizaje; investigación pedagógica; coordinación de procesos de perfeccionamiento docente; y otras análogas que se determinen previo informe de los organismos competentes, por decreto del Ministerio de Educación (artículo 19 D.S.E. N° 453).
74. **FUNCIÓN DOCENTE.** Es aquella de carácter profesional de nivel superior que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de estos procesos y las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educativas (artículo 16 D.S.E. N° 453).
75. **GESTIÓN EDUCATIVA.** Se refiere al tipo de dirección de un centro educativo. Está asociada a la propiedad del mismo. En el Perú el principal tipo de gestión en los centros educativos es el estatal. Existe también gestión de carácter no estatal, particular, parroquial, cooperativo, comunal, fiscalizado y de bien social o benéfico. Incluye. Gestión pedagógica, referida a la eficiencia y eficacia de los procesos educativos de enseñanza -aprendizaje. Gestión administrativa, referida a la eficiencia y eficacia de los procedimientos administrativos de personal, presupuesto y recursos. Gestión institucional, referida al logro del equilibrio de las organizaciones institucionales.

76. **HABILIDADES** Competencia adquirida por vía del aprendizaje o la práctica que puede ser intensiva o distribuida en el tiempo.
77. **IMPACTO** grado de influencia interna y externa que posee la unidad académica; en el ámbito interno se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes a su paso por la unidad académica; en el ámbito externo se traduce en los aportes y transferencias que se realiza en su región o comunidad.
78. **IMPACTO DE LA FORMACIÓN** Son los resultados empresariales, la función última del impacto de la formación, consiste en proporcionar información sobre la aplicación de la formación de los conocimientos adquiridos en un lugar de trabajo determinado.
79. **INDICADOR** valor cuantitativo o cualitativo que expresa las características o estado de un individuo, objeto o proceso. En el campo de la evaluación educativa los indicadores se emplean para juzgar la calidad, la eficiencia o la productividad -entre otros aspectos- de los programas académicos o de sus componentes, como la matrícula o la planta académica, entre otros. La titulación es un ejemplo de indicador, usualmente empleado para calificar la eficiencia de una institución educativa.
80. **INFORMACIÓN CUALITATIVA** Conjunto de hechos, percepciones, acciones o resultados expresados en forma descriptiva o narrativa.
81. **INFORMACIÓN CUANTITATIVA** Conjunto de hechos, percepciones, acciones o resultados expresados numéricamente.

82. **INFORME DE EVALUACIÓN.** documento que contiene los resultados y recomendaciones de un proceso de evaluación. Generalmente está integrado por descripciones e interpretaciones, complementado por tablas y gráficas.
83. **INNOVACIÓN EDUCATIVA.** La innovación en el dominio de la educación consiste en proporcionar nuevas soluciones a viejos problemas, mediante estrategias de transformación o renovación expresamente planificadas. O bien, introduciendo nuevos modos de actuar frente a prácticas pedagógicas que aparecen como inadecuadas o ineficaces; en este último caso, se producen cambios puntuales en algunas de las variables del sistema educativo. Conforme con lo que se indica en dos obras clásicas sobre las innovaciones educativas (Huberman y Havelock) existen tres modelos para explicar empíricamente el modo como se producen las innovaciones.
84. **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN** herramienta que se elige o se construye para medir o valorar aspectos o características identificados en los procesos de evaluación. Un cuestionario, una encuesta o una prueba son ejemplos de instrumentos de evaluación.
85. **LOGRO DE APRENDIZAJE.** Es el logro de las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus alumnos.
86. **MOTIVACIÓN.** Elemento que despierta y sostiene el conducto. Se nutre principalmente por el interés. Es un factor central en la dirección eficiente del aprendizaje.
87. **OBJETIVO ESPECÍFICO.** Elaborado a partir del objetivo general; permite orientar el tipo de datos a recopilar, concreta la información que será preciso obtener y permite la elaboración de los objetivos operativos o medibles.

88. **OBJETO DE EVALUACIÓN.** El objeto de evaluación designa el componente que se evalúa, y sobre el cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios previamente establecidos. Ejemplos de objetos de evaluación en el campo educativo son las escuelas, los programas educativos, los alumnos, los maestros, los materiales educativos, entre otros.
89. **PARADIGMA.** Es el conjunto de teorías, métodos, problemas y objetos de estudio, técnicas y patrones de solución que caracterizan el trabajo investigativo de una comunidad científica en determinada época. Es un modelo. Pasar de un paradigma a otro supone serios cambios.
90. **PLAN DOCENTE.** El plan docente unifica metodológicamente la materia, la sitúa en el plan de estudios, la relaciona con otros conocimientos y la temporaliza, para que el alumnado organice de manera eficaz su aprendizaje. Es la formulación escrita del despliegamiento didáctico de cada asignatura.
91. **PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE.** Escribir de forma ordenada y siguiendo unos criterios organizativos, coherentes y lógicos todos los elementos implicados en la acción formativa.

ANEXOS

Modalidad y Cobertura 36 colegios/liceos de CORMUN

LETRA	ESTABLECIMIENTO	MODALIDAD	NIVELES	N° DE CURSO S 2015	JORNADA		
					J	AM	P
A-1	María Luisa	Básica	7°,8°	9	x		
	Bombal	Científico	1° a 4°				
		Humanista	Medio				
A-2	Lico Bicentenario	Básica	7°, 8°	55		x	x
	Oscar Castro	Científico	1° a 4°				
		Humanista	Medio				
A-7	Liceo Diego	Técnico	1° a 4°	40		x	
	Portales	Profesional	Medio				
A-36	Liceo Francisco Tello	Educación de Adulto	Básica y Adulta	19		x	
B-3	Liceo J.V.	Técnico	1° a 4°	21		x	
	las Trias	Profesional	Medio				
B-34	Liceo Jorge	Técnico	1° a 4°	18		x	
	Alessandri	Profesional	Medio				
	Liceo santa Cruz	Técnico	1° a 4°	7		x	
	de Triana	Profesional	Medio				

D-6	Colegio Moises	Básica y	Nt1 a 8°	32	x	x
	Mussa	Adulta	Básico			

D-7	Colegio Marcela Paz	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	37	x	x
D-9	Colegio Rene Schneider	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	10	x	
D-12	Colegio Eduardo de Geyter	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	18	x	
	Colegio Santa Filomena	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	9	x	
D-16	Colegio España,	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	15	x	
D-20	Colegio Manuel Rodríguez	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	10	x	
D-21	Colegio Mineral el Teniente	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	10	x	
D-29	Colegio República Argentina	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	30	x	x
D-30	Colegio el Cobre	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	11	x	
D-33	Inst. Tec. Minero Bernardo 'Higgins	Educación Básica y Media	Nt1 a 8° Básico y desde 1° a 4To Medio	24	x	

E-35	Liceo Integrado Simón Bolívar	Educación Básica – Media y adulta	Nt1 a 8° Básico y desde 1° a 4To Medio	23	x		
E-4	Colegio Pablo Garrido	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	10	x		x
E-10	Colegio Manso Velasco	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	9	x		
E-14	Escuela de Párvulo duende melodía	Educación Parvularia	Nt 1 a Nt2	12	x		x
E-28	Colegio Aurora de Chile	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	20	x		
E-34	Colegio Carlos Miranda	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	8	x		
F-8	Colegio Patricio Mexis	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	10	x		
F-19	Colegio Especial Ricardo Olea	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	16	x		
F-26	Colegio Jean Piaget	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	11	x		
F-31	Colegio Isabel	Educación	Nt1 a 8°	9	x		

	Riquelme	Básica	Básico		
F-51	Colegio Virginia Bravo	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	10	x
G-15	Augusto de D'Alhmar	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	11	x
G-22	Colegio Hermanos Carrera	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	6	x
G-27	Colegio Marta Brunet	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	4	x
G-476	Colegio Manuel Rojas	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	4	x
G-478	Colegio J.M. Balmaceda	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	5	x
G 479	Colegio Alberto Brest Gana	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	9	x
	Benjamín Vicuña Mackenna	Educación Básica	Nt1 a 8° Básico	12	x

DIRECTIVO	CONTRATO		CONTRATO A PLAZO		TOTALES	
	INDEFINIDO		FIJO		N°	Horas
	N°	Horas	N°	Horas		
TOTAL DE ENSEÑANZA	22	1012			22	1012
MEDIA						
TOTAL DE ENSEÑANZA	27	1232	2	88	29	1320

BASICA						
TOTAL ED, ESPECIAL	1	44			1	44
TOTAL ED. PRE BASICA	1	44			1	44
TOTAL DE ADULTOS	1	176			1	176
TOTAL GENERAL	55	2508	2	88	57	2596

Dotación personal directivo (director, sub director, inspector general). Fuente

PADEM

CORMUN 2016

DIRECTIVO	CONTRATO		CONTRATO A PLAZO		TOTALES	
	INDEFINIDO		FIJO			
	Nº	Horas	Nº	Horas	Nº	Horas
TOTAL DE ENSEÑANZA	19	836	3	124	22	960
MEDIA						
TOTAL DE ENSEÑANZA	20	874	4	172	24	1046
BASICA						
TOTAL ED, ESPECIAL	1	44			1	44
TOTAL ED. PRE BASICA	1	44			1	44
TOTAL DE ADULTOS	2	86	1	44	3	130
TOTAL GENERAL	43	1884	8	340	51	2224

Dotación equipos UTP- Orientadores. Dotación personal directivo (director, sub director, inspector general). Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
Totales Ed. Media	155	5673	199	6238	354	11911
Totales Ed. Básica	269	10171	305	10710	574	20881
Totales Ed. Especial	10	385	8	269	18	681
Totales Ed Pre.Básica	9	431	6	178	15	493
Total De Adultos	16	315	10	242	26	673
Total General	459	16975	528	17664	987	34636

Nº Total de docentes de aula por tipo de contrato. Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

	Contrato Indefinido		Contrato Plazo Fijo		Totales	
	N°	Horas	N°	Horas	N°	Horas
JARDIN						
Educadoras	10	440			10	440
Encargada Jardín						
Educadoras de	10	440	2	88	12	528
Párvulos						
Asistente de Párvulos	62	2728	2	88	64	2816
Auxiliar de Servicio	13	575	2	77	15	652
Total General	95	4183	6	253	101	4436

N° Total de docentes de aula Ed. Parvularia por tipo de contrato. Fuente PADEM Corporación Municipal 2016

ESTABLECIMIENTO	JULIO 2015	% DE CONCENTRACIÓN
COLEGIO MOISSES MUSSA	560	48%
COLEGIO MARCELA PAZ	704	52%
COLEGIO RENE SCHNEIDER	232	76%

COLEGIO EDUARDO DE GEYTER	286	54%
COLEGIO SANTA FILOMENA	283	86%
COLEGIO ESPAÑA	304	66%
COLEGIO MANUEL RODRIGUES	290	84%
COLEGIO MINERAL EL TENIENTE	486	51%
COLEGIO REPUBLICEAARGENTINA	576	45%
COLEGIO EL COBRE	214	65%
INSTITUTO TEC,MINERO BERNARDO OHIGGINS	529	59%
LICEO INTRERGRADO SIMON BOLIVAR	420	56%
COLEGIO PABLO GARRIDO	231	78%
COLEGIO MANSO VELASCO	194	84%
ESCUELA DUENDE MELODIA	187	54%
COLEGIO AURORA DE	439	60%

CHILE		
COLEGIO CARLOS MIRANDA	123	67%
COLEGIO PATRICIO MEXIS	197	75%
COLEGIO JEAN PIAGET	251	62%
COLEGIO ISABEL RIQUELME	175	71%
COLEGIO VIRGINIA BRAVO	100	45%
COLEGIO AUGUSTO D'HALMAR	289	72%
COLEGIO HERMANOS CARRERA	238	83%
COLEGIO MARTA BRUNET	40	42%
COLEGIO MANUEL ROJAS	43	61%
COLEGIO JOSE MENEUEL BALMACEDA	102	43%
COLEGIO ALBERTO BREST GANA	137	96%
COLEGIO BENJAMIN	320	97%

V,MACKENA		
LICEO MARIA LUISA	91	34%
BOMBAL		
LICEO BICENTENARIO	567	25%
OSCAR CASTRO ZUÑIGA		
LICEO COMERCIAL	538	31%
DIEGO PORTALES		
LICEO JOSÉ VICTORINO	379	52%
LAS TARRIA		
LICEO COMERCIAL	318	49%
JORGE ALESSANDRI		
LICEO SANTA CRUZ DE	120	66%
TRIANA		
TOTAL	9963	50%

Número de alumnos (as) prioritarios por establecimientos y porcentaje de concentración. Fuente PADEM CORMUN 2016