

“LO QUE VALE EN TEORÍA, NO VALE EN LA PRÁCTICA”.
COHERENCIA PERCIBIDA ENTRE ORIENTACIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

Jorge Alarcón Leiva

E-mail: joalarcon@utalca.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

Camila González Cancino

E-mail: gonzalezcancinocamila@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

Catalina Gotelli Alvial

E-mail: catagot@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5994-5007>

Resumen: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento político y técnico que orienta el quehacer institucional, a partir de una propuesta sobre el quehacer escolar. Uno de los desafíos docentes actuales reside en la exigencia de articular la gestión pedagógica de aula y los lineamientos declarados en el PEI, respecto al modelo de enseñanza aprendizaje, planificación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, recursos educativos, desarrollo de competencias TICs e inclusión educativa. En este contexto, el estudio tiene el propósito de conocer la percepción de los docentes sobre la coherencia que existe entre el PEI y la gestión educativa. El estudio asume un enfoque investigativo de metodología mixta, bajo el paradigma positivista y hermenéutico, de tipo exploratorio. Para ello se aplicó una entrevista semi estructurada como técnica de recolección de información, a 21 docentes de la comuna de San Javier. Los principales resultados permiten concluir que los docentes comprenden y valoran la importancia

del PEI. Sin embargo, no participan activamente en su elaboración, al mismo tiempo que presentan una amplia comprensión de su rol profesional, pero reportan que existen factores internos y externos de la profesión que limitan la implementación práctica de sus competencias en el aula.

Palabras Clave: Proyecto Educativo Institucional (PEI) Gestión pedagógica; Articulación; Rol profesional docente; Teoría y práctica educativa.

Resumo: O Projeto Educacional Institucional (PEI) é um instrumento político e técnico que orienta o trabalho institucional. Um dos desafios atuais do ensino está na necessidade de articular a gestão pedagógica da sala de aula e as diretrizes declaradas no PEI, no que diz respeito ao modelo de ensino-aprendizagem, planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, recursos educacionais, desenvolvimento de competências em TIC e inclusão educacional. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo conhecer a percepção dos professores sobre a coerência existente entre o PEI e a gestão educacional. O estudo assume uma abordagem investigativa de metodologia mista, sob o paradigma positivista e hermenêutico de tipo exploratório. Para isso, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações, a 21 professores da comuna de San Javier. Os principais resultados permitem concluir que os professores compreendem e valorizam a importância do PEI. No entanto, eles não participam ativamente de sua elaboração, ao mesmo tempo em que apresentam uma compreensão ampla de seu papel profissional, mas relatam que existem fatores internos e externos da profissão que limitam a aplicação prática de suas competências em sala de aula.

Palavras-chave: Projeto Educacional Institucional (PEI) Gestão pedagógica; Articulação; papel profissional docente; Teoria e prática educacional.

1. Introdução

La ley N°20.903/2009, crea el sistema de desarrollo profesional docente, e incluye las actividades curriculares no lectivas, relativas a las acciones complementarias de la función docente en el aula, es decir, la preparación de la enseñanza, seguimiento de actividades, evaluación de aprendizajes y sus gestiones derivadas. Además, considera las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes en el marco del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) y Proyecto de Mejoramiento Educativo (en adelante PME) del establecimiento educacional (Art. N° 6). Por otra parte, el PEI tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, ya que es en él donde se explicitan los sentidos y sellos que caracterizan a los establecimientos, por lo que no sólo tiene valor legal y educativo para los sostenedores y colegios, sino que también para las familias que deciden sobre el futuro escolar de sus hijos e hijas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018).

Sin embargo, la evidencia con la que se dispone demuestra que los PEI tienden a ser homogéneos en su contenido, que se actualizan con poca frecuencia y que las comunidades educativas tienen un conocimiento insuficiente en relación a lo que definen estos proyectos, por lo que el MINEDUC ha realizado esfuerzos desde el año 2014 para promover la participación activa de diversos actores, a través de la entrega de orientaciones para su diseño en el marco de la reforma Educacional. (MINEDUC, 2018).

Un estudio realizado por MINEDUC en 2012 devela que este instrumento no da cuenta de la cultura escolar diversa, por tanto, no es representativo, además se considera una herramienta declarativa formal y no una proyección compartida por la comunidad educativa. Del mismo modo, la escasa participación de los diversos agentes educativos en su diseño y evaluación disminuye su potencial para constituirse como la guía de la organización (citado en MINEDUC, 2018. p.9). Así es como se establece la necesidad de conocer la percepción de los docentes en relación con las declaraciones del PEI y sus prácticas, con el objetivo de determinar si el conocimiento que los docentes tienen del PEI incide en las decisiones pedagógicas que realizan en su gestión de aula.

La metodología de investigación adopta un enfoque de metodología mixta complementaria bajo el paradigma positivista y hermenéutico de forma simultánea, al tiempo que se presenta como un estudio de tipo exploratorio. El diseño de investigación corresponde a estudio de caso múltiple, para lo cual se aplicó una entrevista semi estructurada como técnica de recolección de información a 21 docentes de la comuna de San Javier, Región del Maule, Chile.

El trabajo se organiza de forma que en primer lugar se ofrecen antecedentes conceptuales sobre el PEI y las percepciones docentes respecto a los elementos de gestión educativa. Enseguida, se presentan los aspectos metodológicos del estudio que sustentan el enfoque investigativo exploratorio de metodología mixta complementaria. En tercer lugar, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos a partir de los datos. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones pertinentes para responder y dar cumplimiento a los objetivos planteados.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Los docentes y el PEI

Durante las últimas décadas, la valoración profesional docente ha cobrado vital importancia debido a diversos factores, tales como el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional, puesto que es considerada un elemento clave para elevar la calidad del aprendizaje. En esta línea este trabajo pretende recabar información que permita caracterizar la percepción docente, entendida como la estimación que se tiene sobre las propias aptitudes y competencias y la manera en que éstas se aplican al momento de ejecutar una acción, es decir, a la convicción del buen ejercicio de la mente en la lucidez al pensar, en los procedimientos a través de los cuales se califica, se opta y se resuelve (Martín, Miranda y Wilhelm, 2012).

En 1996, el Ministerio de Educación de Chile reportó que uno de los elementos que ha marcado al gremio docente es la autoimagen, caracterizada por una baja autoestima y desmotivación. Por este motivo, Miranda (2004) investigó las razones de lo anterior, ante lo cual expuso que es difícil determinar las expectativas de los docentes chilenos, que es posible visualizar en su práctica como reducen sus objetivos personales a los institucionales, que rara vez reciben una adecuada retroalimentación para su valoración, que el entorno escolar no conduce a un sentimiento de valoración, que la mayoría de los establecimientos educacionales del país no cuenta con un proyecto educativo con metas y objetivos claros para los docentes y, por ende, el sistema educacional y sus profesores han sufrido un deterioro importante en los últimos años. Junto con lo anterior, se agrega que la condicionante económica, las expectativas profesionales y la visión social del trabajo docente inciden en esta percepción negativa de su desempeño profesional (Citado en Cachón, Ortiz y Peñaherrera, 2013).

De otra parte, el PEI representa el sello que identifica y caracteriza a una institución educativa, en torno a concepciones que se construyen colectivamente, entre los miembros de la comunidad educativa, respecto a la tarea de educar (UNESCO, 2011, citado en MINEDUC, 2017). De forma que esta construcción colectiva se recoge en un instrumento técnico-político que orienta el quehacer y la gestión de cada establecimiento educacional, presentando su propuesta educacional y especificando de qué manera pondrá en marcha aquello que, en su ideario, busca desarrollar en sus niñas, niños y jóvenes, y en la propia comunidad educativa (MINEDUC, 2017). En esta lógica, el PEI debiera contener, entre sus elementos centrales aspectos como los que se describen a continuación:

a) Gestión Estratégica

Reconoce elementos orientadores a nivel político y filosófico de la organización y en ellos las representaciones de los actores escolares, el paradigma que ordena la conducta de los miembros, la dirección de la oferta educativa. Constituyen partes de la Gestión Estratégica los siguientes:

1. Visión y Misión del establecimiento: Se comprende a la visión como la declaración de la perspectiva transformativa del presente a una situación deseada en el futuro, en la que se manifiesta la síntesis de elementos constitutivos de lo esperado de un ciudadano desde la perspectiva de cada unidad educativa y su aporte a la sociedad
2. Principios: Expresiones de la delimitación ética consensuada para los diversos ámbitos de actuación, individual, social, religiosa o trascendente.
3. Valores: Descripciones de convicciones y/o actitudes que la unidad educativa pretende que puedan expresar los estudiantes en el marco de su trayectoria escolar.
4. Objetivos: propósitos a mediano o largo plazo que se vinculan fundamentalmente al desarrollo formativo de los estudiantes y que tienen diversas áreas estratégicas para su consecución.

b) Gestión Organizativa

Vincula los aspectos operativos del proyecto del establecimiento y en ella se incluyen los propósitos particulares, las estructuras y prácticas de que dispone la unidad educativa para dar curso a las acciones pretendidas. En este contexto, forman parte de este aspecto del PEI:

1. **Objetivos Estratégicos:** propósitos definidos en ámbitos acotados a las áreas de gestión escolar (liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos), en ellas se establecen metas para su evaluación y plazos de ejecución. Líneas de acción:
2. **Líneas de acción:** Agrupaciones de tareas determinadas que se deben desarrollar de forma planificada. Establecimiento de roles y funciones tanto de profesionales como asistentes de educación que tienen a su cargo metas y actividades asociadas a cada plan o programa de acción.
3. **Reglamento Interno:** Documento que establece las directrices del funcionamiento básico del establecimiento, tanto a nivel de funcionarios como de estudiantes y familias. Incluye aspectos como estilos de liderazgo y comunicación entre los departamentos, así como también elementos de la política de recursos humanos del establecimiento.
4. **Gestión de resultados:** Explicitación de las metas y procedimientos de evaluación, los cuales evalúan los avances del proyecto en base a los resultados esperados en un tiempo específico.

c) Gestión Pedagógica

La dimensión de Gestión Pedagógica se enfoca en la descripción de los aspectos curriculares y pedagógicos del proyecto educativo, entre cuyos componentes se considera.

1. **Proyecto curricular:** el cual, a su vez, comprende elementos como los contenidos curriculares, estrategias particulares del proceso de enseñanza- aprendizaje y objetivos (tanto de asignaturas como transversales).
2. **Modelo de enseñanza:** Caracterización de los modelos de enseñanza aprendizaje definidos a nivel institucional.
3. **Planificación de la enseñanza:** Organización temporal del curriculum y componentes que definen los diseños de enseñanza de la unidad educativa.
4. **Evaluación de los aprendizajes:** Criterios, instrumentos y procedimientos que la unidad educativa establece en su proyecto para determinar el logro de los objetivos de aprendizaje.
5. **Recursos educativos:** Recursos educativos complementarios a los modelos de enseñanza aprendizaje propuestos por la escuela.

6. Desarrollo de competencias TICs: Aprendizajes instrumentales necesarios para la inclusión en la vida contemporánea.
7. Inclusión educativa: Incorporación de criterios y procedimientos para reconocer estilos de aprendizajes, contextos socioculturales, necesidades educativas especiales, dar respuesta a diversos ritmos de aprendizaje y reforzarlos al interior del aula o en instancias particulares (Considera la organización del trabajo de otros profesionales para la atención a la diversidad).
8. Gestión de la Unidad Técnica Pedagógica: Acompañamiento a los docentes y la organización en los procesos pedagógicos a nivel global.

A pesar de las orientaciones entregadas y de los esfuerzos realizados, la evidencia reciente disponible en Chile refiere que la introducción masiva de la oferta educativa al sistema educacional no ha incentivado la consolidación de los proyectos educativos heterogéneos, sino que muestra que estos tienden a ser homogéneos en su contenido, que se actualizan con poca frecuencia y que el conocimiento que posee la comunidad educativa sobre él es insuficiente (MINEDUC, 2015).

2.2 Articulación del PEI con otros elementos de gestión escolar

Según las orientaciones entregadas por el MINEDUC (2018), el proceso de mejoramiento educativo en los establecimientos educacionales surge del aporte de los diferentes instrumentos de gestión bajo el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), siendo los principales el PEI y el PME. Éste último, por su parte, corresponde al instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guía el mejoramiento de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Corresponde al “principal medio que permitirá llegar al lugar proyectado” como comunidad educativa mediante una planificación estratégica a 4 años que se implementará en períodos anuales (MINEDUC, 2018. p.6)

A estos instrumentos centrales se añaden otros planes específicos que se desarrollan e implementan en el contexto de distintas normativas que rigen el sistema educativo y que aportan al desarrollo integral de los estudiantes chilenos. Dentro de ellos encontramos:

1. Plan de formación Ciudadana
2. Plan de Gestión de la Convivencia Escolar
3. Plan de apoyo a la Inclusión
4. Proyecto Pedagógico de la Jornada Escolar Completa
5. Plan de Sexualidad, Afectividad y Género
6. Plan Integral de Seguridad Escolar

La diversidad de instrumentos de gestión educativa desafía a los establecimientos educacionales a definir y planificar objetivos, metas y acciones de diferentes ámbitos de acción. Por tanto, el diseño e implementación de cada plan debe estar articulado con el PME. De esta forma se favorece la coherencia entre los planes para contribuir al logro de los sellos educativos del PEI, que, al mismo tiempo, representan los objetivos estratégicos del PME (MINEDUC, 2018).

3. Metodología

La investigación se realizará en Chile, Región del Maule, Comuna de San Javier de Loncomilla. Los docentes en estudio pertenecen a dos establecimientos educacionales de la ciudad, uno de dependencia municipal y otro particular subvencionado.

El estudio asume un enfoque investigativo de tipo exploratorio orientado a analizar la percepción de los docentes respecto de la coherencia entre los lineamientos del PEI y la gestión educativa. Bajo este objetivo, el enfoque metodológico escogido para la investigación es de carácter mixto, cuyo propósito busca aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y resultados a partir de un procedimiento centrado en la elaboración, mejora y clarificación de los resultados de los métodos utilizados (Núñez, 2017. p.637).

En primera instancia, se utiliza la metodología cuantitativa, como un proceso metódico y sistemático, planificado bajo los lineamientos de la investigación científica y el paradigma positivista para acercarse a la realidad a partir de la cuantificación. En segunda instancia, se utiliza la metodología cualitativa, ya que permite conformar una base de información a partir del discurso de los docentes, guiado por una entrevista semi estructurada. Watson-Gegeo (1982), sostiene que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de

situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables e incorpora lo que los participantes dicen en referencia a sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, las cuales son expresadas por ellos mismos (citado en Pérez, 1994, p.46).

Respecto a su diseño, la investigación es un estudio de caso múltiple, el cual tiene el propósito de abordar de manera intensiva y profunda unidades sociales determinadas y comprender las particularidades de varios casos, con objetivo de identificar las posibles realidades múltiples (Stake, 1999, p. 54), en este caso, centradas en la percepción de los docentes de dos instituciones educacionales.

Las unidades de análisis corresponden a docentes, la población y muestra a 21 de ellos pertenecientes a dos colegios de enseñanza básica de la comuna de San Javier, región del Maule, uno de dependencia particular subvencionado y otro municipal. El tipo de muestreo es no probabilístico, es decir, los elementos del universo fueron seleccionados mediante criterios predefinidos, por ende, la selección fue realizada de forma intencional, basada en una muestra de máxima variación (heterogénea), la cual buscó presentar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno social en estudio.

Los criterios de selección correspondientes a la muestra intencionada son el género (hombres y mujeres), edad, antigüedad laboral, especialidad profesional (profesores de educación parvularia, enseñanza básica), dependencia del establecimiento (municipal y particular subvencionado), antecedentes de formación continua (diplomados, magister). Estos criterios, son los que posteriormente, permitirán clasificar las variables, tanto de carácter cualitativa como cuantitativa.

El instrumento de investigación para la recolección de datos es una entrevista semi estructurada, la cual se desarrolla en dos ítems principales, que fueron definidos previamente por los investigadores incluyendo información relevante planteadas a partir de un guión de preguntas estructuradas en base a las dimensiones de análisis del contenido del PEI propuesto por el Ministerio de Educación en el año 2012. El primer ítem, se desarrolló a partir de una escala de apreciación que evalúa la percepción que los docentes tienen respecto a cuatro dimensiones: conocimiento del PEI, comprensión de elementos de gestión estratégica, comprensión de elementos de gestión organizativa e implementaciones prácticas a partir de la gestión pedagógica. En éste, se evalúan la percepción que poseen respecto a cada indicador a partir de descriptores numerados del 1 al 5 (en donde el 1 es completamente en desacuerdo y el 5 es completamente de acuerdo).

En el segundo ítem, de forma complementaria, se anexan 6 preguntas abiertas, con el objetivo de enriquecer la percepción recogida en la aplicación de la escala de apreciación respecto a la gestión pedagógica que realizan los docentes dentro del aula, a partir de los lineamientos contenidos en el PEI.

Una vez establecidas las 4 dimensiones principales del instrumento, se generan los indicadores, con los cuales se formula el primer ítem, la escala de apreciación (cuyas respuestas oscilan entre el 1 y el 5, siendo 1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo). Posterior a ello, se crean preguntas de tipo abiertas en un segundo ítem que, de forma complementaria, enriquecen la información que recoge la primera parte de la entrevista. Por tanto, para dar cumplimiento a los objetivos de investigación, se formulan 4 dimensiones generales que constituyen el eje central de la entrevista.

I. Atributos y Comprensión del PEI

II. Gestión Estratégica

III. Gestión Organizativa

IV. Gestión Pedagógica

Una vez confeccionado el instrumento, se somete al proceso de validación de 10 expertos, profesionales del área de educación Mg. En Educación Basada en Competencias de la Universidad de Talca, a los cuales se solicita validar el instrumento a partir de un cuestionario de validación.

4. Análisis de Resultados

4.1 En relación con la estructura del PEI

I. Atributos y comprensión del PEI

El total de docentes entrevistados reporta tener conocimiento sobre que los establecimientos educacionales funcionan sobre la base de un PEI, así como el 95,2% cree que cada establecimiento debe contar con su propio PEI; sin embargo, el 19% de los docentes reportan tener un conocimiento general del PEI del establecimiento en donde desempeñan sus labores profesionales, así como de su estructura.

En relación con la formulación del PEI el 57,1% de los docentes reporta no haber participado de la formulación del PEI de su establecimiento, a pesar de que el 100% valora la importancia de la participación de los docentes en su formulación.

II. Comprensión de la Gestión Estratégica del PEI

El 61,9% de los docentes reporta comprender la importancia estratégica de la visión y misión de los establecimientos, el 57,1 % entiende el sentido estratégico de los principios institucionales y el 71,4% considera que la gestión estratégica de su establecimiento esta animada por valores institucionales.

El 52,4% de los docentes entrevistados, considera que la gestión estratégica de su establecimiento educativo está orientada por objetivos formativos claros y el 47,6% cree que la historia institucional es significativa para la gestión estratégica de los establecimientos educacionales.

III. Comprensión de la Gestión Organizativa del PEI

El 9,5% de los docentes entrevistados reporta conocer las líneas de acción y el 19% menciona estar de acuerdo en reconocer los modelos de acción para la gestión organizativa especificados en el PEI de los establecimientos.

El 47,6% refiere diferenciar las atribuciones y funciones de las diversas instancias de gestión organizativa establecidas en el PEI, mientras que el 100% reporta que la gestión organizativa del establecimiento dispone de un reglamento interno para su funcionamiento.

El 61,9% de los docentes entrevistados reporta que la gestión organizativa de su establecimiento está orientada por objetivos claros y el 33,3% está de acuerdo con que la gestión organizativa se lleva a cabo en función de los resultados definidos en el PEI.

IV. Implementación y práctica del PEI en la gestión pedagógica

El 47,6% de los docentes reporta que su planificación de la enseñanza tributa al proyecto curricular plasmado en el PEI y el 42,9% considera que el modo de interacción pedagógica aplicado en el aula es coherente con el modelo de enseñanza aprendizaje expuesto en el PEI institucional.

El 57,1% de los docentes entrevistados, reporta utilizar recursos educativos para el desarrollo de experiencias de aprendizaje según lo planteado en el PEI y el 52,4% refiere

estar de acuerdo con utilizar sistemas y procedimientos evaluativos según lo planteado en el PEI. El 38,8% menciona estar de acuerdo con integrar a su programación el desarrollo de competencias TICS y el 66,7% incorpora la atención a la diversidad en su práctica pedagógica diaria según lo propuesto en el PEI.

4.2 Estadísticos Deductivos

Según la prueba T Student, existen diferencias significativas entre las variables antigüedad laboral y participación en la formulación del PEI; para las variables sexo y el sentido estratégico de los principios institucionales que rigen el quehacer del establecimiento educativo; para las variables sexo y la comprensión de gestión estratégica del establecimiento animada por valores institucionales; para las variables sexo y la gestión estratégica de su establecimiento educativo está orientada por claros objetivos formativos y diferencias significativas para las variables sexo y la coherencia entre el modelo y procedimiento de evaluación utilizados.

4.3 Resultados Cualitativos

Referente a las metodologías de enseñanza aprendizaje que utilizan los profesores destaca el constructivismo, el aprendizaje significativo y el conductismo, así mismo, las metodologías que menos utilizan son la indagatoria e investigación acción, lo cual es observable en la nube de palabras.

La evaluación de aprendizajes que los docentes utilizan con mayor frecuencia encontramos la evaluación sumativa, formativa y la evaluación escrita de contenidos. Del mismo modo, los profesores reportan ocupar con menor frecuencia las escalas de apreciación, evaluación diferenciada y pautas de observación.

Referente a los recursos educativos que utilizan con mayor frecuencia los docentes entrevistados, encontramos los recursos TICs y el material concreto. En la nube de palabras se puede visualizar el uso de material audiovisual, proyector, videos presentaciones de power point, uso de pizarra, textos de estudio, entre otras. Los recursos utilizados con menor frecuencia son los recursos comunicativos y material impreso.

Las herramientas que refieren utilizar los docentes para fomentar las competencias TIC en los estudiantes son en mayor frecuencia el uso de aparatos tecnológicos (computadores, data show, teléfonos, parlantes, entre otros), así como el uso de programas de

Microsoft office y páginas web. Los elementos utilizados con menor frecuencia son las pizarras interactivas y softwares educativos.

Las estrategias para atender a la diversidad que reportan utilizar los docentes entrevistados son, con mayor frecuencia, las adecuaciones curriculares de acceso a la información acorde a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como el uso de evaluaciones adaptadas y el trabajo colaborativo con el programa de integración escolar (PIE). Las estrategias menos utilizadas son otorgar mayor tiempo de respuesta, el establecimiento de rutinas de trabajo, el fomento del respeto y la planificación diversificada.

Respecto a la percepción que poseen los docentes entrevistados sobre la articulación del PEI con otros instrumentos de gestión escolar, los resultados indican que casi el 50% de los profesores perciben articulación y coherencia de estos instrumentos de gestión, pero también se reporta que se percibe poca articulación, desconocimiento de los instrumentos y falta de involucramiento docente respecto a la temática.

5. Discusión

La visión actual que se tiene sobre la labor docente va mucho más allá de una simple actividad de instrucción, la sociedad ha contribuido en esta reconstrucción sobre la actuación docente como una tarea más compleja. Dentro de estas “nuevas funciones” nos encontramos con las ligadas al Proyecto Educativo Institucional, tanto a nivel de conocimiento, comprensión y participación en sus diferentes dimensiones de gestión (organizativa, estratégica y pedagógica). Por tanto, la práctica docente no es un barco a la deriva, sino que está orientada y guiada por el PEI, como un proceso formativo, intencionado y reflexivo que va de la mano con los sellos educativos que ubican en el centro de la enseñanza la contribución al logro de un perfil del tipo de estudiantes a los que se aspira formar. En consecuencia, los docentes deben ser conscientes de lo que el PEI espera de su práctica pedagógica, debiendo apuntar las decisiones y la construcción de sus saberes hacia estos requerimientos (Yevilao, 2020).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos afirmar que los docentes, en su mayoría, logran comprender y valorar la importancia y trascendencia del PEI en la gestión pedagógica diaria, pero suelen no tener una participación activa en su elaboración. Perciben un mayor nivel de comprensión sobre la gestión estratégica del PEI (en lo referido a la visión, misión, principios, valores institucionales y objetivos

formativos) que sobre la gestión organizativa, en la que indican tener un manejo parcial respecto al conocimiento y comprensión del reglamento interno y los objetivos, modelos y líneas de acción, atribuciones y funciones de otros actores de la comunidad educativa, lo que se contrapone con lo planteado por Yevilao (2020) que postula que los aspectos administrativos y normativos del PEI poseen una relevancia central, lo que es percibido por los docentes como una radiografía de las funciones administrativas de los diversos estamentos educativos que componen al establecimiento (pp.71).

Estos resultados sobre la percepción docente, nos hacen suponer que algunos proyectos educativos surgen y se ejecutan a partir de la normativa vigente y su elaboración se limita a la participación de un grupo reducido de la comunidad educativa, lo que a su vez tiene consecuencias directas en el profesorado según lo indicado por la Agencia de Calidad de la Educación (2018), en el sentido de pertenencia, motivación y compromiso con la labor educativa, los cuales aumentan significativamente al elaborar un proyecto educativo compartido que, al mismo tiempo, permite a los docentes sentirse valorados no tan solo por su labor pedagógica, sino también en las dimensiones personales y valóricas.

Lo anterior puede fundamentarse en la idea del profesorado respecto a su participación en instrumentos de gestión, la cual consideran como participación relativa directamente asociada a la gestión escolar de los equipos directivos o quien ocupa la dirección del establecimiento (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016). Por tanto, es necesario centrar nuestra atención en aspectos como el interés de los profesores en conocer o comprender dicha información, así como su responsabilidad en relación al saber pedagógico que va construyendo de la mano con su experiencia laboral, en el cual no solo debe incluir conocimiento sobre su disciplina y curriculum, si no que estos saberes debe contrastarlos con sus propias percepciones, interpretaciones y valoración que posee respecto al PEI y su sentido para la práctica docente (Yevilao, 2020) , por ende todos los elementos del PEI se constituyen como un conocimiento vinculado al saber docente el cual debe reflejar en su desempeño profesional. Pero ¿es sólo responsabilidad e interés de los docentes?

Tal como lo indica MINEDUC (2015) en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, los equipos directivos son considerados ejes centrales para concretar de forma eficaz y efectiva los PEI, por tanto, el nuevo rol que la sociedad debe esperar de sus directores, está íntimamente relacionado con la capacidad de estos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus instituciones, conforme a los lineamientos de la ley N.º 19.979/2004, la cual señala que son los equipos directivos quienes gestionan y lideran

el PEI. En consecuencia, entre sus responsabilidades deben visualizar y democratizar instancias que estén relacionadas a este instrumento de gestión, por la sencilla razón de que un establecimiento cuya comunidad educativa ha asumido que su PEI tiene un sello propio que lo define, genera adhesión y sentido de pertenencia, lo que corresponsabiliza a sus miembros para participar en la consecución de metas comunes de la institución de la que forman parte y logren la anhelada efectividad escolar desde las decisiones pedagógicas del profesorado (MINEDUC, 2014, citado en Yevilao, 2020, p.19) porque las instituciones educativas deben realizar la planificación estratégica en base a las expectativas de su comunidad educativa, considerando la complejidad de las relaciones entre los diferentes actores involucrados, conciliar sus necesidades en beneficio de un interés común para desarrollar estrategias de mejoramiento orientadas a la calidad educativa (Manes, 2004, p.19).

Respecto a los resultados obtenidos en la investigación en la dimensión gestión pedagógica (implementación y práctica del PEI), los docentes perciben un mayor manejo de conocimiento y comprensión de la dimensión, sin embargo, reportan que existen tanto factores personales internos desde la profesión como externos del contexto educativo que influyen en su implementación y práctica. La gestión pedagógica que realizan dentro del aula está relacionada con los saberes desde la formación inicial docente en la planificación de la enseñanza, sistemas y procedimiento evaluativos, modelos de enseñanza y atención a la diversidad, los cuales se alinean desde lo expuesto en el PEI y las características y necesidades presentes en el aula.

Por otra parte, la gestión de recursos y espacios para desarrollar competencias TIC's y uso de recursos para el aprendizaje, dependen de factores externos a la profesión. Lo anterior nos hace suponer que los docentes poseen conocimiento de la dimensión, pero no la implementan a cabalidad en la gestión pedagógica dentro del aula, lo cual podría explicarse en gran medida por lo que reportan respecto a la adecuación que realizan de las diversas experiencias de aprendizaje, uso de recursos, procedimiento de evaluación al contexto del curso, características y necesidades de los estudiantes, lo que a su vez nos entrega información respecto al proceso de comprensión del curriculum, lo que nos hace pensar que lo adoptan como un marco curricular flexible, utilizando activa y reflexivamente las alternativas que este brinda y las adaptan a las necesidades del contexto en que se desempeñan (MINEDUC, S/A).

Por otra parte, los docentes mencionan que existen otros elementos que son parte de la gestión pedagógica pero que están afectados por factores externos, como el desarrollo

de las competencias TIC's y uso de diversos recursos para el aprendizaje que dependen, en su mayoría, de las herramientas entregadas por los establecimientos, considerando espacios y recursos tecnológicos para lograr el desarrollo de estas competencias con la cantidad de estudiantes que actualmente encontramos en el aula (entre 35 y 40 estudiantes). En este sentido, los docentes refieren utilizar de forma innovadora los recursos disponibles para lograr los objetivos planteados. Bajo esta mirada, de percepción de coherencia, también se hace relevante mencionar la evaluación formativa, la retroalimentación y monitoreo de este liderazgo pedagógico que los docentes realizan en su práctica diaria, por ende, los equipos directivos deben preocuparse permanentemente de monitorear el proceso y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas por los docentes (MINEDUC, S/A, p.3), de manera que logren promover adaptaciones con relación a los recursos, estrategias de enseñanza y formas de trabajo pertinentes y motivantes.

Por tanto, tal como lo menciona MINEDUC (2012), esta realidad no dista de la que se vive a nivel nacional respecto a las tensiones que genera el PEI, en relación a que no se percibe como un instrumento representativo de la comunidad educativa, sino más bien se considera una herramienta declarativa y formal que se ha invisibilizado ante otros elementos de la gestión educativa, como por ejemplo el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), y como la participación en su elaboración es restringida disminuye el potencial de concebirse como una herramienta que guíe realmente a toda la organización. Bajo este concepto y percepción se hace de vital relevancia un ajuste, evaluación y reformulación del PEI en donde participe activamente la comunidad educativa liderada por el equipo directivo, consejo escolar y sostenedor como responsables de la existencia y coherencia de este instrumento de gestión de acuerdo con el contexto, tiempo, características y prioridades de la institución (MINEDUC, 2015).

Los resultados de los análisis de estadísticos deductivos hacen pensar sobre las variables que afectan en la percepción de los docentes respecto al conocimiento, comprensión e implementación que realizan en sus prácticas pedagógicas diarias respecto al PEI. La variable Antigüedad laboral impacta en la percepción sobre la participación que los docentes tienen respecto a la formulación del PEI en una relación directamente proporcional, es decir, a mayor antigüedad laboral mayor nivel de participación en este proceso. Del mismo modo, la variable género impacta en la comprensión de principios y valores institucionales, objetivos formativos y procedimientos evaluativos, en los que el sexo masculino percibe mayor nivel de comprensión e implementación en los aspectos mencionados que el sexo

femenino, lo que nos hace pensar que los profesores son más estructurados respecto a las normas establecidas en la escuela y su aplicación en el aula, en cambio las profesoras son más intuitivas respecto al liderazgo pedagógico que ejercen sobre dichas dimensiones del PEI. Bajo esta mirada, es correcto afirmar que los docentes, independiente de su género, construyen sus concepciones sobre los fines de la educación respecto a sus experiencias laborales y formativas, pero también de su experiencia de vida personal

En este sentido Feldman (1993), concluyó que las profesoras son ligeramente mejor evaluadas que los hombres en términos de dimensiones como la sensibilidad, preocupación, disponibilidad y ayuda (citado en Asún y Medel, 2014), del mismo modo, Smith y cols. (2007), mencionan que las profesoras son mejor evaluadas en responsabilidad y habilidades pedagógicas, mientras que los profesores reciben mayor retroalimentación en el dominio de la disciplina (citado en Asún y Medel, 2014). Lo anterior, favorece el mayor número de profesoras ejerciendo la pedagogía en los primeros años de enseñanza y a los profesores en los últimos años de enseñanza, como se afirma en el informe del sistema educacional con análisis de género realizado el año 2019 por el Centro de Estudios MINE-DUC (CEM), en cual se menciona que el predominio del ejercicio docente es 2,7% mayor en mujeres que hombres. Esta reflexión también impacta en los roles y funciones que desempeñan hombres y mujeres en el ámbito educativo, visualizando así que en la docencia de aula existe mayor participación femenina (74,3%) y en cargos de mayor responsabilidad, como la dirección o equipo directivo, se visualiza mayor participación masculina. Por tanto, es importante reflexionar acerca de las diferencias de género existente en la pedagogía de nuestro país y en el acceso relativo a cargos. Parece ser que los altos porcentajes de docentes mujeres por sobre los hombres en los primeros niveles de enseñanza podría deberse a los estereotipos que ha impuesto la sociedad respecto a los roles asignados por género, asignando un rol maternalista y tradicional del cuidado y protección que requieren los menores (CPEIP, 2007. Citado en MINEDUC, 2020. p.19).

Las percepciones y creencias que poseen los docentes deben ser consideradas a la hora de comprender sus prácticas pedagógicas, por eso es necesario apreciar las características que presentan sobre los constructos y desde qué perspectivas teóricas y disciplinares es posible entenderlas (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2012. p.13). Ya en 1986, Clark y Peterson señalan que los paradigmas en torno al pensamiento y la toma de decisiones del profesor (teacher thinking) valora la actuación docente en los procesos de interacción y socialización en el aula, por una parte, considerando el conocimiento propio de los profesores (convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas opiniones,

explicaciones, etc.) así como la movilización de estos a la práctica docente de forma automática o reflexiva, comprendiendo que el sistema cognitivo dota de sentido al quehacer docente construido en relación a la experiencia social. Los docentes entrevistados en esta investigación perciben utilizar estrategias de enseñanza aprendizaje vinculadas al constructivismo, aprendizaje significativo y conductismo, en menor medida, señalan usar metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, investigación acción o exploración, lo cual no dista de las creencias que poseen los docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto nacional, los cuales aluden a sistemas de cognición tradicionales de tipo (neo) conductistas que coexisten con ideas ligadas al constructivismo (MINEDUC, 2012. p.44). Al mismo tiempo, los resultados obtenidos afirman lo expuesto por Schommer (1990) quien postula que las creencias epistémicas de los docentes no son un continuo lineal, sino que se yuxtaponen y poseen niveles de complejidad diferentes (citado en MINEDUC, 2012. p.49).

Bajo esta perspectiva, García (2018) propuso tres enfoques que caracterizan las creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, creencias fundadas en el conductismo, en el cognitivismo interpretativo y en el constructivismo. Al analizar estas creencias es posible afirmar que los docentes utilizan en mayor medida dinámicas de enseñanzas relacionadas al conductismo que transitan en un continuo hacia el constructivismo, vinculando estrechamente las formas en que los docentes conciben el contenido que enseñan, el curriculum, la organización de la escuela y los procesos de aprendizaje de los estudiantes para dar sentido a sus acciones pedagógicas en el aula. Por tanto, se puede afirmar que las creencias epistemológicas que poseen los docentes son más bien eclécticas, debido a que en ella convergen diferentes disciplinas que impactan y explican los fenómenos pedagógicos que en ocasiones se yuxtaponen en su formación inicial docente (citado en MINEDUC, 2012. p.22).

En consecuencia, surgen las siguientes interrogantes ¿Prima con más fuerza el proceso de socialización que el de instrucción universitaria al momento de decidir sobre metodologías de enseñanza aprendizaje a utilizar dentro del aula? ¿Por qué los docentes chilenos continúan aludiendo a sistemas de cognición tradicionales? Lo anterior podría explicarse en relación con la información contenida en el Informe sobre Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile (MINEDUC, 2012), en donde se indica que los docentes han incluido solo a nivel discursivo metodologías de E-A ligadas al cognitivismo interpretativo y constructivismo, pero que no han logrado que este discurso impacte en sus creencias y prácticas pedagógicas, en donde prima una visión

centrada en el conductismo, centrado en el control y la autoridad que ejercen los docentes para el manejo conductual y actitudinal de los estudiantes, lo cual es visualizado en las planificaciones de la enseñanza y en la evaluación. Esta creencia no es casual, sino más bien, está fuertemente ligada a las demandas y nudos críticos actuales del ejercicio docente en nuestro país, es decir, lograr el éxito de aprendizajes en contextos de vulnerabilidad, diversidad y heterogeneidad en el aula, en una sociedad de la información, hiper conectada e hiper estimulada, brechas socioeconómicas y tecnológicas marcadas (MINEDUC, 2012, p.70). Por otra parte, las creencias docentes también están vinculadas a la experiencia profesional: los docentes menos experimentados aplican estrategias para mantener el orden y la disciplina, utilizando esquemas cognitivos basados en la conducta de los estudiantes; en cambio, los más experimentados movilizan esquemas centrados en el contenido y son capaces de establecer teorías individuales para cada estudiante (Bromme, 1988, citado en MINEDUC, 2012. p.25).

La percepción que manifiestan los docentes se relaciona también con lo postulado por Schommer (1990), al referir que los docentes sostienen creencias epistemológicas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la cuales, analizadas en un contexto producen dudas, incertidumbres o manifestaciones de creencias contradictorias, por tanto, en la práctica pedagógica el concepto se torna bastante difuso.

Al referirnos a la evaluación de los aprendizajes, fue posible determinar que un alto porcentaje de docentes entrevistados refiere utilizar de forma frecuente la evaluación sumativa y formativa, en el que destacan la utilización del instrumento prueba tradicional de contenidos. Los instrumentos de evaluación menos utilizados son listas de cotejo, rúbricas, pautas de observación y escalas de apreciación. Por tanto, al contrastar los datos con investigaciones anteriores, podemos visualizar que se repite el patrón evaluativo memorístico, debido a que se continúa privilegiando el rendimiento final, la capacidad reproductiva y el esfuerzo individual (Celma, 2005, citado en Díaz, Poblete y Vera, 2017). El hecho de que los docentes refieran utilizar también evaluación formativa nos entrega evidencia para reforzar lo postulado por Díaz y cols. (2017), referente a la conceptualización sobre evaluación y prácticas evaluativas, las cuales están sufriendo transformaciones, por ejemplo, al centrar la importancia en el proceso de aprendizaje y no en el resultado final y, al mismo tiempo, utilizar esta información para enriquecer o redireccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Con lo anterior, se estaría dando cumplimiento al artículo N° 2 del Decreto 67/2018, al evaluar y calificar a los estudiantes y utilizar esta información para tomar decisiones que permitan promover el progreso de los aprendizajes y retroalimentar los

procesos de enseñanza, al mismo tiempo se daría cumplimiento al artículo N° 4, al utilizar ambos tipos de evaluación como parte intrínseca del aprendizaje, la evaluación sumativa por su parte para calificar o certificar el logro de los aprendizajes y la evaluación formativa para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, así como tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza.

Un aspecto que no fue posible determinar a partir del análisis de datos, lo propuesto por Díaz y cols. (2017), en cuanto a la relación que existiría entre este cambio de perspectivas, habilidades y practicas evaluativas en el aula y la variable formación académica. Por tanto, se considera un dato relevante para incluir y debatir en otros estudios posteriores.

Un aspecto que despierta atención es que los docentes refieren utilizar con baja frecuencia la evaluación diferenciada y, si nos detenemos en el artículo N° 5 del decreto 67/2018, el cual indica que ningún estudiante puede ser eximido de las asignaturas establecidas en su plan de estudios, por tanto se deben realizar las diversificaciones pertinentes tanto en las experiencias de aprendizaje como en la evaluación, lo cual se reafirma en el Marco para la Buena Enseñanza en el descriptor C.6.3, dominio C. Ello nos conduce a suponer algunas opciones que podrían explicar lo que sucede respecto a las evaluaciones, Toledo (2018) en su investigación sobre flexibilidad curricular, concluye que los docentes manejan los conceptos de inclusión e integración, pero bajo un enfoque médico rehabilitador, lo que a su vez genera un problema paradigmático que dificulta la entrega de apoyos a los estudiantes en un contexto inclusivo, por tanto, solo reducen a entregar apoyos a los estudiantes pertenecientes al PIE. Lo anterior, lo atribuyen a la falta de formación profesional y de tiempo, el elevado número de estudiantes por sala de clases y la heterogeneidad en el desarrollo de habilidades de los estudiantes (pp. 106 – 108). Por tanto, es necesario un cambio de paradigma que fundamente la importancia de las prácticas inclusivas dentro del aula para todos los estudiantes y se dé cumplimiento a las nuevas políticas educativas respecto a la inclusión.

Por otra parte, al identificar los instrumentos de evaluación que reportan utilizar frecuentemente los docentes, encontramos la prueba de contenidos, la cual obedece a los orígenes de la pedagogía tradicional (incluye preguntas de verdadero y falso, selección múltiple, términos pareados y ejercicios o preguntas con solo una respuesta precisa), lo que se contradice con el nuevo paradigma evaluativo de centrar el objetivo en el proceso de aprendizaje y no en el resultado, para lo que Condemarín y Medina (2000), advierten, que se necesitan múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en

su globalidad y complejidad, otorgando relevancia central a actividades de la vida cotidiana y significativas que ocurren dentro del aula (citado en Díaz, Poblete y Vera, 2017). La prevalencia del modelo tradicional y su resistencia al cambio ha sido concebido como un dispositivo eficaz para mantener el orden, considerando la claridad organizativa de los textos de estudio, el cual se utiliza para memorizar los contenidos, la oferta de un catálogo de actividades que mantiene a los estudiantes ocupados todo el tiempo, la capacidad de prolongar estas actividades fuera del horario escolar, es decir, cumplir el temario, el esquema y la guía del profesor, por tanto la objetividad de la evaluación está basada en un sistema de respuestas cerradas que remiten a una prueba de contenidos (Fraile y Pineda, 2020).

Al referirnos a la categoría de análisis recursos educativos, se obtuvo que el 57,1% de los docentes reportan utilizar recursos para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje según lo planteado en el PEI. Al mismo tiempo, señalan que los recursos que más utilizan actualmente son los TIC, material audiovisual y textos impresos. Por tanto, la evidencia recogida indica que los docentes perciben utilizar recursos educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje, dando con ello cumplimiento a los dominios A y B del Marco para la Buena Enseñanza en la preparación de la enseñanza y para favorecer el ambiente de aprendizaje, pero la utilización de estos recursos no garantiza el desarrollo de competencias Tics en el aula, debido a que la mayor parte de los docentes entrevistados menciona que no se fomenta su desarrollo, sino más bien, se utilizan para el aprendizaje de los estudiantes.

Menos del 40% de los docentes reporta integrar a su programación el desarrollo de competencias TIC's, fenómeno que, bajo la perspectiva de Garay (2010), podría explicarse por factores intrínsecos y extrínsecos del docente. La relevancia de las TIC's en la vida personal y social de los profesores y el conocimiento que poseen sobre su uso y beneficios, son factores determinantes a la hora de incluir el desarrollo de estas competencias en la planificación de la enseñanza, sobre todo, en aquellos afectados por la brecha generacional. Sin embargo, se considera que el factor más preponderante está asociado a la disposición del material didáctico digital o aparatos tecnológicos para los estudiantes, es decir, a factores externos. Por tanto, para dar respuesta a esta necesidad formativa de los estudiantes, debemos centrarnos en dos aspectos principales, por una parte, los establecimientos educacionales quienes deben dotar de recursos tecnológicos necesarios para los estudiantes y, por otro, a los docentes, quienes deben considerar en su formación continua, las áreas asociadas al avance tecnológico y su incorporación a la pedagogía estimando que los recursos TIC's mayormente utilizados son los aparatos tecnológicos, uso de Microsoft office y páginas web.

Al analizar la atención a la diversidad, evidenciamos que más del 65% de los docentes reporta la incorporación de la atención a la diversidad en sus prácticas pedagógicas diarias según lo planteado en el PEI, realizando, en mayor medida, adecuaciones de acceso, evaluaciones adaptadas y trabajo colaborativo con programa de integración escolar. Las prácticas utilizadas por los docentes nos hacen suponer que la conceptualización de atención a la diversidad que poseen está centrada en necesidades educativas especiales y no en las diferencias individuales de los estudiantes. Por tanto, se sostiene lo postulado por Jiménez y Montecinos (2018), respecto a la comprensión de diversidad que posee el profesorado chileno, el cual, está basado en un modelo centrado en un déficit y no en una diferencia. Por esta razón, la educación inclusiva continúa siendo un desafío para que el sistema educativo garantice equidad y calidad para todos los estudiantes, temática que debiese resignificarse desde la formación inicial docente.

Por último, al referirnos a los instrumentos de gestión educativa, es posible concluir que los docentes creen que estos instrumentos deben estar articulados entre sí, con el PME y con el PEI, sin embargo, reportan no tener un conocimiento cabal de ello. Por ello, es necesario crear instancias de socialización de los instrumentos de gestión, así como en la concientización de su importancia para la gestión pedagógica, con la cual se logre un cambio en la percepción burocrática y administrativa sobre los instrumentos de gestión escolar, hacia una visión de la gestión escolar vinculada a la promoción del liderazgo pedagógico en los establecimientos con el PEI como instrumento central para el logro de este.

Para finalizar, cabe destacar que según lo mencionado por MINEDUC (2021), en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza, estándares de la profesión docente, los profesores se hacen expertos a partir del ejercicio y práctica docente, asociado a la reflexión y análisis de esta, con lo cual se genera la experticia de enseñar. La atracción que perciben los candidatos a la docencia por la profesión, así como los programas de formación inicial docente, son claves para que nuestro país disponga de profesionales preparados para el ejercicio de la profesión, pero, también debemos considerar los nuevos y grandes desafíos actuales de la docencia, bajo la cual, se requieren realizar esfuerzos conjuntos. Por lo anterior, es que MINEDUC presenta nuevos referentes articulados para guiar la formación y el desarrollo profesional docente, orientado desde la premisa que los profesores aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con sus pares y partir de la reflexión individual y colectiva, así como de su formación continua y permanente para fortalecer su ejercicio y al mismo tiempo poder responder a las necesidades y desafíos educativos actuales (p.3). En este documento, se incluye explícitamente en el estándar n° 10, ética profesional, foco

marco regulatorio, el descriptor 10.7 como responsabilidad docente el comprender y actuar en consistencia con el proyecto educativo institucional, marcos legales y las políticas que regulan la profesión docente en Chile (MINEDUC, 2021, pp.60-61), por lo que, es necesario prestar atención a la información que nos entregan los datos y realizar recomendaciones respecto estos nuevos estándares.

Referências

Asún, R. Medel, R. (2014). *Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: un estudio exploratorio*. Calidad en la educación. (pp. 171-199), (40). Recuperado el 23 de septiembre de 2021 desde https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071845652014000100006

Agencia de Calidad de la Educación. (2014-2015). Panorama de la Gestión Escolar ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer Informe. Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (S/A). Gestión Pedagógica al servicio de los aprendizajes de los estudiantes. Taller de Calidad de la gestión Escolar para sostenedor y equipos directivos. Santiago de Chile.

Cachón, Z. Ortiz, C. Peñaherrera, L. (2013). La autoestima Profesional Docente y su Implicación en el Aula. pp.52-58. Vol. 26. Oviedo, España. Elsevier

Castro, F. Mazo, P. Quintanilla, P. (2015). Instrumentos claves de la gestión escolar. El caso de la subvención escolar preferencial de Chile. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 16, núm. 3, pp. 97-128, 2016 Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/447/44746861006/html/>

Díaz, C. Poblete, S. Vera, A. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. Estudios pedagógicos. (pp. 361-372), 43(3). Valdivia. Revista Scielo Chile. Recuperado el 20 de septiembre de 2021 en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300021

Fraile, F. Pineda, J. (2020). El modelo didáctico como articulador del sistema-aula: un estudio de caso en educación secundaria. Estudios pedagógicos. (pp. 285-300), vol. 46, núm. 1. Valdivia, Chile. Recuperado el 27 de septiembre de 2021 desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565056017>

Garay, F. (2010). Percepciones Docentes Sobre el Uso Pedagógico de TICs y los Cambios en las Prácticas Pedagógicas, derivados de la Incorporación de estas Tecnologías en el Ámbito Escolar. Tesis para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Informática Educativa. Santiago, Chile.

García, C. Herrera, C. Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. Revista latinoamericana de educación inclusiva. (pp.149-167), 12(2). Revista Scielo Chile. Recuperado en 20 de septiembre de 2021 en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071873782018000200149

Jiménez, F. Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. Revista Brasileira de Educação. (pp. 1-21), Vol. 23. Santiago, Chile. Recuperado el 27 de septiembre de 2021 desde <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YdJgHF7V85RBcKsdyPwHMDw/?lang=es&format=pdf>

Manes, M. (2004). Gestión Estratégica para Instituciones Educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina

Martin, G. Miranda, Ch. Wilhem, K. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. pp. 339-350. Vol. 10 (1). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Ministerio de Educación. (2012). Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educativos Chilenos, Informe Final. Chile. Galerna Consultores.

Ministerio de Educación. (2018). Orientaciones para la articulación de los instrumentos de gestión, para el mejoramiento educativo en las escuelas y liceos. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2021). Marco Para la Buena Enseñanza, Estándares de la profesión docente. Primera Edición. CEPIP. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (S/A). Articulación curricular y pedagógica desde los énfasis del PEI. Dimensión: Liderando y monitoreando los procesos de enseñanza aprendizaje. Santiago de Chile.

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*. (pp. 632-649), vol. 47, n 164. *Revista Scielo Brasil*. Recuperado el 23 de septiembre de 2021 desde <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6V-CBFxy/?format=pdf&lang=es>

Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. [En línea]. Recuperado el 23 de septiembre de 2021. Disponible en http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. [En línea]. Recuperado el 24 de septiembre de 2021. Disponible en <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Yevilao, A. (2020). El PEI y saberes pedagógicos en el profesorado de establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán: Sentidos y Significados. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad del Bío-Bío. Chillán. Chile.