



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DISEÑO DE PLAN DE ACCIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA EFICACIA
COLECTIVA DOCENTE, PARA FAVORECER EL COMPROMISO DOCENTE EN
UN LICEO DE ADULTOS DE LA COMUNA DE RECOLETA.**

AFE para optar al grado de Magíster en Gestión Educacional

CRISTIAN JESÚS YÁÑEZ RIQUELME

**Director(a):
Gloria Zavala Villalón**

Santiago de Chile, año 2022

RESUMEN

El presente proyecto consiste en diseñar de manera participativa y colaborativa con los docentes de un establecimiento de modalidad educación para personas jóvenes y adultas, de la comuna de Recoleta, Región Metropolitana, Chile, bajo la perspectiva de la eficacia colectiva docente, un Plan de Mejora Institucional, en el que se abordarán todas las dimensiones de la gestión: Gestión de Liderazgo, Gestión Pedagógica, Convivencia escolar, Gestión de Recursos y Gestión de Resultados.

Trabajo colaborativo con enfoque en la eficacia colectiva docente, que pretende impactar positivamente en el compromiso de los profesores del establecimiento educacional, y por ende, en los resultados institucionales y de aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Eficacia colectiva, compromiso docente, desempeño escolar, educación de adultos.

ABSTRACT

The present project consists of designing in a participatory and collaborative way with the teachers of an establishment of educational modality for young people and adults, of the commune of Recoleta, Metropolitan Region, Chile, from the perspective of collective teaching effectiveness, an Improvement Plan Institutional, in which all management dimensions will be addressed: Leadership Management, Pedagogical Management, School Coexistence, Resource Management and Results Management.

Collaborative work with a focus on collective teaching effectiveness, which aims to have a positive impact on the commitment of the teachers of the educational establishment, and therefore, on the institutional and learning results of the students.

KEY WORDS: Collective efficacy, teacher commitment, school performance, adult education.

Este trabajo se lo dedico a mi esposa Patricia que siempre me ha apoyado y estado a mi lado, a pesar de las adversidades y contratiempos. Gracias a este apoyo incondicional, he podido llegar hasta acá.

Mi amada Patty, muchas gracias.

Con amor,

Cristian.

ÍNDICE

Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. Eficacia Colectiva	4
3.2. Eficacia Colectiva Docente	6
3.3. Modelo de la Eficacia Colectiva Docente de Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy	10
3.4. Estudios sobre Eficacia Colectiva Docente.....	12
3.5. Compromiso docente	18
4. JUSTIFICACIÓN.....	20
5. OBJETIVOS.....	22
5.1. Objetivo General.....	22
5.2. Objetivos Específicos	22
6. METODOLOGÍA.....	23
6.1. Tipo de Estudio	23
6.2. Población en estudio	23
6.3. Tipo de muestra.....	23
6.4. Tamaño de la muestra	23
6.5. Instrumentos y Técnicas de recogida de información	24
6.6. Fases del estudio.....	24
6.6.1. Fase 1: Conocer percepción Eficacia Colectiva Docente	24
6.6.2. Fase 2: Realizar diagnóstico institucional y Análisis de Documentos.	26

6.6.3.	Fase 3: Análisis de datos Escala Eficacia Colectiva Docente	26
6.6.4.	Fase 4: Talleres Diseño Plan de Acción	28
6.6.5.	Fase 5: Informe Final - Plan de Acción Terminado.	28
7.	CARTA GANTT	29
8.	RESULTADOS	30
8.1.	Diagnóstico Institucional.	30
8.3.	Escala Eficacia Colectiva Docente.....	89
8.4.	Grupo de discusión.....	106
9.	PLAN ESTRATÉGICO – 2023	114
10.	CONCLUSIONES	131
	BIBLIOGRAFÍA.....	133
	ANEXOS	136

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto pretende impactar en el compromiso docente, mediante el diseño colaborativo de un plan de acción con enfoque en la eficacia colectiva docente, en el Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez de la comuna de Recoleta.

El Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez es fundado como Escuela Vocacional en el año 1967. Posteriormente se constituye como Escuela Especial de Adultos N° 25, cuyo objetivo era proporcionar formación técnica a personas adultas por un período de tres años. En el año 1979, pasa a ser la Escuela de Adultos N° 93, ofreciendo educación básica y capacitación a su comunidad. No obstante a lo anterior, es en el año 1987 que el establecimiento es denominado como Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez, extendiendo su oferta educativa hasta la enseñanza media completa.

En 1990 el establecimiento pasa a formar parte de los denominados Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA) que ofrecen su servicio educativo en tres jornadas a fin de atender la diversa demanda educativa de la población del sector.

El Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez, atiende a una gran diversidad de estudiantes, que por distintas razones han desertado del sistema escolar. Entre esas causas, están comisión de ilícitos, estudiantes con condenas de Tribunales, que obligan a estar escolarizados, porte, consumo y tráfico de drogas, familias disfuncionales, entre otras. Por otra parte, estudiantes que han sido de una u otra manera, excluidos, rechazados, vulnerados, y que han aprendido a ser violentos. Utilizan y han utilizado la violencia como herramienta para valerse en un mundo de adversidades. Por ende, los resultados son bajos, resultados de aprendizajes insuficientes, indicadores de eficiencia interna en niveles críticos (SIGE, MINEDUC, 2021).

El presente proyecto está dividido en cinco fases: en primer lugar conocer la percepción de Eficacia Colectiva Docente, mediante la aplicación de la Escala de Eficacia Colectiva Docente de Goddard y realización de grupos de discusión; luego, realizar diagnóstico institucional participativo; como tercer paso, tabular y analizar los datos recolectados en instrumento aplicado y grupos de discusión; en la cuarta fase, se realizarán talleres de diseño de plan de acción con profesores; y como fase quinta y final, plan de acción finalizado y conclusiones.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el establecimiento, la asistencia promedio en los últimos cinco años, alcanza a un 55%, la tasa de retiro y deserción es alta. Hasta el 2019, el promedio de abandono escolar, era de un 35%, aunque en el 2020 y 2021, baja a un 10% (SIGE, MINEDUC, 2021).

Desde el rol de la Dirección se puede observar que están instalados en los docentes del establecimiento, aspectos que obstaculizan las posibilidades de mejora escolar como bajas expectativas sobre los estudiantes, alto índice de licencias médicas, desmotivación, y escaso trabajo colaborativo. Además de la creencia que es poco lo que se puede hacer para generar cambios en los estudiantes respecto de lo que aprenden y sobre las proyecciones en su trayectoria educativa y proyecto de vida. Se visualiza una marcada tendencia al *status quo*, además de importantes niveles de estrés entre los docentes,

Por ello, se hace necesario, promover un cambio cultural y modificación de las prácticas docentes, y para lograrlo, se pretende diseñar un plan participativo que permitirá generar un ambiente de confianza y propender al trabajo colaborativo. De esta manera fortalecer la eficacia colectiva, dando oportunidades para que los docentes lideren procesos, distribuir el liderazgo, generar más espacios de reflexión y trabajo en equipo.

Por lo anteriormente expuesto, se plantea la interrogante de ¿Cómo el diseño participativo de un plan de acción institucional con enfoque en la eficacia colectiva docente, favorece el compromiso de los profesores del establecimiento?

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Eficacia Colectiva

La eficacia colectiva es un concepto que acuña el Psicólogo Albert Bandura en la década del 70, que establece que la confianza de grupos de personas en sus propias habilidades, está asociada a una mayor tasa de éxito. El concepto de eficacia colectiva, es la generalización del concepto de autoeficacia a organizaciones y grupos. En este sentido, las personas como seres sociales, viven en comunidad, se relacionan unas con otras y forman grupos, ello implica que se desarrollen creencias acerca de las capacidades colectivas que tiene el grupo para trabajar unido. De esta manera, serán las personas que se den cuenta de la importancia del poder colectivo para producir los resultados deseados, las que tendrán las herramientas de la eficacia colectiva (Bandura, 1997).

Por su parte, la autoeficacia, se define como la percepción personal sobre la capacidad de ejecutar una tarea de forma exitosa y que modela la conducta y la motivación de las personas (Bandura, 1987). Además, postula que las acciones de los seres humanos están influenciadas tanto por factores personales como ambientales (Bandura, 2004).

Otro aspecto de relevancia es que las personas tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, autorregulación y auto-reflexión, en las que la autoeficacia influye en los objetivos y conductas, que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno (Bandura 2004).

La eficacia colectiva percibida se define como una creencia compartida del grupo en sus capacidades conjuntas para conseguir unos determinados niveles de logros (Bandura, 1997). Este autor sostiene que la fortaleza de familias,

comunidades, organizaciones, instituciones sociales e incluso naciones, depende esencialmente del sentimiento de eficacia colectiva de la gente, es decir de la creencia en que pueden resolver los problemas y mejorar sus vidas a través de un esfuerzo común (Bandura, 1997; Caprara, et al., 2001).

Cualquier tipo de problema que afecte a un colectivo ya sea a nivel familiar, laboral o deportivo, si se controla por medio del esfuerzo colectivo, tendrá más posibilidades de resolverse favorablemente. Los estudios demuestran que, a mayor eficacia colectiva percibida por un grupo, mayor serán la motivación y el esfuerzo que ese grupo emplee en sus actividades, y que cuanto más robusto se presente frente a los obstáculos y retrocesos, mayores serán los éxitos alcanzados (Pepe et al., 2008).

Cobra relevancia en el estudio del comportamiento de las organizaciones tener en consideración que en un colectivo, dadas las interacciones que se producen entre los miembros del grupo, la eficacia colectiva se desarrolla como una cualidad que surge a nivel de conjunto, más que como una simple suma de eficacias individuales percibidas (Caprara et al., 2004), y sin embargo, esta eficacia colectiva está arraigada en todas y cada una de las autoeficacias individuales percibidas dentro del grupo. Por este motivo un grupo cuyos miembros están consumidos por las dudas conseguirá menos éxitos, pero un grupo que cree en el potencial del equipo logrará mejores resultados (Tassa et al., 2007).

La eficacia colectiva se ha aplicado a muy distintos ámbitos: laboral, deportivo, negocios, política y al ámbito en que este proyecto se desarrolla: el educacional (Goddard, 2001).

3.2. Eficacia Colectiva Docente

En el ámbito de la educación, las creencias de eficacia de los profesores se categorizan de dos maneras: la eficacia individual, que es la creencia respecto de la propia capacidad para producir efectos positivos en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, y la eficacia colectiva como las creencias de un grupo de profesores acerca de la habilidad colectiva de promover resultados satisfactorios en el desempeño docente (Goddard, 2001).

Hattie (2018), analizó una serie de factores en el aprendizaje de los estudiantes, y consignó que la eficacia colectiva docente, es el que mayor influencia tiene sobre el aprendizaje escolar. Observa que la eficacia colectiva de los docentes tiene tres veces más impacto en el aprendizaje de las y los estudiantes que el nivel socioeconómico, el involucramiento de los padres y la motivación, concentración, persistencia y compromiso de los propios estudiantes (Goddard, 2001).

Goddard establece que la eficacia colectiva en el nivel educativo, es la percepción de los docentes sobre su capacidad (como un todo) para llevar a cabo la enseñanza con éxito (2001, p. 811). Además, de que su percepción de eficacia colectiva está mediada también por aspectos contextuales como el clima escolar y el apoyo que da la institución a la práctica de instrucción de los profesores (Goddard & Goddard, 2001).

La eficacia colectiva tiene un vínculo importante con compromiso de los profesores (Goddard et al., 2004). En este sentido, una escuela en donde los profesores influyen en decisiones educacionalmente importantes (como: currículum, materiales, actividades de instrucción, desarrollo profesional, política disciplinaria), denotarán altos niveles de eficacia colectiva, por consiguiente, serán profesores más comprometidos con las metas institucionales y con los logros de rendimiento estudiantil (Goddard et al., 2004). De esta manera, la eficacia colectiva puede

llegar a ser una poderosa herramienta en el propósito de incrementar el compromiso docente, especialmente, en el escenario educativo actual que está en constante cambio.

Al ser la enseñanza una actividad que se realiza en un contexto grupal, los problemas y los conflictos deben solucionarse dentro de ese grupo. Las personas que trabajan de forma independiente, dentro de un mismo grupo, no están aisladas socialmente, ni resultan inmunes a la influencia de los que se encuentran a su alrededor (Bandura, 1997).

El trabajo del colectivo docente está influenciado por el quehacer de sus colegas, por ende, es casi imposible que se alcancen las metas de una institución educativa de manera individual, si no se despliegan los esfuerzos de manera conjunta. Los resultados educativos se obtienen con trabajo interdependiente entre cada uno de los miembros del cuerpo docente. Por otra parte, el profesor será enriquecido profesionalmente, mediante el intercambio de conocimientos, experiencias y habilidades con los demás componentes de su equipo, siendo influenciado por las creencias, motivaciones y desempeño del grupo (Barber et al., 2004).

La eficacia colectiva docente, al igual que la eficacia colectiva, es un constructo que surge del grupo, a raíz de la interacción de los miembros que lo componen, en donde los profesores comparten percepciones respecto del funcionamiento del establecimiento educacional, asociada a la persistencia, el nivel de esfuerzo, el nivel de estrés, las tareas a realizar, las creencias compartidas y los resultados académicos del grupo (González, et al., 2011).

Aún cuando las creencias de eficacia individual y colectiva están relacionadas, se debe considerar que existen diferencias entre ellas, puesto que la autoeficacia docente dice relación con las expectativas que tiene un profesor sobre su propia

capacidad para enseñar, mientras que la eficacia colectiva docente, se basa en las creencias del profesor acerca de la eficacia del colectivo docente al que pertenece. Y estas creencias pueden no coincidir, ya que un profesor puede considerar que su capacidad para enseñar supera al grupo docente del que forma parte (Goddard y Goddard, 2001). Por tanto, la eficacia colectiva docente nos brinda información acerca de las percepciones individuales que los profesores tienen de cómo su grupo es capaz de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera eficaz, y por consiguiente, obtener resultados de aprendizaje positivos.

Las percepciones de eficacia colectiva docente al igual que lo que ocurre con la autoeficacia docente, tienen una influencia decisiva en el profesorado, sus prácticas educativas y en el rendimiento académico de los estudiantes (Prieto, 2007).

Basándose en el constructo de autoeficacia de Bandura (1997) y en el de autoeficacia del profesor de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy (1998), Goddard y Goddard (2001) exploraron la mejor manera de describir y medir la eficacia colectiva docente e investigaron su relación con los resultados académicos.

Goddard et al., (2004), sostienen que la eficacia colectiva docente, afecta directamente a la actividad y a la determinación con la que los grupos deciden alcanzar sus objetivos, promueven un sentido de responsabilidad compartida entre los miembros de un grupo y hace que unas instituciones educativas obtengan mejores rendimientos académicos que otras.

Según Bandura (1997), la eficacia colectiva docente, es una de las variables determinantes de la calidad de los centros educativos que marca diferencias entre los establecimientos educacionales y está asociada con el logro estudiantil. Por otra parte, los grupos de docentes cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de promover el éxito académico, generan un clima positivo que favorece el desarrollo de la organización. La eficacia colectiva docente influye en el profesorado y sus prácticas educativas, influye en las creencias de los profesores haciéndolos más optimistas o más pesimistas en el desempeño de su trabajo, en los actos a ejecutar, las metas que se trazan y cómo se comprometen a alcanzarlas (Bandura, 2000).

Bandura, (1997), señala que cuando en un centro educativo se ha desarrollado la eficacia colectiva docente, sus profesores están más dispuestos a iniciar proyectos, involucrarse en nuevas actividades y propósitos, y desplegará mayores esfuerzos en su labor cotidiana, lo que ciertamente impactará en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Muy por el contrario, cuando en las escuelas el profesorado tiene baja percepción de eficacia colectiva docente, se muestran menos dispuestos a la innovación pedagógica y a tomar menos riesgos en el desarrollo de sus actividades. Por otra parte, existe una relación recíproca entre la eficacia colectiva docente y el rendimiento académico de los estudiantes, de tal forma que al aumentar la percepción de eficacia colectiva docente aumenta el rendimiento académico y viceversa, por lo tanto, podemos decir que una se alimenta de la otra

Estudios concluyen que la eficacia colectiva se relaciona también con el Síndrome de Burnout (Salanova et al. (2003), señalan que una alta percepción de eficacia colectiva docente amortigua el sentimiento de burnout de los docentes. Puesto que, si el profesor cree en la capacidad del equipo en el que trabaja, se sentirá más apoyado, aunque la creencia de la eficacia docente a nivel individual sea más baja.

Pese a que la importancia de la eficacia colectiva docente es ampliamente reconocida para comprender la forma en que funcionan los equipos, no se ha prestado la debida atención en las escuelas, dado que el desempeño docente es abordado de manera individual. Se debiera también dar énfasis al desempeño del colectivo docente. Puesto que centros escolares que poseen altos niveles de eficacia colectiva docente ejercen una poderosa y vital influencia en sus miembros (Pajares, 2006). Chubb (1988), sostiene que para estudiar el funcionamiento de una escuela, debemos estudiarla como un todo, con sus éxitos, sus fracasos, sus componentes y el clima de trabajo.

3.3. Modelo de la Eficacia Colectiva Docente de Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy

Goddard et al., (2004) desarrollaron un modelo para describir el desarrollo y el poder de influencia de la eficacia colectiva en la escuela. Este modelo, es una adaptación del modelo de eficacia del profesor, es un modelo cíclico y muestra cómo la eficacia colectiva docente tiene un potencial de desarrollo mediante el determinismo recíproco. La naturaleza cíclica del modelo presentado, sugiere que la eficacia colectiva docente es dúctil, pero a su vez presenta sus peculiaridades.

Este constructo se relaciona directamente con la autoeficacia docente y la confianza en los compañeros e inversamente, con los conflictos en las escuelas y la impotencia de los profesores (Goddard et al., 2000).

La eficacia colectiva docente, se alimenta de las mismas fuentes que la autoeficacia, pero con algunas distinciones (Goddard, et al., 2000).

- La experiencia directa o de dominio, los éxitos y los fracasos alcanzados por un determinado establecimiento educacional, repercutirán en gran

medida en la eficacia colectiva docente percibida por los profesores de esa institución.

- El aprendizaje vicario en este caso implicaría que los profesores se sientan identificados con otros profesores de la misma institución educativa que presentan altos niveles de autoeficacia, o incluso observar en otras instituciones que tengan buenos resultados de eficacia colectiva docente y rendimiento académico.
- La persuasión social debe relacionarse con los resultados, puesto que, a pesar de entregar sistemáticamente mensajes positivos y halagos sobre el trabajo, si estos no son contrastados con los resultados, no habrá impacto ni efectividad. En este contexto los líderes educativos deben saber aplicar la persuasión verbal, ya que cobra mayor valor para el docente que la opinión venga de una persona con criterio demostrado que de una persona inexperta (Martínez y Salanova, 2006).

Adams y Fosythe (2006) consideran las fuentes de eficacia colectiva, como fuentes remotas, y siguiendo el modelo de Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), analizan otras, las que denominan fuentes próximas, como el análisis de la tarea y la competencia general docente.

La tarea docente involucra implicancias de contexto, del entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, como la disponibilidad de los recursos, las características de los estudiantes, estructura organizacional, procesos burocráticos, clima escolar, tamaño de la escuela, entre otras variables. Éstas influyen en la habilidad del profesor para enseñar y a los estudiantes para aprender.

Por su parte la competencia general docente influye en el compromiso, satisfacción, entusiasmo e innovación. En tanto las cuatro fuentes remotas ocurren en el pasado, estas condiciones contextuales, denominadas fuentes próximas, están ocurriendo en el presente.

3.4. Estudios sobre Eficacia Colectiva Docente

Goddard, et al., (2002), en un estudio en escuelas primarias, encontraron que una percepción positiva de eficacia colectiva docente en los profesores, impactaba positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, compensando incluso los efectos negativos del bajo nivel socio-económico de los estudiantes.

Goddard y Goddard (2001), relacionaron la eficacia docente individual con la eficacia colectiva docente, de manera tal que los docentes que presentaron altos niveles de eficacia colectiva, presentaron también mayores niveles de autoeficacia, siendo más probable que se esforzaran más en alcanzar sus objetivos, incluso ante las adversidades que se presenten en el ejercicio de la práctica docente.

Sumado a lo anterior, Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), señalan que la influencia entre la autoeficacia individual y colectiva es mutua, no se trata de un fenómeno unidireccional. Dicho de otro modo, si los miembros de una organización educativa poseen una elevada percepción de la autoeficacia individual, es muy probable que su nivel de autoeficacia colectiva sea también sólido y presenten altas expectativas de logro.

Hoy, Sweetland y Smith (2002), publicaron un estudio en el que se investigó la importancia del papel del liderazgo, por su influencia en la eficacia colectiva

docente, mediante la experiencia vicaria. Evidenciando los beneficios que acarrea el hecho de acompañar, aconsejar, apoyar y proporcionar modelos efectivos que interactúen con los docentes, para que de esta manera se posibilite la comprensión de sus intereses personales y sus necesidades profesionales, lo que redundará en el aula y en directo beneficio de los estudiantes.

En otro estudio, Ross, Hogaboam-Gray y Gray (2003), concluyeron que los centros educativos que presentan niveles más altos de eficacia colectiva docente, presentan mejor disposición para colaborar con los padres y apoderados y además, a aceptar sus observaciones y críticas.

Otros aportes como los de Supovitz y Christman (2003) desde otra perspectiva, evidenciaron que las acciones planificadas con los propósitos de fortalecer el trabajo en equipo y la comunicación entre los docentes, compartir prácticas educativas y fomentar el vínculo del profesor con los estudiantes y sus familias, no siempre redundan en una enseñanza más eficaz y un mejor desempeño escolar, sino que las escuelas que lograron mejores resultados fueron las que contaban con líderes que ofrecían oportunidades a los profesores para decidir sobre su trabajo.

Baber y Knight (2004), publicaron un estudio realizado en escuelas de enseñanza secundaria de Estados Unidos, en el que investigaron la eficacia docente individual, la eficacia colectiva docente y la variable metas compartidas por el grupo de profesores, concluyendo que presentaban una significativa relación, especialmente, con las metas compartidas por el grupo.

Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), demostraron que cuando los docentes expresan contar con mayores oportunidades de contribuir en las decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, muestran una tendencia

a configurarse sólidas creencias de eficacia colectiva docente, lo que impacta de manera positiva en su propio desempeño.

Por otra parte, Tschannen-Moran y Barr (2004), señalan que en los centros escolares que poseen firmes creencias de eficacia colectiva docente, se fomenta un mayor sentido de responsabilidad compartida entre sus integrantes. Jerald (2007), destaca que las percepciones de la eficacia docente individual y las percepciones de eficacia colectiva docente, presentan una influencia indirecta en la percepción de eficacia del estudiante. Este autor evidenció que los profesores con firmes percepciones de eficacia, despliegan mayores esfuerzos en la planificación de la enseñanza, están más dispuestos innovar y enfrentan mejor nuevos desafíos que le presentan.

Brinson y Steiner (2007), divulgaron un estudio en el que resaltaban que los directores y directivos debían influir en la mejora de la eficacia colectiva docente, dado que esta mejora provoca una serie de consecuencias positivas, como por ejemplo: en el rendimiento académico de los estudiantes; en la reducción de los efectos negativos que puede producir el bajo nivel socio-económico de los alumnos; en las relaciones entre padres y profesores; además del impacto positivo en el clima organizacional, lo que a su vez influye en el compromiso docente.

Lee (2007), en una investigación realizada en escuelas públicas de Texas, determinó que los altos niveles de apoyo y colaboración entre los docentes, se correlacionan con niveles altos de eficacia colectiva docente, repercutiendo en un mejor rendimiento de los estudiantes y una mayor tasa de retención de docentes.

Solomon (2007), investigó la relación entre la eficacia colectiva docente y el rol de los cargos medios en su desarrollo, y cómo ello influye en el compromiso docente y en el desempeño de los estudiantes.

Klassen et al (2010) en una investigación respecto de la relación entre eficacia colectiva docente, estrés y satisfacción laboral, observó que una alta percepción de eficacia colectiva docente, puede contribuir a la disminución de los niveles de estrés en los docentes, atribuido al comportamiento de los estudiantes.

Hoy, Sweetland y Smith (2002), investigaron el rol del liderazgo en el desarrollo de la eficacia colectiva docente, poniendo de relieve los beneficios que acarrea el proceder que los líderes tienen en la labor de los maestros, al proporcionar modelos efectivos de comportamientos, lo que impacta en el aula y en aprendizaje de los estudiantes.

Hulpia, Devos, Rosseell, y Vlerick, (2010) encontraron que la distribución de los roles de liderazgo y la eficacia colectiva docente afectan positivamente el compromiso organizacional docente, concluyendo que sin maestros comprometidos no hay progreso significativo cuando se enfrentan los desafíos que la escuela se propone.

Como ponen de manifiesto los estudios citados, cobra gran relevancia el desarrollo de la eficacia colectiva docente para el mejor funcionamiento de los centros educativos (Ware y Kitsantas, 2007), además en la autoeficacia docente y en el clima laboral.

Con el propósito de desarrollar la eficacia colectiva docente, se pueden considerar algunas medidas que, tal como se expresan en los estudios anteriores, contribuyen a la mejora escolar:

- Desde las administraciones, mejorar la persuasión social y las experiencias vicarias y la formación del profesorado, ya que a más formación más seguridad en el desempeño de su trabajo.

- Mejorar la formación pedagógica del profesorado para reflexionar sobre la práctica profesional, para aprender a diagnosticar la situación del aula, de tal manera que el docente conozca el ritmo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje y esté preparado para solucionar los posibles problemas que puedan surgir en el aula.
- Proponer metas y objetivos alcanzables por el profesorado, pero que demanden esfuerzo y mejora del desempeño docente.
- Fomentar la formación de grupos de trabajo. Plaff (2000), estudió la importancia de los grupos de trabajo y su relación con la mejora de la Eficacia colectiva docente. El compartir conocimientos, experiencias, entre los profesores con competencias similares ayuda, además es importante incluir en el grupo a un profesor más experimentado para que los demás aprendan mediante el modelado.
- La aplicación de nuevas tecnologías. Jerald (2007) hace hincapié en que el uso de las nuevas tecnologías, permite compartir con otros profesores de instituciones similares experiencias y conocimientos, lo que redundaría en una mejora del trabajo.
- Publicidad de los resultados. Del Carmen y Herrero (2011), señalaron que en los centros en que se consiguen resultados positivos, es importante hacer referencia a ellos sin llegar al triunfalismo ni al derrotismo, pero sí dándole su precisa importancia.
- Potenciar los facilitadores y minimizar los obstáculos para mejorar el desempeño individual y colectivo, ya que si el contexto es favorable es más fácil que ese ambiente llegue a la mayoría de los docentes, y esta mayoría propagará sus emociones sobre el resto de sus colegas.

Lim y Eo (2014), advirtieron que los efectos de la eficacia colectiva tienen una importancia trascendental en la gestión educacional, lo que es comprobado con las investigaciones de Hendawy, Emam y Hallinger (2018), quienes afirman que la relación entre el liderazgo del director y el compromiso de los docentes está mediada por la eficacia colectiva de los docentes.

Leithwood (2009), sostiene que cuando los profesores en su conjunto comparten la creencia que como equipo pueden lograr enseñar exitosamente a sus estudiantes, redundando en altos niveles de influencia social, que los hace persistir en sus esfuerzos para la concreción de este propósito.

Atasoy y Cakyroglu (2019), encontraron que el trabajo colaborativo, objetivos en común, disposición para el trabajo en equipo y cohesión grupal, son factores que inciden en el desarrollo de la eficacia colectiva docente.

Huh, Reigeluth y Lee (2014), advierten que los grupos con liderazgos bien definidos son propensos a tener mayor eficacia colectiva que aquellos que no, lo que afecta en el desempeño del grupo. La eficacia colectiva, repercute en las prácticas pedagógicas y en la percepción que el cuerpo docente tiene, respecto de la capacidad para lograr sus objetivos, lo que constituye un predictor del compromiso organizacional (Petitta y Borgogni, 2011) puesto que coadyuva significativamente al aporte de los maestros a la organización (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, y Rubinacci, 2003).

Por otra parte, Hoy, Sweetland y Smith (2002), investigaron el rol del liderazgo en el desarrollo de la eficacia colectiva docente, enfatizando los frutos que tiene el rol del liderazgo sobre el quehacer del profesorado, al otorgar modelos efectivos de comportamientos, lo que impacta en el aula y en el aprendizaje de los estudiantes.

En esa misma línea, los estudios realizados por Hulpia, Devos, Rosseel, y Vlerick (2010), comprobaron que la distribución de los roles de liderazgo y el desarrollo de la eficacia colectiva docente, contribuyen al compromiso organizacional docente, argumentando que sin profesores comprometidos no hay avances importantes al momento de enfrentar los desafíos que el centro educativo se propone.

3.5. Compromiso docente

El compromiso organizacional se define como un estado mental positivo que tiene una persona en relación al trabajo, caracterizándose por el vigor, dedicación y absorción con que se realizan las tareas de manera que se destina esfuerzo, energía, entusiasmo y concentración en lo que se hace, traducándose en un buen desempeño (Schaufeli, Salanova, González y Bakker, 2002).

El compromiso docente se concibe como la motivación que presentan los profesores para llevar a cabo las diversas funciones inherentes a su rol. Dicho de otro modo, es el vínculo pedagógico que tiene consecuencias tanto en la actitud como en el comportamiento de los profesores y que les permite de manera voluntaria, llevar a cabo esfuerzos considerables para alcanzar sus propósitos (Choi & Tang, 2009).

El compromiso organizacional docente se presenta en la calidad de los procesos educativos y en la motivación de los profesores, evidenciándose en la dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos educativos, alta preocupación por los estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente, además de un gran profesionalismo (Gupta y Kulshreshtha, 2009), convirtiéndose en un importante factor de éxito, contribuyendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas (Razak, Darmawany Keeves, 2009).

Otro factor de gran relevancia en el compromiso docente es la voluntad para esforzarse por la organización, por ejemplo, la disposición que tengan para trabajar en colaboración en tareas escolares, el compromiso con una cultura escolar colaborativa, en definitiva en la resolución conjunta de problemas (Mowday et al., 1982).

De igual manera, se reconoce que el compromiso docente es un factor importante en el impacto que puede producir en la calidad de la educación (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Para abordar comprensivamente el compromiso docente se debe atender a la compleja articulación de relaciones que el profesor establece con la enseñanza, con sus estudiantes, con su profesión y la escuela (Fuentealba & Imbarack, 2014).

4. JUSTIFICACIÓN

El Proyecto consiste en el diseño participativo de un plan de acción con enfoque en la eficacia colectiva docente, en el Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez, de la comuna de Recoleta, con el propósito de impactar positivamente en el compromiso organizacional docente.

Este establecimiento educacional, no está categorizado por la Agencia de Calidad por pertenecer a la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas (EPJA). Actualmente, el Sistema Educativo chileno, mediante el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, regulado por la Ley 20.529, evalúa el desempeño de los establecimientos educacionales que imparten educación tradicional y no así a los establecimientos de la educación de adultos. Sin embargo, las mediciones internas e indicadores de eficiencia interna, se encuentran en estado deficiente.

Se han aplicado evaluaciones estandarizadas internas, con los objetivos de la EPJA, que arrojan resultados deficientes en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Estudios Sociales (Historia y Geografía) y Ciencias Naturales.

Por otra parte los indicadores de eficiencia interna son deficientes de manera histórica. En los últimos cinco años el porcentaje de asistencia es de 54,5%, la deserción promedio es de 35%. Situación crítica que es necesario atender.

Es necesario además, determinar los motivos por los cuales se produce el abandono escolar, en el entendido que no siempre es responsabilidad del estudiante, sino que inciden también otros factores, como el factor familiar y el factor contextual. Ciertamente, las unidades educativas y el sistema escolar, también tienen una cuota de responsabilidad.

Por su parte, los docentes en general trabajan de manera individual. Si bien es cierto, en la estructura organizacional, está institucionalizado el trabajo por departamentos, no se visualiza mayor trabajo en equipo y colaborativo.

Este proyecto cobra especial importancia, dado que los resultados institucionales y de aprendizaje, han sido históricamente bajos en este establecimiento educacional. Es una constante en el establecimiento, dada las características de los estudiantes (infractores de ley, alto consumo de drogas y alcohol, familias disfuncionales, etc.) y por su parte, profesores que presentan en buena parte del cuerpo docente, bajas expectativas respecto de lo que pueden lograr sus alumnos, con la creencia que es poco lo que se puede hacer para mejorar los resultados.

Está comprobado que existe una relación directa entre la eficacia colectiva y el logro estudiantil. Se debe propender a generar un ambiente de confianza entre docentes para reflexionar y generar juntos propuestas diversas que logren resolver problemáticas que se suscitan en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Se pretende por ello, diseñar de manera colaborativa, en el Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez, de Recoleta, un plan de acción, en donde se fortalezca la eficacia colectiva. Y de esta manera, influir en el progreso del desempeño escolar.

Por lo tanto, al diseñar un plan de acción colaborativa y participativamente, acarrea diversos beneficios: se les otorga oportunidades a los docentes para liderar procesos pedagógicos, lo que influye directamente en aspectos relevantes como la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. Y a los estudiantes, la posibilidad de finalizar su proceso educativo y la concreción de su proyecto de vida en un proceso de calidad y altas expectativas.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

- Diseñar un plan de acción desde el enfoque de la eficacia colectiva docente, para fortalecer el compromiso organizacional docente en un liceo de adultos de la comuna de Recoleta.

5.2. Objetivos Específicos

- 5.2.1. Conocer el nivel de percepción de eficacia colectiva docente en los profesores del establecimiento en estudio.
- 5.2.2. Definir elementos estratégicos que abordará el plan de acción.
- 5.2.3. Definir elementos operativos que serán incluidos en el plan de acción.

6. METODOLOGÍA

6.1. Tipo de Estudio

Este trabajo es de tipo exploratorio, dado que, en este establecimiento educacional, se pretende iniciar un proceso de diseño de plan de acción con enfoque en la eficacia colectiva docente, que favorezca el compromiso docente.

6.2. Población en estudio

La población de estudio, está compuesta por todos los docentes directivos y docentes de aula del establecimiento educacional, en total 45 profesionales. El establecimiento tiene 55 años de funcionamiento, con Índice de Vulnerabilidad de 82,93% y presenta un 99,49% de estudiantes prioritarios.

6.3. Tipo de muestra

En este estudio la muestra es no probabilística, intencionada.

6.4. Tamaño de la muestra

El criterio de selección está dado por la naturaleza de la investigación y el fenómeno a estudiar, se ha considerado examinar hasta el 80% de los profesores y directivos. La muestra es heterogénea y representativa, respecto al género, edad, experiencia y asignaturas que imparten.

6.5. Instrumentos y Técnicas de recogida de información

Se realizará en el enfoque cualitativo grupos de discusión, con muestra representativa de profesores.

Respecto del enfoque cuantitativo, se aplicará test para medir los niveles de percepción de todos los profesores del establecimiento.

6.6. Fases del estudio

El estudio se realizará en distintas fases que se explican a continuación:

6.6.1. Fase 1: Conocer percepción Eficacia Colectiva Docente

Para conocer la percepción que los profesores tienen respecto de la eficacia colectiva docente, se utilizará metodología con enfoque mixto.

En el enfoque cuantitativo, se aplicará cuestionario Escala de Eficacia Colectiva Docente de Goddard, en su versión corta de 12 reactivos.

Por su parte en el enfoque cualitativo, se realizarán Grupos de Discusión a muestra representativa de docentes y Análisis de documentos.

- Fuentes de información

Primarias: Grupos de discusión y cuestionario para medir la eficacia colectiva docente.

Secundarias: Proyecto Educativo Institucional, literatura, marco legal y nuevas bases curriculares de la Educación para personas Jóvenes y Adultas.

- **Cuestionario**

Respecto del instrumento que mide la eficacia colectiva docente, debemos señalar que el primer instrumento creado para medirla, fue la Escala de Eficacia Colectiva Docente (Collective Teacher Efficacy Scale, CTES) de Goddard et al. (2000). Estos autores partieron de la Escala de Eficacia Docente de Gibson y Dembo (1984), diseñada para medir eficacia docente individual, y la adaptaron para medir la autoeficacia de manera colectiva reescribiendo las afirmaciones de individual a grupal. Luego de algunos ajustes y pruebas iniciales, administraron 21 ítems diseñados para evaluar dos dimensiones de la ACD: Competencia Grupal (CG) y al Análisis de la Tarea (AT) (Cooper, 2010). Posteriormente, Goddard (2002) creó una versión corta del instrumento (Collective Efficacy Scale, CES), que quedó configurada por 12 reactivos.

- **Grupos de discusión**

Se realizará un grupo de discusión, con muestra representativa de docentes. Se seleccionarán docentes representantes de las distintas jornadas que imparte el liceo, jornada mañana, tarde y vespertina. Por otra parte, se aplicará criterio de selección amplio, en donde se involucren distintos rangos etarios, años de experiencia, asignatura y género.

6.6.2. Fase 2: Realizar diagnóstico institucional y Análisis de Documentos.

Como paso previo al diseño del Plan de Acción de manera colaborativa con los docentes del establecimiento, se realizará diagnóstico institucional.

Como primera etapa, se analizarán los indicadores de eficiencia interna y en una segunda etapa, se aplicará Escala Evaluativa para el Análisis de las Áreas de Proceso, que el MINEDUC propone para orientar el proceso de diagnóstico institucional.

Este análisis implica determinar el nivel de calidad de cada una de las Prácticas Institucionales y Pedagógicas, que están contenidas en la “Guía para el Diagnóstico de la Gestión Institucional, mediante escala evaluativa que describe los criterios y características evaluadas de las Prácticas (MINEDUC, 2012).

Este instrumento mide el desempeño institucional en las diferentes dimensiones de la gestión: Gestión Pedagógica, Gestión de la Convivencia Escolar, Gestión del Liderazgo y Gestión de Recursos.

6.6.3. Fase 3: Análisis de datos Escala Eficacia Colectiva Docente

En esta fase, se procederá a tabular el cuestionario, realizar el análisis de contenido del grupo de discusión, realizar el análisis de documentos, para posteriormente efectuar triangulación de los datos obtenidos.

- **Plan de Análisis**

- Grupos de discusión: Análisis de codificación abierta
- Cuestionario, análisis estadístico.

- Análisis de documentos: Se analizará el Proyecto Educativo Institucional, Nuevas bases curriculares 2023 para la modalidad Educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), literatura afín, leyes y normativas vigentes.

Se realizará triangulación metodológica, específicamente, la triangulación entre métodos, de manera que se crucen los datos y comparar la información obtenida entre lo cuantitativo y cualitativo, y observar si se llega a las mismas conclusiones.

- **Análisis de Documentos**

Se analizará Proyecto Educativo Institucional, con el propósito de identificar elementos estratégicos, respecto del trabajo en equipo y colaborativo docente, de manera que las acciones del plan sean coherentes con la planificación estratégica.

Además, una revisión acuciosa de la normativa educacional en modalidad de educación de adultos, Ley General de Educación, Decreto 2169, de 2007, que aprueba Reglamento de Evaluación para personas jóvenes y adultas; Decreto 257 de 2009, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y fija las normas generales para su aplicación; Decreto 1000 de 2009, que aprueba los Planes y Programas para la Educación Media de Adultos; Decreto 999, de 2009, que aprueba plan y programas de estudios en formación de oficios para la educación básica de

adultos; y las Nuevas Bases Curriculares de 2021, las que aún no entran en vigencia y se encuentran con decreto en trámite.

6.6.4. Fase 4: Talleres Diseño Plan de Acción

Una vez analizados los datos del Diagnóstico Institucional y Escala de Eficacia Colectiva Docente, se procederá a realizar tres talleres con los profesores del establecimiento, con el propósito de generar las líneas de acción que se plasmarán en el Plan de Acción Estratégico.

6.6.5. Fase 5: Informe Final - Plan de Acción Terminado.

En esta fase, se espera como producto final, el Plan de Acción finalizado. El que será socializado con la Comunidad Educativa.

7. CARTA GANTT

Actividad	SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6	SEM 7	SEM 8	SEM 9	SEM 10	SEM 11	SEM 12	SEM 13	SEM 14	SEM 15	SEM 16	SEM 17	SEM 18	SEM 19	SEM 20	SEM 21	SEM 22	
Revisión bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Problematización	■	■	■																				
Formalización Objetivos		■	■																				
Definición Metodológica				■	■	■																	
Identificación actores claves						■	■																
Aplicación instrumentos cuantitativos								■	■														
Aplicación técnicas cualitativas										■	■												
Análisis de resultados cuantitativos												■	■	■									
Análisis de resultados cualitativos															■	■	■						
Taller docentes identificación elementos estratégicos y operativos																		■					
Definición de conclusiones																			■	■			
Informe final	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

8. RESULTADOS

8.1. Diagnóstico Institucional.

Se llevaron a cabo tres sesiones con todos los profesores del establecimiento, con el propósito de generar un diagnóstico institucional. Tal como se señaló en apartados anteriores, se aplicaron los instrumentos de diagnóstico sugeridos por el Ministerio de Educación. Se formaron cuatro grupos de trabajo, los que reflexionaron en torno a cada área, asignando una valoración según la siguiente tabla:

- Análisis por Área de Proceso.

Tabla N° : Valor y Nivel de Calidad

Valor	Nivel de Calidad
1	Se realizan Acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática
2	El quehacer incorpora un Propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son Sistemáticos.
3	El quehacer incorpora un Propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una Práctica Institucional o Pedagógica.
4	La Práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

A continuación, se detallan las respuestas de cada grupo para cada indicador de cada una de las áreas de gestión: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Recursos y Resultados.

1. Área de Gestión del Currículum

1.1. DIMENSIÓN: Gestión pedagógica.

INDICADOR	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	PROMEDIO
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las Metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.	2	4	3	4	3
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).	3	4	1	4	3
3. El equipo técnico-pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del	4	4	1	4	3

programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.					
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.	2	3	3	3	3
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.	2	4	2	4	3
6. El equipo técnico-pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.	2	4	1	4	3

7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.	3	4	2	4	3
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.	3	4	1	4	3
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.	4	4	2	4	4
10.El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.	2	4	2	3	3

11. El equipo técnico pedagógico organiza sistemáticamente instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o Prácticas a mejorar.	3	4	1	3	3
12.El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.	3	4	1	4	3
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.	3	4	3	4	4
PROMEDIO					3

1.2. DIMENSIÓN: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula

1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.	4	4	3	3	4
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.	4	4	4		4
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.	4	4	2	3	3
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.	3	4	4	4	4
5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.	4	4	3	4	4

6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).	3	4	3	3	3
7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras.	3	4	3	3	3
8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.	4	4	4	4	4
PROMEDIO					4

DIMENSIÓN: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.	4	4	2	3	3
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.	2	4	2	2	3
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.	3	4	3	4	4
4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados,	4	4	3		4

<p>adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.</p>					
<p>5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.</p>	2	4	3	3	3
<p>6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y superiores, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso, becas y créditos.</p>	2	4	2	4	3
<p>PROMEDIO</p>					3

2. ÁREA LIDERAZGO ESCOLAR

2.1. DIMENSIÓN: Liderazgo del Sostenedor

1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta.			2		2
2. El sostenedor establece metas claras al director.			2		2
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente.			1		1
4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos.			1		1
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.			2		2
PROMEDIO					2

2.2. DIMENSIÓN: Liderazgo Formativo y Académico del Director.

1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.	2	1	2	4	2
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.	3	1	2	4	3
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.	3	1	2	4	3
4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los	2	2	3	4	3

mecanismos para solucionarlos, entre otros.					
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.	1	1	3	4	2
6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.			3	4	4
7. El director promueve una ética de trabajo.	3	1	2	4	3
PROMEDIO					3

2.3. DIMENSIÓN: Planificación y Gestión de Resultados

<p>1. El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que incluye la definición de la modalidad y las características centrales del establecimiento, la misión y visión educativa y la descripción del perfil del estudiante que busca formar.</p>	4	4	4	4	4
<p>2. El equipo directivo realiza un proceso sistemático anual de autoevaluación del establecimiento para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.</p>	3	4	3	4	4
<p>3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.</p>		3	3	4	3

4. El establecimiento cuenta con un sistema de Monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.		3	2	4	3
5. El establecimiento recopila y sistematiza los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, los analiza e interpreta y los utiliza para la toma de decisiones y la gestión educativa.	4	2	2	4	3
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.	3	4	2	4	3
PROMEDIO					3

3. ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

3.1. DIMENSIÓN: Formación

<p>1. El establecimiento traduce los lineamientos formativos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional en estrategias concretas para alcanzar su logro (prácticas pedagógicas transversales, programa de orientación, actividades de encuentro, talleres extra-programáticos, programas de formación docente, alianza familia- escuela, entre otros).</p>	3	4	2		3
<p>2. El establecimiento cuenta con una persona o equipo a cargo de la Convivencia Escolar, con funciones y tiempos conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, que se responsabiliza por implementar y monitorear los lineamientos formativos.</p>	3	3	3		3
<p>3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de</p>	1	2	2		2

relacionarse y resolver conflictos.					
4. El establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad, en concordancia con los lineamientos formativos del Proyecto Educativo, hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.	1	2	2		2
5. El establecimiento cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo (consumo y tráfico de alcohol y drogas), hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.	2	1	2		2
6. El equipo directivo y docente involucra y orienta a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje académico y formativo de sus hijos.		3	2		3
PROMEDIO					2

3.2. DIMENSIÓN: Convivencia Escolar

1. El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa y en todos los espacios formativos (aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos).	3	1	3		2
2. El equipo directivo y docente valora de manera sistemática la riqueza de la diversidad como parte de cualquier grupo humano y previene todo tipo de discriminación.	4	1	3		3
3. El establecimiento cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, que es conocido por el conjunto de la comunidad educativa y que se hace cumplir de manera efectiva.	3	1	4		3
4. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.	2	1	3		2
5. El establecimiento provee las condiciones para hacer de la escuela un lugar seguro para los estudiantes, tanto física como psicológicamente	2	1	2		2

(infraestructura adecuada, personal idóneo, protocolos para recibir denuncias, entre otros).					
6. El establecimiento previene y enfrenta las conductas antisociales o violentas, desde las situaciones menores hasta las más graves, a través de estrategias concretas y consensuadas.	1	2	2		2
7. El establecimiento previene y enfrenta el bullying o intimidación sistemática, a través de estrategias concretas.	2	1	2		2
PROMEDIO					2

3.3. DIMENSIÓN: Participación

1. El establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.	1	4	3		3
2. El establecimiento promueve el encuentro y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa para crear lazos y fortalecer el sentido de pertenencia.	1	3	3		2
3. El establecimiento promueve y modela entre sus estudiantes un sentido de responsabilidad con su comunidad, entorno y	1	3	2		2

sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos.					
4. El establecimiento valora y fomenta la expresión de ideas, el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto.	3	4	3		3
5. El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar.	3	4	3		3
6. El establecimiento promueve la participación de los estudiantes a través del Centro de Estudiantes y las Directivas de curso, los cuales han sido elegidos democráticamente.	3	4	3		3
7. El establecimiento promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los Delegados de curso.			2		2
8. El establecimiento promueve la participación de los docentes a través de la realización periódica del Consejo de profesores y lo valida como una instancia fundamental para discutir temas relacionados con la implementación del PEI.	4	3	3		3

9. El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento.	3	4	3		3
10.El establecimiento es receptivo a las necesidades e intereses de los apoderados y estudiantes, y cuenta con canales claros tanto para recibir sugerencias, inquietudes y críticas, como para canalizar aportes u otras formas de colaboración.	3	3	3		3
PROMEDIO					3

4. ÁREA GESTIÓN DE RECURSOS

4.1. DIMENSIÓN: Gestión del Recurso Humano.

1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones.	4	3	1		3
2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.	2	3	2		2
3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo.	2		1		2

4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.	3	4	2		3
5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.	2	3	2		2
6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.	2	4	2		3
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.	3	2	1		2
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.	2	3	2		2
PROMEDIO					2

4.2. DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Financieros y Administración.

1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.	1	2	2		2
--	---	---	---	--	---

2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.		1	1		1
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.		1	1		1
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.	3	1	3		2
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.		4	2		3
6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento.	4	3	3		3
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.	4	3	3		3
PROMEDIO					2

4.3. DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Educativos

1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.	2	1	2		2
2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.	3	3	1		2
3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes.	4	4	3		4
4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.	2	4	1		2
5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos.	2	3	2		2
PROMEDIO					2

Resumen por área

ÁREA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM	DIMENSIÓN			PROMEDIO
	Gestión Pedagógica	Enseñanza y Aprendizaje en el aula	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	
	3	4	3	3

En el Área Gestión del Currículum, en general se obtiene una valoración entre 3 y 4. En promedio 3, lo que significa que existe una práctica institucional con foco en la mejora, sin embargo, se percibe que faltan los procesos de evaluación y ajuste de las acciones, para completar el ciclo de mejora continua.

ÁREA LIDERAZGO ESCOLAR	DIMENSIÓN			PROMEDIO
	Liderazgo del Sostenedor	Liderazgo formativo y académico del Director	Planificación y Gestión de Resultados	
	2	3	3	3

El Área Liderazgo Escolar, obtiene una valoración entre 2 y 3. En promedio 3, lo que significa que existen prácticas pedagógicas con miras a la mejora escolar, sin embargo, se percibe que es necesaria evaluación sistemática de las acciones implementadas, con el propósito de rediseñarlas para el siguiente proceso, en búsqueda de la mejora continua.

ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR	DIMENSIÓN			PROMEDIO
	Formación	Convivencia Escolar	Participación	
	2	2	3	2

El Área de Convivencia Escolar, obtiene una valoración en promedio de 2, por parte del profesorado. Las Dimensiones más descendidas son la Formación y la Convivencia Escolar. Entre las prácticas más débiles están, la formación a los estudiantes para relacionarse de manera constructiva y resolver conflictos; si el establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad; si el establecimiento cuenta con programas de prevención de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo, como el consumo y tráfico de alcohol y drogas; y si el establecimiento provee las condiciones para hacer de la escuela un lugar seguro, tanto física como psicológica, aspectos como infraestructura adecuada, personal idóneo, protocolos para recibir denuncias, entre otros.

ÁREA GESTIÓN DE RECURSOS	DIMENSIÓN			PROMEDIO
	Gestión del Recurso Humano	Gestión de Recursos Financieros y Administración	Gestión de Recursos Educativos	
	2	2	2	2

El Área Gestión de Recursos, tiene una valoración de 2 en promedio. Dentro de las acciones más débiles en la Dimensión de Gestión del Recurso Humano, están la implementación de mecanismos para bajar la tasa de licencias médicas y reemplazos docentes; y contar con estrategias para atraer y retener a los mejores docentes.

En la Dimensión Gestión de Recursos Financieros y Administración, las acciones más deficitarias, percibidas por los docentes, dicen relación con que el establecimiento cuenta con presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos y si se gestiona la matrícula y asistencia, de manera que se logre completar los cupos disponibles y alcanzar altos niveles de asistencia.

En la Dimensión Gestión de Recursos Educativos, como aspectos más débiles están la disponibilidad de instalaciones y equipamiento que facilite el aprendizaje de los estudiantes, contar con recursos didácticos suficientes y recursos TICS, para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes.

En el siguiente apartado se incluye el análisis realizado por los docentes, respecto de los resultados de eficiencia interna del establecimiento. En estas sesiones, trabajaron los mismos grupos.

- **Análisis Resultados Eficiencia Interna.**

1. ANÁLISIS RESULTADOS DE RETIRO

CURSO	2018	2019	2020	2021
2 ° NIVEL BASICO	57 %	60 %	6 %	3 %
3° NIVEL BASICO	46 %	33 %	5 %	16 %
1° NIVEL MEDIO	48 %	35 %	14 %	14 %
2° NIVEL MEDIO	32 %	20 %	8 %	14 %
PROMEDIO	46 %	37 %	8 %	12 %

1.1. PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

<p>¿Los resultados obtenidos muestran una tendencia al alza, a la baja, fluctuantes o se mantienen respecto de las últimas cuatro mediciones?</p>	<p>Grupo 1:</p> <p>Los resultados van a la baja. El Segundo Nivel Medio obtiene menos bajas en los últimos dos años.</p> <p>En años sin pandemia, el nivel que tiene mayor porcentaje de retiro es el Primer Nivel Medio.</p> <p>Grupo 2:</p> <p>El retiro en el establecimiento, muestra una tendencia a la baja.</p>
---	--

	<p>Grupo 3:</p> <p>De acuerdo a las cifras hubo una baja de los retiros en forma sostenida.</p> <p>Hay que considerar que los resultados de los dos últimos años están relacionados con el factor pandemia.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>Tendencia de retiro a la baja, por la posibilidad de cumplir, sin asistencia, a distancia.</p> <p>Cabe señalar que desde nuestra perspectiva (equipo psicosocial) no es posible realizar análisis cualitativos por las diferencias situacionales de cada período (estallido social, pandemia).</p>
<p>¿Cuáles son las causas frecuentes de retiro?</p>	<p>Grupo 1:</p> <p>Entre algunas circunstancias, depende de las necesidades de modalidad, pudiendo ser modalidades presencial,</p>

	<p>semipresencial u online.</p> <p>Factores laborales, motivacionales, maternidad, judiciales, entre otros.</p> <p>Grupo 2:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cambios de domicilio o región.- Incompatibilidad horaria del trabajo con el liceo.- Percepción de una negativa convivencia escolar.- Opción laboral por sobre la académica. <p>Grupo 3:</p> <ul style="list-style-type: none">- Retorno poco seguro.- Motivos personales.- Problemas judiciales.- Retornos a país de origen.- Factores psicosociales.- Fichas incompletas de los alumnos, lo que dificulta el contacto.- Horas mal distribuidas en los
--	---

	<p>cursos.</p> <p>Grupo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación - Imposibilidad de continuación de estudios por temas laborales, de salud u otros de tipo social. - Horarios de clases incompatibles con las actividades de trabajo o dinámica familiar.
<p>Conclusiones:</p> <p>¿Qué nivel educativo presenta una mayor tasa de retiro?</p> <p>Grupo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer Nivel Medio, presenta la mayor tasa de retiro. - Segundo Nivel Medio, la mayoría de las veces vuelve, intentando terminar. - Los básicos están más apoyados por estar en redes, dado que la mayoría de ellos, son menores de edad. <p>Grupo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los cursos de los niveles básicos. <p>Grupo 3:</p>	

El Primer Nivel Medio.

Grupo 4:

De acuerdo a la información durante 2018 y 2019, las mayores tasas de retiro se centran en los niveles básicos; pero en 2020 y 2021, esta tasa cambia a los Primeros Niveles Medios, probablemente, como consecuencia de la matrícula automática a causa de la pandemia.

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ASISTENCIA

CURSO	2018	2019	2020	2021
2 ° NIVEL BASICO	50 %	56 %	0 %	0 %
3° NIVEL BASICO	59 %	56 %	0 %	0 %
1° NIVEL MEDIO	52 %	52 %	0 %	0 %
2° NIVEL MEDIO	49 %	58 %	0 %	0 %
PROMEDIO	52 %	56 %	0 %	0 %

2.1. PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

<p>¿Los resultados obtenidos muestran una tendencia al alza, a la baja, fluctuantes o se mantienen respecto de las últimas cuatro mediciones?</p>	<p>Grupo 1:</p> <p>Sin considerar pandemia la asistencia iba al alza.</p> <p>Se consigna asistencia "0", por haber estado en trabajo online.</p> <p>Grupo 2:</p> <p>Muestran una leve tendencia al alza.</p> <p>Grupo 3:</p> <p>Sería relevante que incorporaran datos actualizados del año 2022, ya que los años mencionados en la tabla (2020 y 2021), no era obligatoria la asistencia.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>Tendencia a la baja, incluso este año 2022.</p>
---	---

<p>¿Cuáles son las causas frecuentes de inasistencia?</p>	<p>Grupo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación, situación laboral, social, salud, hijos, embarazo, manipulación del sistema. <p>Grupo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfermedad - Desmotivación - Razones laborales - Flojera, irresponsabilidad. - Inasistencia de profesores. - Falta de profesores volantes. <p>Grupo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entorno del establecimiento poco seguro. - Motivos laborales. - Retorno a país de origen. - Factores psicosociales. - Licencias médicas de
---	--

	<p>docentes y falta de reemplazos de docentes durante dichas licencias médicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas incompletas del alumno, lo que dificulta mantener el contacto. - Licencias médicas de los estudiantes. - Horarios mal distribuidos en los cursos. <p>Grupo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación - Existencia de problemáticas psicosociales, consumo de sustancias, disfunciones familiares, socialización callejera, etc. - Actividades laborales (formal e informal).
<p>Conclusiones:</p> <p>¿Qué nivel educativo presenta una mayor tasa de inasistencia?</p> <p>Grupo 1:</p>	

Los Primeros Niveles Medios, porque saben que pese a no cumplir con el requisito de asistencia, pasarán de curso y tienden a manipular el sistema.

Grupo 2:

- Los primeros niveles medios.

Grupo 3:

Primer Nivel Medio.

Grupo 4:

Los cuatro años señalados en el encabezado, no son posibles de comparar por la diferencia contextual en cada uno de ellos. Desde una mirada cuantitativa, no existen diferencias relevantes en la tasa de inasistencia de cada nivel durante los años 2018 y 2019.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE REPITENCIA

CURSO	2018	2019	2020	2021
2° Nivel Básico	0%	0%	0%	0%
3° Nivel Básico	0%	0%	0%	0%
1° Nivel Medio	1%	0%	0%	0%
2° Nivel Medio	1%	0%	1%	1%

3.1. PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

<p>¿Los resultados obtenidos muestran una tendencia al alza, a la baja, fluctuantes o se mantienen respecto de las últimas cuatro mediciones?</p>	<p>Grupo 1:</p> <p>La repitencia muestra una tendencia a la baja.</p> <p>Grupo 2:</p> <p>Los porcentajes se mantienen. No existe mayor tasa de repitencia.</p> <p>Grupo 3:</p> <p>Se mantienen.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>Según la información, no se observan tendencias al alza ni a la baja, entre niveles y años.</p>
---	--

¿Cuáles son las causas frecuentes de repitencia?

Grupo 1:

Que un estudiante solicite la repitencia.
Se dan todas las oportunidades para que un estudiante sea promovido.

Grupo 2:

Estudiantes que no presentan interés.
Y que además, se tornan inubicables.

Grupo 3:

Los docentes no tenemos injerencia en los factores de repitencia, porque durante años por instrucciones de las Direcciones no se deja repitiendo a ningún estudiante.

Grupo 4:

No existe una repitencia significativa en el establecimiento.

Conclusiones:

¿Qué nivel educativo presenta una mayor tasa de repitencia?

Grupo 1:

Primer Nivel Medio, pero no se puede analizar porque no es significativa, ni representativa de la realidad del liceo, según niveles de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Grupo 2:

La mayor tasa de repitencia (que es muy baja), se da en el Segundo Nivel Medio.

Grupo 3:

Segundo Nivel medio.

Grupo 4:

De acuerdo a la información, la mayor tasa de repitencia, se centra en los 2° Niveles Medios.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE APROBACIÓN POR ASIGNATURA

LENGUAJE

CURSO	2018	2019	2020	2021
2° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
3° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
1° Nivel Medio	99%	100%	100%	100%
2° Nivel Medio	99%	100%	99%	99%
PROMEDIO	100%	100%	100%	100%

MATEMÁTICA

CURSO	2018	2019	2020	2021
2° Nivel Básico	100%	100%	99%	99%
3° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
1° Nivel Medio	100%	100%	100%	99%
2° Nivel Medio	100%	100%	100%	99%
PROMEDIO	100%	100%	100%	99%

ESTUDIOS SOCIALES

CURSO	2018	2019	2020	2021
2° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
3° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
1° Nivel Medio	99%	100%	100%	100%
2° Nivel Medio	99%	100%	99%	99%
PROMEDIO	100%	100%	100%	100%

CIENCIAS NATURALES

CURSO	2018	2019	2020	2021
2° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
3° Nivel Básico	100%	100%	100%	100%
1° Nivel Medio	99%	100%	100%	100%
2° Nivel Medio	99%	100%	99%	99%
PROMEDIO	100%	100%	100%	100%

4.1. PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

<p>¿Los resultados obtenidos, por asignatura, muestran una tendencia al alza, a la baja, fluctuantes o se mantienen respecto de las últimas tres mediciones?</p>	<p>Grupo 1: No responde</p> <p>Grupo 2:</p> <p>Los resultados se mantienen en los últimos cuatro años.</p> <p>Grupo 3:</p> <p>Se mantienen debido a la instrucción de aprobar a los estudiantes que se mantienen en el tiempo.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>No se aprecian cambios relevantes.</p>
<p>¿Cuál(es) asignatura(s) presentan una tasa aprobación acorde a las metas institucionales?</p>	<p>Grupo 1: No responde</p> <p>Grupo 2:</p> <p>Todas las asignaturas presentan una buena tasa de aprobación.</p>

	<p>Grupo 3:</p> <p>Todas las asignaturas.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>No se aprecian cambios relevantes.</p>
<p>¿Cuál(es) asignatura(s) presentan una menor tasa aprobación?</p>	<p>Grupo 1: No responde</p> <p>Grupo 2:</p> <p>La asignatura que presenta una menor tasa de aprobación es Matemática.</p> <p>Grupo 3:</p> <p>Ninguna (todos aprueban).</p> <p>Grupo 4:</p> <p>No se aprecian cambios relevantes.</p>
<p>¿Qué nivel(es) educativo(s) presentan una menor tasa de aprobación?</p>	<p>Grupo 1: No responde</p>

	<p>Grupo 2:</p> <p>El nivel que presenta una menor tasa de aprobación es el 2° Nivel Medio.</p> <p>Grupo 3:</p> <p>Ninguno.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>No se aprecian cambios relevantes.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Grupo 1: No responde</p> <p>Grupo 2:</p> <p>Los resultados del análisis no representan la realidad objetiva del liceo.</p> <p>Grupo 3:</p> <p>Hay muchas deficiencias e insuficiencias que debemos mejorar con urgencia para mejorar los aprendizajes.</p> <p>Grupo 4:</p> <p>Las diferencia contextual de los períodos considerados en la relación asignatura nivel,</p>

	<p>no afecta los resultados obtenidos.</p> <p>La modalidad a distancia, generó vacíos pedagógicos importantes, que este año han tenido que adecuar en refuerzos, adaptaciones metodológicas.</p> <p>Análisis desde el punto de vista psicosocial:</p> <p>Hoy se vivencian efectos no observados durante la pandemia, como la prioridad o posición de relevancia de la Institución educativa. Esto reforzado por políticas de “no repitencia”, por ejemplo, la asistencia y su flexibilidad.</p> <p>Efectos en la ansiedad familiar, la socialización hoy se expresa en ansiedad, depresión y violencia tanto concreta como simbólica.</p> <p>Uso de redes sociales, amplía posibilidades hostiles e inadecuadas de interacción. El uso diario de la pantalla en la educación generó problemas de visión, dependencia y derivó en adicción.</p>
--	--

8.2. Talleres Diseño Plan de Acción.

Se realizaron tres talleres con todos los profesores del establecimiento educacional. Se reunieron los mismos cuatro grupos de trabajo. Se les solicita llenado de una pauta en la que deben identificar y consignar los indicadores más deficitarios del diagnóstico realizado por área y dimensión de la gestión institucional, agregando además, propuestas de acciones a realizar.

Se seleccionaron los indicadores por área que más mencionaron los grupos de trabajo. La información fue sistematizada en las siguientes tablas.

Sistematización de datos talleres de diseño del Plan de Acción Estratégico

1. Área de Gestión del Currículum

1.1. DIMENSIÓN: Gestión pedagógica.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 1	<ul style="list-style-type: none">- Plantear metas para cada curso el año anterior a la toma de curso. - Reuniones (una mensual) para verificar el estado de avance de las metas (Reunión con UTP, Orientación, Jefatura y docentes del curso).

Indicador 2	<ul style="list-style-type: none"> - Que no se repita el horario de la asignatura en el mismo bloque semanal. - Considerar que el profesor tutor tenga su asignatura con su curso.
Indicador 3	<ul style="list-style-type: none"> - Restituir el Consejo de Curso. - Incluir en la Unidad 0, la pesquisa de estudiantes no lectores y trabajar de forma interdisciplinaria la alfabetización.
Indicador 4	<ul style="list-style-type: none"> - Contratación de profesor volante. - Entregar un dossier por departamento acorde a la planificación de cada asignatura. - Coordinar con el Equipo PIE el

<p>Indicador 5</p>	<p>desarrollo e implementación de material.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar reuniones a principio cierre de trimestre con el equipo técnico pedagógico, para monitorear el logro de la cobertura curricular por niveles, idealmente por jornada y departamento. - Incluir dentro del horario una reunión mensual donde se monitoree la cobertura curricular (Departamentos, PIE y UTP).
<p>Indicador 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir capacitaciones de didácticas de cada disciplina. - Gestionar recursos para las actividades planificadas por cada asignatura (salidas pedagógicas, ferias, día del libro, actividades internas, etc.).

Indicador 8	<ul style="list-style-type: none"> - Se sugiere en este indicador reuniones mensuales por jornada.
Indicador 10	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalizar la retroalimentación pedagógica.
Indicador 11	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar personal (PIE, docente).
Indicador 12	<ul style="list-style-type: none"> - Resguardar el trabajo con estudiantes que requieren apoyo.
Indicador 13	<ul style="list-style-type: none"> - Crear comunidades de aprendizaje profesional (espacios de discusión e intercambio de buenas prácticas). - Evaluar pertinencia y actualización del material pedagógico.

1.2. DIMENSIÓN: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 3	<ul style="list-style-type: none">- Preparación para la PAES.
Indicador 4	<ul style="list-style-type: none">- Faltan recursos: Data, computadores, Office, fotocopidora, Internet en salas de clases.
Indicador 5	<ul style="list-style-type: none">- Aumentar horas no lectivas de los docentes.
Indicador 7	<ul style="list-style-type: none">- Más tiempo y apoyo de Inspectoría fuera de las salas durante las clases.
Indicador 8	<ul style="list-style-type: none">- Establecer clases exclusivas de retroalimentación.

1.3. DIMENSIÓN: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 1	<ul style="list-style-type: none">- No ocupar al Equipo PIE cubriendo en épocas de pesquisa de estudiantes.- Pesquisa temprana de estudiantes no lectores.- Aumentar Equipo PIE, de acuerdo al número de cursos en este liceo.
Indicador 2	<ul style="list-style-type: none">- Integrar talleres (oficios) electricidad, costura, etc.
Indicador 4	<ul style="list-style-type: none">- Rigurosidad en seguimiento y entrega de los trabajos de los estudiantes.
Indicador 5	<ul style="list-style-type: none">- Aumentar las estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

2. ÁREA LIDERAZGO ESCOLAR

2.1. DIMENSIÓN: Liderazgo del Sostenedor.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 3	<ul style="list-style-type: none">- Socializar en detalle con la comunidad educativa los proyectos que involucren mejoras en el establecimiento.

2.2. DIMENSIÓN: Liderazgo Formativo y Académico del Director.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 2	<ul style="list-style-type: none">- Instalar instancia de trabajo colaborativo con los profesores (por nivel).
Indicador 3	<ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento positivo.
Indicador 4	<ul style="list-style-type: none">- Tomar en cuenta las sugerencias del profesorado considerando la experiencia en el establecimiento.- Reforzar habilidades blandas.- Empatizar con docentes.- Refuerzo positivo.

3. ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

3.1. DIMENSIÓN: Formación.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 1	<ul style="list-style-type: none">- Llevar a la práctica lo expuesto (lineamientos formativos estipulados en el PEI en estrategias concretas) considerando el contexto EPJA. Institucionalizar esa práctica.
Indicador 2	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar los tiempos de la comunidad educativa (tiempo que dedica el Encargado de Convivencia Escolar a la implementación y monitoreo de los lineamientos formativos).- Falta modelamiento y resolución de conflictos de las consecuencias de las acciones e incluir a todos los afectados.
Indicador 3	<ul style="list-style-type: none">- Incluir apoyo específico hacia los docentes afectados en un espacio de reparación que no implique usar los días administrativos.- Aplicación efectiva del Manual

<p>Indicador 4</p>	<p>de Convivencia Escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementar estrategias definidas para la resolución de conflictos. - Implementación de talleres obligatorios adecuados a la realidad del establecimiento con el personal correspondiente. Talleres enfocados en la prevención. - Se sugiere volver a tener nexos con el CESFAM.
<p>Indicador 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sugiere que SENDA aplique sus capacitaciones directamente a los estudiantes.

3.3. DIMENSIÓN: Participación.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 2	<ul style="list-style-type: none">- Brindar espacios de autocuidado en donde participe todo el profesorado y directivos.- Reuniones periódicas para abordar casos puntuales, con la finalidad de manejar una información en común con todos los estamentos.
Indicador 3	<ul style="list-style-type: none">- Vincular al establecimiento a través de talleres que puedan implementar actores de la comuna, tales como Carabineros, Bomberos, etc.
Indicador 4	<ul style="list-style-type: none">- Implementar un Centro de Padres de todos los menores de edad que asisten al establecimiento para que de esta forma, se puedan realizar reuniones periódicas.

4. ÁREA GESTIÓN DE RECURSOS

4.1. DIMENSIÓN: Gestión del Recurso Humano.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 2	<ul style="list-style-type: none">- Gestionar e insistir en profesores volantes y de reemplazo.- Aumentar horas no lectivas de los docentes.
Indicador 5	<ul style="list-style-type: none">- Implementar capacitaciones y talleres atinentes a la realidad del establecimiento.
Indicador 7	<ul style="list-style-type: none">- Visibilizar los protocolos de desvinculación.
Indicador 8	<ul style="list-style-type: none">- Solicitar cambios de actividad para realizar jornadas de autocuidado con todos los docentes (tres jornadas).

4.2. DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Financieros y Administración.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 1	<ul style="list-style-type: none">- Visibilizar el establecimiento como espacio seguro.- Implementar actividades extracurriculares (arte – deporte – música).- Realizar actividades lúdicas que permitan la transversalidad.

4.3. DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Educativos.

MENCIONE EL NÚMERO DEL INDICADOR	DESCRIBA ACCIONES A REALIZAR
Indicador 1	<ul style="list-style-type: none">- Implementar el Laboratorio de Ciencias que ya está habilitado.- Cambiar la locación de la Sala PIE (escalera no inclusiva).
Indicador 2	<ul style="list-style-type: none">- Generar proyectos que nos entreguen material no fungible. Pedir apoyos a fundaciones y empresas.

RESULTADOS DE EFICIENCIA INTERNA

1. RETIRO (26% ÚLTIMOS 04 AÑOS)

PROPUESTA DE ACCIONES REMEDIALES:

- Aplicar instrumentos y técnicas de recolección de datos para determinar las principales causas de deserción escolar.
- Diseñar plan de acción para disminuir la deserción escolar.
- Trabajar el rol del profesor jefe.
- Realizar trabajo coordinado entre profesores, convivencia escolar y equipo psicosocial.

2. ASISTENCIA (54% PERÍODO 2018 – 2019. 35% PERÍODO 2022).

PROPUESTA DE ACCIONES REMEDIALES:

- Determinar causas de absentismo escolar, mediante aplicación de instrumento y técnica de recogida de información.
- Diseñar e implementar Plan de asistencia.
- Gestionar recursos para implementación de acciones del plan.
- Entregar incentivo a estudiantes con mejor asistencia.

3. REPITENCIA (01% ÚLTIMOS 04 AÑOS).

PROPUESTA DE ACCIONES REMEDIALES:

- Generar estrategias en conjunto con todos los departamento, para estudiantes en riesgo de repitencia (asistencia y rendimiento escolar).
- Plan incentivo y promoción al rendimiento escolar.

4. APROBACIÓN (99% ÚLTIMOS 04 AÑOS)

PROPUESTA DE ACCIONES REMEDIALES:

- Generar estrategias en conjunto con todos los departamento, para estudiantes en riesgo de repitencia (asistencia y rendimiento escolar).
- Plan incentivo y promoción al rendimiento escolar.

8.3. Escala Eficacia Colectiva Docente

El supuesto que sostiene esta investigación, dice que si establecen espacios de participación en la toma de decisiones y se facilita el trabajo y reflexión colaborativa entre los docentes, se reforzará la eficacia colectiva docente y el compromiso organizacional.

Para comprobarlo, se realizaron talleres con los docentes para llevar a cabo la tarea de diseñar de manera colaborativa un Plan Estratégico de Acción para el año 2023.

En primer lugar se realizó un Diagnóstico Institucional, tomando como base, lo que sugiere el Ministerio de Educación. Este diagnóstico se llevó a cabo con la participación de todos los docentes. En estas sesiones, tuvieron la oportunidad de reflexionar en torno al estado de las distintas áreas de gestión y sus respectivas dimensiones. Se desarrollaron trabajos en grupo y de manera reflexiva, contestaron un instrumento para medir las distintas áreas de la gestión institucional.

En siguientes sesiones, se presentaron los resultados y en base a ellos, sugirieron líneas de acción para incluirlos en el plan.

Después de este trabajo, se aplicó la Escala de Eficacia Colectiva Docente, de Goddard (2002), en su versión corta. La que consta de doce ítems, a una muestra representativa de 24 profesores, de distintas asignaturas, rango etario, género y además, pertenecientes a las distintas jornadas que imparte el establecimiento, de manera que logran cubrir los 27 cursos, en los cuales se atienden a estudiantes desde 2° Nivel Básico hasta 2° Nivel Medio.

Las características de los docentes encuestados, se sistematizan en la siguiente tabla:

Tabla N° 1 : Características de profesores encuestados.

Características		N°
Género	Masculino	11
	Femenino	13
Edad	Mínimo	27
	Máximo	74
Años de Servicio	Mínimo	1
	Máximo	33
Horas de Contrato	Mínimo	30
	Máximo	44
Jefatura	Con jefatura	23
	Sin jefatura	1

Los resultados demuestran la significancia de trabajar colaborativamente y de reflexionar colectivamente.

Los docentes del establecimiento presentan promedios altos en los ítems 2, 4 , 6 y 10. En este sentido, los docentes declaran que pueden comunicarse con estudiantes difíciles, creen que todos los estudiantes pueden aprender, lograr que hasta los alumnos más difíciles se involucren en su trabajo escolar y que atienden con éxito las necesidades individuales de los alumnos.

Dentro de los promedios más bajos están los ítems 1, 3, 5, 7, 8, 9 y 12, cuyo promedio oscila entre 1,708 a 3, 250. Estas respuestas declaran que existe un número menor de profesores que se dan por vencidos si un estudiante no quiere aprender, que no cuentan del todo con las habilidades necesarias para producir aprendizajes

significativos en sus estudiantes. Asimismo, perciben que los profesores en general no cuentan con las herramientas para tratar con estudiantes con problemas disciplinarios (ítem 5).

Por otra parte, señalan que los maestros en esta escuela en general previenen el mobbing (bullying, acoso) de manera efectiva, promediando una puntuación 3 de un máximo de 5. Además, en el ítem 8, indican que como maestros de esta escuela, en general no pueden manejar los conflictos de manera constructiva producto del trabajo en equipo, promediando 3,250.

Finalmente, señalan que en esta escuela, no se cuenta del todo, con un conjunto común de reglas y regulaciones que les permita a los docentes manejar problemas disciplinarios con éxito (ítem 9). El promedio de este ítem es de 3,292. Y además, el 40% de los profesores declara no tener éxito en el desarrollo de las habilidades en lenguaje y matemática en sus estudiantes (ítem 12).

Tabla N° 2: Sistematización de resultados Escala de Eficacia Colectiva Docente por ítem.

ÍTEMS	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar	N° Total
1. Los maestros aquí se dan por vencido si un niño no quiere aprender	1,708	1	5	1,060	24
2. Los maestros en esta escuela pueden comunicarse con estudiantes difíciles	4,500	1	5	0,577	24
3. Los maestros aquí no tienen las habilidades necesarias para producir aprendizaje significativos para los estudiantes	1,708	1	5	0,789	24
4. Los maestros en esta escuela realmente creen que cada niño puede aprender	4,083	1	5	1,037	24

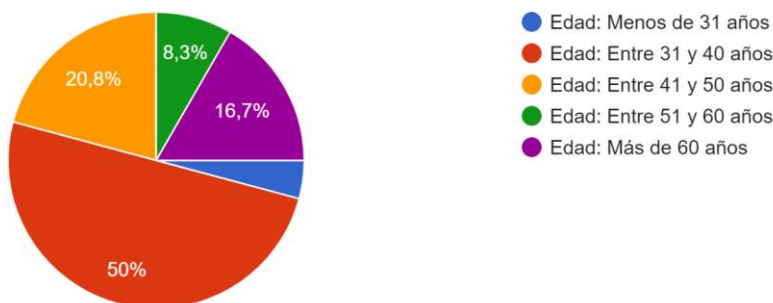
5. Los maestros en esta escuela no tienen las herramientas para tratar con los estudiantes con problemas disciplinarios	2,583	1	5	1,256	24
6. Como maestros de esta escuela, podemos lograr que incluso los alumnos más difíciles se involucren en su trabajo escolar	4,250	1	5	0,878	24
7. Los maestros en esta escuela previenen el mobbing (bullying, acoso) de manera efectiva.	3,042	1	5	1,207	24
8. Como maestros de esta escuela, manejamos los conflictos de manera constructiva porque trabajamos en equipo.	3,250	1	5	1,127	24
9. En esta escuela, tenemos un conjunto común de reglas y regulaciones que nos permiten manejar problemas disciplinarios con éxito.	3,292	1	5	0,889	24
10. Los profesores de la escuela atienden con éxito las necesidades individuales de los alumnos.	4,000	1	5	0,866	24
11. En esta escuela, somos capaces de crear un ambiente seguro e inclusivo incluso en las clases más difíciles	3,958	1	5	0,735	24
12. Los maestros de esta escuela tienen éxito en la enseñanza de las habilidades de matemáticas y lenguaje, incluso para los alumnos con baja capacidad	3,625	1	5	0,753	24
TOTAL	3,333	1	5	0,931	24

Siguiendo con el análisis de los datos de la Escala de Eficacia Colectiva Docente, se presentan a continuación, los resultados por pregunta, sistematizados en gráficos.

Gráfico N° 1: Rango etario de los docentes encuestados.

Instrucciones: Elija la opción que corresponda a sus datos personales.

24 respuestas

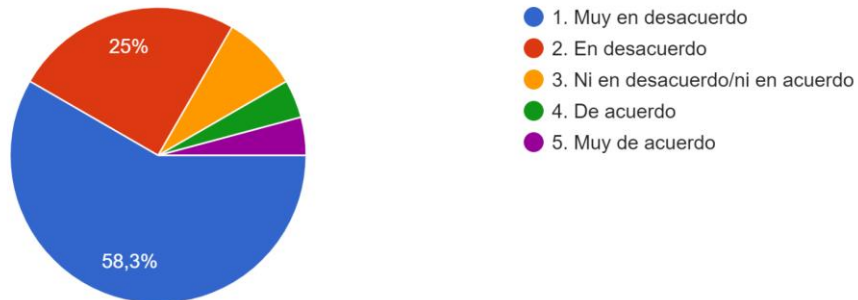


En esta gráfica se muestra que el 50% de los profesores se encuentran en el tramo de edad entre 31 y 40 años. Le sigue el tramo de 41 y 50 años, en un 20%. En un porcentaje menor están los docentes que se encuentran en un rango entre más de 60 años, que corresponde a un 16,7%, del total de los docentes encuestados.

Gráfico N° 2: Ítem N° 1.

1. Los maestros aquí se dan por vencido si un niño no quiere aprender.

24 respuestas

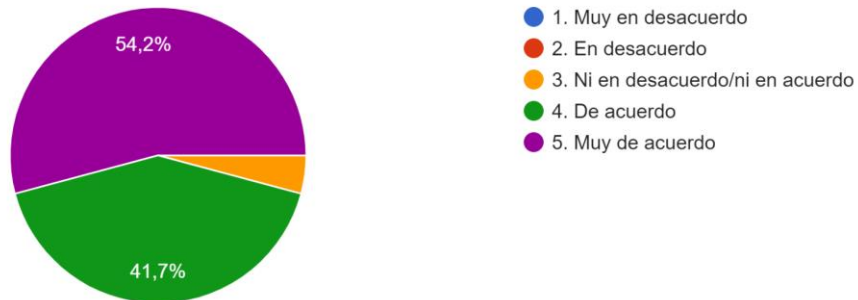


Más de un 58% de los docentes declaran estar muy en desacuerdo con esta afirmación. Si sumamos el 25% que afirma estar en desacuerdo, se concluye que el 83% de los docentes encuestados, señalan que en este establecimiento educacional, los profesores no se dan por vencidos frente a un estudiante que no quiere aprender.

Gráfico N° 3: Ítem N° 2.

2. Los maestros en esta escuela pueden comunicarse con estudiantes difíciles.

24 respuestas

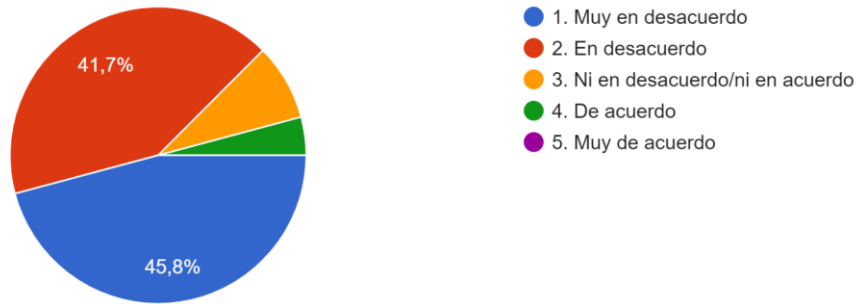


En esta gráfica se muestra que la gran mayoría de los docentes señalan que pueden comunicarse con estudiantes difíciles. Un 54,2% declara estar muy de acuerdo con la afirmación, mientras que otro 41,7%, señala que está de acuerdo. Por lo tanto, más del 95% de los encuestados manifiestan que establecen una comunicación positiva con sus estudiantes más difíciles.

Gráfico N° 4: Ítem N° 3.

3. Los maestros aquí no tienen las habilidades necesarias para producir aprendizaje significativos para los estudiantes.

24 respuestas

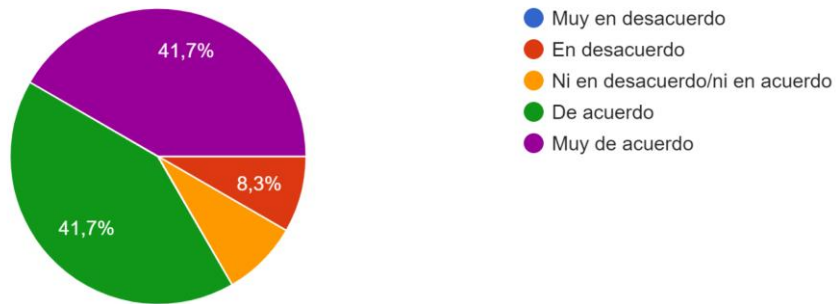


En este ítem, los profesores señalan que están muy en desacuerdo y en desacuerdo, con 45,8% y 41,7%, respectivamente. Es decir, un 87% de los docentes declara que cuentan con las habilidades necesarias para producir aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Gráfico N° 5: Ítem N° 4.

4. Los maestros en esta escuela realmente creen que cada niño puede aprender.

24 respuestas

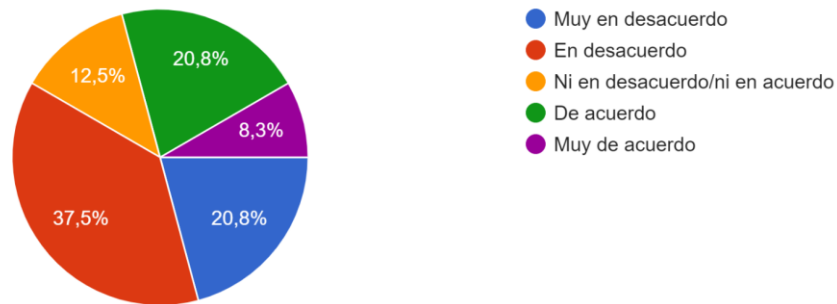


En esta gráfica, se observa que más del 82% de los docentes creen que cada niño puede aprender, presentando altas expectativas respecto de lo que pueden lograr sus estudiantes.

Gráfico N° 6: ítem N° 5.

5. Los maestros en esta escuela no tienen las herramientas para tratar con los estudiantes con problemas disciplinarios.

24 respuestas

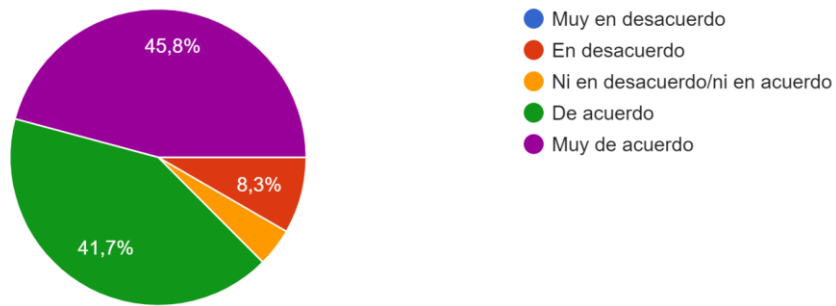


En este ítem, el 58% de los profesores declaran que están muy en desacuerdo y en desacuerdo con esta afirmación. Señalan que poseen las herramientas para tratar con estudiantes con problemas disciplinarios. Lo que se considera como un porcentaje bajo. Dicho de otro modo, un poco más de la mitad de los docentes percibe que tiene las herramientas necesarias para tratar con estudiantes con problemas disciplinarios. Situación que se debe trabajar con el profesorado.

Gráfico N° 7: Ítem N° 6.

6. Como maestros de esta escuela, podemos lograr que incluso los alumnos más difíciles se involucren en su trabajo escolar.

24 respuestas

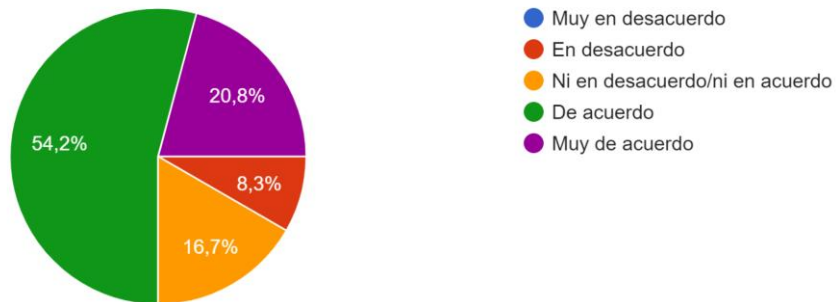


En el Gráfico N° 7, se puede observar que el 45, 8% de los docentes, está muy de acuerdo con la afirmación. Por su parte, un 41,7%, se declara de acuerdo. Por lo tanto, el 87% cree que los profesores en su conjunto, pueden lograr que incluso los estudiantes más difíciles, se involucren en su trabajo escolar.

Gráfico N° 8: Ítem N° 7.

7. Los maestros en esta escuela previenen el mobbing (bullying, acoso) de manera efectiva.

24 respuestas

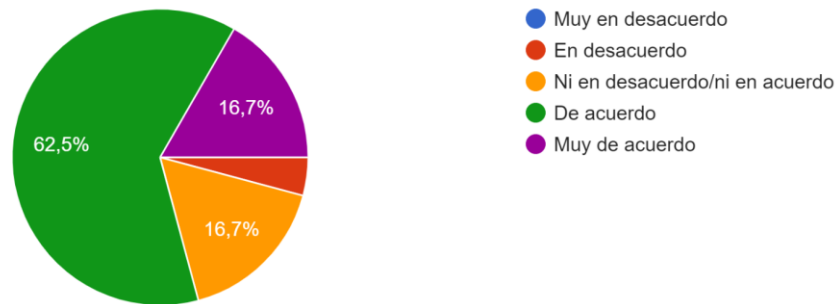


El 54,2% de los profesores, declaran que están muy de acuerdo con la afirmación y el 20,8%, señala estar de acuerdo. Por lo tanto, prácticamente el 75% del profesorado, manifiesta que son capaces de prevenir el acoso escolar y el acoso laboral, en el establecimiento educacional.

Gráfico N° 9: Ítem N° 8.

8. Como maestros de esta escuela, manejamos los conflictos de manera constructiva porque trabajamos en equipo.

24 respuestas

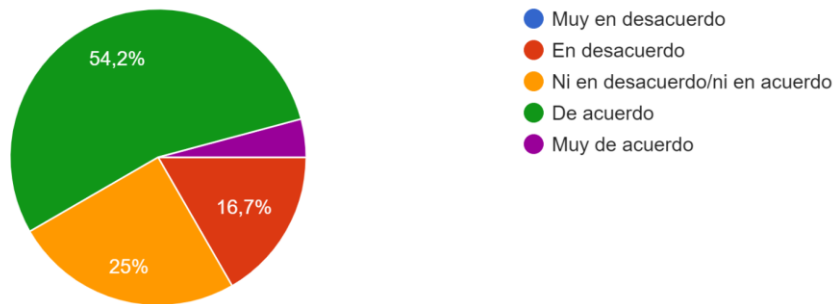


En el Gráfico N° 9, se muestra que el 78% de los docentes, puede manejar los conflictos de manera constructiva, puesto que trabaja en equipo. Sin embargo, el 22% restante, cerca de una cuarta parte de los encuestados, percibe que los conflictos no se abordan constructivamente, por el escaso o inexistencia de trabajo en equipo. Situación que se debe trabajar con el cuerpo docente.

Gráfico N° 10: Ítem N° 9.

9. En esta escuela, tenemos un conjunto común de reglas y regulaciones que nos permiten manejar problemas disciplinarios con éxito.

24 respuestas

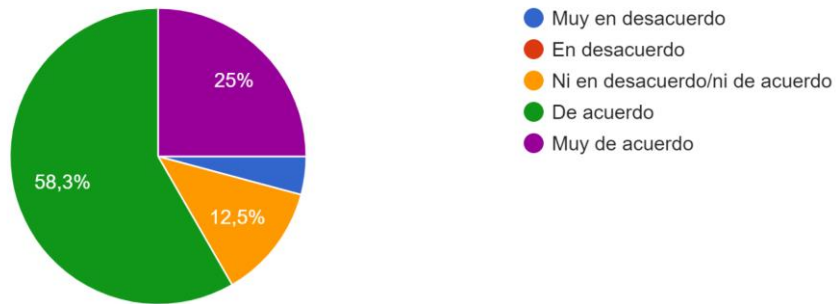


En la presente gráfica, se puede observar que tan sólo un poco más de la mitad de los profesores señalan que tienen un conjunto común de reglas y regulaciones que les permite manejar problemas disciplinarios con éxito. Por lo tanto, es necesario, consensuar normas con los profesores, para la resolución de conflictos escolares.

Gráfico N° 11: Ítem 10.

10. Los profesores de la escuela atienden con éxito las necesidades individuales de los alumnos.

24 respuestas

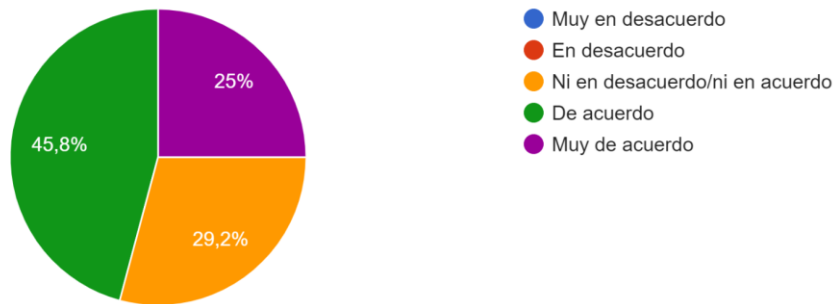


En el Gráfico N° 11, se puede observar que el 83% de los profesores señala que atienden con éxito las necesidades individuales de sus estudiantes.

Gráfico N° 12: Ítem 11.

11. En esta escuela, somos capaces de crear un ambiente seguro e inclusivo incluso en las clases más difíciles.

24 respuestas

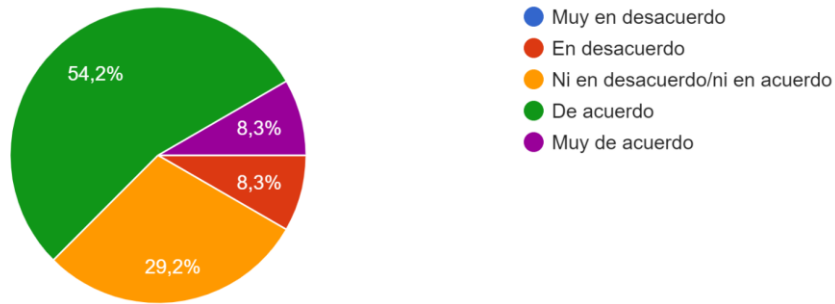


En la presente gráfica, se presenta que el 25% de los encuestados, declara estar muy de acuerdo con la afirmación. Por su parte un 45,8%, señala que está de acuerdo. Por lo tanto, un poco más del 70% señala que el equipo docente es capaz de crear un ambiente seguro e inclusivo para sus estudiantes. Mientras que un 29,2%, declara que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con lo que expresa el ítem.

Gráfico N° 13: Ítem 12.

12. Los maestros de esta escuela tienen éxito en la enseñanza de las habilidades de matemáticas y lenguaje, incluso para los alumnos con baja capacidad.

24 respuestas



En el presente gráfico se muestra lo declarado por los docentes respecto del desarrollo de las habilidades en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, en los estudiantes. Entre el 8,3% que declara estar muy de acuerdo y el 54,2%, que dice estar de acuerdo, suman un poco más de un 62%. Lo que para el objetivo del Proyecto Educativo del establecimiento, es bajo.

8.4. Grupo de discusión

Se realizó un Grupo de Discusión con una muestra intencionada de docentes. Se tomó en consideración la experiencia, el rango etario, la asignatura que imparte y el género.

Se seleccionaron seis profesores cuyas características se especifican en la siguiente tabla:

Participante	Género (Masculino – Femenino)	Edad	Experiencia docente	Asignatura
A	Masculino	34	09 años	Matemática Enseñanza Media
B	Femenino	36	07 años	Inglés
C	Femenino	74	33 años	Lenguaje
D	Femenino	27	0 años, 09 meses	Educación Física
E	Masculino	48	18 años	Matemática Enseñanza Básica
F	Femenino	40	10 años	Historia y Geografía

Para iniciar la discusión, se seleccionaron tres ítem de la Escala de Eficacia Colectiva Docente, de Goddard (2002).

3. Los maestros aquí tienen las habilidades necesarias para producir aprendizajes significativos para los estudiantes.

6. Como maestros de esta escuela, podemos lograr que incluso los alumnos más difíciles se involucren en su trabajo escolar.

12. Los maestros de esta escuela tienen éxito en la enseñanza de las habilidades de matemáticas y lenguaje, incluso para los alumnos con baja capacidad.

Se seleccionaron estas preguntas porque el enfoque de esta investigación en este contexto de Educación de Adultos, está en la percepción que los docentes tienen respecto de la confianza en sus propias habilidades para lograr sus propósitos; en la creencia que los docentes tienen sobre la influencia que tienen sobre los estudiantes para involucrarlos en su trabajo escolar; y en el éxito en el desarrollo de habilidades en las asignaturas de lenguaje y matemática, en todos los estudiantes que atienden.

A los seis docentes, se les asignó las letras A, B, C, D, E y F, para efectos de proteger su identidad.

A continuación se realiza análisis de contenido, por pregunta realizada.

- **Los maestros aquí tienen las habilidades necesarias para producir aprendizajes significativos para los estudiantes.**

El docente A, señala *“la profesión de la docencia requiere habilidades que se obtienen en la formación y en la experiencia. Como docentes hemos logrado un trabajo colaborativo y transversal, falta abordar factores externos, deserción, motivación, asistencia”*.

La docente D, al respecto indica *“desde mi corta experiencia, creo que sí tenemos las habilidades para desarrollar los aprendizajes significativos. En mi caso asignatura electiva, no es obligación, no lo quiero hacer, siendo que educación física desarrolla integralmente a la persona. Desarrolla la tolerancia a la frustración, previene adicciones, la voluntad del estudiante. La deserción es alta en nuestro colegio. Ojalá esta asignatura sea obligatoria”*.

La Docente B, por su parte argumenta *“...creo que sí tenemos las habilidades. Uno trabaja en un contexto difícil. Cuando uno ingresa no las tiene, pero con la práctica en el contexto, se desarrolla para el trabajo con este tipo de estudiantes. Debo reconocer que aún nos falta trabajo transversal. Pero, se pueden lograr actividades y trabajo significativos para ellos, las habilidades claramente que se potencian para un proceso de aprendizaje”*.

La docente F, interviene en este punto y señala que: *“la finalidad del proceso es que se desarrollen integralmente, pero estamos un poco débiles para trabajar de manera transversal. Se debe desarrollar el trabajo colectivo en la comunidad educativa. Lograr que los estudiantes en general alcancen estas habilidades. También eso está dentro de los sellos del establecimiento en el PEI. Demostrar y admirar el trabajo entre cada uno de nosotros. Desarrollar la confianza, encuentro y diálogo”*.

Respecto del desarrollo de la capacidad de los profesores para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, se visualiza que poseen la convicción y confianza en sus capacidades como grupo. Sin embargo, respecto a esta pregunta la docente C señala, que *“... nosotros como docentes creemos que podemos lograr aprendizajes y desarrollo en nuestros estudiantes, esto lo hemos vivido en todos estos años de trabajo. Yo llevo más de 30 años trabajando acá y he visto que se ha ido fortaleciendo en los últimos años el trabajo en equipo y hemos logrado muchas cosas. Pero, creo que eso no es suficiente, también necesitamos el apoyo de la Dirección y del Sostenedor. Nos faltan muchos recursos tecnológicos y didácticos para lograr más cosas aún...”*

El docente E que imparte la asignatura de matemática en Enseñanza Básica, dice *“...sí tenemos las habilidades. Las vamos adaptando a las circunstancias. Muchas veces llegamos con estándares normalizados de exigencia y después se van modificando. Sí podemos lograr los objetivos con los alumnos difíciles, pero no lo puedo lograr de forma separada. Hemos logrado dar cuenta con déficit en matemática, pero sí en otras asignaturas, en general se logra. Creo que podríamos lograr mejores resultados, mediante estrategias como el trabajo basado en proyectos, transversalidad e interdisciplinariedad. Tenemos éxito con la mayoría de los alumnos. Con los que participan y sí quieren hacer las cosas, no al 100% pero se logran cosas también”*.

- **Como maestros de esta escuela, podemos lograr que incluso los alumnos más difíciles se involucren en su trabajo escolar**

El docente A, al respecto señala que *“...generar el ambiente de aprendizaje acogedor, positivo y seguro, es tarea de todos, no tan sólo del docente que está frente al curso. Cambiar el contexto a un ambiente que no necesita la violencia. Los números que se entregaron en el consejo anterior, por parte del Director, y que se ojalá sea considerado, por el contexto por las características de los estudiantes, debe considerarse en esos indicadores bajos”*.

Por su parte la docente D, difiere en este punto, manifestando una opinión y postura más crítica, en donde señala que *“no vamos a poder lograr los objetivos, aunque se trabaje en conjunto, no tan sólo con los profesores sino que equipos de apoyo, aunque hagamos todo lo posible, si no les nace, no tenemos mucho que hacer. Pese a todo igual desertan. Siempre vamos a tener un grupo de estudiantes con los que no vamos a lograr lo que queremos...”*

Interviene la Docente B, y recalca que *“...en mi experiencia, en términos holísticos, hay estudiantes que tienen necesidades educativas especiales y son los que más se esfuerzan. Hay otros que no tienen dificultades y que no tienen la voluntad. No lo logré con todos los difíciles, pero creo que para tener más éxito es formar un vínculo, me lo dijo una colega de inglés, eso funcionó porque ellos des no quieren decepcionarte. Con el 1° Nivel Medio B, se logró, pese a que se trata de uno de los cursos más difíciles”*.

La docente F, frente a este tema, expone: *“...creo que todo desafío es parte integrante de nuestra disciplina y formación. Nosotros somos personas formadas. También tenemos capacidades que podemos desarrollar en nuestros estudiantes. Independiente de las capacidades y de los esfuerzos de escuela debe ser un esfuerzo macro. Se sectoriza a un espacio geográfico, violento, dinámicas aprendidas, y debemos reflexionar en conjunto en cómo transformamos a un sistema totalmente mejor”*.

En este punto, la docente C, interviene y se refiere a la dinámica interna del establecimiento educacional, que es muy distinta a los establecimientos que imparte educación tradicional a menores de edad, señala que en *“...conversaciones con colegas de este colegio y de otros en la comuna, con respecto a la evaluación, en Recoleta se evalúa de la misma manera, pero acá es distinto, se deben aplicar otros decretos de evaluación y una evaluación diversificada...”*.

Al respecto, la docente F manifiesta su acuerdo, diciendo que *“en el régimen trimestral es más complejo, somos un colegio de adultos en tres jornadas, hay una asignatura que no se toma mucho en cuenta como la Formación Instrumental, que es una formación personal, en donde se desarrollan de habilidades. Esa asignatura es muy importante. Esa asignatura no puede quedar fuera, tiene que ser reforzada. De repente*

caemos en no contar con todas las herramientas que se deben desarrollar, además de no tener recursos en TICS suficientes. Desarrollar habilidades, por ejemplo, desglosar una liquidación de sueldo, son cosas que les pasan en la vida de cada uno de ellos”.

El docente E tiene la convicción que como cuerpo docente, tienen las habilidades necesarias para lograr que hasta los estudiantes más difíciles se involucren en su trabajo escolar: *“...creo que sí podemos, pese al contexto adverso. Hemos tratado de sacar a los estudiantes de su estructura. Creo que innovando y con metodología en base a proyectos es posible. Vemos que la deserción no es sólo de colegio, sino que es del entorno familiar o social. Va más allá, responde a su entorno. Igual va haber un porcentaje en deserción...”*

- **Los maestros de esta escuela tienen éxito en la enseñanza de las habilidades de matemáticas y lenguaje, incluso para los alumnos con baja capacidad.**

El Docente A, señala que *“en mi caso, aplico a todos los estudiantes, no tan sólo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, porque todos vienen descendidos, se requieren conocimientos previos para lograr los objetivos. Es necesario, realizar adecuaciones curriculares, en la ecuación cuadrática por ejemplo, no incluir tanto racionales y decimales. Si estoy evaluando el contenido de las ecuaciones cuadráticas, no lo consulto en racionales y decimales”.*

Respecto a esta pregunta, la docente D señala que *“...hay que trabajar en base a la educación inclusiva, en mi caso no tuve tantos estudiantes que lo requirieran, el problema es que no tenían una buena asistencia y eso interrumpe mucho los procesos. En mi caso, siempre va a haber un plan A, B C y D, para que logren sus objetivos”.*

La docente C señala: *“...conuerdo con [...] (docente E), hay adecuaciones del plan para que ellos logren igual los objetivos propuestos. Se logra y eso me da mucha satisfacción. En todos mis años de experiencia como docente de este liceo, se ha hecho esto. Hemos flexibilizado el curriculum, de manera que los alumnos puedan*

rendir y terminar sus estudios. Ese es nuestro objetivo, ayudarlos a concluir sus estudios para darles mejores oportunidades para su vida...”

La docente F declara *“yo sí he tenido este éxito, porque parte de cómo vamos cambiando nuestro sistema de evaluación, independiente de sus capacidades que logren los aprendizajes, por ejemplo, redactar crear, escribir un ensayo, principalmente va como cambiamos la forma de evaluar. Por ejemplo trabajo con rúbrica, y autoevaluaciones.*

Al respecto, el docente E, señala que *“en matemática sí se logra, porque se adapta, con PIE, con los PACI. Se reduce mucho lo que se espera alcanzar, porque están muy descendidos en el área. Con adecuaciones por alumno, sí se logra. Incluso hasta con el uso de la calculadora”.*

En el transcurso de la sesión, hubo varias opiniones convergentes, respecto de la capacidad y las expectativas que los docentes tienen de lo que pueden lograr sus estudiantes. Se ha señalado que se ha ido reforzando aquello, durante los años y especialmente, con el trabajo colaborativo y participativo que se ha impulsado en esta investigación. Ante esta situación, surge una nueva pregunta por parte del investigador:

¿Qué esperan ustedes como profesores de la gestión institucional?

El docente A, responde: *“generar más instancias de diálogo y reflexión en los consejos, no tan sólo informativo. Compartir nuevas formas de hacer clases entre los colegas, eso puede ayudar mucho. Los consejos deben ser más constructivos que informativos”.*

La docente F, manifiesta su acuerdo con la opinión de su colega, señalando que es necesario *“...generar más trabajo colaborativo, tratar de planificar diversas instancias de reflexión pedagógica, en las horas no lectivas de los docentes”.*

Por su parte la profesora C, declara *“...que no hayan esas diferencias entre las jornadas. Que sea un único cuerpo docente...”.* Esta situación se ha dado de manera

natural. Como el establecimiento cuenta con tres jornadas de clases, mañana, tarde y noche, se ha marcado diferencias entre cada equipo docente. Y en ocasiones, equipos que compiten entre sí. Es una situación que se ha visibilizado desde el equipo directivo, pero, esta vez, declarado y reconocido por los mismos profesores.

La docente B, está de acuerdo con esta opinión y complementa: *“...nos haría bien en nuestro trabajo y hasta en la salud mental de los docentes. Aprender a convivir mejor. Como profesores, a veces por diversas situaciones nos distanciamos”*.

Otro elemento que pone en relevancia el docente A es que el establecimiento tenga *“...más rigurosidad en los filtros de la matrícula”*.

La Docente B, señala que se debe actuar con *“más rigurosidad con los atrasos, con los hábitos. Instalar más la disciplina. Sabemos que un estudiante adulto tiene mayor autonomía, pero también debemos trabajar en ello, dado que la libertad también es la capacidad de autogobernación...”*

La docente C, en acuerdo con su colega, pide también *“más disciplina y rigor en la aplicación del Reglamento de Convivencia Escolar, en ocasiones, hay demasiada flexibilidad...”*

La Docente F, ante esta pregunta, señala que *“...la Dirección debe acompañar más en lo que respecto a nuestra labor docente y velar porque el Sostenedor tenga un profesor volante al menos por jornada, porque los estudiantes reclaman porque no tienen profesores, por las licencias médicas. Para que los estudiantes no tengan vacíos”*.

Finalmente, a nivel general se solicita a la Gestión Institucional, gestionar más recursos para todas las asignaturas, recursos tecnológicos como pizarra interactiva, proyectores, implementación del Laboratorio de Computación, Laboratorio de ciencias, recursos para Educación Física, entre otros.

9. PLAN ESTRATÉGICO – 2023

Nombre Establecimiento: Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez

Objetivo General del Plan: Desarrollar habilidades diversas en cada uno de nuestros estudiantes, otorgándoles la oportunidad de continuidad y culminación de estudios, potenciando su autonomía, con el propósito de concretar sus proyectos de vida.

LIDERAZGO							
Objetivo estratégico							
Instalar cultura de trabajo en equipo y colaborativo, para la consecución de los objetivos institucionales declarados en el Proyecto Educativo Institucional.							
Acciones	Periodo	Actividades	Meta	Indicador	Participantes	Medios de verificación	Responsable
Generar espacios de reflexión	Semana I	Realización de Consejos de Profesores,	El 100% de los docentes participan de los	Porcentaje de asistencia Docente.	Director Docentes	Acta de reunión de los consejos	Director Equipo Directivo.

pedagógica.		reuniones por Departamento y nivel.	espacios de reflexión pedagógica.		Equipo Directivo.	de profesores.	
• Implementación del Plan Estratégico 2023.	Anual	Ajuste al plan de aprendizaje según contexto periodo 2023.	El 100% de las áreas de gestión son abordadas en el Plan de Aprendizaje del periodo 2022.	Porcentaje de áreas abordadas.	Director Equipo Directivo	Plan de Aprendizaje periodo 2022.	Director
• Difusión del PEI actualizado para el periodo 2022 – 2026.	Anual	Difusión del PEI actualizado en todos los estamentos de la comunidad educativa.	El 100% de los representantes de los estamentos de la comunidad educativa participan en la actualización del	Porcentaje de estamentos participantes.	Equipo Directivo Docentes Asistentes de la educación.	Actas de las reuniones. Nóminas de los participantes.	Director Equipo Directivo. Convivencia Escolar

			PEI.		Estudiantes Apoderados		
Diseño de Plan de Incentivo al buen desempeño.	Trimestral	Planificación con equipo directivo y Sostenedor. Gestionar recursos para entrega de incentivos a docentes y asistentes de la educación con buen desempeño. Articular el plan de incentivos con la Evaluación de Desempeño profesional	El 100% de los funcionarios bien evaluados reciben incentivos.	Número de profesionales que reciben incentivos.	Director Equipo Directivo Sostenedor	Plan de incentivo al desempeño de excelencia.	Director

		trimestral.					
Socialización de proyectos de mejoramientos con la comunidad educativa	Trimestral	Diseñar plan de difusión proyectos de mejora. Implementación del plan. Difundir proyectos de mejoramientos a la comunidad educativa, mediante canales diversos.	El 100% de los proyectos de mejora socializados con la comunidad educativa.	Número de proyectos socializados.	Director Equipo Directivo Sostenedor	Plan de difusión de proyectos. Actas de reuniones. Evidencias fotográficas.	Director

GESTIÓN PEDAGÓGICA**Objetivo estratégico:** Desarrollar habilidades superiores en los estudiantes para impactar positivamente en sus proyectos de vida.

Acciones	Periodo	Actividades	Meta	Indicador	Participantes	Medios de verificación	Responsable
Los docentes planifican de forma trimestral, atendiendo a la priorización curricular y a las habilidades para el Siglo XXI de los estudiantes.	Trimestral	Reunión por departamento para organizar la planificación a realizar e incorporar las habilidades madres. Planificación por departamento al inicio de cada trimestre.	El 100% de los docentes realizan las planificaciones trimestrales.	Porcentaje de planificaciones realizadas.	Unidad Técnico-Pedagógica. Docentes	Planificaciones trimestrales.	Unidad Técnico - Pedagógica. Docentes
Realización de reuniones de	Mensual	Se reúnen de forma mensual los docentes	El 100% de los profesores	Porcentajes de asistencia a las	Equipo Directivo.	Acta de la reunión.	Equipo Directivo

Acompañamiento desde Inspectoría General y la Unidad Técnico-Pedagógica a los docentes tutores.		tutores con Inspectoría General , la Unidad Técnico-Pedagógica y Orientación.	tutores participan de las reuniones.	reuniones.	Tutores.	Derivaciones.	o. Unidad Técnico - Pedagógica. Docentes
Implementación del Convenio ADECO.	Anual	Se postula al convenio ADECO 2023. Se realizan las acciones de acompañamiento y retroalimentación a los docentes participantes.	El 100% de los profesores que participan del convenio son acompañados en el aula.	Porcentaje de docentes acompañados al aula.	Equipo Directivo. Docentes.	Informes y reportes.	Equipo Directivo.
Implementación del	Anual	Evaluar la comprensión, fluidez y	El plan se implementa en	Porcentaje de implementación	Unidad Técnico-	Informe de evaluación	

<p>Plan Estratégico de Lectura 2023.</p>		<p>velocidad lectora de los/as estudiantes durante el primer trimestre y tercer trimestre.</p> <p>Aplicación de encuesta sobre gustos y preferencias literarias.</p> <p>Celebración del Día del Libro.</p>	<p>un 100%</p>	<p>del Plan Estratégico de Lectura 2022.</p>	<p>Pedagógica.</p> <p>Docentes.</p> <p>Encargada CRA</p>	<p>primer y tercer trimestre.</p> <p>Informe de encuesta aplicada.</p> <p>Planificación celebración Día del Libro.</p> <p>Evidencia de acciones realizadas en el Día del Libro</p> <p>Informe anual</p>	
--	--	--	----------------	--	--	---	--

		<p>Implementación de Lectura Silenciosa y Sostenida.</p> <p>Implementación de Lecturas complementarias.</p> <p>Concurso Literario.</p>				<p>de la implementación de LSS.</p> <p>Informe anual de implementación de Lecturas complementarias.</p> <p>Nómina de participantes de concurso literario.</p> <p>Textos creados.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

							Difusión del concurso en redes sociales.	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

CONVIVENCIA ESCOLAR							
Objetivo estratégico: Desarrollar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes para contribuir a su formación integral, a través de la contención emocional y el apoyo psicosocial.							
Acciones	Periodo	Actividades	Meta	Indicador	Participantes	Medios de verificación	Responsable
Diseñar Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.	Marzo 2023	Talleres con docentes para diseño del plan.	En la tercera semana de marzo, haber realizado tres talleres con	Número de talleres realizados.	Director Profesores Directivos Encargado de	Actas de las sesiones realizadas.	Director

		Socialización del plan terminado.	los profesores (un taller semanal). Plan socializado con los docentes en la cuarta semana de marzo de 2023.	Porcentaje de los representantes de la comunidad educativa que participa de las actividades de socialización del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.	Convivencia Escolar	Registro fotográfico. Pautas de los talleres. Plan de Gestión de la Convivencia Escolar. Actas de sesiones de socialización del Plan. Presentación.	
--	--	-----------------------------------	--	---	---------------------	---	--

						Registro fotográfico.	
Implementación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.	Anual	Ejecución de cada una de las acciones del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.	A diciembre de 2023, el 100% de las acciones del plan estén realizadas.	Número de acciones del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar realizadas.	Director Directivos Encargado de Convivencia Escolar Docentes Asistentes de la Educación	Pauta de Monitoreo. Reuniones de Seguimiento . Registro fotográfico. Informe final de implementación y evaluación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.	Director Encargado de Convivencia Escolar.

<p>•Uso de Protocolo de derivación por la comunidad.</p>	<p>Anual</p>	<p>Socialización del instrumento adaptado a tutores. Recepción de derivaciones.</p>	<p>El 100% de los tutores implementan el Protocolo de derivación 2023.</p>	<p>Porcentaje de implementación de Derivaciones realizadas.</p>	<p>Departamento de Orientación Tutores Unidad Técnico-Pedagógica. Inspectoría General Equipo multidisciplinario</p>	<p>Informe Derivaciones 2023 Planilla resumen derivaciones 2023 Fichas de derivaciones 2023</p>	<p>Orientación. Convivencia Escolar.</p>
<p>•Aplicación de encuesta socioemocional.</p>	<p>Trimestral.</p>	<p>Aplicación de encuesta online</p>	<p>El 100% de los estudiantes son encuestados.</p>	<p>Porcentaje de alumnos encuestados.</p>	<p>Equipo multidisciplinario.</p>	<p>Informe de resultados.</p>	<p>Convivencia Escolar.</p>

<p>•Charlas vocacionales.</p>	<p>Anual</p>	<p>Gestión con Instituciones de educación superior. Calendarización de actividades con Instituciones de educación superior</p>	<p>El 50% de los estudiantes participan de las charlas.</p>	<p>Porcentaje de alumnos participantes.</p>	<p>Orientación. Estudiantes. Tutores.</p>	<p>Convocatorias. Nómina de asistencia.</p>	<p>Orientación.</p>
-------------------------------	--------------	---	---	---	---	--	---------------------

GESTIÓN DE RECURSOS

Objetivo estratégico: Optimizar los recursos disponibles con el propósito de impactar positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Acciones	Periodo	Actividades	Meta	Indicador	Participantes	Medios de verificación	Responsable
•Postular a en nuevo proceso 2023 del Proyecto Reingreso MINEDUC.	Anual	<p>Pesquisa de estudiantes que cumplan con las características para incluir al proyecto.</p> <p>Seguimiento, acompañamiento y monitoreo de los estudiantes del proyecto.</p>	El 100% de los estudiantes pesquisados participan de las actividades del proyecto y se mantienen en el sistema escolar.	Porcentaje de deserción escolar	<p>Equipo Directivo</p> <p>Equipo multidisciplinario del Liceo</p> <p>Equipo Reingreso</p> <p>Estudiantes</p>	<p>Convocatorias de Reuniones</p> <p>Planificación de talleres</p> <p>Nómina de asistencia de Estudiantes a talleres</p> <p>Nómina y seguimiento de los estudiantes del proyecto.</p>	<p>Equipo Directivo</p> <p>Proyecto de Reingreso.</p>

<p>•Conexión con programas de red externos (PDE, red SENAME, LAZOS entre otros).</p>	<p>Anual</p>	<p>Reuniones de Red con representante del Establecimiento Educativo (Trabajadora Social)</p>	<p>100% de redes externas trabajan junto con la Trabajadora Social del Liceo para contacto con profesores tutores en apoyo a los estudiantes institucionalizados.</p>	<p>Porcentaje de redes externas en contacto.</p>	<p>Trabajadora Social Redes externas Tutores Estudiantes</p>	<p>Convocatorias reuniones. Acta de reunión. Nómina de estudiantes en redes de apoyo.</p>	<p>Equipo multidisciplinario.</p>
<p>•Club Deportivo del Liceo JAR.</p>	<p>Anual</p>	<p>Reuniones con Representantes del Club Deportivo. Gestión de proyectos.</p>	<p>Postulación a proyectos educativos; según necesidad de la comunidad</p>	<p>Porcentaje de postulación a proyectos.</p>	<p>Equipo Directivo Docentes Estudiantes</p>	<p>Postulación a los proyectos.</p>	<p>Socios Fundadores Docentes</p>

			JAR.		Junta vecinal Representante s del Club Deportivo		
Postulación a proyectos diversos (Proyectos SAAT, Migrantes, de mejoramiento de infraestructura, recursos didácticos y tecnológicos, entre otros).	Anual	Diagnóstico de necesidades. Postulación a proyectos.	Haber adjudicado al menos cuatro proyectos al año.	Número de Proyectos postulados.	Director Club Deportivo, cultural y social JAR.	Proyectos postulados. Comprobantes de postulación.	Director

GESTIÓN DE RESULTADOS**Objetivo estratégico:** Mejorar los indicadores de eficiencia interna del establecimiento.

Acciones	Periodo	Actividades	Meta	Indicador	Participantes	Medios de verificación	Responsable
Diseñar plan de asistencia y permanencia de estudiantes.	Anual	- Talleres de diseño del plan.	En abril de 2023, contar con Plan de asistencia diseñado.	Plan de acción diseñado.	Director Directivos Profesores Asistentes de la Educación.	- Actas de reuniones y talleres de diseño del Plan. - Plan de acción inserto en Plan de Gestión de convivencia escolar.	Director Equipo Directivo

10.CONCLUSIONES

Después de haber llevado a cabo este estudio, podemos concluir que la eficacia colectiva docente se relaciona con el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Un equipo de profesores efectivo puede mejorar significativamente el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

La comunicación y la colaboración son clave para la eficacia colectiva docente. Los profesores que trabajan juntos y se comunican de manera efectiva tienen más probabilidades de ser efectivos en conjunto.

La formación del profesorado y el apoyo administrativo son importantes para la eficacia colectiva docente. Por otra parte, los profesores que reciben formación y apoyo de sus administradores tienen más probabilidades de ser efectivos en conjunto.

Respecto de la cultura y el clima escolares también son importantes para la eficacia colectiva docente. Las escuelas con una cultura y un clima positivos pueden fomentar la eficacia colectiva docente.

Es importante tener en cuenta que estos son solo algunos de los factores que pueden afectar la eficacia colectiva docente y que cada contexto es único. Es importante realizar investigaciones específicas en cada contexto para entender cómo se puede mejorar la eficacia colectiva docente.

Para nuevas investigaciones, se sugiere, realizar un pre test en lo cuantitativo y cualitativo, luego intervenir con acciones que promuevan la eficacia colectiva docente, como el llevado a cabo en esta investigación (trabajo colaborativo para el diseño de un plan estratégico) y una vez realizado esto, aplicar un post test, con el propósito de verificar cuánto ha aumentado (o disminuido) la eficacia colectiva docente, la creencia de que todos en equipo, son capaces de lograr sus propósitos, por muy difíciles que ellos sean.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower, & N.H. Fridjda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy.* Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control.* New York: Freeman.
- Bandura, A. (2004). *Self-Efficacy in changing societies.* España: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W.J. Perrig (Ed.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barber, T. & Knight, S. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7 (2), 111-128.

- Caprara, G.V., Regalia, C., Scabini E., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (4), 247-261.
- Carreño, I. D. V. G. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Hemisféricos y polares estudios*, 4(2), 107-123.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Fuentealba, R. y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 257-273.
- Gallegos Araya V. M., & López Alfaro P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Goddard, R. & Goddard, Y. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research*, 37(2), 474-507.
- Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

González, M. & Herrero, M.L. (2011). La importancia de la eficacia docente colectiva: generación y desarrollo en el profesor universitario. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Innovación Docente. Cartagena. [Consultado el 05-09-2022 [https://www. repositorio.bib.upct.es](https://www.repositorio.bib.upct.es)]

López, Pablo. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de moebio*, (47), 83-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>

López A, Pablo, & Gallegos A, Verónica. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>

MINEDUC (2012) Guía para el diagnóstico institucional, extraído el 31 de agosto de 2022, en http://subvenciones.mineduc.cl/zp_comunidad/PlanesMejoramientoEducativo/DocumentosOrientacionPlanesMejoramientoEducativo2013/Guia_para_el%20DiagnOstico_Institucional_Formulario.pdf

Ross, J. & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 179-199.

Sánchez, J., et al. (2021). *Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente*. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13(1): 59 – 72, extraído el 07 de noviembre de 2022, en https://www.researchgate.net/publication/351092505_Validez_de_contenido_de_la_Escala_de_Autoeficacia_Colectiva_Docente

ANEXOS

ANEXO 1: ESCALA DE EFICACIA COLECTIVA DOCENTE

ESCALA DE ECD (12 ÍTEMS)

(12 items) of the Collective Efficacy Scale (CES; [Goddard, 2002](#)).

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Ni en desacuerdo/ni en acuerdo</i>	<i>En acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1	2	3	4	5
<i>Escala</i>	ITEMS			
Eficacia Colectiva docente	1. Los maestros aquí se dan por vencido si un niño no quiere aprender		1 2 3 4 5	
	2. Los maestros en esta escuela pueden comunicarse con estudiantes difíciles		1 2 3 4 5	
	3. Los maestros aquí no tienen las habilidades necesarias para producir aprendizaje significativos para los estudiantes		1 2 3 4 5	
	4. Los maestros en esta escuela realmente creen que cada niño puede aprender		1 2 3 4 5	
	5. Los maestros en esta escuela no tienen las herramientas para tratar con los estudiantes con problemas disciplinarios		1 2 3 4 5	
	6. Como maestros de esta escuela, podemos lograr que incluso los alumnos más difíciles se involucren en su trabajo escolar		1 2 3 4 5	
	7. Los maestros en esta escuela previenen el mobbing (bullying, acoso) de manera efectiva.		1 2 3 4 5	
	8. Como maestros de esta escuela, manejamos los conflictos de manera constructiva porque trabajamos en equipo.		1 2 3 4 5	
	9. En esta escuela, tenemos un conjunto común de reglas y regulaciones que nos permiten manejar problemas disciplinarios con éxito.		1 2 3 4 5	
	10. Los profesores de la escuela atienden con éxito las necesidades individuales de los alumnos.		1 2 3 4 5	
	11. En esta escuela, somos capaces de crear un ambiente seguro e inclusivo incluso en las clases más difíciles		1 2 3 4 5	
	12. Los maestros de esta escuela tienen éxito en la enseñanza de las habilidades de matemáticas y lenguaje, incluso para los alumnos con baja capacidad		1 2 3 4 5	