Facultad de Ciencias de la Educación
Magister en Evaluación Educacional

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN UN COLEGIO PARA ADULTOS DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO

Tesis para optar al grado de Magister en Evaluación Educacional

Autor: Edison Ricardo Godoy Torres

Director de tesis: Dr. José Antonio Muñoz Reyes

Valparaíso, 2022

DEDICATORIA

A mis hijos Diego, Santino, y mi esposa Pilar, por acompañarme tiernamente en cada desafío.

AGRADECIMIENTOS

En una primera instancia quisiera agradecer a mi profesor guía de tesis, Dr. José Antonio Muñoz Reyes, ya que su dominio y conocimientos permitieron dar un enfoque claro, conciso y coherente a la presente evaluación. Además, agradecer el apoyo y acompañamiento en este proceso, pues sin duda su calidad de experto no sólo se expresó en la transmisión de conocimiento, sino también, en la entrega de seguridad, confianza y empatía frente a las complicaciones que se presentaron.

Por otra parte, quisiera agradecer al profesor Tito Larrondo y la profesora Marcela Lara, quienes siempre se comprometieron con la resolución de dudas e inquietudes durante mi estadía en el MAGEVA. En especial, por su compromiso humano y profesional.

Por último, agradecer a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por la beca otorgada, lo que simplificó el curso de mis estudios y me entregó la tranquilidad económica para sortear este desafío.

RESUMEN

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), es la piedra angular y una herramienta de gestión clave para el resguardo de los sellos educativos y la cultura escolar de un establecimiento. En esta línea, la participación docente resulta ser un elemento fundamental para la concreción de los PEI. Ya que, por medio de la acción docente el discurso institucional se materializa en términos curriculares, pedagógicos y formativos. Desde este enfoque, y considerando el desconocimiento frente a los procesos participativos docentes en la implementación del PEI en un establecimiento educativo para adultos de la comuna de Valparaíso, la evaluación estableció como categorías de análisis las tipologías de la participación definidas por Trilla y Novella (2001), insertas en documentos ministeriales (MINEDUC, 2017b). Así, se construyeron dos instrumentos mediante los cuales se realizó la recogida de información al grupo evaluado (n=22) y al grupo de prueba (n=74). A través de procedimientos y técnicas mixtas, se evaluó el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del PEI.

La evaluación conduce a 3 resultados principales: 1. El nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del PEI, se estimó moderada, 2. La tipología de la participación docente mayormente utilizada, es la participación simple, y 3. El impacto más significativo de la gestión participativa para la implementación del PEI, se relaciona con la generación de espacios para la participación, el cumplimiento de la normativa y el buen desarrollo de las prácticas pedagógicas. Los hallazgos y resultados permiten discutir el cumplimiento de las condiciones para el desarrollo de la participación, y aportan en la sistematización del trabajo docente.

Palabras claves: Proyecto Educativo Institucional – Gestión Educativa - Participación Docente – Tipología de Participación – Método Mixto

ABSTRACT

The Institutional Educational Project (IEP) is a milestone and a key management tool for protecting the educational hallmarks and the school's culture. Thus, teacher participation becomes a fundamental factor to accomplish the IEP; since, it is through the pedagogical practice that the institutional discourse materializes in curricular, pedagogical and formative terms. From this approach, and considering the lack of knowledge regarding participatory teaching processes in the implementation of the IEP, this evaluation established as analysis categories the types of participation defined by Trilla and Novella (2001), which have been referred to in documents from the Ministry of Education (MINEDUC, 2017b). Thus, two instruments were designed and used for collecting data from the assessed group (n=22) and the testing group (n=74). Through mixed procedures and techniques, the quality of teacher participation in the IEP's implementation was evaluated.

This evaluation led to three main results: 1. The amount of teacher participation in the implementation of the IEP was considered moderate, 2. The most-used type of teacher participation is simple participation, and 3. The most significant impact of a participatory management in the execution of the IEP comes from the provision of spaces for participation, school's norms compliance and an adequate development of teaching practices. The findings and results leave room for discussion on the actual presence of conditions for participation, and contribute to the systematization of pedagogical practice.

Keywords: Institutional Educational Project - Educational Management - Teacher Participation – Type of Participation – Mixed Method

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria	*i*
Agradecimientos	*ii*
Resumen y Descriptores	*iii*
Abstract y Keywords	*iv*
Introducción	*1*
Árbol de problemas	*2*
Capítulo I: Focalización de la Evaluación	*4*
1.1 Contexto de la Evaluación	*4*
1.2 Componentes de la Evaluación	*5*
1.2.1 Los Proyectos Educativos Institucionales	*5*
1.2.2 Participación docente	*6*
1.2.3 Gestión educativa	*8*
1.3 Plan de Evaluación Propuesto	*10*
1.3.1 Propósito del Objeto	*10*
1.3.2 Objetivos de la Evaluación	*11*
1.3.3 Audiencias del Plan de Evaluación	*12*
1.3.4 Definición Espacio-Temporal	*13*
Capítulo II: Marco Teórico	*16*
2.1 Gestión Educativa para la implementación del PEI	*17*
2.2 Proyecto Educativo Institucional: Tensiones y Estrategias	*20*
2.3 Participación docente como Indicador de Gestión	*23*
Capítulo III: Referentes Metodológicos	*30*
3.1 Paradigma	*31*

3.2 Modelos Evaluativos *33*
3.3 Rol del Evaluador *39*
3.4 Preguntas y Sub-preguntas evaluativas *41*
3.5 Fuentes *42*
3.6 Procedimientos *43*
3.7 Instrumentos *44*
3.7.1 Cuestionarios en base a Escala Tipo Likert *44*
3.7.2 Entrevista Semiestructurada *45*
3.7.3 Ventajas y Desventajas de los Instrumentos *46*
3.8 Construcción y Validación de Instrumentos *47*
3.9 Procedimientos y formas de Administración *54*

Capítulo IV: Recolección y Análisis de la Información *59*
4.1 Planificación y organización *59*
4.2 Participantes *60*
4.3 Técnicas y Procedimientos *61*
4.4 Análisis de la Información *63*

Capítulo V: Conclusiones y Propuestas de Alternativas de Decisión *72*

Capítulo VI: Metaevaluación *82*

Referencias Bibliográficas *90*

Anexos *97*

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla N°1	Tipos, definición y palabras claves sobre participación en Trilla y Novella	27
Tabla N°2	Ventajas y desventajas de los instrumentos	44
Tabla N°3	Dimensiones, reactivos y componentes de la Escala tipo Likert	46
Tabla N°4	Rúbrica de Validación Escala tipo Likert	49
Tabla N°5	Condiciones, categorías y reactivos de la entrevista semiestructurada	50
Tabla N°6	Carta Gantt 2021	54
Tabla N°7	Carta Gantt 2022	
Tabla N°8	Estadísticos de Prueba	60
Tabla N°9	Estadísticos descriptivos docentes evaluados y prueba	61

ÍNDICE DE FIGURAS

		Pág.
Figura N°1	Árbol de problemas	2
Figura N°2	Tipologías de la participación	24
Figura N°3	Tipologías de la participación en Trilla y Novella	26
Figura N°4	Fases del modelo CIPP	33
Figura N°5	Evaluación libre de metas (Scriven)	34
Figura N°6	Porcentaje de utilización de la Metaparticipación	61
Figura N°7	Porcentaje de utilización de la Participación Proyectiva - Consultiva	62
Figura N°8	Porcentaje de utilización de la Participación Simple	62

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), es la piedra angular de las organizaciones educativas. Desde su aparición ha sido comprendido como un discurso o instrumento. En él se vinculan 3 componentes: Filosofía educativa, prácticas pedagógicas y la normativa vigente. De la relación entre estos tres componentes brotan un conjunto de tensiones institucionales.

Las aproximaciones a la evaluación del PEI podrían dividirse en 4 tensiones:

a. *La relación entre el PEI y las prácticas pedagógicas (*donde el objetivo de esta propuesta es abrir una invitación a la comunidad escolar para repensar los procesos pedagógicos);

b. *La construcción del PEI, desde un plano discursivo y participativo (*El foco de esta propuesta está vinculado a la resignificación de espacios, sujetos o proyectos);

c. *Evaluación para la mejora del PEI* (se establece como temática relevante la reconstrucción del PEI para situarlo en su realidad educativa);

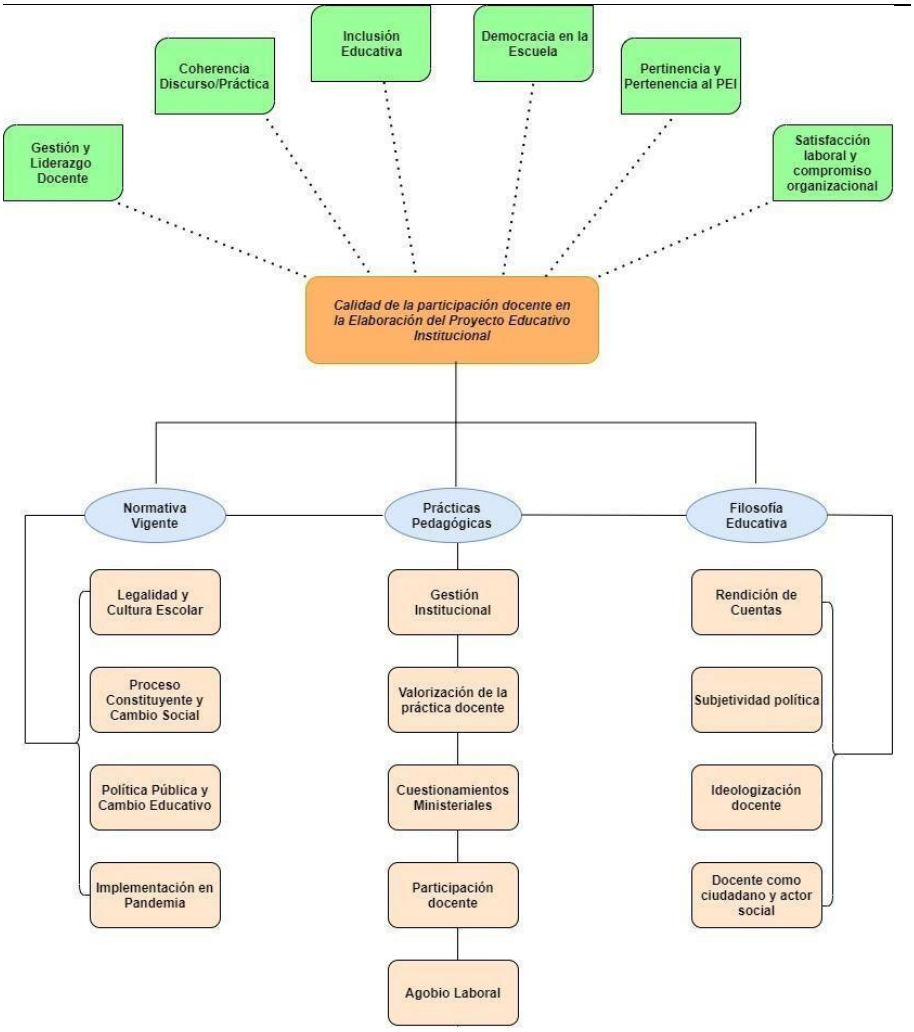
d. *El PEI como herramienta o instrumento de cambio educativo* (donde se orienta el PEI bajo una propuesta educativa alternativa, y se examina con instrumentos oficiales).

De las tensiones producidas por el contacto entre la filosofía educativa y las prácticas pedagógicas, encontramos la participación docente en la implementación del PEI. Este aspecto se visualiza como un proceso necesario para dar coherencia y cohesión a la comunidad. Logrando superar el discurso por medio de la instrumentación del PEI, para repensar los procesos pedagógicos.

El plan evaluativo propuesto, nos permite reconocer los espacios, tipos y discursos sobre participación que se establecen en las prácticas pedagógicas docentes. Visualizando la gestión participativa, como modelo orientador del

quehacer pedagógico. A partir de la temática enunciada, procedemos a evidenciar el *Árbol de Problemas*, en él se anudan las causas y efectos que se manifiestan a partir de nuestro objeto de evaluación.

Figura N° 1
Árbol de Problemas



Nota. En color café, aparecen las causas y orígenes del problema. En azul, las categorías de las causas. En color naranja, el problema central. Y en verde, los efectos o consecuencias del problema central.

El árbol se compone de tres categorías principales: Normativa vigente, prácticas pedagógicas y filosofía educativa. Dichas categorías derivaron de la lectura de documentos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013, 2015a, 2015b, 2016, 2017b). Los criterios empleados en su diseño obedecen a

3 aristas de la acción docente: 1. la normativa como marco regulatorio de la participación docente, 2. la praxis pedagógica y las formas que acompañan la labor docente, y 3. El componente teórico-filosófico que sustenta el sistema educativo nacional.

Por otra parte, los efectos del problema fueron sustraídos de la literatura consultada, estableciendo como criterio la proximidad de tal consecuencia con el problema central (Tiana 1996; Gómez y Sánchez, 2013; Falabella, 2016; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Arriagada y Díaz, 2018; Aziz dos Santos, 2018; Figueroa, Soto y Yáñez, 2018; Agencia de la Calidad de la Educación, 2019; Araos y Ramos, 2019; Briand, 2021).

Para una mejor comprensión del trabajo desarrollado, el escrito se encuentra dividido en seis capítulos. El primero de ellos, realiza un recorrido por los elementos claves que motivan la evaluación, así como los objetivos y propósitos que persigue, sus audiencias y una breve contextualización. El segundo capítulo establece los constructos que componen la evaluación, en él se entrega la literatura referencial y definiciones claves. El tercer capítulo está destinado a los aspectos metodológicos, destacando el paradigma y el modelo evaluativo empleado, así como definiciones en términos de los instrumentos y fuentes utilizadas, procedimientos y formas de administración de la información recogida. El cuarto capítulo hace referencia a la planificación y organización de la evaluación, así como de las técnicas y procedimientos empleados, para terminar con el análisis de los resultados. El quinto capítulo está destinado a las conclusiones de los resultados de la evaluación y las propuestas de alternativas de solución. Finalmente, el sexto capítulo se entrega para establecer la metaevaluación, donde se hace hincapié en los desafíos y modificaciones a los que estuvo sujeta la evaluación, y las formas de resolución frente a los cambios.

CAPÍTULO I: FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La propuesta de evaluación que se presenta a continuación se estructura en base a tres constructos sustantivos en el sistema educativo nacional, como lo son: Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la Gestión Educativa y la participación docente.

1.1 Contexto de la Evaluación

Los cambios sociales, políticos y económicos que se han desarrollado en nuestro país durante la última década, han empujado una serie de transformaciones legales e institucionales en el ámbito educativo (Aziz dos Santos, 2018). En este escenario, la educación ha recibido fuertemente el impacto de una voluntad explícita, que en base a la exigencia de derechos como participación y dignidad han conducido a nuestro país a un proceso constituyente.

El marco que encierra todas estas transformaciones, son las propias de una sociedad que se encuentra en “discusión sobre si misma” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015). En el mundo educativo, la tensión entre la política y lo político, se ha reflejado en la aparición de una serie de leyes atadas al gobierno y no al Estado. Es así, como la educación se transforma en una variable móvil en el gráfico de lo posible.

Este escenario de movilizaciones sociales permitió la instalación de un nuevo debate en torno a la constitución. Es decir, la institucionalidad se ha visto impulsada al cambio producto de la presión social. Del mismo modo, en materia educativa se observa un despertar de sus actores de manera potente “desde el 2006 con la denominada “Revolución Pinguina” (Rodríguez, Betancourt y Varas, 2018, p. 275). Situación que se intensificó en los años siguientes y que permitió la reformulación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.962, 1990), en la Ley General de Enseñanza (Ley N° 20.370, 2009).

Estos procesos han favorecido cambios sustanciales en el modelo educativo e incluso han colaborado en impulsar “La Reforma”. En este estado de las cosas, los aires de democratización de la sociedad chilena ha logrado permear el discurso y la práctica educativa. Por lo que hoy la formación ciudadana y la participación, serán elementos claves para el sistema educativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

1.2 Componentes de la Evaluación

a. Los Proyectos Educativos Institucionales

En este contexto los PEI no están al margen de los ritmos sociales y sus efectos. El contexto de pandemia y el proceso constituyente en Chile, entregan nuevos desafíos para su implementación (Covarrubias, 2021). A razón de ello, los PEI están llamados a marcar la ruta de una organización educativa. Pero resulta un tanto complejo acudir a ese llamado, cuando las vicisitudes superan su nivel de gestión.

Debemos recordar que los PEI funcionan como catalizador de tres componentes en constante tensión: Filosofía educativa, prácticas pedagógicas y la normativa vigente. De aquí se desprende el interés en el estudio de estos proyectos. Primero, para reconocer la homogeneidad o heterogeneidad de la oferta educativa en base al PEI (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017a, p.8); segundo, por la diversidad de conflictos institucionales que se asocian a él (Williamson, Torres y Castro, 2017); y tercero, por la cantidad de cambios en las normativas legales que han surgido en materia educativa durante la última década (MINEDUC, 2018).

Proyectar es sinónimo de idear, planear o dirigir hacia adelante (RAE, 2020). Esta ha sido la línea principal, desde la cual se piensan los PEI y se implementan en la cultura educativa chilena de la década de los 90 (MINEDUC, 2015b). Su aparición entregó un marco sobre el cual las organizaciones

educativas deberían trazar un futuro deseado: un propósito institucional (Guerrero, Crissien y Paniagua, 2017).

La evaluación propuesta tiene su foco en el PEI, en la disputa teórico-conceptual relacionada a la tensión discurso o instrumento. A nivel institucional y de aula este divagar conduce a conceptos asociados a la formación ciudadana, como el de participación. Entendiendo que por medio de la participación docente, podríamos interiorizar un discurso (pertenencia) y traducirlo en un instrumento de aprendizaje (pertinencia).

La evaluación del PEI resulta vital para una organización educativa. Pues en él se plasma la ruta institucional y los objetivos estratégicos que dan vida a las escuelas, permitiendo la visualización de sus avances y desafíos (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016). Además, proporcionan información sobre diversas materias, en el afán de tomar decisiones institucionales apoyadas en las bases más amplias para contribuir a la mejora educativa.

b. Participación Docente

Según Trilla y Novella (2001), “la participación real y efectiva implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible” (p. 156). A pesar de lo expuesto, muchas veces estos tres aspectos no se concretan en la implementación del proyecto educativo.

Así los aportes docentes son soslayados o confinados a espacios determinados, olvidando el enfoque dado a la gestión educativa en la última década. Es por ello, que nos resulta importante evaluar la calidad en dicha participación. Así incorporamos una exigencia social a la gestión escolar (Figueroa, Soto y Yáñez-Urbina, 2018). Es decir, evaluamos en la escuela una necesidad social.

En este punto es prudente mencionar que durante las últimas décadas, el factor participación se ha transformado en un indicador de gestión. Lo expuesto, a razón de que la consigna ha sido aportar en la calidad educativa, reconociendo en la participación un insumo cualitativo importante para el desarrollo de los establecimientos en base a un discurso democrático y ciudadano.

Usualmente, la participación se ha vinculado al estudiante o a la comunidad educativa en un modo genérico. Así por ejemplo aparece definido en las Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana (2016) o en las Orientaciones para la participación de las comunidades educativas (2017), del Ministerio de Educación. En este segundo documento, se mencionan 6 espacios de participación, además del aula, estos son: “el consejo escolar, el consejo de profesores, el centro de alumnos, el centro de padres y apoderados y la reunión de madres, padres y apoderados”. Esta definición inicial busca identificar áreas de participación pero además “podrán surgir otros espacios a partir de la demanda de las comunidades” (MINEDUC, 2017b, p. 17). De esta manera, la participación docente ha quedado invisibilizada dentro del discurso ministerial y enmarcada en espacios definidos. Lo que nos habla de los límites de la democracia en la escuela y de las complicaciones que el contexto ha posicionado sobre la Ley de Inclusión (para su consumación real).

Lo mencionado, podría relacionarse con la subjetividad política del docente y la ideologización de su rol. En este sentido “la consolidación de un Estado evaluador ha incidido en la construcción de un discurso pedagógico basado en la rendición de cuentas” (Arriagada y Díaz, 2018, p.6), donde las subjetividades y el rol social docente no son ejes centrales. En favor de la responsabilidad laboral y la profesionalización.

Bajo esta perspectiva, los niveles de incidencia de los docentes chilenos en sus escuelas, se remite a la consulta o a su presencialidad, desconociendo el carácter proyectivo de sus propuestas.

De esta forma, los discursos sobre inclusividad y democratización tienden a desdibujarse frente a la realidad concreta. La integración, flexibilidad,

diversidad e inclusión son elementos relevados de la normativa vigente (Ley N° 20.845, 2015), pero ¿son valores aplicados en nuestras escuelas?

Por otra parte, como se establece en el estudio de Araoz y Ramos (2021), el concepto participación se encuentra asociado a los de satisfacción laboral y compromiso organizacional. De acuerdo con su estudio, existe una relación significativa entre estos tres elementos. Sumado a ello, el stress y agobio laboral en los docentes chilenos, es un factor determinante en el nivel y calidad de su participación en la escuela (Rubio-González, Andrade, Fravega, Macalusso, y Soto, 2019). Pues, muchas veces los modelos de gestión educativa tienden a generar obstáculos a la participación pues significan más trabajo. Lo que aporta en la conformación de una visión negativa, ya que participar implica una tarea extra.

La evaluación propuesta se entrega al afán de contribuir a la resignificación del rol docente y sus prácticas pedagógicas. Insertando ésta, en un contexto donde “desde el discurso de los profesores, se devela una aspiración legítima a una mayor participación” (Arriagada y Díaz, 2018, p.7). Comprendiendo al docente como participante directo del hecho educativo cuya participación tiene 3 dimensiones: “el ser parte, que se refiere a la pertenencia de los sujetos; el tener parte, como la conciencia de los deberes, derechos, ganancias y pérdidas; y el tomar parte, como el logro de la realización de acciones” (Figueroa, Gutiérrez, y Velázquez, 2017, p.15). En esta propuesta, la participación no sólo se entiende como la simple figuración en documentos institucionales para cumplir con la norma, sino que además se relevan características relacionadas a la pertenencia y a la proyección de los docentes.

c. Gestión educativa

En este marco, el establecimiento en que se aplicará la evaluación ha impulsado una seguidilla de acciones tendientes a desarrollar procesos

participativos de los docentes en la implementación del PEI. Desde el cambio de administración producido en el año 2018, el objetivo del Equipo de Gestión ha sido ajustar el proyecto a esta nueva realidad (que como se ha mencionado, se materializa en nuevas exigencias y cambios en la normativa).

Entre las nuevas disposiciones, se observa la apertura de diálogos docentes enfocados en sintonizar el discurso institucional y la acción pedagógica, mediante la elaboración e implementación de una serie de planes y documentos institucionales. Así, se entiende por implementación al conjunto de estrategias desarrolladas por el Equipo de Gestión para accionar los aspectos enunciados en el PEI. Para ello, se han organizado grupos de trabajo para resolver tensiones vinculadas a la acción pedagógica, pero también administrativa. Así por ejemplo, se realizó una reactualización de los Planes de Gestión y del Manual de Convivencia Escolar, dos nudos críticos para la puesta en escena del proyecto institucional. El desarrollo de ambos documentos supone la participación docente como medio para unificar la gestión y la realidad áulica, pero ¿en qué medida las estrategias de participación docente permiten la implementación del PEI? ¿en qué grado la participación docente da legitimidad y coherencia al discurso institucional establecido en el PEI?¿Cómo son las estrategias de participación docente más utilizadas por el Equipo de Gestión? ¿En qué medida se relaciona la tipología y la calidad de la participación docente en la implementación del PEI?

Todas estas interrogantes, acompañan la gestión participativa y buscan determinar su impacto. En esa línea, debemos destacar que la participación docente se relaciona con tres aspectos relevantes del proceso de aprendizaje. Es decir, se espera que la acción docente impacte positivamente en tres dimensiones: i) El desarrollo del rol profesional docente, puesto que la participación permite reconocer el capital pedagógico del profesor mediante su exposición y perfeccionamiento, ii) Los resultados del proceso formativo de los estudiantes, por cuanto el profesor al participar de la implementación del PEI dota su actuar de una serie de valores vinculados a la formación ciudadana y iii) La mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, en base a políticas

participativas en la escuela. Pero, de los aspectos nombrados anteriormente ¿cuál es el impacto más significativo de la gestión participativa en la implementación del PEI?

En suma, y considerando el desconocimiento frente a estos procesos participativos es que el plan evaluativo tiene como objeto de la evaluación, la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, en un establecimiento educativo para adultos de la comuna de Valparaíso.

1.3 Plan de Evaluación Propuesto

Para establecer la ruta evaluativa de estos componentes se prosigue la estructura del Plan de Evaluación Larrondo (2021). Dicha estructura resultó pertinente para la evaluación, por la naturaleza de la misma. El ordenamiento de sus partes, permite comprender de manera global el objeto evaluativo, su propósito y objetivos.

1.3.1 Propósito del Objeto

La participación docente, tiene múltiples finalidades. La principal de ellas, se vincula con la sistematización de la participación docente en la implementación del PEI, su impacto en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de las prácticas participativas del Equipo de Gestión. Además de garantizar el desarrollo de una cultura democrática y participativa en la escuela, aportando en la contextualización del proceso de aprendizaje, la promoción de la formación ciudadana, las responsabilidades cívicas y la coordinación de la gestión educativa, de modo tal que se logre:

- Involucrar a los docentes en los procesos de gestión institucional, para dar mayor legitimidad al discurso construido.
- Favorecer la pertinencia (pertenencia) de las prácticas pedagógicas y la filosofía educativa institucional.
- Valorar la participación docente, como un medio para ampliar los espacios de formación ciudadana en los establecimientos.

1.3.2 Objetivos de la evaluación

Objetivo General: Evaluar la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, en un establecimiento educativo para adultos de la comuna de Valparaíso.

Objetivos Específicos:

1. Establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional.
2. Identificar la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional.
3. Determinar el impacto de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión.

1.3.3 Audiencias del Plan de Evaluación:

a. Destinatarios principales:

Para la presente evaluación se considerarán como destinatarios principales los docentes de un establecimiento de educación para adultos, de la comuna de Valparaíso. Los destinatarios principales contabilizan un total de 20 docentes. De ellos, 13 son profesores de educación media, y 7 son profesores de educación básica. En cuanto a los primeros, podemos encontrar 1 docente de Ciencias, 1 docente de Química, 2 docentes de Inglés, 3 docentes de Matemática, 3 docentes de Lenguaje, y Comunicación, y 3 docentes de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Por otra parte, los docentes de educación básica resultan ser 2 de Matemática, 2 de Lenguaje y Comunicación, 1 de ciencias, 1 de Inglés y 1 de Historia. Como elemento descriptivo, 3 docentes realizaron estudios de posgrado, 1 en Filosofía Moral y Evaluación, 1 Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, y 1 Magister en Comprensión de lectura y producción de textos. Estos destinatarios serán el foco de la evaluación.

b. Destinatarios secundarios:

Para la presente propuesta de evaluación se considerarán como destinatarios secundarios al Equipo de Gestión de un establecimiento de educación para adultos, de la comuna de Valparaíso. En dicho equipo participan 2 docentes en total. Uno de ellos es docente de Filosofía de educación media, quien además posee un posgrado de Filosofía y Evaluación, y cumple las tareas de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica. Mientras que el Director del establecimiento, es docente de Historia y Cs. Sociales, y además Licenciado en Ciencias jurídicas.

1.3.4 Definición Espacio- temporal

El presente plan evaluativo se desarrolló entre los meses de septiembre del año académico 2021 y septiembre del año académico 2022, en un colegio para adultos de la comuna de Valparaíso.

El Proyecto Educativo del establecimiento en que se aplicará la evaluación, nace a la vida en el mes de agosto del año 2005, por el esfuerzo e iniciativa de una profesora de matemática, quien después de una larga y fructuosa carrera profesional como docente asume el desafío y compromiso de instalar un colegio para formar jóvenes y adultos que aún no finalizan la enseñanza básica y media.

Es en esta senda que el establecimiento busca otorgar un servicio social para generaciones de personas que por diversas razones desertaron del sistema formal tradicional de enseñanza, y que después de años han optado por retomar y culminar sus estudios, que en un momento se vieron truncados por diversas razones. Por ello, ha sido fundamental integrarlos al proceso educativo con metodologías de trabajo participativo, respeto por las diferencias individuales, sentido de humanización y fortalecimiento de sus propios proyectos de vida. Para concretarlo, se escogió un cuerpo de docentes con vasta experiencia en aulas de adultos, de fuerte liderazgo pedagógico y comprometidos con la misión de formar hombres y mujeres con visión de futuro y tolerantes a la frustración, para que así sorteen con entereza los desafíos que la sociedad impone.

El año 2018 se produce un cambio en la administración del establecimiento. Dicha situación, generó una serie de reestructuraciones internas e institucionales en el afán de contextualizar el proceso educativo, favoreciendo la aplicación de nuevas perspectivas para su desarrollo, manteniendo el espíritu humanista que se manifiesta desde sus inicios, pero demarcando una nueva impronta en cuanto a su carácter formativo y ciudadano.

Este último elemento, ha sido el motor de los cambios institucionales. Es así como la nueva administración posiciona como sello educativo la Formación Ciudadana, como una opción válida para acudir a las necesidades y oportunidades que se pretenden implementar mediante el proyecto educativo.

En su mayoría los estudiantes provienen de la parte alta de Valparaíso y se desempeñan laboralmente, tanto en el sector público como privado. En el ámbito familiar, un gran porcentaje son jefes o jefas de hogar teniendo a su cargo la responsabilidad de sustentar a sus hijos. La situación de la comunidad escolar se caracteriza por recibir estudiantes de escasos y medianos recursos, con una biografía escolar compleja, ya que muchos han sido expulsados de colegios tradicionales y otros retoman sus estudios luego de estar años alejados del sistema formal.

El establecimiento en estudio, entrega educación para adultos amparado en las normativas vigentes y en los lineamientos de la Educación de adultos (EDA). Esta situación, entrega características particulares a la institución. En base a estas peculiaridades, el establecimiento se ciñe a los planes y programas EDA establecidos por el Ministerio de Educación, de acuerdo a los siguientes niveles: a. En la Enseñanza Básica: Tercer Nivel: 7º y 8º año de Enseñanza Básica regular, y En la Enseñanza Media Humanístico-Científica: Primer Nivel: 1º y 2º año de Enseñanza Media regular; y Segundo Nivel: 3º y 4º año de Enseñanza Media regular.

Durante los últimos años, el establecimiento ha sostenido un alza considerable en su matrícula. Dicha situación ha provocado una reestructuración interna que redundó en la implementación de un nuevo organigrama, así como la creación de una plataforma digital institucional e incluso la apertura de una nueva sede (pues el establecimiento actualmente posee 3 sedes, además de Valparaíso, contabilizamos una en Quilpué y otra en Con con). Para el año 2021, la sede Valparaíso posee una matrícula de 299 estudiantes, manteniendo un porcentaje de conectividad cercano al 70%. Los valores totales para la matrícula contabilizando las 3 sedes es de 792 alumnos.

Este aumento sostenido en la matrícula ha movilizado una serie de acciones tendientes al mejoramiento de los procesos educativos. Así, se observan ajustes en la infraestructura (adecuación al nuevo contexto de pandemia), y la implementación de una serie de cambios en la orgánica del establecimiento, en el afán de dar una mejor coordinación a los procesos pedagógicos. Dentro de estas acciones, se ha evidenciado la incorporación de los docentes en instancias participativas para la reconstrucción de las prácticas pedagógicas a nivel docente y de Equipo de Gestión

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Se exponen a continuación las definiciones sustantivas sobre las cuales se sostienen los constructos más relevantes de la evaluación. Para ello, se menciona la literatura consultada y se destacan los lineamientos claves, que luego permitirán concretizar la teoría, en términos de indicadores.

De acuerdo con el objeto de evaluación, se pueden identificar en él tres elementos sustantivos: Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la Gestión Educativa y la participación docente.

La literatura consultada evidencia que los PEI se implementan en la cultura educativa chilena en la década de los 90´. Según el Ministerio de Educación (2015b), en un inicio se reconoce la finalidad de éstos “con miras a identificar problemas y objetivos que permitieran ser abordados en un proceso de cambio y transformación” (p.7). Durante las décadas posteriores, el desarrollo de éstos dio mayor peso y significado al concepto de Gestión, para encargarse de la “generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2015).

Nuestro tercer elemento, dice relación con la participación docente en la implementación del proyecto educativo, que como se dijo es una orientación de la autoridad y un pilar base para la concreción de la misión y visión de los establecimientos. Este constructo, normalmente aparece poco definido y difuso en cuanto al ejercicio docente, pues muchas veces se desdibuja en el genérico de la comunidad educativa o se relega a espacios determinados.

2.1 GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEI

La Gestión Educativa es definida principalmente como un conjunto de acciones y herramientas institucionales, dispuestas para la organización y cumplimiento de los objetivos estratégicos trazados por la institución (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016). Por ello, la gestión “implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados” (MINEDUC, 2015a, p.9), lo que redunda en la formación de un ordenamiento interno, que permite dar coherencia a las prácticas que se desarrollan en una organización educativa. En esta línea, implementar implica un proceso que anuda las acciones realizadas para poner en marcha el discurso institucional.

La gestión escolar, ha sido vinculada directamente con la capacidad administrativa de los equipos directivos que la implementan. Aún cuando, se estima que sus alcances van más allá de lo puramente administrativo, pues “la gestión escolar busca la conducción de un proyecto pedagógico que pueda responder a los requerimientos de formación de una comunidad” (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016). De tal manera, si bien se asocia la gestión con un modelo empresarial, en el ámbito educativo ésta posee tintes muy diferentes, por la naturaleza de su origen.

Para la evaluación propuesta, resulta tremendamente significativa la situación contextual del sistema educativo chileno y su inserción en un modelo de Rendición de Cuentas de alta consecuencia. Puesto que según Tiana (1996), la función y uso de la evaluación para los sistemas educativos se encuentra asociado a dos aspectos: a. Cambios en los modos de administración y control de los sistemas educativos, y b. Demanda de información y rendición de cuentas.

Esta doble funcionalidad del uso de la evaluación en los sistemas educativos, ha motivado la aparición de distintas herramientas de gestión que manifiesten explícitamente la intervención y desarrollo de políticas participativas

en todos los espacios de la comunidad educativa. Según Falabella (2016), estas políticas implican matrices de medidas vinculantes, que incluyen evaluaciones estandarizadas, publicación de resultados, clasificación de establecimientos y des/incentivos por los resultados. A partir de la combinación de estos elementos, se establecen estándares y metas institucionales.

En este sentido, la rendición de cuentas ha venido a despertar un elemento sustantivo: el derecho a más transparencia en los procesos y logros educativos (Tiana, 1996). Dicha transparencia ha generado un esfuerzo importante de parte de establecimientos, autoridades y el MINEDUC, en el afán de establecer procesos participativos para la difusión y reconstrucción de los proyectos educativos. Evidenciando la necesidad de transparentar los procesos, en base a la legitimación que da la participación de la comunidad y la promoción de una cultura que tribute a las características del contexto escolar.

En esta línea, la gestión debe dar cuenta de una cultura escolar (MINEDUC, 2013). Dicha cultura escolar, no sólo releva la situación administrativa de la gestión, sino que trasciende a ella. Pues, debe evidenciar las relaciones sociales que se producen en el interior de la institución, así como también, las normativas establecidas para una buena convivencia escolar.

Además según Jo-Anne Baird (2021), la rendición de cuentas bajo una mirada contextual, ha permitido la aparición de un cuasi mercado educacional (fomentando la competitividad entre establecimientos), así como una estrechez curricular, y lo que resulta aún más complejo, ha derivado en un desinvolucramiento profesional y en la desconfianza entre actores. Estas dos últimas situaciones, son cruciales para comprender la necesidad de evaluar la participación docente, pues nos permite visualizar elementos que subyacen a la práctica pedagógica y sus efectos en el quehacer docente.

Si a lo expuesto sumamos las políticas de aseguramiento de la calidad (Ley N°20.529, 2011), es posible apreciar de mejor forma, el cúmulo de procesos administrativos a los que debe responder la gestión educativa. Lo que ha permitido la estructuración de una visión puramente administrativa de la gestión,

soslayando su carácter formativo para con los distintos actores de la comunidad educativa y su proyecto institucional.

Esta visión puramente administrativa de la gestión escolar, se traduce en la producción de documentos institucionales con el fin de ajustarse a la norma, y no de colaborar en la consolidación de un proyecto educativo. Es por ello, que durante la última década, no han sido menos los esfuerzos por definir indicadores de gestión, pues “la realidad de un sistema educativo es enormemente compleja, por lo que ningún indicador particular podría abarcarla en su globalidad” (Gómez y Sánchez, 2013, p.13). Es por ello que, “para que una institución escolar entre en una lógica de mejoramiento continuo requiere que los procesos que lo sustentan sean vistos como un sistema, que en conjunto aportan al logro de los aprendizajes de todos los y las estudiantes” (MINEDUC, 2015a, p. 20).

Según Gómez y Sánchez (2013), los indicadores de gestión miden los esfuerzos de la gerencia para influenciar el desempeño de la organización. Ellos permiten ver la situación del proceso en todo momento y administrar los recursos necesarios para cumplir con la meta de las acciones y optimizar los procesos que están limitando o que se han considerado como límites. Además, deben ser muchos, en el afán de captar la globalidad de los procesos que suceden en la escuela.

Lo expresado anteriormente, cobra aún mayor relevancia dada la cantidad de herramientas de gestión que han aparecido en el sistema educativo chileno desde la reforma. Sin duda, los cambios que se han registrado en materia documental durante la última década, llevan a reconocer esta globalidad.

Así, por ejemplo, la Ley de Inclusión (Ley N°20.845, 2015), ha permitido la aparición de las Orientaciones de Adecuación Curricular (Decreto N°83, 2015), las Orientaciones técnicas sobre Estrategias de Diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2017c), y las Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción (Decreto N° 67, 2018). Según el informe Talis (2013), el desarrollo profesional docente es un criterio importante en el impacto en los procesos de aprendizaje, por ende la promoción de un sistema de evaluación

pertinente era necesaria, para aportar en la formación docente inicial, así como en el desarrollo docente y su profesionalización, lo que se tradujo en la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903, 2016). A ello, la situación socio-política relacionada a la formación ciudadana en las escuelas, llevó al Ministerio de Educación a implementar el Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016), con la misión de que “cada escuela y liceo diseñe acciones que permitan a las y los estudiantes participar de procesos formativos –curriculares y extraprogramáticos– cuyo centro sea la búsqueda del bien común” (p. 8).

De esta manera, la inclusión, la participación, el desarrollo profesional docente y la formación ciudadana se han convertido en indicadores de gestión. Los que buscan monitorear y medir el avance de las instituciones en estos ejes. Ampliando la mirada de la gestión no sólo a la evaluación del aprendizaje, sino que también en la evaluación para el aprendizaje (haciendo un llamado a la contextualización de las prácticas pedagógicas de acuerdo con el desarrollo social de la institución y el país).

Como se ha señalado, la participación se ha ido constituyendo en un indicador de gestión. Por ello, en gran parte de los documentos oficiales del ministerio se aprecia este elemento como un factor o condición para la elaboración de herramientas de gestión de diversa índole. Donde destaca de manera preponderante, la elaboración e implementación del PEI.

2.2 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: TENSIONES Y ESTRATEGIAS

Se define por Proyecto Educativo Institucional, los significados descritos por la UNESCO y las definiciones establecidas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, los que se pueden resumir del siguiente modo:

a. Representa el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa, en torno a concepciones que se construyen colectivamente respecto a la tarea de educar (UNESCO, 2011).

b. “Instrumento técnico- político orienta el quehacer y la gestión de cada establecimiento educacional” (MINEDUC, 2018, p.8)

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, establece una serie de requerimientos a los Establecimientos educacionales para ser reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. Dentro de dichos elementos, se menciona el Proyecto Educativo, como condición para su reconocimiento (Ley N°18.962, 1990). De la normativa mencionada, “se relevó su carácter de proyecto, con miras a identificar problemas y objetivos que permitieran ser abordados en un proceso de cambio y transformación” (MINEDUC, 2015b, p.7). Así, se puede considerar que el PEI no será entendido de modo estático. Por el contrario, deberá adecuarse a un contexto de descentralización, permitiendo la aparición de oferta educativa diversa, masiva y ajustada al modelo. La noción de proyecto indica una mirada reconstructiva de la filosofía educativa de los establecimientos, pues no sólo proyecta, sino que también se actualiza o reformula.

Posteriormente, con la Ley de Jornada Escolar Completa “se vuelve a poner foco en PEI, pero desde una perspectiva de instrumento orientador” (MINEDUC, 2015b, p.7). Así los proyectos educativos se convertirían en un faro para las instituciones. Pues de él, no solo emerge la luz que guía para avanzar, sino que también la que trae de vuelta a casa, en caso de naufragio. Rescatamos que la noción de instrumento orientador no sólo está dispuesta desde una mirada proyectiva, sino que también retrospectiva o revisionista.

Hacia el final de la primera década del siglo XXI, la Ley General de Educación, entiende el PEI “como el instrumento que unifica y cohesiona a la comunidad educativa” (MINEDUC, 2015b, p.8). A razón de esta concepción, se visualizan dos elementos distintivos: a. La participación de la comunidad educativa en su creación (con el objetivo de interiorizar y cohesionar las diversas

apreciaciones de la comunidad educativa, en base a los principios establecidos en el PEI), b. Responder a ciertas necesidades y situaciones propias del contexto de los establecimientos educacionales, y que muchas veces no se pueden responder desde la realidad nacional.

Últimamente, la Ley de Inclusión ha posicionado nuevamente el PEI en el centro, invitando a toda la educación a repensar procesos (Ley N° 20.845, 2015). Pues sus exigencias en cuanto a igualdad de oportunidades convierten al PEI en el "principal referente utilizado por las familias a la hora de elegir un establecimiento educacional". (MINEDUC, 2015b, p.8). La ampliación de la oferta educativa sería otra arista que vincularía la gestión de cambios educativos y el PEI.

Como hemos evidenciado, las fluctuaciones entre una concepción y otra, acerca de los PEI, y que es posible apreciar en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, sumado a las políticas públicas en materia de gestión educativa, han apuntado a ir actualizando un sistema hacia un esquema que responda a los "tiempos de la profesionalización" (Madaus, Stufflebeam y Scriven, 1993). Los proyectos educativos institucionales han sido entendidos – a nivel de literatura, como un "proyecto compartido" (MINEDUC, 2015b), como el principal "discurso declarativo de la cultura escolar" (Herrera, Caimanque, y Contador, 2012, p. 62), plasmando en un discurso institucional la identidad de la organización, respondiendo a sus necesidades y proyectando su rumbo.

A nivel de gestión, el PEI ha sido visualizado en un sentido práctico, es decir como un Instrumento (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016, p. 77). Por medio de éste, se busca poner en sintonía las visiones proyectivas del mismo – mediante el Plan de Mejoramiento Educativo y el Plan de Gestión-, y su funcionamiento– por medio del Manual de Convivencia Escolar y el Reglamento Interno. Esta situación, ha generado una organización escolar que busca – desde la planificación estratégica institucional, dar coordinación a toda la comunidad educativa en aras de conseguir el cumplimiento de los objetivos estratégicos. Este instrumento cohesionador, permitiría dar una orgánica interna (institucional),

evidenciaría las diferencias institucionales (comunidad) y orientaría las prácticas educativas (docencia).

De acuerdo a la literatura consultada, los proyectos educativos institucionales relacionan la filosofía/teoría educativa y las normativas vigentes. De esta forma, “el PEI se ha transformado en muchos casos en una herramienta declarativa y formal” (MINEDUC, 2015b, p.9). Esta perspectiva nos conduce a una visión estática del PEI, aún cuando como se ha enunciado, no es ese su papel. Los últimos ciclos de ajuste, actualización y reformulación que se inician tras la dictación de la Ley de Inclusión, fueron un claro avance en esta materia, pero que silenciosamente se fueron esfumando.

De esta situación se desprende la importancia de evaluar el PEI. Principalmente, para detectar los avances y áreas de desarrollo de la institución, pero también para proyectar la gestión escolar, pues “la articulación del PEI con el modelo de gestión permite al establecimiento levantar antecedentes técnicos para la construcción de otros instrumentos de gestión interna (reglamento interno, PME, entre otros)” (MINEDUC, 2015b). De acuerdo a este elemento, existe un estrecho vínculo entre el proyecto educativo y la gestión escolar, pues esta última, es la encargada de conducir el modelamiento que se busca establecer en el PEI.

Así, la relación entre el PEI y la Gestión Escolar, se establece mediante la elaboración de planes dispuestos estratégicamente, para poder cumplir con los objetivos institucionales. En la concreción de dichos objetivos, subyace el constructo participación, como medio de legitimación de los procesos y como herramienta efectiva para la coherencia entre discurso y práctica institucional.

2.3 PARTICIPACIÓN DOCENTE COMO INDICADOR DE GESTIÓN

El término participación es un concepto equívoco, es decir, es utilizado indistintamente para denotar una serie de acciones. De tal forma, la “participación

goza – o padece- de una considerable diversidad de significados y usos" (Trilla y Novella, 2001, p. 140). Por lo anterior, las definiciones sustantivas en esta materia se remitirán a los últimos documentos ministeriales, con el fin de evaluar este indicador ajustado a la literatura oficial.

De acuerdo con el MINEDUC (2017b), se define participación como "la acción de involucramiento y colaboración de las y los integrantes de la comunidad educativa en un marco de respeto, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad" (p.13). En base a este constructo se levanta una idea relevante en materia de gestión: la legitimidad. En términos educativos, la participación ha sido comprendida como un medio para dar coherencia y pertinencia al discurso de la organización educativa. Es decir como un instrumento que permita acudir su triple categorización: ser parte, tener parte y tomar parte (Figueroa, Gutiérrez, y Velázquez, 2017).

La primera de estas categorías está relacionada con la pertenencia de los sujetos, es decir, se entiende que la participación entrega cierta reciprocidad al individuo y la institución. Así, el individuo aporta a la institución por medio de la participación, y la organización lo dota de cierta identidad cultural y sentimiento de pertenencia (Williamson, Torres y Castro, 2017). Además, según Araoz y Ramos (2021), el concepto de participación se encuentra asociado a los de satisfacción laboral y compromiso organizacional. De acuerdo con su estudio, existe una relación significativa entre estos tres elementos.

En cuanto a la segunda categoría, ésta se relaciona con el manejo y la conciencia de la normativa escolar. Pues, participando de las relaciones sociales que se tejen al interior de la escuela, se asimila el discurso y la práctica de un conjunto de normas que moderan su desarrollo. En este plano, la participación se encuentra a la base de los procesos formativos (MINEDUC, 2017b).

La tercera categoría, se refiere al logro de la realización de acciones. Por cuanto la participación se concreta en una serie de acciones que se encuentran inmersas en un plan, cuyo marco de acción permite focalizar problemáticas

institucionales y conducirlas a espacios prácticos-reflexivos en donde la comunidad pueda resolver las mismas.

Estas definiciones permiten ver la profundidad que alcanza el constructo participación en la Gestión Educativa. De hecho, en MINEDUC (2015a) de las 5 dimensiones de prácticas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, a saber: a) Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida, b) Desarrollando las Capacidades Profesionales, c) Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, d) Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar, y e) Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar, todas se vinculan de algún modo con la participación. Por tanto, bajo estos parámetros una buena gestión escolar, necesita de participación de la comunidad para el desarrollo, la implementación o reconstrucción de sus objetivos, prácticas y proyecciones.

La importancia de la participación revela la existencia de una serie de condiciones que permiten su implementación en las organizaciones educativas. Según Trilla y Novella (2001), “la participación real y efectiva implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible” (p. 156). Estas condiciones serían claves para determinar la profundidad de la acción participativa, pues se vinculan directamente con las tipologías que veremos más adelante.

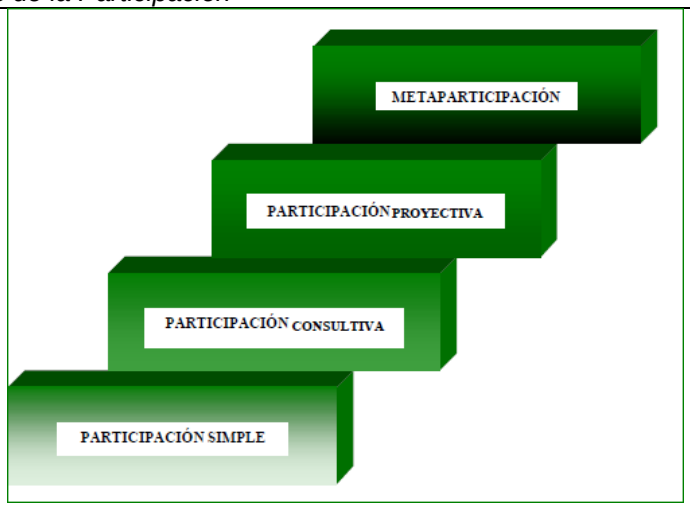
Por otra parte, existen dos aspectos relevantes a la hora de hablar de participación docente. La primera dice relación con que normalmente se encuentra relacionada con la participación de estudiantes o de la comunidad en un modo genérico. La segunda, se vincula con la definición de espacios formales de participación (en este sentido, ese establecimiento a limitado e inscrito en dicho terreno el accionar docente). Ambos elementos hacen comprensible la existencia de una baja evidencia empírica en torno a la participación docente (particularmente en la elaboración del PEI).

Los resultados del Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educacionales Chilenos (MINEDUC, 2013), nos evidencian que en la dimensión Origen del PEI, en su sub-dimensión Participación en el diagnóstico, los docentes participan en un 26,5% de una muestra de 761 establecimientos. En cuanto a la dimensión Comunidad Educativa, en la sub-dimensión Participación, la situación es aún más compleja pues: "El 64,7% de los PEI no define el nivel de participación. En caso de hacer referencia, ésta es principalmente informativa 17,2%. Un 69,3% no declara una función asociada a la participación. Sólo un 44,4% reporta instancias de participación" (p. 6).

Los resultados expuestos resultan ser significativos, por cuanto el involucramiento de los participantes es uno de los criterios definidos por Crooks (2003), para reorientar los sistemas de aseguramiento de la calidad. En tal sentido, el factor participación se observa como un medio poderoso para la reestructuración de los procesos pedagógicos, administrativos y de gestión del sistema educativo chileno y sus establecimientos.

El constructo participación ha permanecido en el lenguaje de la Gestión Educativa pero de manera poco definida, trastocando la invitación a "resignificar las formas de participación ya conocidas" (MINEDUC, 2017).

Figura N°2
Tipologías de la Participación



Fuente: Trilla y Novella (2001)

En base a la Figura N°2, la tipología expuesta muestra distintos estadios de participación en formato de escalera. La decisión de utilizar esta tipología se fundamenta en que las definiciones establecidas son mucho más amplias (es decir, no limitan sino que se complementan), en ellas se observa un aumento en la complejidad de la acción, pero no resultan ser excluyentes unas de otras. Es decir, no está determinada por criterios formales previos, lo que posibilita la determinación predominante de una de ellas, pero no invisibiliza las restantes. Este aspecto es crucial comprendiendo los objetivos de la evaluación.

Es en este documento en donde se establecen oficialmente las definiciones en torno a este indicador. En el documento, se presentan los tipos y algunos tópicos claves, como se presenta en la Figura N°3. En este diagrama se evidencian las categorías desarrolladas por Trilla y Novella, y a ella, se asocian breves definiciones sobre su significado y ejemplos mediante la ilustración de situaciones que se vinculan a estas categorías.

Figura N° 3
Tipología de participación de Trilla y Novella

ALGUNOS TÓPICOS CLAVE	
Meta participación	En este tipo de participación son las personas quienes solicitan un cambio. Es decir, consideran que sus derechos participativos no son escuchados. Uno ejemplo de esto lo representa la siguiente situación hipotética. Las y los estudiantes de una escuela o liceo solicitan una modificación de las minutas de colación dado el alto nivel de estudiantes que se consideran vegetarianos o veganos.
Participación proyectiva	Se caracteriza por el desarrollo de una participación activa, en que la o el sujeto escolar es agente de las acciones y se involucra de manera permanente en el desarrollo de las mismas. Señalan que en la participación proyectiva las ideas planteadas por la o el adulto sufren modificaciones, siendo la distorsión de la idea original una manifestación de este tipo de participación. Un ejemplo de este tipo de participación se da cuando una actividad de aprendizaje, propuesta por el establecimiento, es modificada por la opinión de las y los docentes o las y los estudiantes.
Participación consultiva	Se caracteriza por estimular la participación. Se escucha la opinión de las y los sujetos, pudiendo ser esta última vinculante o no. Es decir, existirían dos caminos para este tipo de participación. El ejemplo más claro lo podemos entregar al pensar en un Consejo Escolar resolutivo y otro solo consultivo.
Participación simple	Se caracteriza por una participación que es medida en cantidad. Es decir, simplemente "se está presente". Por ejemplo, en los actos escolares se contabiliza la participación de toda la escuela o liceo, pero las y los estudiantes son espectadores de la acción de otros. Esta participación exige la sola presencia de las y los sujetos.

Fuente: MINEDUC (2017)

Para dar una mayor especificación a la evaluación, las definiciones de los autores consultados, se asociaron a ciertas palabras clave que permitirían conducir la búsqueda cualitativa.

Tabla N° 1

Tipos, definición y palabras claves sobre la Participación en Trilla y Novella

Tipo	Definición	Palabras claves
Meta participación	Es la que consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. En la meta participación el objeto de la participación es la propia participación.	Exigencias – Peticiones – Derechos participativos.
Participación Proyectiva	En la participación «proyectiva» el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta condición de agente que se le reconoce es quizá lo que mejor caracteriza tal forma de participar. Se trata de una clase de participación más exigente que las anteriores, requiere mayor compromiso y corresponsabilización, y para su ejercicio es condición que el participante sienta como propio el proyecto.	Agente – Compromiso – Responsabilidad- Ejercicio – Pertenencia.
Participación Consultiva	La participación consultiva supone un paso más: escuchar la palabra de los sujetos. No son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello. Puede dividirse en subclases, de acuerdo a la vinculación de la consulta, el momento en que se aplica (antes, en el desarrollo o después de un proceso) o desde donde se exige (ascendente/descendente).	Opinión – Consulta – Vinculación o Implicación.
Participación Simple	Es la que consiste en tomar parte de un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o responder a estímulos.	Cuantificable – Presencia sin o con acción – Estar o hacer acto de presencia.

Nota. Las definiciones fueron sustraídas directamente de los resultados de Trilla y Novella (2001), mientras que las palabras clave se desprendieron de los elementos desarrollados por los autores.

La investigación de Trilla y Novella (2001), está orientada a la participación infantil, lo que se traduce también en una mirada un tanto negativa o sesgada respecto de la Meta participación. Comprendiendo que éste último estadio se vincula con las exigencias o demandas de participación, situación que en la primera infancia desdibuja su capacidad formativa.

CAPÍTULO III: REFERENTES METODOLÓGICOS DEL PLAN DE EVALUACIÓN

Para la construcción del diseño metodológico, se tomaron en consideración las características propias del plan evaluativo. Esto significó apoyarse en un paradigma mixto (Creswell, 2007), en la lógica de abarcar globalmente la Gestión Educativa en torno a la participación docente. Por ello, las definiciones establecidas en el diseño metodológico apuntan a proporcionar una amplia gama de información.

En cuanto a los modelos evaluativos se reseñan aquellos que resultaron más pertinentes al plan. Así, los modelos seleccionados (CIPP y Libre de metas), se presentan en conjunto a los argumentos para su elección, y también las fuentes, procedimientos e instrumentos considerados.

A partir de las características del plan evaluativo se optó por utilizar fuentes primarias y secundarias. Además, se comparan ventajas y desventajas de los instrumentos diseñados y se establecen los procedimientos empleados. Luego se presentan los pasos para el diseño de los instrumentos y sus respectivos procesos de validación.

La parte final del presente capítulo se entrega a la tarea de establecer los procedimientos y formas de administración de la información recogida, así como un apartado para exponer la organización de los diversos pasos que conllevó la aplicación del plan evaluativo.

Para el diseño metodológico, se adoptó como referencia el Plan de Evaluación Larrondo (2021), por cuanto nos permite dar mayor coherencia a la evaluación, así como una mejor definición del contexto en el que se inserta la misma.

3.1 PARADIGMA

El paradigma utilizado para la presente evaluación responde a un carácter mixto. Dicha decisión se respalda principalmente en las características propias del estudio, es decir, al ser una evaluación de la gestión institucional necesitamos integrar ambos enfoques (cualitativo/cuantitativo), en el afán de obtener amplias fuentes de información para precisar de mejor manera la realidad observada (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Diversos autores como Creswell, Plano-Clark e Ivankova, Onwuegbuzie y Teddlie, y Tashakkori, han definido este método. Según el estudio de Ramírez y Lugo (2020), estos autores lo definen como “la capacidad de realizar análisis de estudio equilibrados que aumentan la validez de una justificación y su alcance”. Indicando, que el uso de estos métodos de análisis y recogidas de información son relativamente nuevos, pues “surgieron en los albores del siglo XXI” (p. 10).

De acuerdo con Sánchez y Ramos (2015), las posibilidades que abre este tipo de estudio radican en su integralidad, entendiendo las complejidades del hecho educativo. Desde esta perspectiva, “su relevancia reside en su capacidad para dar respuesta a las limitaciones de una visión dicotómica y contrapuesta sobre la investigación en educación: inductivo versus deductivo” (p.2).

Esta tendencia a la integralidad del estudio de los fenómenos educativos ha permitido desarrollar una creciente producción en torno a dicho paradigma (Sánchez y Ramos, 2015). Además, ha facilitado la compleja tarea de otorgar validez científica al enfoque cualitativo, pues muchas de sus propuestas explicativas y métodos empleados, generan cierto cuestionamiento en los círculos académicos, temor sustentado en la dicotomía objetividad-subjetividad.

Por otra parte, y ratificando las posibilidades abiertas por el paradigma mixto, se manifiesta que “el enfoque de métodos mixtos no solo proporcionó una base más holística al conocimiento, sino que también cambia la mentalidad sobre la forma en que los investigadores abordan los estudios en cuestión” (Ramírez y

Lugo, 2020, p.18). Lo expuesto radica en el hecho de que normalmente en el aula, la realidad educativa se presente en ambos formatos, mediante las características intrínsecas de las comunidades escolares tensionadas en su contexto, y aquellos resultados provocados por la evaluación del aprendizaje. Ambas realidades conviven y se expresan concretamente, pero el modo de absolverlas cambia de acuerdo a la naturaleza del objeto evaluativo, el rol del evaluador y la parcialidad del conocimiento que entregan estas aproximaciones.

Atendiendo a las complejidades que encierran los estudios en educación, el paradigma mixto no busca establecer leyes que rijan el comportamiento de las diversas variables en estudio, sino más bien “se trata de generar conocimientos compartidos y válidos, según las necesidades surgidas en cada contexto y momento” (Sánchez y Ramos, 2015, p.3). Es decir, el paradigma seleccionado responde a la intencionalidad de absorber la realidad observada, mediante una serie de métodos que convergen en el objeto. Aportando en la producción de datos cuantitativos, que permitan ser contrastados con información cualitativa para así respaldar y enriquecer el estudio, el desarrollo de conocimiento, la toma de decisiones y la mejora continua en educación.

Según Creswell (2007), este enfoque paradigmático se recomienda para el estudio o desempeño de una institución, por cuanto permite una mejor focalización y evaluación de las necesidades institucionales, así como de la construcción de instrumentos propios que permitan observar sus resultados.

La suma de todos estos elementos develan su elección. Primero, por cuanto el afán está enunciado en el desarrollo de una evaluación institucional en base a las audiencias primarias y secundarias establecidas. Segundo pues se empeña en la tarea de reconocer y validar los diversos caminos que usa el investigador para aproximarse al objeto evaluativo. Tercero, pues propone dos modelos evaluativos que aunque antagónicos en su visión tradicional, convergen en el afán de responder a las características cualitativas e institucionales en un modo global. Y cuarto, pues pretende realizar esfuerzos por advertir de las matrices ideológicas sustentadas en base al positivismo, y que han conducido a

“una multitud de mitos y falacias en torno a las posibilidades y limitaciones de la investigación educativa” (Sánchez y Ramos, 2015, p.2).

Considerando el objeto de evaluación (la calidad de la participación docente en la implementación del PEI), en un inicio se pensó en una evaluación de enfoque cualitativo, pero tras la lectura desarrollada y en particular al observar que el componente participación normalmente aparece evaluado de modo cuantitativo, se tomo la decisión de utilizar un paradigma mixto. En esta convivencia se espera absorber la realidad de las prácticas participativas institucionales como un todo.

3.2 MODELO EVALUATIVO

Tomando como base el carácter del paradigma propuesto, se establecen como modelos evaluativos los desarrollados por Guba y Stufflebeam conocido como CIPP, así como también, el modelo creado por Scriven denominado Libre de Metas.

La decisión de la implementación de ambos modelos se define por las características del objeto y el carácter paradigmático de la evaluación. Por ello, se definió un modelo cercano a la evaluación institucional (CIPP), y otro, que nos permitiera abordar de mejor modo el enfoque cualitativo (Libre de Metas). En cuanto a la integración de ambos modelos, dicha decisión se establece a razón de las aproximaciones al objeto de estudio. En esta línea, se propone la integración de ambos modelos en el afán de ampliar la perspectiva evaluativa de la participación docente vinculada a la gestión educativa mediante el modelo CIPP, y por otra parte, evidenciar su acción participativa a partir del análisis documental y de las técnicas cualitativas, para acercarse a la comprensión de la producción docente.

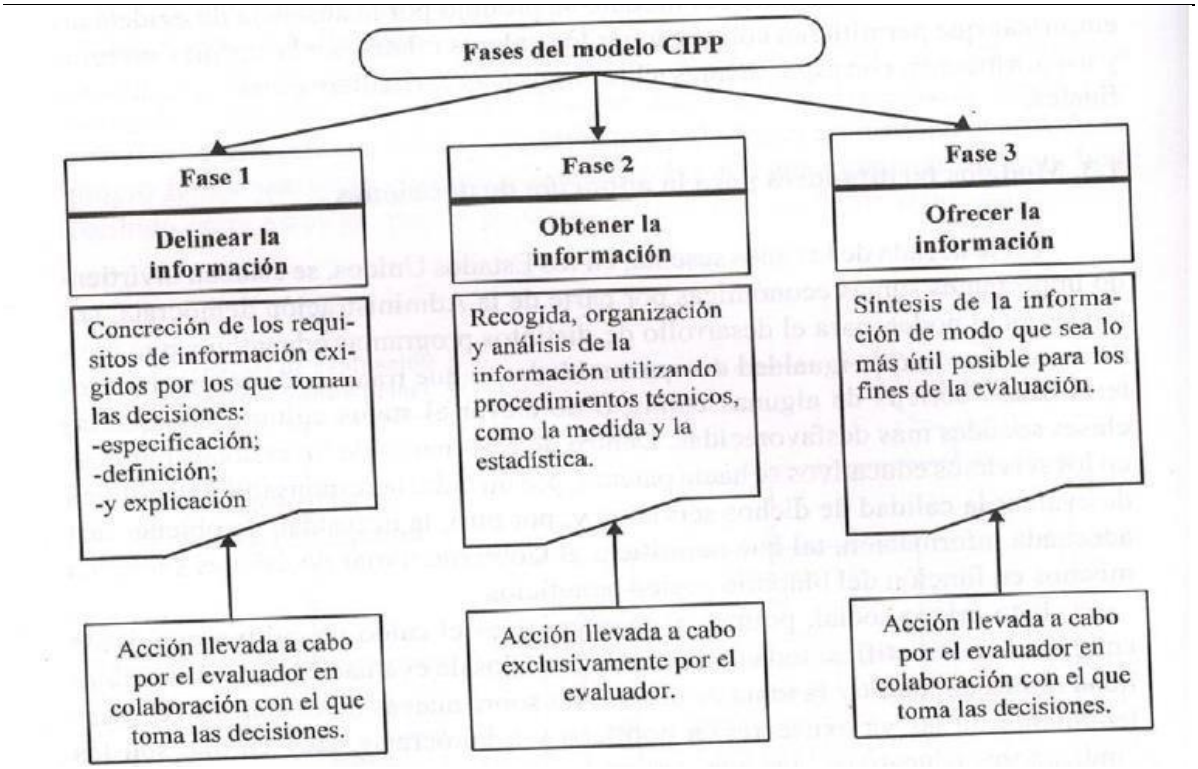
El plan evaluativo, manifiesta audiencias vinculadas a los docentes y al equipo de gestión. En base a ello, nos pareció crucial la elección del modelo

CIPP, por cuanto manifiesta una mayor cercanía respecto de la evaluación institucional y de los aportes que se puedan presentar en base al diseño cuantitativo de cuestionarios que permitan responder los objetivos específicos 1(Establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional) y 2 (Identificar los rasgos más distintivos de la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional).

El modelo de CIPP, entiende la evaluación como “una herramienta que debe utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y cíclico” (Monedero, 1998, p.88). Dada las características de cambio que surgen en el interior de una institución, este modelo es idóneo para observar la ruta o el recorrido realizado. Así, las evaluaciones de contexto, permitirán abrir espacios para observar las necesidades u oportunidades de la organización. Las evaluaciones de entrada, permitirán establecer las estrategias dispuestas para el trabajo o la participación docente. Las evaluaciones de proceso, permitirán monitorear los avances, retroceso o ajustes a las acciones emprendidas. Y finalmente, las evaluaciones de producto permiten reconocer los resultados y sus proyecciones.

En base a estas definiciones el modelo CIPP, establece 3 estadios sobre los cuales se estructura la evaluación (como se evidencia en la Figura N°4), permitiendo entregar información para quienes toman decisiones.

Figura N°4
Fases del modelo CIPP



Fuente: Monedero (1998)

De esta manera, las decisiones que puedan tomarse a partir del modelo evaluativo CIPP, permiten desarrollar una serie de acciones, insumos, servicios y productos que otorguen a la organización la capacidad para adecuarse en búsqueda de la mejora continua.

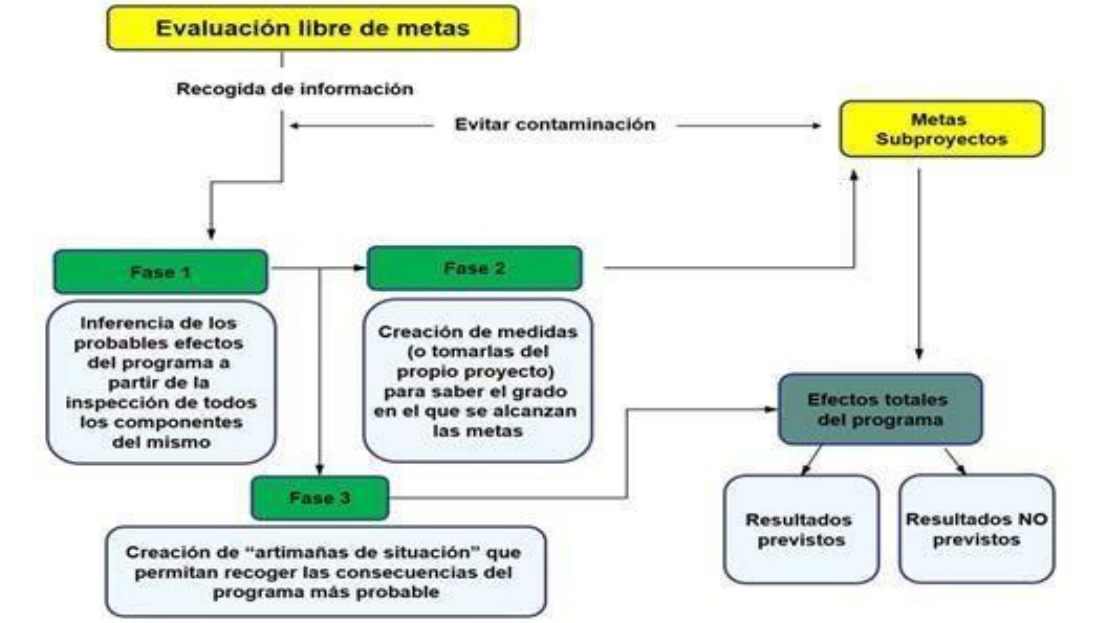
Según Scriven (1967) la evaluación es “la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto”. Para el autor, se vuelve relevante el rol del evaluador y su capacidad de juicio objetivo frente a la realidad observada. Además, “considera que el proceso evaluativo se debe basar en un análisis comparativo de los costes y efectos de los objetos con los competidores críticos, especialmente las alternativas más económicas” (Mora, 2004).

Para Scriven (1967), la evaluación sujeta a objetivos esconde un gran problema, que dice relación con la intencionalidad del evaluador a la hora de

observar el proceso evaluativo. Desde su punto de vista, el evaluador al conocer los objetivos del programa, no logra apreciar el proceso de aprendizaje ni los factores que lo provocan, sino más bien, si estos son coherentes con el currículo o programa.

El modelo Libre de metas establece también tres estadios para la evaluación: a. recoger información desconociendo los objetivos, b. contrastar las inferencias de los objetivos, con instrumentos, y c. recoger evidencias para corroborar los efectos totales del programa (artimañas de evaluación).

Figura N° 5
Evaluación Libre de Metas (Scriven)



Fuente: Monederos, 1998.

En cuanto a estos estadios, el modelo nos propone iniciar la evaluación sin el reconocimiento de los objetivos propuestos por un programa. Lo que permite evidenciar los efectos totales del mismo, es decir, incluso aquellos aspectos que no pueden ser aprehendidos por ciertos instrumentos cuantitativos. De esta situación, se desprende la decisión de elegir este modelo, es decir, para acudir a una visión global del objeto evaluativo, incluso detallando en las

significaciones o en concepciones que manejan los docentes respecto de su participación en la implementación del PEI.

Según Scriven desde las necesidades del consumidor, se desprenden los factores que facilitan o limitan el proceso, centrando su foco en éste, no sólo en el resultado. De acuerdo a ello, el contexto y el marco que encierra al consumidor, abre una posibilidad más amplia de evaluación. A partir de lo enunciado, las características participativas de los docentes, no se encuentran determinadas por un programa, sino que más bien se definen por las condiciones institucionales, sus características y los espacios que ésta esté dispuesta a entregar para su desarrollo. Así se comprende mejor la decisión de utilizar este modelo.

A lo expuesto, debemos sumar y establecer los puntos convergentes entre ambos modelos propuestos, ellos principalmente se anudan en la evaluación formativa y el rol del evaluador. A través del modelo de Scriven se brinda vital importancia a la evaluación formativa, es decir aquella que se encarga del perfeccionamiento de los procesos y la mejora continua. Comprendiendo tal dimensión es que se espera que el proceso evaluativo relacionado al modelo CIPP, otorgue información pertinente para brindar retroalimentación a los procesos. Enmarcando éstos en un sentido formativo, que permita visualizar positivamente el impacto de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y de la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión.

Para el desarrollo de dicha retroalimentación, resulta fundamental el rol del evaluador. Desde el punto de vista crítico, el modelo de Scriven, necesita un evaluador altamente competente, puesto que muchas veces, deberá entrega estimaciones de valor justificables, más que medir o determinar el logro de objetivos. Para ello, la propuesta dada por este modelo permite complementar y respaldar el aporte entregado por los resultados que se manifiesten de las técnicas cuantitativas, esperando que en dicho complemento se pueda apreciar el componente institucional (que está detrás de la evaluación propuesta),

permitiendo la visualización global del proceso participativo en el que se encuentra inmersa la organización evaluada.

Estas peculiaridades y las características de los modelos evaluativos empleados permitieron proporcionar los conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar decisiones (Stufflebeam, 2000). Considerando el modelo CIPP, se estableció una línea inicial centrada en el contexto educativo en el que se encuentra inmerso el establecimiento en estudio. Conjugando lingüísticamente ambos modelos, se pasaron a reconocer las necesidades del consumidor. En esta primera etapa se pasaron a revisar las prestaciones de servicio, para ello las evaluaciones del modelo CIPP otorgaron información sólida para la toma de decisiones, buscando en la eficacia y la eficiencia de los recursos (Stufflebeam, 2000).

En cuanto a la implementación de ambos modelos en el desarrollo del plan evaluativo, podemos mencionar que fueron de gran utilidad en cuanto al establecimiento de pasos que permitieran gestionar la aplicación del mismo en tiempos de pandemia. Así por ejemplo, sustentándonos en las 3 fases definidas en el modelo CIPP, permitió la coordinación de las acciones en conjunto con quien toma las decisiones. Esta cualidad favoreció la delimitación de la información que el plan buscaba recoger, así como la obtención y síntesis de la misma, para que resultara ser útil a quien toma decisiones.

En la línea de los descrito previamente, el modelo CIPP entregó al plan evaluativo una lógica clara mediante la cual poder vincular los resultados de la evaluación con la toma de decisiones. Además, la secuencia Contexto, Entrada, Proceso y Producto fortaleció el propósito de la evaluación, es decir, la sistematización del trabajo docente. Este elemento le entregó un carácter formativo al proceso, lo que redundó en la transferencia teórica de los conceptos desprendidos de Trilla y Novella.

Bajo la perspectiva anterior, el modelo libre de metas favoreció la aplicación del plan evaluativo en cuanto a crear artimañas que permitieran la recogida de información y estimar las consecuencias de la participación docente,

particularmente en base a la gestión y su incidencia en el desarrollo profesional docente, el proceso formativo de los estudiantes y las prácticas del equipo de gestión. En cierta medida, las características del modelo favorecieron al plan evaluativo en cuanto a que permitió reconocer el grado en el que se alcanza la participación docente.

A lo anterior, debemos sumar que el modelo de Scriven facilitó el tratamiento de los resultados no previstos, así como dio luces de cómo tratar y presentar la información recogida. Además, dadas las características del modelo, evitó la contaminación de información y favoreció el carácter formativo del plan evaluativo propuesto.

Las características de ambos modelos, no sólo debieron estar acompañadas por la rigurosidad propia de quien busca generar conocimiento mediante el estudio científico, sino también, por dotar de insumos suficientes a los destinatarios (a modo de retroalimentación), y respaldar las conclusiones expuestas, por medio de un conjunto de acciones dispuestas en un plan de evaluación, que dieran credibilidad y fiabilidad a los rasgos observados en torno a la participación docente y la gestión participativa.

3.3 ROL DEL EVALUADOR

Para el presente plan evaluativo, el evaluador posee un rol interno, por cuanto pertenece a la comunidad educativa, pero también externo, pues se encuentra vinculado a la organización, pero de manera remota.

Las características contextuales en el desarrollo del plan evaluativo, es decir, la actual situación de pandemia, ha generado una realidad dual en cuanto a la aproximación del evaluador respecto del objeto evaluativo. Esto porque quien evalúa ha debido permanecer de manera remota en instancias de teletrabajo, situación que ha provocado esta característica dual. Por ejemplo, solo el Equipo de Gestión tiene conocimiento de la tarea de apoyo a la gestión pedagógica.

Estas características singulares han sido proyectadas estratégicamente por este equipo, en el afán de operar en términos logísticos como evaluador externo.

Al ser proyectiva la situación evaluativa que se presenta, se estima que las misiones encomendadas al evaluador resultan ser estratégicas, pues necesitan de la rigurosidad de éste para aventurarse y reconocer los posibles escenarios en los que su labor sea crucial.

Como se comentó previamente en cuanto a la decisión paradigmática, el asumir un método mixto implica cambiar también la mentalidad en la forma de abordar los estudios (Ramírez y Lugo, 2020). Por tanto, las estimaciones del evaluador pasan a estar revestidas de una significación distinta, pues las estrategias que puedan presentarse en un inicio deben desembocar en dar respuestas sólidas para la toma de decisiones.

El evaluador al ser un agente interno y/o externo al proceso, puede caer en sobreestimaciones respecto del objeto en estudio. Desde el punto de vista crítico, el modelo de Scriven, necesita un evaluador altamente competente, puesto que muchas veces, deberá entregar estimaciones de valor justificables, más que medir o determinar el logro de objetivos. Para el caso propuesto, ello implica inferir y construir una serie de constructos que permitan acceder a la información necesaria para responder a las necesidades del consumidor. Estas artimañas, a las que hace referencia Scriven (citado en Monederos, 1998), facilitan la comprensión del rol que juega el evaluador en su modelo libre de metas. Pues no existe un anclaje respecto a tales o cuales teorías o conceptos, sino que más bien se desprenden desde los propios consumidores.

En tal sentido, el rol del evaluador se enfatizó en el diseño de estrategias cualitativas (como el análisis de discurso, las entrevistas semiestructuradas, la generación de cuestionarios pertinentes o la generación de preguntas evaluativas entre otras), que hicieran posible la recogida y análisis de la información, con base en las propias intervenciones de los sujetos en estudio.

En suma, el rol del evaluador no sólo está centrado en las cuestiones técnicas, políticas y éticas que encierra la evaluación, sino además en evidenciar el apego científico del enfoque cualitativo dispuesto en la presente propuesta.

3.4 PREGUNTAS Y SUB – PREGUNTAS EVALUATIVAS

a. ¿Cuál es el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, en el establecimiento en estudio?

- ¿En qué medida las estrategias de participación docente permiten la implementación del PEI?
- ¿En qué grado la participación docente da legitimidad y coherencia al discurso institucional establecido en el PEI?
- ¿Cómo es la calidad de la participación docente en la implementación del PEI?

b. ¿Cuál es la tipología de la participación docente utilizado por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional?

- ¿Cómo son las estrategias de participación docente más utilizadas por el Equipo de Gestión?
- ¿Cuáles son las características más distintivas de la participación docente en la implementación del PEI?
- ¿En qué medida se relaciona la tipología y la calidad de la participación docente en la implementación del PEI?

c. ¿Cuál es el impacto más significativo de la gestión participativa en la implementación del PEI?

- ¿Cuál es el impacto más significativo de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente?
- ¿Cuál es el impacto más significativo de la gestión participativa en los resultados del proceso formativo de los estudiantes?
- ¿En qué medida la gestión participativa contribuye a la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión?

3.5 FUENTES

La información utilizada para la presente evaluación fue obtenida de un establecimiento para adultos de la comuna de Valparaíso. Las motivaciones de situar la evaluación en esta institución, obedecen a la necesidad del Equipo Directivo por evidenciar los procesos participativos en la implementación del PEI, a razón del cambio de administración realizado en el año 2018.

Las fuentes de dicha información corresponden al tipo primaria y secundaria. Las fuentes primarias se desprenden de la aplicación directa de los instrumentos evaluativos, a los sujetos de la evaluación. Mientras que las fuentes secundarias se derivan del análisis documental propuesto, en torno a documentos institucionales de diversa índole.

Para la obtención de fuentes primarias, se consideraron a los docentes del establecimiento, así como también al Equipo Directivo. Respecto del primer grupo, debemos mencionar que participaron 20 docentes que imparten diversas asignaturas en los ciclos educativos. Sobre el Equipo Directivo, participaron 2 docentes quienes ocupan los cargos de Director y el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica.

Tanto el Equipo Directivo como los profesores, participaron de dos instancias evaluativas:

a. Aplicación de Cuestionarios en base a Escala tipo Likert, respecto de Gestión Educativa y Participación docente.

b. Aplicación de entrevistas semi-estructuradas en torno a la participación docente en la institución.

Las fuentes secundarias consultadas mediante el análisis documental, respondieron principalmente a los documentos institucionales oficiales, entre los que podemos nombrar: Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia, Plan de Gestión Institucional y el Plan de Formación Ciudadana.

3.6 PROCEDIMIENTOS

Asumiendo la postura paradigmática desarrollada en la evaluación, se implementaron procedimientos acordes. Ello nos condujo a procedimientos de corte cualitativo y cuantitativo. De acuerdo a esta característica, la información recogida fue administrada en coherencia con su denominación.

Así, los datos obtenidos del Cuestionario en base a escala tipo Likert fueron procesados mediante el Software SPSS v.25. A partir de ello, se obtuvieron los estadísticos descriptivos básicos, se procedieron a realizar análisis de ítemes y escalas (para probar la calidad métrica del instrumento), así como su confiabilidad. Mediante este proceso y sus resultados, se buscó responder al primer y segundo objetivo dispuesto para esta evaluación, es decir, establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del PEI e identificar los rasgos más distintivos de la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional.

Para determinar el impacto de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, se recurrió a la información proporcionada por las entrevistas semiestructuradas. Esta información fue codificada y filtrada por medio de una triangulación de datos.

Finalmente del análisis conjunto de estos elementos, se procedió a responder los objetivos específicos.

3.7 INSTRUMENTOS

A partir de la naturaleza de la evaluación y los objetivos propuestos, se construyeron y aplicaron 2 instrumentos evaluativos. Estos responden al carácter mixto que se asume, es decir, uno tienen mayor vinculación con el elemento cualitativo, mientras que el otro, se relacionan con el elemento cuantitativo.

3.7.1 CUESTIONARIOS EN BASE A ESCALA TIPO LIKERT

Según la literatura consultada, las escalas de tipo Likert, de valoración o de actitudes, son uno de los tipos de instrumentos más utilizados en las ciencias sociales. Estas escalas “son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional”. Estas escalas surgen en la década del 30¨, cuando su autor Rensis Likert “publicó un informe en el que exponía cómo usar un tipo de instrumento para la medición de las actitudes” (Matas, 2018, p.39).

Si bien la orientación de los estudios es móviles, la escala tipo Likert reúne una serie de características que permiten transformar cualidades de los objetos

de evaluación, en términos cuantitativos. La transmisibilidad de dicha situación, ocurre bajo el apego riguroso del evaluador con la literatura consultada, y del contacto entre el indicador y la dimensión construida. De esta manera, las escalas permiten evaluar la conducta o el rasgo que se busca observar, de manera graduada (Lara y Cabrera, 2015).

La elección del presente instrumento dice relación con las características enunciadas. A ello, debemos sumar la naturaleza del objeto de evaluación. En este sentido, ambos aspectos dan forma a la intencionalidad en la elección del instrumento.

Para el presente plan evaluativo, se utilizó una escala de graduación de acuerdo al tipo más común (Matas, 2018). Es decir, mediante un rango de 1 a 5, en donde cada número indica el grado de acuerdo respecto del reactivo consultado. De tal forma se estima como 1 = Muy en desacuerdo, 2 = No de acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, y 5 = Muy de acuerdo.

Se decidió integrar una quinta alternativa relativa a la neutralidad, en el afán de disponer de una opción neutral, para definir democráticamente la participación personal de los sujetos. Además, la literatura consultada promueve su uso, porque cuando el encuestado no comprende el ítem, y no tiene esta opción, normalmente no se responde, se elige una alternativa cualquiera o una intermedia, y “en cualquiera de los escenarios, la calidad de los datos se vería afectada, puesto que la alternativa intermedia no sería una respuesta típica de los encuestados con niveles intermedios de opinión” (Matas, 2018, p.44).

3.7.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Según Turner, citado en Mendoza (2018), las entrevistas semiestructuradas “entregan información en profundidad, vinculada con las experiencias de los participantes, así como sus puntos de vista sobre un tema

particular” (p. 88). Este elemento es vital para comprender la elección de este instrumento.

Efectivamente, distintos estudios establecen que la profundidad de la información, así como su capacidad para alcanzar las percepciones de los sujetos evaluados, son los elementos más enriquecedores de este instrumento (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Esta situación es crucial para la evaluación propuesta, pues la calidad y tipología de la participación docente necesita de distintos medios para la obtención de información, pues sobre ella se tomarán decisiones.

De las características relevantes del instrumento, se destaca su flexibilidad. Lo anterior, pues a diferencia de la entrevista estructurada, ésta si bien cuenta con un guión de preguntas, da la opción de focalizar de acuerdo a la fluidez del diálogo. Este aspecto, lleva a la planificación previa, en donde el evaluador debe diseñar las preguntas. Dichos reactivos deben ser conducidos al objeto de la evaluación, pero abriéndose a la posibilidad de encontrar nuevos conceptos que emerjan y flexibilizando su aplicación de acuerdo al relato (Mendoza, 2018).

Para la realización de la entrevista se tomaron las tres categoraías y condiciones descritas en el Marco referencial (Ser parte, tener parte y tomar parte). Los reactivos fueron reconvertidos a partir de indicadores de la escala tipo Likert y reformulados en preguntas. Su selección se vincula a la necesidad de profundizar en la información respecto de ciertas áreas.

3.7.3 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS INSTRUMENTOS

Para organizar de mejor manera la información recogida, presentamos a continuación una tabla con las ventajas y desventajas de los instrumentos.

Tabla N° 2
Ventajas y Desventajas de los Instrumentos

	Ventajas	Desventajas
Entrevista Semiestructurada	- Posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.	-Se requiere tiempo para su ejecución. -Influye la visión personal del problema.
	-Ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. - Permiten profundizar en un aspecto relevante o interesante para la investigación.	-En el afán de ser bien valorado, el entrevistado puede ser conducido a la falsedad. - Debido a que se cuenta con un guion flexible, no es tan fácil que sean operadas por personas que se encuentran fuera del proceso de investigación.
Escala tipo Likert	Facilita la evaluación de objetivos muy específicos. Los datos obtenidos permiten observar el avance de los alumnos. Permiten centrarse en los aspectos a evaluar sin divagar.	-No parece haber un acuerdo en cuanto al formato óptimo de las escalas. -Por sí sólo este instrumento no proporciona elementos para tener una visión general de lo que se intenta evaluar, solo se enfoca en aspectos específicos.
	- Es uno de los instrumentos más utilizados.	-Puede implicar juicios de valor de quien lo evalúa.

Nota. En cuanto a las ventajas y desventajas evidenciadas, éstas fueron sustraídas de diversos estudios, entre ellos Delgado, Andrade, Juárez, García, Padilla y Vargas. (2010); Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013); Matas (2018); y Mendoza (2018).

Si bien, todos los instrumentos presentan ventajas y desventajas, la elección de éstos obedece en mayor medida a la naturaleza de la evaluación propuesta. Es por ello, que las características epistemológicas de ambos instrumentos, pesaron en cuanto a la proximidad con los objetivos trazados.

3.8 CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

A continuación, se detalla la construcción de los instrumentos desarrollados para la presente evaluación. De acuerdo con las características de

la misma, ellas derivaron en la elaboración de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo.

Construcción del Cuestionario de participación docente.

De este inciso en más el Cuestionarios en base a Escala tipo Likert, pasa a ser denominado Cuestionario de participación docente. Este cuestionario fue creado en el afán de estimar la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional o PEI, con el objetivo de evaluar la participación del docente en la consolidación de los proyectos educativos y su impacto más significativo. De esta forma, para la elaboración del Cuestionario de participación docente, se utilizaron de referencia los tres componentes de la evaluación: Los PEI, la Gestión Educativa y la participación docente. Para la construcción de las dimensiones, se utilizaron las tipologías de participación enunciadas por los documentos oficiales del Ministerio de Educación. Dichas dimensiones, fueron focalizadas en diversas instancias, situaciones o espacios en donde se implementa el PEI. En la Tabla N° 3, se puede apreciar las dimensiones, reactivos y componentes del Cuestionario de Participación docente.

Tabla N° 3

Dimensiones, reactivos y componentes de la Escala tipo Likert

Dimensiones	Reactivos	Componente
META PARTICIPACIÓN	1. Se ha solicitado algún cambio administrativo para favorecer las prácticas pedagógicas	Cognoscitivo (+)
	2. Se han generado nuevos espacios de participación gracias a la iniciativa docente.	Cognoscitivo (+)
	3. Se han registrado exigencias para favorecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas.	Cognoscitivo (+)
	4. Se cumplen los derechos de participación docente.	Cognoscitivo (+)
	5. Se consideran peticiones para modificar reuniones, consejos o actividades pedagógicas.	Cognoscitivo (+)
PARTICIPACIÓN PROYECTIVA	1. Se han presentado proyectos pedagógicos por parte de los docentes.	Cognoscitivo (+)
	2. Se evidencia el aporte docente en los instrumentos o herramientas de gestión.	Cognoscitivo (+)
	3. Se proyectan instancias de reflexión docente.	Cognoscitivo (+)
	4. Se proyectan las indicaciones realizadas por los docentes, en los instrumentos de gestión.	Cognoscitivo (+)
	5. Se formalizan instancias de trabajo colaborativo docente.	Cognoscitivo (+)
PARTICIPACIÓN CONSULTIVA	1. Se organizan espacios de participación docente para implementación del PEI.	Cognoscitivo (+)
	2. Se consideran los aportes docentes que surgen de los espacios de participación.	Cognoscitivo (+)
	3. Se considera la opinión docente frente a la implementación del PEI.	Cognoscitivo (+)
	4. Se vinculan los aportes u opiniones de los docentes, con el resultado final.	Cognoscitivo (+)
	5. Se consultan asuntos que conciernen a la labor docente.	Cognoscitivo (+)
PARTICIPACIÓN SIMPLE	1. Se registra la asistencia docente a Consejo de Profesores.	Cognoscitivo (+)
	2. Se registra la asistencia docente en actividades cívico-pedagógicas.	Cognoscitivo (+)
	3. Se constata la presencia docente en la entrega de material pedagógico.	Cognoscitivo (+)
	4. Se registra la asistencia docente en modo presencial y remoto.	Cognoscitivo (+)
	5. Se registra la participación docente en las etapas de difusión de documentos institucionales	Cognoscitivo (+)

El instrumento creado, finalmente contó con 4 dimensiones (Metaparticipación, Participación Proyectiva, Participación Consultiva y Participación Simple), y 5 reactivos para cada una de ellas, contabilizando un total de 20 ítems. Los sujetos debieron responder en base a una escala graduada, de acuerdo a los siguientes términos: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = No de acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, y 5 = Muy de acuerdo. Para su desarrollo, los docentes recibieron la escala tipo Likert mediante formato Google form (dadas las condiciones sanitarias), por ello, éstas quedaron abiertas durante 2 semanas para su completación. Las instrucciones que se presentaron responden a seleccionar la alternativa más cercana a su apreciación, siempre indicando sólo una de ellas. Así como también se invitó a responder el instrumento de manera completa.

En esta evaluación el Cuestionario de participación docente fue aplicado en ambos grupos (docentes y directivos), demostrando una alta fiabilidad total de $\alpha = .94$. Lo mismo ocurrió con las sub-escalas: Metaparticipación $\alpha = .81$, Participación Proyectiva $\alpha = .88$, Participación Consultiva: $\alpha = .94$ y Participación Simple: $\alpha = .79$

Los ítems de la escala atravesaron un proceso de validación de expertos, mediante un protocolo de validación. Para ello, se solicitó a 3 académicos, con experiencia en el área de evaluación, desarrollar el instrumento. Los resultados fueron compartidos y analizados, a nivel de experto, con el profesor guía de la presente tesis. Fruto de este proceso, se depuraron los reactivos para ajustar el instrumento de acuerdo a los objetivos propuestos en la evaluación, y focalizar la literatura que respalda la misma.

Así, el proceso derivó en un juicio de pares mediante un protocolo de validación. Todo ello en el afán de dar concordancia al cuestionario. A estos procesos, se le sumó una validación estadística, por medio de un análisis de fiabilidad y componentes principales. A partir de ello, se dio inicio a la administración y recogida de datos. La muestra total fue de 74 docentes de diversa procedencia, género e institución. Tomando los resultados se pasó a

analizar las respuestas del Cuestionario de Participación docente para comprobar la confiabilidad y validez. Para el primero se procedió al cálculo del Alfa de Cronbach, mientras que para el segundo se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio.

En el inicio del proceso de validación el cuestionario estaba compuesto por 20 ítems, divididos en 5 ítems para 4 sub-escalas, respondiendo a la literatura disponible en el Ministerio de Educación en base a sus Orientaciones para la participación de las comunidades educativas (2017). En donde se utiliza la definición de participación, de acuerdo con las escalas diseñadas por Trilla y Novela (2001).

Tras el Análisis Factorial Confirmatorio, se decidió dividir el instrumento en torno a 3 sub-escalas, a saber: Metaparticipación, Participación Consultiva/Proyectiva y Participación simple. Lo anterior, pues los resultados sugerían un mejor ajuste para dicha estructura, con lo que finalmente, el instrumento se compuso de 14 ítems. Para llegar a este número final, se utilizaron sólo aquellos reactivos que tuviesen una carga superior a .5 en el factor.

En cuanto a su fiabilidad, el cuestionario muestra un Alfa de Cronbach de .94, lo que indica una alta consistencia interna en el instrumento diseñado.

Dada la situación de pandemia, los juicios se implementaron de modo remoto y mediante un “Protocolo de Validación”. En éste, se mencionan las características del instrumento, sus dimensiones y componentes, además de una rúbrica de validación (como la que se observa en la Tabla N° 5), y un espacio para las observaciones.

Tabla N° 4

Rúbrica de Validación Escala tipo Likert

Dimensión/Ítem		El ítem es pertinente respecto del objetivo de evaluación			El ítem es fácil de resolver para el examinado (docente)			El ítem está planteado de modo preciso.			El ítem es relevante observando los objetivos propuestos.			SUMA
		J1	J2	J3	J1	J2	J3	J1	J2	J3	J1	J2	J3	
Valor (J1+J2+J3)	Total1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Tabla N°4. *Rúbrica de Validación Escala Likert.* En la tabla, "J" representa al juez.

Tras la revisión de los jueces, nos resulta particular evidenciar lo enriquecedor que fue para el proceso general, la instancia de validación del instrumento. Las miradas, enfoques y nociones que emergen de esta situación enriquecen profundamente la calidad del instrumento. Pues re-orientan, re-definen, re-diseñan, así como se re-afirman, re- consideran o re-nuevan todas sus dimensiones. Desde lo puramente lingüístico a lo estructural, forma y fondo a la vez. Es notable establecerlo, pues allí también se anidan una multiplicidad de criterios y variables que notifican al evaluador sobre la situación del instrumento construido. Además, entender estos espacios como juicios críticos, que colaboran en ajustar o focalizar el dispositivo evaluativo, permiten comprender su existencia y funcionalidad.

Construcción de la Entrevista Semiestructurada

Para la construcción de las entrevistas semiestructuradas, se formularon preguntas que permitieran profundizar en la información asociada a la participación docente en la implementación del PEI. Los reactivos utilizados, perseguían el afán de develar las características propias que asumía la participación docente en la organización evaluada.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, las preguntas fueron reformuladas a partir de los reactivos evidenciados en la Escala tipo Likert. Las

categorías definidas también fueron sustraídas de los principios de Trilla y Novella (2001), quienes plantean 3 condiciones para el desarrollo de la participación: reconocimiento de derecho a participar, capacidades para ejercerla y los medios o espacios para hacerlo posible. De acuerdo a ellas, se orientaron las preguntas sucesivas tras el inicio del diálogo. Primero fueron seleccionadas 2 preguntas por cada categoría, pero fueron reducidas a 1 en el afán de cumplir con los tiempos dispuestos y para otorgar la posibilidad de tomar aquellos elementos que surgen durante el diálogo.

Tabla N° 5
Condiciones, categorías y reactivos de la Entrevista Semiestructurada

Condiciones	Categoría	Reactivo
Reconocimiento de derecho a participar	Ser Parte	¿Cuál es el impacto más significativo de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente?
Capacidades para ejercer la participación	Tener Parte	¿Cuál es el impacto más significativo de la gestión participativa en los resultados del proceso formativo de los estudiantes?
Medios o espacios para hacer posible la participación	Tomar Parte	¿En qué medida la gestión participativa contribuye a la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión?

Las entrevistas se desarrollaron en un máximo de 30 minutos por cada una de ellas. Las instrucciones fueron simples, se enlazaron con la confiabilidad y confidencialidad de la información. Así como una lectura inicial de las preguntas a desarrollar, para evitar la desinformación frente al proceso. Además se utilizaron consentimientos informados para dar mayor validez al proceso y a la información recabada.

Validación de la Entrevista semiestructurada

Para la validación de la Entrevista se utilizó un juicio experto, del mismo modo en que se procedió con la escala tipo Likert. De esta manera, los jueces expertos fueron profesionales competentes e involucrados con el área de la Gestión Educativa.

Los jueces expertos contaron con un “Protocolo de Validación”, que al igual que la escala tipo Likert, presentan los objetivos, categorías, significados y reactivos que se implementarían en el diálogo con los docentes. Además de esta tabla (ver Tabla N°3), la rúbrica planteaba una instancia dialogante mediante la cual se generaron indicaciones, las que aportaron mayores juicios sobre el instrumento elaborado. En base a esta retroalimentación se determinó pertinente reformular y redirigir ciertas preguntas. Una vez realizada las correcciones nos entregamos a la tarea de aplicar las entrevistas.

Tras la aplicación de las entrevistas, se procedió a tabular la información en base a criterios de anonimato, luego se trasladó la información a formato digital, cotejando las respuestas con el entrevistado y así dar credibilidad a la fuente.

3.9 Procedimientos y formas de Administración

Los procedimientos y formas de administración que se describen a continuación tienen por objeto evidenciar el orden y decisiones adoptadas para una correcta aplicación de los instrumentos del presente Plan de Evaluación.

Previa a la aplicación de los instrumentos, se procedió al envío de un Consentimiento Informado para Docentes y Equipo Directivo (Anexo N°), aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha. Dicho envío se realizó por medio de correo electrónico y de manera personal, con una

semana de anticipación a la aplicación del instrumento evaluativo. La información contenida en este documento pone en conocimiento al docente, del alcance de la evaluación, así como sus objetivos, acciones, riesgos, beneficios y voluntad de participación.

En dicho correo, se adjunta el consentimiento informado y un enlace que direcciona al Cuestionario de Participación Docente. A pesar de que el documento contiene la lectura de los propósitos de la evaluación, se explicita verbalmente los procedimientos y las formas de administración de la información, a través de un consejo de profesores realizado de modo virtual, con docentes participando de modo mixto (presencial/virtual).

La evaluación propuesta contó con un Cuestionario de tipo Likert y Entrevistas semiestructuradas que permitieron responder a los objetivos planteados.

Dado el contexto de pandemia que envuelve esta evaluación, se utilizaron dos procedimientos para la recogida de información. Por una parte, la contestación del Cuestionario de Participación Docente, mediante la herramienta Google Forms. Y por otra, la formalización de entrevistas semiestructuradas a algunos individuos en estudio, de manera presencial y mediante la herramienta Zoom. Los procedimientos adoptados debieron cumplir con las exigencias propias de una evaluación que busca tratar la recogida de información de una manera ética, rigurosa y eficiente, a razón de los protocolos dispuestos para las organizaciones estudiantiles por parte del ministerio. De tal manera los procedimientos aplicados resultaron ser:

a. Funcionales a la evaluación. Pues permitieron ser desarrollados de modo sincrónico (mediante el uso de espacios reflexivos, como los consejos de profesores o entrevistas virtuales), y asincrónico (a través de formularios).

b. Flexibles. Dada las características de la evaluación, era fundamental recoger y administrar información bajo los estándares dispuestos en contexto de

pandemia. Lo que permitiría a los docentes involucrados, realizar las actividades en sus tiempos disponibles y sin la necesidad del evaluador.

c. Metódicos. La combinación de herramientas que permitieron administrar la información de manera sincrónica y asincrónica, colaboraron a la hora de desarrollar la planificación de los procedimientos. La organización de la Carta Gantt expuesta en la Tabla N°7, tiene como patrón base, la disposición del trabajo presencial en los tiempos en que se podía desarrollar y de modo priorizado. A su vez, el trabajo asincrónico fue dispuesto en espacios prolongados y monitoreados.

Para la aplicación del cuestionario, se propuso un trabajo mixto, con docentes participando de modo virtual y presencial. Gracias a la gestión del Equipo Directivo, se entregó el espacio de un consejo de profesores para aplicar el cuestionario, lo que significó que una parte importante de los participantes desarrollaran éste de modo sincrónico.

La recogida de información se realizó durante el mes de junio. Dadas las características de los instrumentos y sus procedimientos, se establecieron plazos de dos semanas para la aplicación de los cuestionarios, situación que fue determinada en conformidad con los participantes. En la Tabla N°7, se organizan las acciones llevadas a cabo como parte de los procedimientos de administración, en ella se condensan los tiempos establecidos mediante una Carta Gantt.

Tabla N° 6
Carta Gantt 2021

Fase	Tareas / Mes	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión Propuesta de Tesis	Lectura Tesis	X	X														
	Ajustes			X													
	Revisión Bibliográfica				X												
	Revisión Instrumento					X											
Diseño de Instrumento	Elaboración Tabla de especificaciones						X										
	Elaboración de reactivos						X	X									
	Revisión de Instrumento								X	X	X						
	Ajuste de Instrumento											X	X				
Validación del Instrumento	Elaboración Protocolo de Validación													X			
	Validación Par														X	X	
	Validación Experta														X	X	
	Validación Estadística																X

Tabla N° 7
Carta Gantt 2022

Fase	Tareas / Mes	Enero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio			
	Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Validación del Instrumento	Validación Estadística	X	X																						
	Análisis del Instrumento		X																						
	Ajuste del Instrumento			X																					
	Elaboración Protocolo de Aplicación			X																					
	Envío de Consentimiento Informado				X																				
	Envío de Link Cuestionario y Entrevistas				X																				
Recogida de Información	Administración de Entrevistas					X	X																		
	Digitalización Entrevistas							X	X	X	X														
	Administración de Cuestionario															X	X	X							
	Base de Datos (Excel)																		X						
Análisis de Datos	Base de Datos (SPSS v.25)																			X					
	Aplicación de Pruebas																				X	X	X		
	Análisis de Datos											X	X	X	X									X	X

CAPÍTULO IV: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo da a conocer los procedimientos utilizados para la recolección de información y el análisis realizado a partir de los instrumentos descritos previamente.

4.1 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Dadas las particularidades del período en que se realizó la evaluación, los instrumentos debieron ser traspasados a un formato óptimo y eficiente para cumplir con ciertas normativas sanitarias. En particular, el respeto de los aforos propuso como primer desafío traspasar los instrumentos diseñados a una modalidad no presencial. Lo que condujo a la utilización de dos herramientas altamente requeridas en el área de las ciencias sociales y el mundo educativo en pandemia: Google Forms y Zoom.

Las entrevistas realizadas fueron coordinadas previamente con el Equipo de Gestión, para lo cual se otorgó el período de inicio del año escolar (primera y segunda de Marzo). Para su desarrollo se utilizaron la modalidad virtual mediante la herramienta Zoom (para facilitar a los docentes su realización), y presencial (de acuerdo a la disposición del docente). Las entrevistas se componen de 3 preguntas base y una matriz de ideas claves, las indicaciones y su composición fueron enviadas previamente vía mail a cada docente.

Por otra parte, para aplicar el Cuestionario de Participación Docente se utilizó la herramienta Google Forms. Tras una rigurosa revisión, se examinaron errores de tipeo, secuencia, configuración de respuestas y acceso al link. Luego de ello, y previa organización con el Equipo de Gestión, fueron enviados los consentimientos informados y el link del cuestionario a cada docente de estudio. Para corroborar la entrega se solicitó un Consejo de Profesores para acusar

recibo y desarrollar el instrumento. La recogida de información se desarrolló durante el mes de Mayo y Junio.

Durante el proceso descrito anteriormente, no se presentaron dudas o aclaraciones respecto del cuestionario o las entrevistas realizadas. Tras la recogida de información, solo se presentaron inquietudes respecto de la presentación de los resultados. Así, se determinó un período para dar a conocer los resultados en Consejo de Profesores, de acuerdo a la disponibilidad de la institución.

Tras la recogida de información, se procedió al diseño de la base de datos en el programa Excel. Luego de ello, los datos fueron codificados para los análisis estadísticos realizados mediante el software SPSS v.25. Por otra parte, las entrevistas diseñadas fueron traspasadas a formato digital. Dichas copias fueron reenviadas a los participantes para asegurar su fiabilidad y credibilidad.

4.2 PARTICIPANTES

Para la presente evaluación se contó con una muestra proveniente de dos grupos. En una primera instancia un grupo de profesores y profesoras del establecimiento evaluado (n= 22). Las características de selección fueron definidas principalmente por su vinculación al establecimiento, sin considerar años de experiencia o contrato de trabajo. Además, se aplicó el cuestionario de manera sincrónica a docentes y Equipo de Gestión.

Por otro lado, profesores y profesoras del sistema educativo chileno, que se encontraran ejerciendo docencia sin exclusión de procedencia, ciclo o años en ejercicio (n= 74). Dadas las características de la evaluación, se utilizó la información obtenida durante la validación estadística a este grupo de prueba, para contrastar los resultados con el grupo evaluado.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, debemos mencionar que el Cuestionario de Participación Docente fue aplicado a ambos grupos. Mientras que, las entrevistas fueron desarrolladas solo por el primer grupo (profesores y profesoras del establecimiento evaluado).

4.3 TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Tras la recogida de información, se utilizaron diferentes procedimientos para contestar los objetivos específicos (OE) trazados. A continuación, se presentan los objetivos y su análisis respectivo:

a. OE1. Establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional.

Para responder al objetivo específico 1, se compararon los resultados del Cuestionario de Participación Docente entre las respuestas de ambos grupos: de modo general y de acuerdo con las 3 subescalas (Metaparticipación, Participación Proyectiva y Consultiva, y Participación Simple). Primero, se desarrolló un análisis exploratorio para determinar la distribución de los datos en ambas muestras con el Test de Kolmogorov – Smirnov (KS), los que no arrojaron una distribución normal de los datos, por lo que se decidió realizar la Prueba U de Mann-Withney. Así, se utilizaron los valores del estadístico de prueba por sub-escala, agrupado de acuerdo con la procedencia de cada muestra, para establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional.

b. OE2. Identificar la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional.

Para responder al objetivo específico 2, se procedió a agrupar los ítems de las subescalas del Cuestionario de Participación Docente y segmentar los archivos mediante el software SPSS, buscando obtener los estadísticos descriptivos de ambas muestras. Así se procedieron a establecer los valores descriptivos de mínimo, máximo, media y desviación estándar, para comparar los datos e identificar la tipología de la participación docente mayormente utilizada por el Equipo de Gestión.

c. OE3. Determinar el impacto de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión.

Para responder al objetivo específico 3, se discuten los resultados obtenidos en base al Cuestionario de Participación Docente – en cuanto a los espacios de desarrollo y prácticas del Equipo de Gestión, con la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas. Para ello, se procedió a desarrollar una triangulación de datos, los que fueron sistematizados mediante una matriz de ideas claves, y la codificación abierta y axial de las entrevistas. La síntesis de resultados se presenta en el análisis de la información.

Dadas las características de la evaluación, los análisis propuestos para dar cumplimiento a los OE 1 y 2 se realizaron mediante el software SPSS v.25. Utilizando un valor de $p < .05$. Por otra parte, para responder el OE3, se utilizaron técnicas y procedimientos mixtos.

4.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado, se analizará la información recogida considerando el comportamiento de los instrumentos empleados, así como el análisis de los resultados en cuanto al cumplimiento de los objetivos específicos.

Sobre los instrumentos diseñados y sus resultados, es importante exponer su comportamiento, para discutir sus alcances en términos de alternativas de decisión y validez. Por ello, se decide incorporar este espacio, para analizar los resultados de los instrumentos utilizados.

Respecto de la validez de constructo y el análisis factorial realizado al Cuestionario de Participación Docente, se logró determinar un comportamiento óptimo y coherente. Pues, el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indica un valor .89 que se clasifica como “Meritorio” (Caro, 2020). La prueba de esfericidad de Bartlett permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, ya que manifiesta un valor de 1055.24 con p=.00 (menor de .05). Ambos resultados indicaron que el análisis factorial era aconsejable.

El resultado del Análisis Factorial Confirmatorio seleccionando 4 componentes con rotación Varimax se presenta a continuación. En general, la estructura factorial resultante es buena, lo que indica que la validez de constructo del Cuestionario analizado también lo es. Lo que es coherente con lo anticipado por las pruebas de KMO y de esfericidad de Bartlett.

A partir del Análisis Factorial, se decidió dividir el instrumento en torno a 3 sub-escalas. Lo anterior, pues los resultados sugerían un mejor ajuste para dicha estructura. Y se utilizaron sólo aquellos reactivos que tuviesen una carga superior a .5 en el factor. La decisión de combinar las subescalas participación proyectiva y consultiva, también se relaciona con que los autores consultados utilizaron dichas categorías de participación en niños, y si consideramos que el pensamiento abstracto de un adulto y un niño difieren en cuanto a su complejidad (Arboccó, 2010), se estimó pertinente tomar este ajuste.

Respecto de la confiabilidad del Cuestionario de Participación docente, los resultados son los siguientes: Para la primera muestra (docentes evaluados) y segunda muestra (docentes de prueba), la confiabilidad estimada con el Alfa de Cronbach es de .96 y .94 respectivamente, que se evalúa como “Excelente” (Caro, 2020).

Los resultados de las pruebas internas del Cuestionario de Participación Docente, nos sugieren que el test mide en forma adecuada los constructos evaluados. A nivel estadístico, hay coherencia en cuanto a su confiabilidad, en general y por subescalas.

Por otra parte, los hallazgos registrados por medio de las entrevistas semiestructuradas atravesaron por todos los procesos que implica la evaluación cualitativa. En dicho proceso, se organizó la información obtenida de la transcripción (verbatim) de las entrevistas, para iniciar una primera lectura. Tras ella, comenzaron a aparecer las primeras categorías Una vez visualizadas en conjunto, estas categorías comenzaron a establecer interrelaciones, por lo que la información se organizó nuevamente en el proceso de codificación. Finalmente, los hallazgos cualitativos permitieron la formación de ideas claves relacionadas a las categorías temáticas iniciales.

A modo de conclusión, podemos decir que las complejidades que encierra la evaluación cualitativa muchas veces se explican al reconocer que los procesos de categorización y codificación, resultan de la mezcla entre la descripción e interpretación del evaluador. Lo que implica operar bajo la doble dinámica: rigurosidad/subjetividad. Denotando un eventual sesgo o resguardo ante los resultados que se entregan.

Por otra parte, y para dar fiabilidad a los hallazgos de la evaluación, las descripciones e interpretaciones fueron precisas (se acotaron al objetivo específico al que apuntaban), y creíbles (las transcripciones fueron aprobadas por los participantes y se desarrollaron informes entregados a la institución, para respaldar el proceso).

En base a todo lo expuesto, se puede concluir que los instrumentos diseñados para el presente plan evaluativo resultaron ser óptimos y coherentes a los objetivos específicos establecidos. Tanto su composición interna y el manejo ético de la información, se ajustan a los parámetros que entregan confiabilidad y credibilidad a sus resultados.

A continuación se pasan a exponer los análisis llevados a cabo para responder a los objetivos específicos nombrados previamente.

Para establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, se utilizaron los resultados de la prueba U de Mann-Whitney (U), pues resultó la más adecuada tras aplicar la prueba de normalidad (KS), ya que ninguna de las variables se ajustaría a una distribución normal (p<.001). Para estas pruebas se utilizaron los datos obtenidos por ambas muestras de docentes (evaluados y de prueba), y se organizaron en base a las subescalas del Cuestionario de Participación docente, mediante el sofware SPSS v.25

Tabla N°8
Estadísticos de Prueba[a]

	META	PROYCON	SIMP	GENERAL
U de Mann-Whitney	701.00	774.50	537.50	709.50
Sig. asintótica(bilateral)	.32	.73	.01	.36

Nota: META = Metaparticipación; PROYCON = Participación Proyectiva y Consultiva; SIMP = Participación Simple. Fuente: SPSS v.25

Los resultados expuestos en la Tabla N° 8, indican que no existen diferencias significativas (p<.05), para las subescalas Metaparticipación, Participación Proyectiva y Consultiva, y General, entre los docentes de la institución evaluada y los docentes de prueba. Mientras que para la subescala Participación simple, existen diferencias significativas entre las muestras (p= .01).

A partir de la información aportada se estima que el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional no difiere de la muestra de docentes de prueba, salvo por la

subescala Participación Simple, en donde los docentes de estudio están bajo el nivel (U= 537.50).

De acuerdo a la composición interna del Cuestionario de Participación Docente y de la discusión a nivel de experto, se estimó un rango entre el 90 – 100%, para estimar un nivel de calidad de participación docente óptimo. Se aprecia que, en ambas muestras, su desarrollo es moderado (U= 709.50).

En cuanto al objetivo específico 2, relacionado con identificar la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional, se utilizaron los resultados de los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación estándar), de las subescalas del Cuestionario de Participación Docente, y fueron discutidos con los valores que arrojó el mismo instrumento, en los docentes de prueba consultados durante la validación estadística.

En base a los resultados obtenidos en el instrumento aplicado, se procedió a agrupar los ítems de acuerdo a cada subescala y segmentaron los archivos mediante el sofware SPSS v.25. Luego de transformar las variables y organizar los datos se procede a obtener los estadísticos descriptivos para ambas muestras. Así se establecieron los valores descriptivos de mínimo, máximo, media y desviación estándar de las subescalas, para comparar los datos e identificar la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión.

Tabla N° 9
Estadísticos descriptivos docentes evaluados y de prueba

	MÍNIMO		MÁXIMO		MEDIA		DESV. EST.	
	D.E	D.P	D.E	D.P	D.E	D.P	D.E	D.P
META	3	5	15	15	9.91	11.15	4.05	2.87
PROYCON	8	11	40	40	26.36	27.32	9.33	8.49
SIMP	6	5	15	15	10.86	12.74	3.18	2.55

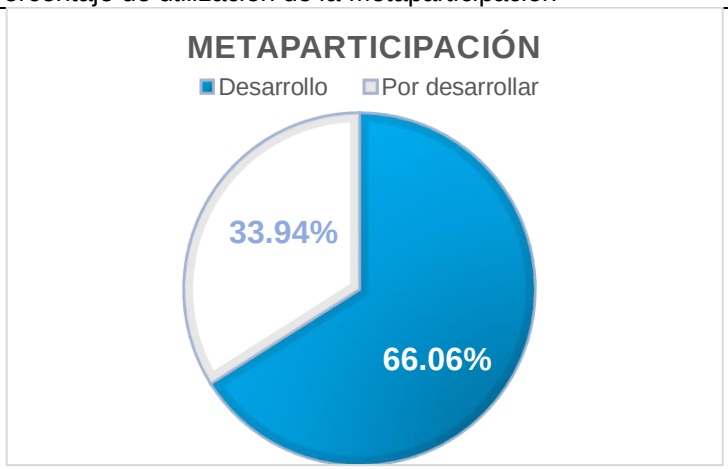
Nota: En la tabla D.E: docentes estudio y D.P: docentes prueba. META = Metaparticipación; PROYCON = Participación Proyectiva y Consultiva; SIMP = Participación Simple. Fuente: SPSS v.25

Los resultados indicaron promedios similares para las 3 subescalas. A pesar de ello se observa una leve diferencia en favor de los docentes de prueba (META: DP +1.24; PROYCON: DP +.96; SIMP: DP +1.88).

En cuanto a identificar la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, se tomaron los valores medios de cada subescala. A partir de ellos, se obtuvo el porcentaje de utilización de los tipos de participación, cuyos valores se expresan a continuación.

La sub-escala Metaparticipación se compone de 3 ítems vinculados principalmente al favorecimiento de las practicas pedagógicas y la apertura de nuevos espacios de participación gracias a la iniciativa docente. En este aspecto y de acuerdo a la literatura consultada, la Metaparticipación plantea que el objeto de la participación es la propia participación, por lo que podemos inferir que el grupo docente evaluado reconoce instancias metaparticipativas y acciones de iniciativa docente.

Figura N° 6
Porcentaje de utilización de la Metaparticipación



Para la sub-escala Participación Proyectiva y Consultiva, se decidió unificar ambas subescalas para un mejor ajuste de acuerdo al análisis factorial ejecutado. Por ello, esta subescala poseía 8 ítems principalmente vinculados a los espacios de participación y reflexión docente, así como la incorporación de los aportes docentes en el resultado final de los instrumentos de gestión y el Proyecto Educativo Institucional.

Figura N°7
Porcentaje de aplicación de la Participación Proyectiva y Consultiva

Para la subescala Participación simple se diseñaron 3 ítems, los que se vincularon particularmente a espacios de participación docente (consejo de profesores o actividades cívico-pedagógicas), bajo modalidad de registro (asistencia). La participación simple de acuerdo a la literatura consultada, se vincula especialmente a responder frente a estímulos, por lo que en términos de calidad es el estadio inicial de la participación. A pesar de lo anterior, en esta participación el sujeto toma parte, por lo que cobra gran significancia.

Figura N° 8
Porcentaje de aplicación de la Participación Simple

Considerando la información establecida en los gráficos podemos indicar que la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del Proyecto Educativo Institucional sigue la siguiente tendencia: Participación simple (72.42%), Metaparticipación (66.06%) y Participación Proyectiva y Consultiva (65.91%).

Para responder al OE3 y determinar el impacto de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, se procedió a desarrollar una triangulación de datos sustentado en 2 instrumentos: a. Los resultados obtenidos en base al Cuestionario de Participación Docente – en cuanto a los espacios de desarrollo y prácticas del Equipo de Gestión; b. La información obtenida de las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a 3 docentes de la institución, y codificados en términos cualitativos.

El análisis de datos cualitativos representa el procedimiento de clasificación e interpretación del material lingüístico que permite construir comprensiones sobre los contenidos (Clark y Creswell, 2015). Para tal efecto, siguiendo un enfoque de abajo hacia arriba, se desarrolló el siguiente procedimiento:

1. Preparación de los datos: En este primer momento, se procedió a preparar el conjunto de información recogida mediante las entrevistas semiestructuradas. Mediante el apoyo de procesadores y aplicaciones computacionales se simplificó la información y adecuaron formatos.

2. Inmersión de los datos Esta etapa representó el inicio formal del análisis preliminar exploratorio de la información obtenida. Se inicia mediante la lectura de todos los datos recogidos, para formar una visión panorámica del objeto evaluativo. Luego se proyectó la literatura que enmarca el estudio, para dividir el proceso. Así, surgen las primeras apreciaciones, conceptos e ideas que fueron

consignados por medio de memos, frases cortas, supuestos o siglas (notas).

3. Codificación de los datos: La codificación es el procedimiento con el que se identificarán los segmentos de texto que describan significados asociados al objeto de estudio (Clark & Creswell, 2015; Merriam & Tisdell, 2016). Por medio de la asignación de códigos, se procedió a identificar ideas claves implícitas o explícitas en el texto elaborado a partir del diálogo. El proceso de codificación de evidencias empíricas se realizó bajo el sistema de asignación de códigos descriptivos (codificación abierta y axial), pues resultó el más adecuado para dar cumplimiento al OE3.

4. Estrategias para garantizar la exactitud de los hallazgos: se escogieron determinadas estrategias o criterios para dotar de credibilidad y fiabilidad los hallazgos: se confrontó la literatura consultada, con las fuentes primarias y los datos sustraídos de los procesos descritos, y se solicitó a los docentes evaluados que verifiquen las transcripciones de las entrevistas.

En cuanto a las preguntas desarrolladas en las entrevistas, se acogieron las 3 sub-preguntas vinculadas al OE3. Además, se utilizaron 3 ideas claves (desarrollo profesional docente, proceso formativo de los estudiantes y mejora continua), y se solicitó a los docentes evaluados priorizar los mismos, de acuerdo con el impacto de la participación docente.

Los resultados de la priorización se establecen en la siguiente secuencia: mejora continua, desarrollo profesional docente y proceso formativo de los estudiantes. En cuanto al impacto de la participación docente y la mejora continua, es posible apreciar que el 100% de los docentes establecen dicha idea en primer lugar. De acuerdo a sus apreciaciones, la participación docente permite que los colegios puedan ir mejorando sus prácticas. Por ejemplo, solicitando cambios a nivel de gestión, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas (ítem

1 y 9 del cuestionario) y tomando acuerdos (ítem 4). Lo que conduciría a la mejora continua del establecimiento.

Por otra parte, el impacto de la participación docente en el desarrollo profesional se entiende desde la generación de espacios para la capacitación o perfeccionamiento docente. En las entrevistas desarrolladas, los docentes manifiestan su comodidad con este tipo de instancias, aun cuando develan cierto resguardo respecto de sus temáticas y la utilidad de las mismas. Además, manifiestan la falta de organización para este tipo de espacios. La situación anterior, también se proyecta en el cuestionario aplicado pues el ítem vinculado a este factor obtuvo una menor aprobación (media= 2.82).

En último término, el impacto de la participación docente respecto del proceso formativo de los estudiantes, supone una idea clave de base, que dice relación con que el docente es el encargado en último término de concretar el Proyecto Educativo del colegio. Para los docentes evaluados, la participación se vislumbra en términos de aplicación de la normativa del establecimiento, lo que tributaría en la formación del estudiante.

A modo de resumen, el impacto más significativo de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente se vincula con la organización de espacios de capacitación o perfeccionamiento docente; mientras que para el proceso formativo de los estudiantes se relaciona con el cumplimiento de la normativa del establecimiento; y para la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, para el buen desarrollo de las prácticas pedagógicas y la generación de acuerdos.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ALTERNATIVAS DE DECISIÓN

Las conclusiones sustraídas a partir del presente Plan evaluativo serán presentadas en 2 apartados. Primero, enunciaremos las conclusiones respecto de los objetivos específicos establecidos en el plan. Luego, se presenta un apartado para las propuestas de alternativas de decisión, considerando los resultados obtenidos.

A continuación se exponen las conclusiones de los objetivos específicos (OE) establecidos en el plan. Para ello, se responden las preguntas y sub-preguntas evaluativas relacionadas con cada uno de los objetivos.

Respecto del OE1 vinculado a establecer el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se compararon los resultados del Cuestionario de Participación Docente aplicado a ambas muestras para su cumplimiento. Lo que permitió estimar que el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del PEI, no difiere de la muestra de docentes de prueba, salvo por la subescala Participación Simple, en donde los docentes evaluados están bajo el nivel (U= 537.50). Además, se aprecia que en ambas muestras, su desarrollo es moderado (U= 709.50).

La conclusión más relevante que podemos desprender es que la participación docente en la implementación del PEI, resulta ser un componente aún en desarrollo. En donde las estrategias de participación docente permiten la implementación del PEI de manera moderada, caracterizándose por responder en gran medida al desarrollo de las prácticas pedagógicas o acuerdos docentes. Lo que si bien da legitimidad y coherencia al discurso institucional establecido en el PEI, nos sugiere una participación de acciones y no de procesos. Cuya calidad de la participación docente si bien reconoce instancias metaparticipativas (en donde existe una mayor calidad de la participación), éstas se relacionan con

actividades puntuales. Es decir, no se estima una tendencia a prolongar actividades colaborativas entre docentes o a nivel institucional. Lo que tiende a invisibilizar la acción del Equipo de Gestión, en la generación de espacios participativos, y que la propia instancia de participación, no sea entendida como parte de un proceso pedagógico mayor.

Lo anterior nos conduce directamente a la gestión educativa, ya que ha sido vinculada con la capacidad administrativa de los equipos de gestión que la implementan. Por cuanto, “la gestión escolar busca la conducción de un proyecto pedagógico que pueda responder a los requerimientos de formación de una comunidad” (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016). Pues, participando de las relaciones sociales que se tejen al interior de la escuela, se asimila el discurso y la práctica de un conjunto de normas que moderan su desarrollo. En este plano, la participación se encuentra a la base de los procesos formativos (MINEDUC, 2017b).

De acuerdo al OE2 relacionado con identificar la tipología de la participación docente utilizada por el Equipo de Gestión, para la implementación del PEI, se logró dar cumplimiento al establecer los valores descriptivos de mínimo, máximo, media y desviación estándar de las subescalas del Cuestionario de Participación Docente. Luego, con los valores medios y máximos se obtuvo el porcentaje de utilización de los tipos de participación empleados por el Equipo de Gestión. La información entrega un comportamiento similar para las 3 subescalas, pero se estima que la tipología de la participación docente mayormente utilizada por el Equipo de Gestión para la implementación del PEI, es la participación simple (72,42%).

En base a lo expuesto podemos concluir que la participación simple, es la más utilizada por el Equipo de Gestión, cuyas estrategias de participación consisten en hacer parte al docente como espectador o ejecutante de distintas actividades. Si bien, los docentes no participaban necesariamente de la organización o gestión de estos espacios y su contenido, si participaban directamente mediante opiniones o diálogos. Por ello, las características más

distintivas de la participación en los docentes evaluados se asocian a registros bajo modalidad de asistencia, en torno a espacios específicos de trabajo docente como por ejemplo: consejo de profesores o actividades cívico pedagógicas. La participación simple de acuerdo a la literatura consultada, se caracteriza por responder frente a estímulos o indicaciones, por lo que en términos de calidad es el estadio inicial de la participación. Si bien para Trilla y Novella (2001), es un estadio inicial, en esta participación el sujeto toma parte, por lo que cobra gran significancia, pues aún como usuario el docente utiliza los medios o espacios necesarios para hacer posible su participación (cumpliendo una de las condiciones para la participación, según los autores consultados).

Por último, sobre el OE3 en donde se buscó determinar el impacto de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, se procedió a desarrollar una triangulación de datos sustentado en 2 instrumentos: a. Los resultados obtenidos en base al Cuestionario de Participación Docente – en cuanto a los espacios de desarrollo y prácticas del Equipo de Gestión; b. La información obtenida de las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a 5 docentes de la institución, y codificados en términos cualitativos. A modo de resumen, el impacto más significativo de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente se vincula principalmente con la organización de espacios de capacitación o perfeccionamiento docente; mientras que para el proceso formativo de los estudiantes se relaciona con el cumplimiento de la normativa del establecimiento; y para la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la generación de acuerdos.

Lo expuesto nos permite concluir que los docentes evaluados manifiestan que el impacto más significativo de la gestión participativa para la implementación del PEI, se relaciona con la generación de espacios adecuados para la participación, el cumplimiento de la normativa y la contribución para un buen desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Según Trilla y Novella (2001), existen 3 condiciones para el desarrollo de la participación: reconocimiento del derecho a participar, capacidades para ejercerla y los medios o espacios para hacerlo posible. Si consideramos los hallazgos realizados en torno al OE3, podemos estimar que existe coherencia entre lo manifestado por los docentes evaluados y las condiciones establecidas por los autores. Es decir, para que el desarrollo de la participación docente impacte significativamente en el desarrollo profesional docente, los procesos pedagógicos formativos de los estudiantes, la mejora continua y el PEI, se debe examinar el cumplimiento de dichas condiciones.

Los resultados del plan evaluativo permiten discutir el cumplimiento de las condiciones para la participación. En una primera instancia es importante establecer que la primera condición se cumple cabalmente en la institución evaluada, por cuanto fue posible observar y estimar el reconocimiento del derecho a participar en distintos espacios y con diversas acciones.

Respecto de las capacidades para ejercer la participación, se vuelve importante analizar las miradas desde la gestión educativa. Lo anterior, pues si bien es cierto los Equipos de Gestión promueven espacios de participación, muchas veces existe un sesgo respecto de las capacidades docentes en cuanto a su ejercicio. De tal forma, en algunas ocasiones los Equipos de Gestión cuestionan las capacidades de los docentes para poder participar en la creación de contenido institucional (como por ejemplo los planes de formación ciudadana, capacitaciones o perfeccionamientos docentes internos, manual de convivencia escolar, etc)., ya no sólo como un espectador o usuario, sino como un agente (tomar parte). Lo expuesto resulta ser significativo, por cuanto el involucramiento de los participantes es uno de los criterios definidos por Crooks (2003), para reorientar los sistemas de aseguramiento de la calidad. En tal sentido, el factor participación se observa como un medio poderoso para la reestructuración de los procesos pedagógicos, administrativos y de gestión de los establecimientos.

Respecto de los espacios para la participación, los resultados del presente plan evaluativo evidencian diversos espacios y acciones para que los docentes

participen, pero principalmente como usuarios, sin estimar una mayor profundidad de sus aportes y con una baja tendencia a proyectar en el tiempo el trabajo colaborativo. Lo expuesto, provoca que el impacto de la gestión educativa tienda a invisibilizarse o no denote mayores alcances.

A modo de síntesis las conclusiones derivadas de los objetivos específicos del presente plan evaluativo, son:

- El nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional no difiere de la muestra de docentes de prueba, salvo por la subescala Participación Simple, en donde los docentes evaluados están bajo el nivel, en relación con la muestra de prueba, lo que permite inferir un nivel moderado de participación, caracterizándose por responder en gran medida al desarrollo de las prácticas pedagógicas o acuerdos docentes.

- Se estima que la tipología de la participación docente mayormente utilizada por el Equipo de Gestión para la implementación del Proyecto Educativo Institucional es la participación simple. De acuerdo con la literatura consultada, la participación simple se caracteriza por responder frente a estímulos o indicaciones, por lo que en términos de calidad nos indica que es un estadio inicial de participación.

- El impacto más significativo de la gestión participativa en el desarrollo profesional docente se vincula principalmente con la organización de espacios de capacitación o perfeccionamiento docente; mientras que para el proceso formativo de los estudiantes se relaciona con el cumplimiento de la normativa del establecimiento; y para la mejora continua de las prácticas del Equipo de Gestión, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la generación de acuerdos.

Considerando las conclusiones enunciadas previamente, pasaremos a desarrollar las propuestas de alternativas de decisión, en el afán de otorgar información útil y contextualizada al Equipo de Gestión, para tomar decisiones en la institución educativa.

De acuerdo a los resultados del plan evaluativo, existe evidencia suficiente para inferir que el nivel de la calidad de la participación docente en la implementación del PEI, en cuanto a su aporte en la contextualización del proceso de aprendizaje, la promoción de la formación ciudadana, y la coordinación de la gestión educativa, sugiere un desarrollo moderado, y que en términos de los autores consultados, se sustenta en una tipología de participación simple. Por estas razones, las propuestas de alternativas de decisión se orientan a mantener y mejorar las acciones participativas del Equipo de Gestión, para sistematizar la participación docente en la implementación del PEI. Entregando propuestas que en un futuro impacten positivamente en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continua de la institución.

En primer lugar, las propuestas de alternativas de decisión que se proponen deben contemplar el diseño de una serie de formatos y documentos que permitan evidenciar la participación docente en la implementación del PEI. En este punto es importante recordar que tomando los resultados del Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educacionales Chilenos (MINEDUC, 2013) el 64,7% de los PEI no define el nivel de participación en su literatura y que los docentes participan del diagnóstico de su PEI en un 26,5% de una muestra de 761 establecimientos. De acuerdo a este análisis, una parte significativa de los PEI estudiados no evidencian la participación de la comunidad educativa.

Lo descrito se manifiesta también en el Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares, en donde se establece la necesidad de evidenciar los procesos y utilizar los datos para “conocer, con el mayor detalle

posible, la situación de la comunidad educativa y las necesidades que requieren ser resueltas" (MINEDUC, 2021, p.17).

Considerando la evidencia desprendida del plan evaluativo, se estima importante que los resultados de la presente evaluación puedan ser parte de la discusión para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), del establecimiento.

En este punto debemos consignar que el diseño del PME plantea 2 fases para la Educación básica y media. La primera de ellas se entiende como una fase estratégica, en donde se lleva a cabo el Análisis del Proyecto Educativo Institucional, la Autoevaluación Institucional y la Planificación Estratégica (MINEDUC, 2021). Sobre estas dos primeras instancias el presente plan evaluativo puede cooperar en la discusión.

De acuerdo con este documento ministerial (MINEDUC, 2021), se observan 3 dimensiones sobre las cuales el plan evaluativo propuesto puede brindar información y colaborar en la formación de indicadores que permitan el mejoramiento educativo, y ellas son: Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, y Gestión de Recursos. Para favorecer una mejor lectura de las alternativas propuestas, se presentan organizadas de acuerdo a las dimensiones y sub-dimensiones definidas en el PME.

1. Gestión Pedagógica: Considerando las Orientaciones para el Proceso de Planificación de la Mejora Educativa (MINEDUC, 2022), se recomienda a la Gestión Pedagógica "reforzar el diálogo, el trabajo colaborativo y relevar el aprendizaje socioemocional en todos los espacios, a partir de la consolidación de las experiencias que resultaron del trabajo desplegado en el contexto de la pandemia, como base para el aprendizaje y formación integral." (p.5). Considerando esta recomendación y los resultados entregados por el plan evaluativo, se infiere la necesidad de diseñar acciones que permitan al docente participar de instancias dialogantes y colaborativas para obtener información respecto del proceso pedagógico

y la situación socioemocional del estudiantado. En función de ello, se establecen las siguientes propuestas:

- Gestión curricular: Organizar espacios de participación docente en base a los departamentos educativos de matemática y lenguaje, para detectar necesidades educativas y aprendizajes descendidos en el primer y segundo nivel de Enseñanza media.
- Enseñanza y aprendizaje en el aula: Incorporar un Plan de Acompañamiento docente por departamento, para el diseño de experiencias de aprendizajes diversificados en el tercer nivel de Enseñanza básica.
- Apoyo al desarrollo de los estudiantes: Favorecer el trabajo colaborativo docente, para el diseño de evaluaciones formativas en los distintos niveles (asincrónicas y sincrónicas), para estudiantes descendidos o con situaciones socioemocionales.

2. Formación y Convivencia: De acuerdo con la División de Educación General, la convivencia escolar y el resguardo socioemocional son focos claves en la elaboración del PME. “Este foco consiste en transformar las comunidades educativas en espacios relacionales positivos y de cuidado de todos sus integrantes” (MINEDUC, 2021, p. 11). Para el desarrollo de este foco, se plantea la necesidad de mantener información actualizada y permanente de la situación personal y social de toda la comunidad educativa. Y se identifican 3 ámbitos de acción importante: Convivencia Escolar, Participación y Prevención. Considerando estos aspectos y la información relevada del plan evaluativo, resulta importante desarrollar y promover la participación docente en grupos de trabajo colaborativo para elaborar estrategias o actualizar documentos institucionales en el afán de responder al foco propuesto. Por lo expresado, se proponen las siguientes alternativas:

- Formación: Desarrollar estrategias docentes para detectar oportunamente necesidades socioemocionales o de atención psicosocial de las y los estudiantes.
- Convivencia: Involucrar a los docentes en la actualización de protocolos para abordar situaciones de convivencia escolar, especialmente aquellos vinculados a los planes normativos en términos de evaluación y convivencia.
- Participación y vida democrática: Promover la participación docente en la organización de actos cívico-pedagógicos, que tributen a la formación ciudadana de los estudiantes.

3. Gestión de Recursos: “Las estrategias y acciones definidas en cada una de las dimensiones requieren la identificación de los recursos necesarios para su implementación” (MINEDUC, 2022, p.7). En términos de recursos, las propuestas de alternativas de decisión también requieren la gestión del Equipo educativo para la concreción de dichas acciones. Si bien la mayoría de ellas, se pueden implementar organizando estratégicamente las instancias de reflexión propuestas en el calendario escolar y los espacios identificados internamente (Consejos de profesores, reuniones de Equipo Directivo, entre otras), éstas también pueden derivar en la necesidad de gestionar nuevos recursos. En base a lo expuesto, las alternativas propuestas son las siguientes:

- Gestión de personal: Promover capacitaciones docentes, destinadas a la formación de los equipos educativos para dar una mejor respuesta a las necesidades socioemocionales identificadas en los estudiantes.
- Gestión de recursos financieros: Resguardar los recursos económicos para asegurar las condiciones físicas necesarias para la participación docente y el trabajo colaborativo, en cuanto a implementos tecnológicos, espacios e insumos necesarios.

- Gestión de recursos educativos: Evaluar la incorporación de nuevos soportes, licencias e implementos tecnológicos para favorecer las prácticas pedagógicas presenciales y virtuales.

CAPITULO VI: METAEVALUACIÓN

En el presente capítulo se establecen las acciones más importantes desarrolladas durante el plan evaluativo, en cuanto a las dificultades que surgieron para su elaboración y aplicación, así como las modificaciones en la planificación propuesta y las formas de resolución frente a ellas. Su contenido se encuentra ordenado en base a los capítulos presentes en el plan.

Capítulo I: Focalización de la evaluación

El primer desafío que surgió en el presente plan evaluativo, se asoció a conciliar en un discurso coherente la argumentación que permitiera establecer la tensión entre los constructos propuestos. Para ello, los esfuerzos se concentraron en delimitar la evaluación, dotarla de lectura suficiente para focalizar el objeto evaluativo y su propósito. Así, se desarrolló una búsqueda de bibliografía pertinente, coherente y suficiente respecto de los grandes constructos que suponía la evaluación propuesta.

De la lectura comenzaron a aparecer los primeros constructos y sus relaciones. Éstos se redujeron a dos: los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la Participación docente.

Durante la búsqueda de literatura en torno al constructo participación docente, se hizo evidente la baja información referida al tema. Así por ejemplo, encontramos una cantidad importante de publicaciones vinculadas a la participación, pero no focalizada a nivel docente. Ya que, gran parte de los artículos y documentos consultados, hacían hincapié en las comunidades educativas y el estudiantado. Es aquí donde surgió la primera modificación de la evaluación, ya que ante estas carencias, se decidió poner atención a las últimas instrucciones a nivel ministerial. Por lo que los esfuerzos se concentraron en encontrar literatura en documentos ministeriales, pues dadas las características

de los modelos evaluativos propuestos, se esperaba entregar información relevante para la toma de decisiones.

En cuanto a los PEI, la lectura realizada condujo principalmente a dos tipos de publicaciones: aquellas referidas a estudios de casos, en donde se estimaba la tensión surgida entre el discurso institucional y el uso instrumental de los PEI, y aquellos referidos a documentos ministeriales, en torno al accionamiento de otras herramientas de gestión y su relación con el PEI. De esta búsqueda, se decidió integrar un tercer componente a la evaluación: la Gestión Educativa.

La incorporación de este constructo se justifica en la necesidad de articular la participación docente y las problemáticas asociadas al PEI. De esta forma, el constructo Gestión Educativa permitió dar un marco a la evaluación, por lo que colaboró en la depuración del plan propuesto, en cuanto a que permitió comprender el componente participación docente como un indicador de buena gestión (MINEDUC, 2015a).

Una vez depurada la argumentación y el foco de la evaluación, el desafío se estableció respecto del lugar en que se aplicaría la misma. Por ello, se sostuvieron 3 reuniones con el Equipo de Gestión del establecimiento, en el afán de presentar el plan y ver la factibilidad de su desarrollo. De estas instancias dialogantes, se logró levantar información en cuanto a las herramientas de gestión utilizadas, el discurso institucional y las audiencias a las que se dirigiría. Así como también información que permitiera una mejor definición espacio-temporal. Finalmente, el Equipo de Gestión se manifestó positivamente, por lo que se entregaron todas las disposiciones necesarias para su desarrollo.

Tras establecer una argumentación coherente para conciliar los constructos a evaluar y establecer el lugar en que se aplicaría el plan evaluativo, se pasaron a construir los objetivos específicos. Es importante mencionar, que si bien fueron definidos inicialmente de manera exploratoria, éstos sufrieron modificaciones en su redacción al momento de ser discutidos con el profesor guía de tesis. Los ajustes estuvieron asociados a la forma y no al fondo, en el afán de triangular su contenido con las preguntas y sub-preguntas evaluativas.

Capítulo II: Marco Teórico

Durante la búsqueda bibliográfica iniciada en el capítulo I, surgieron una serie de inquietudes. La primera de ellas decía relación con la falta de información sobre el constructo participación docente. La segunda, se vincula con que el constructo participación aparecía evaluado normalmente de manera cuantitativa. Y la tercera, la necesidad de planificar estratégicamente la evaluación para facilitar la triangulación entre las referencias consultadas, los resultados de los instrumentos a diseñar y los objetivos específicos establecidos.

Respecto de la primera inquietud, el desafío se ajustó a obtener la mayor cantidad de categorías, indicadores, tipologías y definiciones en torno a la participación. La intención era obtener información suficiente, para encontrar un marco que pudiese concretizar la evaluación.

A partir de la búsqueda realizada y ante la falta de literatura respecto de la participación docente, se estimó prudente tomar las últimas indicaciones ministeriales en términos de participación. Gracias a ello, se decidió utilizar el documento *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana* (MINEDUC, 2017b), en donde se define la participación, se establecen tipologías y se estima su impacto en términos formativos. Este documento, sustenta sus constructos teóricos en los autores Trilla y Novella, por lo que también se realizó una búsqueda bibliográfica en base a estos autores. Lo anterior, facilitó la concreción del diseño de dimensiones, escalas y sub-escalas que facilitaran la creación de indicadores para el plan evaluativo y sus instrumentos.

La segunda inquietud, se vinculó con las características propias del plan evaluativo, ya que, en un inicio se propuso diseñar una evaluación cualitativa de la participación docente. Entendiendo que lo que se buscaba evaluar era la calidad de ésta. Pero por otra parte, la literatura nos sugería un estudio más bien cuantitativo de la misma.

En base a dichas particularidades, resultó tremendamente desafiante modificar ciertos supuestos iniciales, para abordar la participación docente desde un modelo mixto (sobre este tema se hace referencia más ampliamente en el capítulo siguiente). De esta manera, la construcción del marco de referencias también supuso la apertura de espacios reflexivos y de cuestionamiento, para depurar los parámetros de la evaluación y así dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

En cuanto a la tercera inquietud, ésta surge a partir de las dos expuestas anteriormente, ante la falta de información sobre el constructo participación y el desafío de una evaluación mixta, se hizo cada vez más evidente la necesidad de planificar estratégicamente la evaluación, para dar cabida a las técnicas y procedimientos mixtos.

Es por ello, que en el presente capítulo aparecen figuras y tablas en donde se presentan las dimensiones, escalas y subescalas propuestas para la evaluación. Mezclando un enfoque cuantitativo y cualitativo, para conducir el diseño metodológico y la elaboración de los instrumentos evaluativos del plan.

Si bien el tiempo destinado a la lectura fue mayor al tiempo destinado a planificar estratégicamente la evaluación, es importante hacer hincapié en que estos desafíos y su cumplimiento facilitaron los quehaceres propios del diseño metodológico.

A pesar de lo anterior, de igual forma debieron ser revisados algunos componentes del Marco de Referencias, por cuanto fue robustecido a medida que la literatura lo sugería y aparecían nuevos elementos que dieran mayor solidez a los constructos.

Capítulo III: Diseño Metodológico

El mayor desafío que exigió la concreción del diseño metodológico, se refiere a la tensión entre la literatura consultada y los supuestos iniciales. Por ello, tras la depuración de los objetivos específicos, se decidió optar por un modelo mixto.

Las singularidades del modelo mixto, más allá de ser discutidos, resultaban ser coherentes a la evaluación propuesta. Pues permitían obtener información cuantitativa y cualitativa del objeto de evaluación, abarcando una variedad de fuentes. Es decir, el paradigma seleccionado responde a la intencionalidad de absorber la realidad, mediante una serie de métodos que convergen en el objeto.

Estas reflexiones condujeron al diseño de dos instrumentos evaluativos, el Cuestionario de Participación docente y las entrevistas semiestructuradas. Si bien estos fueron los principales instrumentos, también se realizó una lectura a los documentos institucionales del establecimiento.

Respecto de los modelos evaluativos desarrollados por Guba y Stufflebeam, conocido como CIPP, y el modelo diseñado por Michael Scriven denominado Libre de Metas, resultaron ser los más afines a los propósitos de la evaluación. En cuanto a que permitieron una correcta aplicación del plan evaluativo, a su vez que entregó propuestas de alternativas de decisión contextualizadas, que permitieran la sistematización de la participación docente

En cuanto a las preguntas y sub-preguntas desarrolladas, éstas sufrieron modificaciones en términos de redacción, para ajustarlas a los objetivos específicos.

Además, la construcción y validación de los instrumentos aportó a la focalización de la evaluación, a la depuración de reactivos y el diseño final del cuestionario. Las modificaciones realizadas contaron con el respaldo del juicio

experto del profesor guía, siguiendo además los aportes recepcionados en los Protocolos de Validación.

Además, para respaldar la confiabilidad del cuestionario, se procedió a una validación estadística. El comportamiento del instrumento fue óptimo para la muestra evaluada.

Finalmente, una vez establecido el diseño metodológico, su paradigma e instrumentos, los documentos fueron enviados al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha. Tras la aprobación de la evaluación y el diseño de los Consentimientos Informados, se dio inicio a la recolección y análisis de la información.

Capítulo IV: Recolección y Análisis de la información

En cuanto a los desafíos del presente capítulo, destacamos los factores contextuales en período de pandemia. Este factor motivó la modificación de una serie de componentes del plan evaluativo. Desde la conversión de los instrumentos a un formato digital, hasta la coordinación de las entrevistas. A pesar de ello, contar con el respaldo del Equipo de Gestión, permitió la concreción de la mayoría de las instancias presenciales y no presenciales.

Además y debido al contexto de pandemia, los participantes aumentaron (de 13 docentes proyectados para el 2021, a 22 evaluados el 2022). Junto a ello, las modificaciones ministeriales en términos de presencialidad, motivaron un aplazamiento de la recogida de información.

Las principales modificaciones se ampararon en este contexto. Mientras que por otra parte, se desarrollaron todos los procedimientos necesarios para implementar un plan evaluativo ajustado a los parámetros éticos.

Se estima positivamente la decisión de aplicar el plan de manera híbrida, (presencial y no presencial), ya que resultó ser prudente para el contexto que

rodea la evaluación, y coherentes, en términos de que facilitó la obtención de información de distinto tipo. En tal sentido, el uso de plataformas digitales y de procesadores de información, simplificó la tarea. Además, la modalidad resultó ser flexible, en cuanto al tiempo y espacio en que se desarrolló.

La recogida de información se realizó entre los meses de Marzo y Junio. Tras ello, se desarrollaron las bases de datos que luego serían codificadas y exportadas al software utilizado. En cuanto a las entrevistas, éstas fueron grabadas y transcritas según criterio verbatim en plataformas digitales.

El análisis de la información se compuso de dos partes: el análisis estadístico mediante el software SPSS v.25, con el que se ejecutaron procedimientos a los resultados del Cuestionario de Participación Docente. Y del análisis cualitativo, mediante un análisis de categorías y triangulación de datos, a la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, la interpretación de la información significó volver a desarrollar una búsqueda bibliográfica para respaldar los hallazgos. En tal sentido, las características de la evaluación cualitativa, motivó la decisión de recurrir a mayor literatura (en particular de documentos ministeriales), para contextualizar los resultados de la evaluación.

Capítulo V: Conclusiones y propuestas de alternativas de solución

En el presente capítulo el desafío estuvo puesto en presentar la información de la manera más adecuada posible. Pues existían tres elementos a destacar en este apartado: las conclusiones respecto de los instrumentos diseñados, las conclusiones de la evaluación respecto de sus objetivos y las propuestas de alternativas de solución.

La decisión de incorporar el primer elemento, radica en dos aspectos: 1. Al ser instrumentos diseñados por el autor del presente plan evaluativo, éstos

debían cumplir los criterios necesarios de validez, constructo, confiabilidad y credibilidad, para catalogar al menos de aceptable sus resultados, y 2. Que los resultados de la evaluación permitirían diseñar propuestas de alternativas de decisión, contextualizadas a la institución educativa (lo que da mayor profundidad y alcance al propósito evaluativo). Finalmente, y considerando la sugerencia del profesor informante, las conclusiones de los instrumentos fueron incluidos en el capítulo IV (pues resultaba más coherente al momento de presentar la información).

Para el diseño de las Propuestas de alternativas de decisión, se utilizó literatura ministerial para organizar y dar coherencia a las propuestas. Por ello, se vinculan con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), debido a que esta herramienta de gestión administra información de los establecimientos educacionales, en cuanto a sus estrategias y objetivos para la mejora educativa. Es decir, por medio de ella se coordinan y evidencian acciones que apunten a la mejora.

Además, la decisión de involucrar las propuestas de alternativas de decisión con el diseño del PME del establecimiento, tiene como finalidad responder al propósito del objeto evaluativo. En cuanto a que se busca sistematizar la participación docente en la implementación del PEI, para operativizar las acciones docentes en pos de la mejora educativa institucional

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad de la Educación (2019). Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje Período 2004-2018. Recuperado en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Final.pdf

Araoz, E., y Ramos, N. (2021). Satisfacción laboral y compromiso organizacional en docentes de la amazonía peruana. Educação Formação, 6(1), e3854. https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3854

Arboccó De Los Heros, M. (2010). Aportes de Jean Piaget a la teoría del conocimiento infantil. *Temática Psicológica*, *6*, 15–19. https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.857

Arriagada, C., y Díaz, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. Revista Brasileira de Educação, 23(0). https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230075

Aziz dos Santos, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica Nº 2. LIDERES EDUCATIVOS. Santiago, Chile. Recuperado en https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/ 2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-delaspoli%CC%81ticas- educativas-en-Chile.pdf

Briand. J (2021) Alternativas para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza y de las escuelas. Ponencia en Seminario “Nuevas miradas en aseguramiento de la calidad y evaluaciones en educación”. Junio 2021. CIAE PUCV. En https://www.youtube.com/watch?v=kBNPiEBLU84

Castro, F., Mazo, P., y Quintanilla, P. (2016). Instrumentos claves de la gestión escolar. El caso de la subvención escolar preferencial de Chile.

Actualidades Investigativas En Educación, 16(3). https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25958

Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23(1), 150–160. https://doi.org/10.36390/telos231.12

Creswell, J. (2007). Office of Qualitative and Mixed Methods Research . Nebraska- Lincoln: Educational Psychology, UNL.

Delgado, X. Andrade, A. Juárez M. García, F. Padilla, L. Vargas, L. (2010) Manual Técnicas e instrumentos para facilitar la EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. Tijuana, México.

Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2(7),162-167. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009

Falabella, A. (2016) ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio en distintos contextos escolares. Estudios pedagógicos, XLII, (1), 107-126. Recuperado en https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art07.pdf

Figueroa, I. Soto, J. y Yáñez, C. (2018). Concepciones sobre el cambio educativo de docentes participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. Revista Educación, 380–399. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297

Figueroa, M. Gutiérrez, C. y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. Diversitas, 13(1),13.https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01

Gómez, H. y Sánchez, V. (2013). Indicadores cualitativos para la medición de la calidad en la educación. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 9-24.

Guerrero, H. Crissien, T. y Paniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la

autoevaluación. Opción, 33 (84), 218-266. Recuperado en https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991009/html/index.html

Herrera, C. Caimanque, F. y Contador, J. (2012). Una propuesta de elaboración de perfiles identitarios juveniles para el mejoramiento de Proyectos Educativos Institucionales. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 38(1), 59–72. https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000100003

Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 14- 26.

Lara F. y Cabrera M. (2015) Guía de Evaluación Educativa UDLA. Providencia: Chile.

Larrondo, T. (2013). Manual de Evaluación de Sistemas Educativos. Plan de Evaluación. CIIE: Centro de Innovación, Investigación y Evaluación en Educación.

Ley N° 20.529. De Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación Parvularia, básica y media y su fiscalización. 27 de Agosto 2011. D.O. N°. 87654- 03

Ley 20.845. De Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 08 de Junio. de 2015. D.O. N°. 9366-04. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ley N° 20.903. Crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. 01 de Abril 2016. D.O. N°. 56748- 55

Madaus, G. Stufflebeam, D. y Scriven, M. (1993). Evaluation Models Viewpoints on educational and human services evaluation. Michigan, Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers Group.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Mendoza, A. (2018). La identificación de habilidades y estrategias de escritura de estudiantes de posgrado no hispano hablantes a través de entrevistas semiestructuradas. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 56(1), 85–113. https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000100085

Ministerio de Educación, Unidad de Transversalidad Educativa (2013). Análisis de Proyectos Educativos de los establecimientos educacionales chilenos. Documento de trabajo. Recuperado de http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2015/05/ANALISIS-DE-LOS-PEI_documentodetrabajo_.pdf

Ministerio de Educación (2015a). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar. Recuperado en https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Ministerio de Educación, División de Educación General (2015b). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional.* Recuperado de http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/03/OrientacionesAct ualizacionPEI_Nov2015.pdf

Ministerio de Educación, División de Educación General (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2022

Ministerio de Educación (2017a). Contextualización de la enseñanza en Chile Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013, OCDE . Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FIN AL_COMPLETO.pdf

Ministerio de Educación, División de Educación General (2017b). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado en http://convivenciaescolar. mineduc.cl/wp- content/uploads/2020/11/Orientaciones-para-la-participacion-de-las-comunidades- educativas-en-el-marco-del-PFC.pdf

Ministerio de Educación (2017c). *Orientaciones técnicas sobre Estrategias de Diversificación de la enseñanza para educación básica en el marco del Decreto 83/2015*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Orientaciones para Elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en establecimientos de Educación Parvularia*. Recuperado en https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Proyecto Educativo-Institucional.pdf

Ministerio de Educación (2021). *Herramienta 1. Consejos para la redacción de los componentes del PME. Recuperado de https://liderazgoescolar.mineduc.cl/*

Ministerio de Educación (2021). *Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021*. https://ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientacionespme_2021.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el Proceso de Planificación de la Mejora Educativa 2022 en el marco de los desafíos de Reactivación Educativa Integral*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2022/04/PME-orientaciones-2022.pdf

Monedero, J. (1998). Bases teóricas de evaluación educativa. Málaga: Aljibe.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4(2),0. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211

Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 9, N° 2: pp. 131-144. Recuperado en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Desarrollo Humano en Chile 2015. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/informe_ 2015.pdf

Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación. Comunicar, 28(65), 9–20. https://doi.org/10.3916/c65-2020-01 Real Academia Española (2020). https://dle.rae.es/proyectar#UV1NQcU

Rodríguez, H. Betancourt, M. y Varas, R. (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. Sophía, 25, 259–286. https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09

Rubio, J. Andrade, P. Fravega, G. Macalusso, S. y Soto, A. (2019). Factores psico- socio-ambientales asociados al estrés laboral en profesores chilenos del ámbito rural y urbano. Propósitos y Representaciones, 7(3), 300. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.358

Sánchez, J. y Ramos, F. (2 y 3 de Julio 2015) Mixed Methods approach: Posibilidades y Retos para la Investigación Educativa. 4° Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Valencia, España.

Stufflebeam, D. (2000). The CIPP Model for Evaluation. En D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan, Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services. vol 49. Springer, Dordrecht.

Tiana, A. (1996). La evaluación en los sistemas escolares. Revista Iberoamericana de Educación (10). 37-61. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/28075942_La_evaluacion_de_los_sistemas_educativos

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26, 137–164. https://doi.org/10.35362/rie260982

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, 356 , 23-43. Recuperado en https://www.researchgate.net/profile/Jaume-Trilla/publication/277262782_Participacion_democracia_y_formacion_para_la_ciud
adania_Los_consejos_de_infancia/links/564dd69908aefe619b0e2abc/Participacio n-democracia-y-formacion-para-la-ciudadania-Los-consejos-de-infancia.pdf

Williamson, G. Torres, T. y Castro, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. Sinéctica (49), 1 -16. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X20 1700020 001

ANEXOS

Anexo N°1: Acta Aprobación Comité Ético Científico UPLA

Dirección de Investigación
Comité Ético-Científico
CEC-UPLA
Email: cecupla@upla.cl

Viña del Mar, 17 de enero de 2022

Acta de Aprobación N° 001-2022

El Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha (CEC UPLA), certifica que, en reunión ordinaria del 17 de enero 2022, se aprobó el Protocolo del proyecto "**Evaluación de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional**", presentado por el investigador **Edison Godoy Torres**, tesista del Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha.

Este Comité consideró que el protocolo del proyecto antes señalado cumple con los principios normados, nacional e internacionalmente, para la investigación en seres humanos. Principios de validez científica, uso social de la ciencia, beneficencia, atención de potenciales riesgos, respeto por los sujetos de investigación, confidencialidad de la información.

Detalle de la aprobación

Documentos aprobados:	Formulario de Solicitud de Evaluación Ética de Investigación en Seres Humanos, y Consentimiento Informado para Equipo Directivoy Docentes.
Fecha de aprobación:	17 de enero de 2022
Fecha expiración aprobación:	17 de enero de 2023

Ronald Duran Presidente CEC

Paula Celis Pla Vicepresidenta CEC

Carmen Zavala Secretaria CEC

Marcela Escobar Miembro CEC

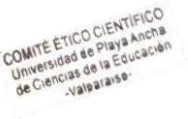
Fabiola Vilugrón Miembro CEC

Catalina Rosas Mi

Última versión 23-04-2019

Anexo N°2: Consentimiento informado para docentes

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES



Estimado/a Docente:

Ante todo saludarlos muy cordialmente, ustedes han sido invitados a participar en la investigación titulada *Evaluación de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional*, a cargo del investigador **Edison Ricardo Godoy Torres**, **estudiante del Magíster de Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha**.

Este es un formulario de consentimiento informado, que tiene como objetivo entregar toda la información que ustedes necesiten para decidir si desea participar o no en esta investigación. El encargado **Edison Ricardo Godoy Torres** hablará con usted para explicarle en qué consiste la investigación y usted puede realizar todas las preguntas que desee en cualquier momento antes detomar una decisión. Si usted está de acuerdo en participar se le pedirá que firme este formulario deconsentimiento y se le entregará una copia de este documento.

Considerando el desconocimiento frente a los procesos participativos docentes, es que la presente propuesta tiene como objeto general de **la evaluación la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional**, en un establecimiento educativo para adultos de la comuna de Valparaíso.

El estudio considera diversas instancias evaluativas, divididas en dos etapas: 1) Aplicación de Cuestionarios en base a Escala Likert, respecto de Gestión Educativa y Participación docente y 2) Aplicación de entrevistas semi-estructuradas sobre participación docente en la institución.Por medio de este documento se le solicita su participación en este estudio, **porque usted se encuentra dentro de la población objetivo, en su calidad de docente** en el Colegio CEVAL de Valparaíso.

Su participación es voluntaria, y consistirá en **completar un cuestionario en formato Google forms sobre participación como parte del equipo docente y responder una breve entrevista**. Se le pediráque conteste cada instrumento de acuerdo con su experiencia laboral, de manera precisa y honesta.

La actividad tendrá una duración de 45 minutos y se realizará en las dependencias del Colegio CEVALde Valparaíso.

Su participación en esta investigación no conlleva riesgos para su salud. Si usted no desea participaresto no implicará sanción alguna. Además, usted tiene el derecho de

negarse a responder preguntas concretas, y puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento. **Su privacidad será protegida, pues la información recogida en esta investigación será completamente anónima mediante la asignación de un código que anulará cualquier vinculación con sus datos personales y respuestas.**

Además, la información recogida estará contenida en un computador con clave de inicio para restringir su acceso, y sólo será utilizada por el investigador responsable y su profesor guía.

Usted se beneficiará de manera indirecta pues la información recopilada se espera **que aporte con información importante al establecimiento en cuanto a la sistematización de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, y su impacto en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continuade las prácticas participativas del Equipo de Gestión**. Además de garantizar el desarrollo de una cultura democrática y participativa en la escuela, aportando en la contextualización del proceso de aprendizaje, la promoción de la formación ciudadana, las responsabilidades cívicas y la coordinaciónde la gestión educativa.

Su participación en este estudio no implica costos, ni recibirá pagos por su colaboración.

Si usted desea se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. Si usted desea se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación, para esto se le solicita que escriba su correo electrónico aquí:…….. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, en una tesis de Magíster y futuras publicaciones y/o artículos científicos.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en este estudio puede contactar al investigador/a responsable de este estudio **Edison Godoy Torres**, **estudiante del Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha**. Sus datos de contacto son los siguientes: **tel +569 97709911** – correo electrónico **e.godoytorres@gmail.com** Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico **cecupla@upla.cl y/o tel: +569 95365678**

Quedando claro los objetivos del estudio, la explicitación de mi participación, posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos), confidencialidad y aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en este estudio.

COMITÉ ETICO CIENTÍFICO
Universidad de Playa Ancha
de Ciencias de la Educación
-Valparaíso-

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,……,Rut……,
he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntashan sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación. Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna. Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar está información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos. Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactar con el Investigador Responsable **Edison Ricardo GodoyTorres, estudiante de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha (contacto +569 97709911 – mail e.godoytorres@gmail.com).**

Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico **cecupla@upla.cl y/o tel: +569 95365678**

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Valparaíso

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

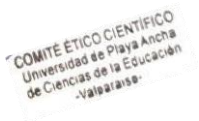
Acepto participar en la investigación titulada Evaluación de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Nombre y Firma del/la participante	**Francisco Arancibia Espinoza Director del Colegio CEVAL de Valparaíso.**	**Edison Godoy Torres Profesor de Historia y Cs.Sociales, Universidad de Valparaíso.**

Fecha de aprobación: 17-01-2022
Fecha de aplicación:

Anexo N°3: Consentimiento informado para Equipo Directivo

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EQUIPO DIRECTIVO



Estimado Equipo Directivo:

Ante todo saludarlos muy cordialmente, ustedes han sido invitados a participar en la investigación titulada *Evaluación de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional*, a cargo del investigador **Edison Ricardo Godoy Torres**, **estudiante del Magíster de Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha**.

Este es un formulario de consentimiento informado, que tiene como objetivo entregar toda la información que ustedes necesiten para decidir si desea participar o no en esta investigación. El encargado **Edison Ricardo Godoy Torres** hablará con usted para explicarle en qué consiste la investigación y usted puede realizar todas las preguntas que desee en cualquier momento antes detomar una decisión. Si usted está de acuerdo en participar se le pedirá que firme este formulario deconsentimiento y se le entregará una copia de este documento.

Considerando el desconocimiento frente a los procesos participativos docentes, es que la presente propuesta tiene como objeto general de **la evaluación la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional**, en un establecimiento educativo para adultos de la comuna de Valparaíso.

El estudio considera diversas instancias evaluativas, divididas en dos etapas: 1) Aplicación de Cuestionarios en base a Escala Likert, respecto de Gestión Educativa y Participación docente y 2) Aplicación de entrevistas semi-estructuradas sobre participación docente en la institución.

Por medio de este documento se le solicita su participación en este estudio, **porque usted se encuentra dentro de la población objetivo, en su calidad directivo** en el Colegio CEVAL de Valparaíso.

Su participación es voluntaria, y consistirá en **completar un cuestionario en formato Google formssobre participación como parte del equipo directivo y responder una breve entrevista**. Se le pediráque conteste cada instrumento de acuerdo con su experiencia laboral, de manera precisa y honesta.

La actividad tendrá una duración de 45 minutos y se realizará en las dependencias del Colegio CEVALde Valparaíso. Su participación en esta investigación no conlleva riesgos para su salud. Si usted no desea participaresto no implicará sanción alguna. Además, usted tiene el derecho de negarse a responder preguntasconcretas, y puede optar por retirarse

de este estudio en cualquier momento. **Su privacidad será protegida, pues la información recogida en esta investigación será completamente anónima mediante la asignación de un código que anulará cualquier vinculación con sus datos personales y respuestas.**

Además, la información recogida estará contenida en un computador con clave de inicio para restringir su acceso, y sólo será utilizada por el investigador responsable y su profesor guía.

Usted se beneficiará de manera indirecta pues la información recopilada se espera **que aporte coninformación importante al establecimiento en cuanto a la sistematización de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, y su impacto en el desarrolloprofesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejora continuade las prácticas participativas del Equipo de Gestión**. Además de garantizar el desarrollo de una cultura democrática y participativa en la escuela, aportando en la contextualización del proceso deaprendizaje, la promoción de la formación ciudadana, las responsabilidades cívicas y la coordinaciónde la gestión educativa.

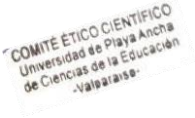
Su participación en este estudio no implica costos, ni recibirá pagos por su colaboración.

Si usted desea se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. Si usted desea se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación, para esto se le solicita que escriba su correo electrónico aquí:…….. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, en una tesis de Magíster y futuras publicaciones y/o artículos científicos.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en este estudio puede contactar al investigador/a responsable de este estudio **Edison Godoy Torres**, **estudiante del Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha**. Sus datos de contacto son los siguientes: **tel +569 97709911** – correo electrónico **e.godoytorres@gmail.com**

Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico **cecupla@upla.cl y/o tel: +569 95365678**

Quedando claro los objetivos del estudio, la explicitación de mi participación, posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos), confidencialidad y aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en este estudio.



ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo,……,Rut……,
he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntashan sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos). Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participaren el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar está información.He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre miparticipación en el estudio puedo contactar con el Investigador Responsable **Edison Ricardo GodoyTorres, estudiante de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha (contacto +569 97709911 – mail e.godoytorres@gmail.com).**

Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico **cecupla@upla.cl y/o tel: +569 95365678**

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Valparaíso

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada Evaluación de la calidad de la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Nombre y Firma del/la participante	**Francisco Arancibia Espinoza Director del Colegio CEVAL de Valparaíso.**	**Edison Godoy Torres Profesor de Historia y Cs. Sociales, Universidad de Valparaíso.**

Fecha de aprobación: 17-01-2022Fecha de aplicación:

Anexo N°4: Cuestionario de Participación Docente

Cuestionario de Participación Docente

Usted ha sido invitado/a a completar el presente formulario, pues resulta importante conocer algunos datos relevantes para el funcionamiento del trabajo pedagógico proyectadopara el año escolar 2021 y 2022. Por este motivo, solicitamos contestar el siguiente instrumento sobre participación docente.

El presente cuestionario se organiza en torno a 4 dimensiones desprendidas de la literatura de Trilla y Novela (2001), presentesen el documento ministerial Orientaciones para la participación de las Comunidades Educativas (MINEDUC, 2017). El presente cuestionario se compone de 14 preguntas, cada una de ellas asociada a una escala de graduación del 1 al 5 (En donde 1= Muy en desacuerdo y 5 = Muy de acuerdo).

Cabe señalar que la información obtenida será de uso confidencial y para fines exclusivamente pedagógicos.
El presente instrumento persigue el propósito de sistematizar la participación docente en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, y evaluar su impacto en el desarrollo profesional docente, los resultados del proceso formativo de los estudiantes y la mejoracontinua de las prácticas participativas del Equipo de Gestión.

Agradecemos su colaboración en este importante proceso institucional.

I. Indique el rango de años que posee en el ejercicio docente: *

Marca solo un óvalo.

- A. 0 - 5 años
- B. 5 - 10 años
- C. 10 - 15 años
- D. 15 - 20 años
- E. 20 años o más

1. Se ha solicitado algún cambio administrativo para favorecer las prácticas pedagógicas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

2. Se proyectan instancias de reflexión docente *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

3. Se organizan espacios de participación docente para implementación del PEI. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

4. Se registra la asistencia docente a Consejo de Profesores. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

5. Se han generado nuevos espacios de participación gracias a la iniciativa docente. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

6. Se proyectan las indicaciones realizadas por los docentes, en los instrumentos de gestión. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

7. Se consideran los aportes docentes que surgen de los espacios de participación. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

8. Se registra la asistencia docente en actividades cívico-pedagógicas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo

9. Se han registrado exigencias para favorecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo

10. Se formalizan instancias de trabajo colaborativo docente. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo

11. Se considera la opinión docente frente a la implementación del PEI. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo

12. Se vinculan los aportes u opiniones de los docentes, con el resultado final. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo

13. Se consultan asuntos que conciernen a la labor docente. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo

14. Se registra la asistencia docente en modo presencial y remoto. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	◯	◯	◯	◯	◯	Muy de acuerdo