



Estudio

Evaluación de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés

Informe Final

Miguel Jara
Osvaldo Jara
Marcelo Charlín
Sandra Serón
Sonia Reyes

Marzo de 2017

Contenidos

PRESENTACIÓN	4
I. ANTECEDENTES	6
METODOLOGÍA.....	6
MARCO GENERAL DEL PROGRAMA	7
EL PROGRAMA INGLÉS ABRE PUERTAS	7
LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	12
EL NÚCLEO PEDAGÓGICO COMO ENFOQUE DE DISEÑO	15
EL NÚCLEO PEDAGÓGICO COMO MAPA PARA EL DESPLIEGUE DE INICIATIVAS DEL PIAP EN EL PROGRAMA FEP INGLÉS.....	16
DESARROLLO INSTITUCIONAL DESDE SU NÚCLEO PEDAGÓGICO.....	18
II. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN INGLÉS, RESPECTO A SU PERTINENCIA, COHERENCIA Y EJECUCIÓN.	23
ESTADO DE AVANCE DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS BAJO EL LIDERAZGO DEL PIAP.....	23
a) <i>Un currículum para el Siglo XXI</i>	23
b) <i>Avance en nivel de especialización de los docentes</i>	25
c) <i>Avance en nivel de aprendizaje de los estudiantes</i>	28
d) <i>Los desafíos que impone la NEP al PIAP</i>	30
REFORMULACIÓN DEL DISEÑO ESTRATÉGICO DEL PIAP	33
a) <i>Diseño del Árbol de Problemas</i>	34
b) <i>Definición del Árbol de Objetivos</i>	37
c) <i>Estructura analítica del Programa</i>	41
EL NÚCLEO PEDAGÓGICO COMO MAPA DE EVALUACIÓN, REDISEÑO Y DESPLIEGUE DEL PIAP EN LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA	52
COHERENCIA E IMPLEMENTACIÓN DEL PIAP EN EL FEP: SUPUESTOS PARA ÉXITO DEL PROGRAMA FEP 2016 EN ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES.....	58
a) <i>Alineamiento y firma de Convenios y participación efectiva de los establecimientos en Inglés FEP 2016</i> 58	
b) <i>Características de los docentes de Inglés en establecimientos que participan en el Programa</i>	59
c) <i>Conclusión</i>	65
III. ANÁLISIS DE DISCURSO DE LOS ACTORES	67



OBJETIVO N° 2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO EN RED DE LOS SOSTENEDORES MUNICIPALES: IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS FACILITADORES U OBSTACULIZADORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INGLÉS EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.	68
OBJETIVO N° 3. VALORACIÓN DE DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS (ESTUDIANTES, DOCENTES, DIRECTIVOS) RESPECTO A LAS INICIATIVAS REALIZADAS POR EL PROGRAMA DE INGLÉS, DESTACANDO ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS.	74
OBJETIVO ESPECÍFICO N° 4. CONOCER LA VALORACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS (ESTUDIANTES, DOCENTES, DIRECTIVOS) RESPECTO A SIGUIENTES INICIATIVAS:	84
OBJETIVO ESPECÍFICO N° 6: FACTORES QUE FACILITAN O DIFICULTAN LA IMPLEMENTACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL PROGRAMA DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA	89
a) <i>Perfil docente</i>	89
b) <i>Perfil Directivo:</i>	93
c) <i>Los recursos disponibles en el establecimiento:</i>	95
d) <i>¿Cómo se llega a escuelas y liceos y se instala el Programa?</i>	96
e) <i>Características del Proyecto Educativo Institucional (sello del establecimiento)</i>	97
OBJETIVO ESPECÍFICO N° 7: IMPACTO DEL PROGRAMA DE INGLÉS EN LA PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA QUE TIENE LA COMUNIDAD.	99
IV. REFERENCIAS.....	104
V. ANEXOS	105

PRESENTACIÓN

El Presente es el Informe final del Estudio Evaluación de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés 2016.

El objetivo general de estudio fue evaluar el diseño, la implementación y efectividad que logran las distintas estrategias del Programa de Inglés en la educación pública, en particular, respecto a su beneficiario final, recogiendo antecedentes necesarios para proyectar la implementación futura del programa en la educación pública.

Como objetivos específicos se buscó:

1. Evaluar el diseño del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés, respecto a su pertinencia, coherencia y ejecución.
2. Conocer las características del trabajo en red de los sostenedores municipales, identificando los elementos facilitadores u obstaculizadores de la implementación del Programa de Inglés en los establecimientos educacionales.
3. Conocer la valoración de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes, directivos) respecto a la implementación del Programa de Inglés en la educación pública en los establecimientos educacionales.
4. Conocer la valoración de distintos actores educativos (estudiantes, docentes, directivos) respecto a las iniciativas realizadas por el Programa de Inglés, destacando aspectos positivos y negativos.
5. Construir, medir y analizar indicadores a nivel agregado de eficiencia, eficacia y calidad respecto al Programa de Inglés en función de toda la documentación generada por el Programa de Inglés en la educación pública y de la información levantada en el Estudio.
6. Conocer los factores que facilitan o dificultan la implementación en los establecimientos educacionales del Programa de Inglés en la educación pública:
 - El perfil docente
 - El perfil de grupo directivo del establecimiento (director, jefe de UTP, coordinador de la asignatura de inglés).

- Los recursos disponibles en el establecimiento.
- Las características del PEI (sello del establecimiento)

7. Conocer el impacto del Programa de Inglés en la percepción de la valoración de la educación pública que tiene la comunidad.

8. Visualizar lecciones y proponer orientaciones para la implementación del Programa de Inglés en los distintos territorios y comunas en el marco de la institucionalidad de la Nueva Educación Pública.

El Informe integra los siguientes contenidos:

- Antecedentes y marco general en que se desenvuelve el Programa
- Evaluación del diseño del programa de fortalecimiento de la educación pública en inglés, respecto a su pertinencia, coherencia y ejecución
- Análisis de la información respecto a los objetivos del Estudio a partir de la descripción y evaluación de las percepciones de los actores relevantes en relación a la implementación del Programa y de las fuentes secundarias revisadas y sistematizadas
- Nueva Matriz de Marco Lógico del Programa de Inglés
- Cada Capítulo considera lecciones y propone orientaciones para la implementación del Programa de Inglés en los distintos territorios y comunas en el marco de la institucionalidad de la Nueva Educación Pública.

Aprovechamos de agradecer la participación de estudiantes, padres, madres y apoderados, profesores, jefes técnicos y directores de escuelas y liceos del Territorio de La Bandera. También a sostenedores de las cinco comunas del territorio y a los profesionales de los niveles regional y provincial del MINEDUC. Además de destacar el apoyo y participación de los profesionales del Programa Inglés Abre Puertas, especialmente a Marcela Salgado del equipo central del PIAP, a Freddy Orellana Encargado Regional de Inglés de la Región Metropolitana, a Marlene Barriga del área de gestión y a Sandra Sanhueza secretaria ejecutiva de la Dirección Nacional del PIAP por el diligente y oportuno trabajo como contrapartes para el acceso a la información del PIAP y para el contacto y acceso a los establecimientos de la Bandera y las relaciones con los sostenedores educacionales.

Por último, agradecer también a Javier Guevara del Departamento de Estudios del MINEDUC por su atenta mirada y disposición a participar en las actividades del Estudio, aportando valor a la calidad de Estudio de oportuna y veraz.

Miguel Jara Gómez
Evaluativa Económica y Social

I. ANTECEDENTES

En este capítulo se revisarán los antecedentes que dan contexto al Estudio Evaluación de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés.

En una primera sección se describe el esquema metodológico general que guio el diseño de ejecución del Estudio. Luego se hace una descripción del marco general en que se desenvuelve el Programa Inglés Abre Puertas. En la tercera sección se presenta el enfoque conceptual sobre el que se han desarrollado tanto la evaluación del Programa como los componentes de diseño que forman parte de los productos de la consultoría.

Metodología

El Estudio tiene un carácter mixto asumiendo la necesidad de combinar técnicas de investigación cuantitativa con cualitativas, en donde se integran técnicas de levantamiento de información primaria en terreno, análisis de fuentes secundarias y la aplicación de técnicas de análisis multivariadas.

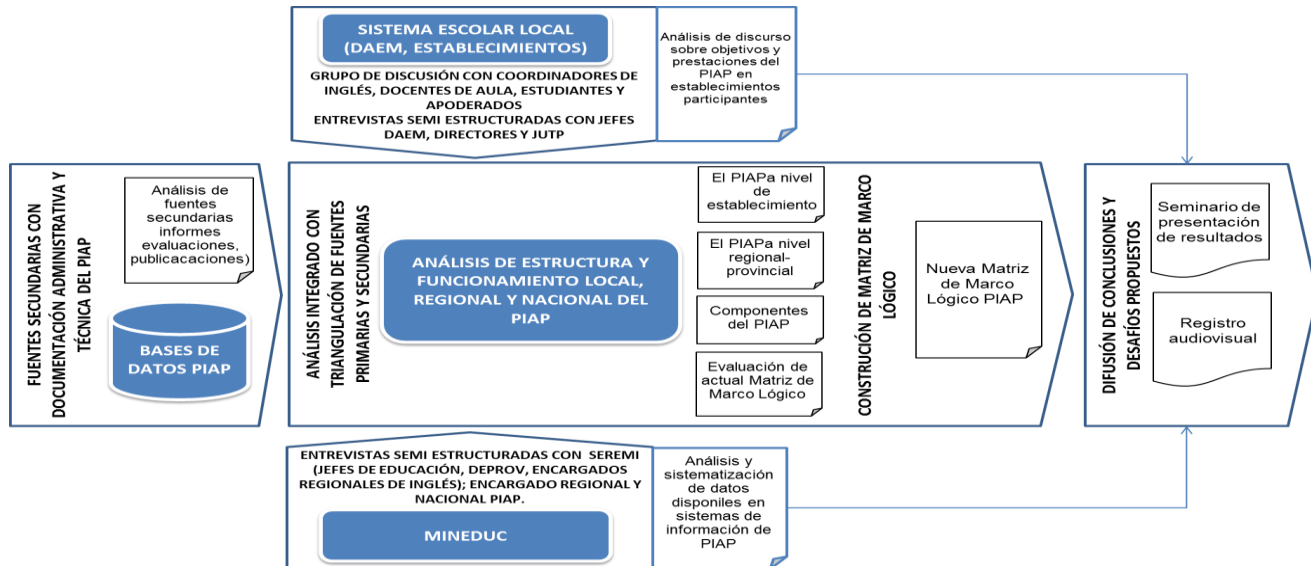
El propósito general de la metodología fue proveer instrumentos que entregaran información y procedimientos de análisis para lograr los objetivos del Estudio. Así, la metodología integró una secuencia de actividades que fueron progresivamente produciendo conocimiento que apuntan a construir la evaluación sobre el diseño, implementación y efectividad del Programa de Inglés en la educación pública y que sugieren alternativas para su mejoramiento futuro.

La unidad de análisis principal la constituyeron las características de la cadena de diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de las iniciativas y acciones que conforman los componentes del PIAP, en las 5 comunas que integran el Territorio de la Bandera.

Por otra parte, las unidades de observación central fueron los actores de las comunidades escolares que reciben las prestaciones del PIAP, como también los actores institucionales que forman la cadena de valor del Programa en los niveles local, provincial, regional y nacional. Complementariamente, se consideró una sistematización de la información que hoy tiene el PIAP sobre los establecimientos que participan en el Programa.

La estructura de la metodología está expresada en el siguiente esquema conceptual en que se integran los instrumentos a aplicar y los principales productos asociados al plan de análisis de cada etapa del Estudio.

Figura N° 1: Esquema metodología del Estudio



Fuente: Elaboración propia para la propuesta técnica que adjudicó el Estudio

Marco General del Programa

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés constituye una propuesta para poner en valor la oferta del Programa Inglés Abre Puertas en el contexto de la Reforma Educacional en el ámbito de la Nueva Educación Pública. Así, su propuesta principal es llevar las prestaciones y estrategias desarrolladas progresivamente por el PIAP desde el año 2003 con un foco amplio hacia actores del sistema escolar municipal y particular subvencionado, a un conjunto de escuelas y liceos públicos que forman parte del proceso de cambio en que está inmerso el sistema escolar y su educación pública en particular.

El Programa Inglés Abre Puertas

El Programa Inglés Abre Puertas se creó el año 2003 y tal como se describe en su decreto de creación, tiene la misión de “mejorar el nivel de inglés que aprenden los(as) estudiantes de 5° año básico a 4° año medio, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los(as) profesores(as) de inglés en las salas de clases” (Decreto 81).

Complementario a los componentes que define su Decreto de creación, el PIAP amplió su rango de acción al ámbito del apoyo de la formación inicial de profesores de inglés.

A trece años de su inicio, el PIAP es una organización profesional que desarrolla su función en el contexto de la División de Educación General del Ministerio de Educación y se encuentra, como se expresa en el sitio web del Programa, en un proceso de transición para constituir una política para mejorar la calidad de la educación pública, potenciar la gestión educativa local y la participación de las comunidades educativas en cada región.

En el año 2016, el PIAP consideró los siguientes planes y ejes de mejoramiento¹:

Plan de desarrollo profesional continuo

EJE 1: Diagnóstico lingüístico anual de inicio y término, y plan de desarrollo lingüístico presencial/online para los/as docentes

Se aplica una prueba de posicionamiento a todos/as los/as docentes, para lo cual se organizan sesiones en todas las regiones del país, durante los primeros meses del año.

Una vez que se obtienen los resultados, se determina cuáles de los docentes están bajo el estándar ministerial (B2 de término o superior en la escala CEFR), que pasan a conformar el grupo que debe mejorar su nivel de inglés mediante los cursos que el PIAP ofrece anualmente en todas las regiones, en modalidad presencial u online. Si resulta que el/la docente a cargo está habilitado para hacer clases de inglés pero no cumple con los criterios requeridos para participar en este proceso de mejora, el PIAP asesora al municipio correspondiente en la búsqueda de soluciones.

EJE 2: Plan de actualización metodológica para los/as docentes

El equipo técnico del PIAP, en conjunto con cinco *fellows* o especialistas en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera (convenio Mineduc – U. de Georgetown), está a cargo de actualizar a los/as docentes tanto en la incorporación de metodologías que estimulen el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas por parte de los/as estudiantes, como en el adecuado manejo del aula. Los/as docentes son convocados a participar en:

- a. **Talleres de buenas prácticas:** Estos se realizan durante las vacaciones de verano e invierno, con la participación de especialistas nacionales y extranjeros/as (PIAP/*fellows*).

¹ Tomado y adaptado del documento “Fortalecimiento del aprendizaje del inglés en establecimientos municipales: Plan de implementación 2015 – 2018”. PIAP-MINEDUC.

- b. **Diagnóstico metodológico:** Durante la realización de los talleres y mediante encuestas online, se consulta a los/as docentes sobre sus necesidades metodológicas, para orientar el plan de trabajo del equipo técnico (PIAP/*fellows*).
- c. **Jornadas regionales de capacitación:** El equipo técnico del PIAP, en conjunto con las *fellows* que están ubicadas en Iquique, Viña del Mar, Santiago (senior fellow, a cargo de la red), Concepción y Puerto Montt, hacen transferencia de contenidos metodológicos pertinentes usando el formato de taller.
- d. **Observación de clases:** Adicionalmente, el PIAP ofrece un plan de observación de clases, con el propósito de detectar áreas de mejoramiento que puedan ser abordadas por el equipo técnico (PIAP/*fellows*).
- e. **Desarrollo de capacidad instalada:** Se potenciará la formación de mentores en todas las regiones, apoyando especialmente a los/as docentes destacados/as que puedan contribuir con el desarrollo docente en sus respectivas regiones.

Eje 3: Plan de formación de redes de docentes de inglés:

Los/as docentes participantes son invitados/as a formar redes de docentes de inglés, que son comunidades de aprendizaje que se reúnen una vez al mes para compartir buenas prácticas y mejorar de manera colaborativa, sobre la base de un plan de trabajo preestablecido.

Plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula

EJE 4: Diagnóstico lingüístico muestral de los/as estudiantes de 5to básico y 1ero medio, con medición anual²

Para evaluar si es factible lograr los niveles A2 al término de 8vo básico y B1 al término de 4to medio, se mide el nivel de inicio en 5to básico y 1ero medio en una muestra de los establecimientos seleccionados para el 2015, para luego controlar el avance hacia ambos objetivos año a año.

EJE 5: Apropiación curricular y apoyo de voluntarios/as angloparlantes

Para asegurar el asentamiento de las buenas prácticas dentro del aula:

- f. Se considera la realización de jornadas de capacitación regional para asegurar el adecuado uso del currículum inglés, los textos escolares inglés, las bibliotecas CRA inglés y el software proporcionado por Enlaces.

² Según lo reportado por equipo centra del PIAP esta actividad no se ha realizado.

- g. El PIAP asigna voluntarios/as angloparlantes a aquellos establecimientos que cumplan con las condiciones mínimas necesarias para la realización de su trabajo (sala para voluntario y familia anfitriona)³. Los/as voluntarios/as se encargan de las sesiones semanales de práctica con 5to básico y 1ero medio (preferentemente), siguiendo la metodología PIAP de trabajo conjunto con el/la docente de inglés a cargo de los cursos.

EJE 6: Plan de apoyo extracurricular, mediante actividades y cursos en línea, para los/as estudiantes

Se considera fundamental ampliar el contacto de los/as estudiantes con el idioma mediante diversas estrategias, con el propósito de maximizar el impacto de las horas asignadas a inglés en enseñanza básica y media. Para ello se propone:

- a. Entrega de licencias personales para cursos online (estudiantes secundarios)
- b. Participación en competencias y campamentos del PIAP
- c. Desarrollo de capacidad instalada: El PIAP capacita a los/as docentes participantes (entrega de *know how*) para que puedan organizar competencias y campamentos al interior de sus establecimientos de manera autónoma.

Recursos de apoyo para los establecimientos

Eje 7: Promoción del uso de bibliotecas escolares CRA inglés

Eje 8: Promoción del uso de sala Enlaces, con wifi y software

Apoyo a la Formación Inicial de Docentes de inglés

- Beca semestre en el extranjero para futuros docentes de inglés

La Beca Semestre en el Extranjero está orientada exclusivamente a alumnos(as) de Pedagogía en Inglés de universidades acreditadas (Ley N° 20.129), que se encuentran en su penúltimo o último año de estudios.

Dentro de los principales objetivos de la beca está apoyar la formación general de los(as) futuros(as) docentes de inglés, a través de su perfeccionamiento en prestigiosas instituciones académicas extranjeras. También tienen la posibilidad de conocer la dimensión internacional de la formación de docentes lo que les permitirá comprender otras realidades y sistemas

³ Esto dependiendo de la cantidad de voluntarios que vengan a Chile.

educativos, la ampliación de sus conocimientos de otras culturas y fortalecer valores como la tolerancia y el respeto.

- **Apoyo a escuelas de Pedagogía en Inglés**

Se desarrollan actividades como Seminarios jefes de carreras y académicos de pedagogía en inglés, además de Jornadas y asesorías de educación superior a universidades.

Inglés para escuelas rurales

- **Recurso educativo It's my turn**

Este recurso ha sido diseñado con el propósito de apoyar la labor del/de la docente no especialista y de satisfacer las necesidades de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los niveles de 5° y 6° año de enseñanza básica en establecimientos rurales del país, obligatorio desde el año 2010, según el DS n°40, 1996.

El objetivo del recurso es que los/las estudiantes aprendan inglés junto a sus profesores/as, convirtiéndose estos últimos en facilitadores/as del proceso mediante un set de clases pre-grabadas en formato DVD, con lecciones y actividades diseñadas para cada clase, cubriendo así, todo el año escolar.

La Nueva Educación Pública

La Nueva Educación Pública es un proyecto de Ley en proceso de tramitación en el Congreso Nacional y que constituye una de las grandes reformas de la educación comprometidas por el Gobierno de Michelle Bachelet. En su artículo 2 establece el objeto del Sistema que busca sustituir a la educación municipalizada en los años 80.

Artículo 2.- Objeto del Sistema de Educación Pública. El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional.

(Proyecto de Ley presentado al Senado de la República en Oficio Nº12.688 del 13 de julio de 2016)

Para este fin, el proyecto de Ley crea una nueva institucionalidad escolar en donde la escuela o liceo están en el centro de los esfuerzos por generar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos sus estudiantes, en un contexto en que la educación es entendida como un derecho social que se garantiza a través de la gratuidad y la calidad de los servicios educativos que se entregan a la población.

El Sistema considera tres niveles:

- Los establecimientos educacionales: liceos, escuelas, jardines y salas cuna públicos. Son los encargados de asegurar los aprendizajes y la formación de sus estudiantes. Aquí desempeñan sus roles los equipos directivos y docentes, y la comunidad escolar a través de los consejos escolares. Además, en este espacio se ubica el aula, núcleo pedagógico en donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los Servicios Locales de Educación que administran y lideran pedagógicamente desde un nivel intermedio.
- La Dirección de Educación Pública, dependiente del MINEDUC y que tiene como rol coordinar y apoyar administrativamente a los Servicios Locales y de monitorear los convenios de gestión de sus Directores e impulsar la estrategia nacional de educación pública a 10 años.

Si bien la Ley aún no es una realidad, el Sistema ha dado algunos pasos concretos que se ubican en la línea de ir anticipando escenarios y probando estrategias respecto de un proceso que se entiende de manera transversal como de amplia complejidad.

La secuencia de este proceso ha sido esquematizada en la Figura N°2.

Figura N° 2 Proceso de transición de la educación municipal a la Nueva Educación Pública



Fuente: Presentación MINEDUC Nueva Educación Pública ante la Comisión de Educación del Senado. Valparaíso, 20 de julio de 2016.

El Plan de anticipación Nueva Educación Pública es el marco general desde el cual el Programa FEP Inglés está inserto en el Territorio de La Bandera y por tanto es importante tener a la vista cuáles son sus características⁴.

Los municipios que participan del trabajo en red para mejorar la calidad de la educación pública se articulan a través de un convenio de colaboración donde se establecen las acciones que permiten ir avanzando en el fortalecimiento de su educación a través de:

⁴ Tomado y adaptado de Presentación MINEDUC Nueva Educación Pública ante la Comisión de Educación del Senado. Valparaíso, 20 de julio de 2016.

- *Velar por la pertinencia y acceso a las condiciones para la calidad que facilitan las prácticas educativas de los estudiantes.*
- *Promover el desarrollo educativo a través de Desarrollo Profesional Docente, formación de líderes para el trabajo en red en diferentes asignaturas, como Inglés, Ciencias, Matemáticas, etc.*
- *Potenciar la gestión territorial apoyando redes de establecimientos que fomenten su desarrollo y formando planes para aumentar su matrícula.*
- *Generar y establecer la importancia de la participación ciudadana como promotor de la calidad de la educación, entre otras acciones.*
- *Rediseño e integración de procesos para conocer prácticas escolares exitosas, generar el intercambio de ellas entre colegios, etc.*

Finalmente, el Programa Inglés Abre Puertas fue incorporado a la “Agenda Inmediata de Fortalecimiento de la Educación Pública”. En el punto 1.7 de su de Plan de Fortalecimiento se define la tarea solicitada al PIAP:

- 1.7 Plan de fortalecimiento del aprendizaje del Inglés.

Se potenciará la enseñanza del inglés en la educación pública, con un programa especial de capacitación docente, acompañamiento de una red de voluntarios de inglés, apoyo con recursos pedagógicos y laboratorios, además de cursos de inglés gratuitos para los estudiantes de enseñanza media. Se trabajará con 1.000 establecimientos durante el gobierno, en todas las regiones del país.

La incorporación del PIAP en la estrategia de anticipación y desarrollo de la Nueva Educación Pública ha generado un conjunto de desafíos a su equipo de gestión que están en el centro de los objetivos de este Estudio.

Pasar de un Programa de ejecución directa desde los niveles nacional y regional de la gestión ministerial, generando difusión de sus prestaciones en el Sistema Escolar y seleccionando a los beneficiarios (docentes, estudiantes o establecimientos) a partir de la demanda de los propios beneficiarios, a un Programa gestionado por la línea principal de gestión del sistema escolar, con una oferta direccionada a establecimientos integrados por decisión administrativa requiere de una re conceptualización del escenario en que se despliegan sus iniciativas.

El núcleo pedagógico como enfoque de diseño

Entrados en la segunda mitad de la segunda década del siglo XXI, en círculos especializados se discute sobre el agotamiento de la visión *top-down* del desarrollo curricular dominante en las últimas décadas de reformas educativas. Una nueva fase en que la didáctica, las experiencias de aula y sus proximidades, cobren una mayor centralidad a la hora de identificar necesidades y oportunidades para mejorar el nivel de aprendizaje en los estudiantes (Bolívar & Bolívar, 2001). Ello pasa por desarrollar una mirada más intensa sobre los docentes y sus prácticas de enseñanza y sobre las características de los aprendices del siglo XXI y de sus necesidades de cara a una sociedad cada vez más globalizada.

Este viraje hacia una política más abierta y receptiva a los procesos que se producen en la base social, y más atenta a lo que los actores implementan en el aula, también se puede apreciar en los esfuerzos de desarrollo de una Política Nacional de Desarrollo Curricular por parte del MINEDUC. En las recomendaciones que hace la Mesa de Desarrollo Curricular asociadas a la producción del currículum se observa esta re orientación en la forma de desarrollar su gestión:

- Incorporar la perspectiva de la pedagogía y la experiencia docente: el currículum es un instrumento educativo que orienta de modo pivotal la labor educativa al momento de generar oportunidades para el desarrollo de los aprendizajes definidos en él, por lo que la reflexión y deliberación de las comunidades docentes es una fuente fundamental del currículum.
- Asegurar la vinculación del currículum nacional con las expectativas de las comunidades educativas, con especial atención al punto de vista de niños, niñas, jóvenes, padres y apoderados. Ello en la perspectiva de recoger las experiencias y reflexiones más cercanas de quienes han estado vivenciando el proceso de escolarización que ofrece el sistema educativo.
- Resguardar que la gestación del currículum nacional sea participativa y transparente desde la perspectiva de la ciudadanía: el currículum debe recoger necesidades y demandas en su proceso de creación, articulando las expectativas de diferentes actores y grupos sociales, lo que permite que se convierta en una definición curricular que refleje lo más cercanamente posible esas expectativas y que combine criterios de rigor técnico y legitimidad social.

(Unidad de Curriculum y Evaluación MINEDUC, 2016, pág. 26)

Siguiendo a Antonio Bolívar, esta perspectiva que acerca el enfoque curricular con la didáctica es posible cuando se entiende al currículum como un proceso que:

“no sólo implica transformaciones, sino sucesivas interpretaciones y construcciones del ‘texto’ curricular (entendido en sentido amplio). El Currículum y la Didáctica se funden –

dice Doyle (1992) – en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Si en lugar de tomar el currículum como un documento para controlar y dirigir la práctica, se entiende como el conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, la conexión e integración con la Didáctica es clara” (Bolívar & Bolívar, 2001, pág. 18).

El Núcleo Pedagógico como mapa para el despliegue de iniciativas del PIAP en el Programa FEP Inglés

Según Richard Elmore (Elmore, 2010) el triángulo didáctico o núcleo pedagógico está compuesto por el profesor y el alumno en presencia de los contenidos:

“Es la relación entre el profesor, el alumno y los contenidos –y no las cualidades de cada uno de estos componentes por separado– la que determina el carácter de la práctica pedagógica, y cada elemento del núcleo pedagógico tiene su propio rol y sus propios recursos que aportar al proceso educativo” (Elmore, 2010, pág. 13).

En el centro del núcleo pedagógico se ubica la tarea educativa:

“En términos sencillos, la tarea educativa es el trabajo efectivo que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: no lo que los profesores piensan que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículum oficial dice que deben hacer, sino lo que están efectivamente haciendo. Así, por ejemplo, si en una clase de ciencias “avanzadas” se le pide a los alumnos que memoricen los elementos y sus estructuras atómicas; la tarea efectiva que se les está encomendando es memorizar, aun cuando el profesor puede pensar que, porque el material es difícil y el trabajo va más allá de lo que se le pide a los alumnos de ciencias regularmente, se trata de una tarea de ‘mayor nivel’.” (Elmore, 2010, pág. 19)

Así, el modelo del núcleo pedagógico proporciona el marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes.

El lado que está entre el profesor y el *currículum* se puede definir como la gestión pedagógica de los aprendizajes; en este espacio se sintetizan los conocimientos y habilidades didácticas y disciplinarias que se concretan en metodologías y actividades de

aprendizaje que se desarrollan en el aula, el taller, el laboratorio, o la sala temática de inglés, entre otros⁵.

En el lado que está entre el profesor y los estudiantes se identifica la gestión del grupo curso; aquí están en juego las habilidades sociales, afectivas y emocionales que permiten que la convivencia que se desarrolla al interior del núcleo pedagógico constituya un terreno fértil para el desarrollo de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

Por último, entre el *currículum* y los estudiantes se ubica la evaluación para el aprendizaje; aquí el profesor diseña y aplica estrategias para identificar el nivel de logro efectivo de cada estudiante en el proceso de interacción pedagógica.

Figura N° 3: El Núcleo Pedagógico



Fuente: Elaboración propia, a partir de conceptualización de Richard Elmore.

⁵ El aula será entendida conceptualmente como todo espacio en que se desarrolla la interacción pedagógica para la enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo el gimnasio en la clase de educación física o deportes, el escenario para teatro o danza, el aula virtual para cursos en línea o la sala temática de inglés para trabajar con un voluntario angloparlante o un *Camp* de inmersión en el idioma.

La interacción pedagógica está constituida por todos estos elementos concurrentes y, como ya se dijo, está centrada en la tarea concreta que el docente pide y que los estudiantes realizan.

De acuerdo a la conceptualización desarrollada por Richard Elmore, tomar como teoría de la práctica al Núcleo Pedagógico supone que:

- Los incrementos en los aprendizajes de los estudiantes ocurren sólo como una consecuencia de:
 - o las mejoras en los objetivos de aprendizaje del currículum,
 - o en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores,
 - o y en el compromiso de los alumnos.
- Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes.
- Todo aquello que no se puede observar en el Núcleo o es relevante para el mejoramiento escolar.

Desarrollo institucional desde su Núcleo Pedagógico

Elmore amplía este enfoque a una dimensión colectiva del liderazgo escolar, al señalar que:

“En este marco general, el liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje. La labor de cualquier docente, ya sea el director de una escuela liderando un grupo de profesores, un instructor trabajando con un grupo de docentes o un profesor trabajando con un grupo de estudiantes, es transferir el control de aprendizaje del profesor al estudiante. Del mismo modo, liderar es crear las condiciones para que otros asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo”.
(Elmore, 2010, pág. 13),

Adoptar el enfoque del Núcleo Pedagógico no significa, por tanto, entender la interacción pedagógica como fenómeno aislado o autónomo. Por el contrario, el núcleo representa conceptualmente al grupo de unidades (aulas, talleres, tutorías, laboratorios, etc.) en donde se desarrollan procesos de enseñanza aprendizaje, las cuales se potencian si hay un trabajo coherente y colaborativo de la institución que los integra.

Si se instala al núcleo pedagógico en el centro de la institución formadora se puede agregar un triángulo exterior que represente a la institución escolar.

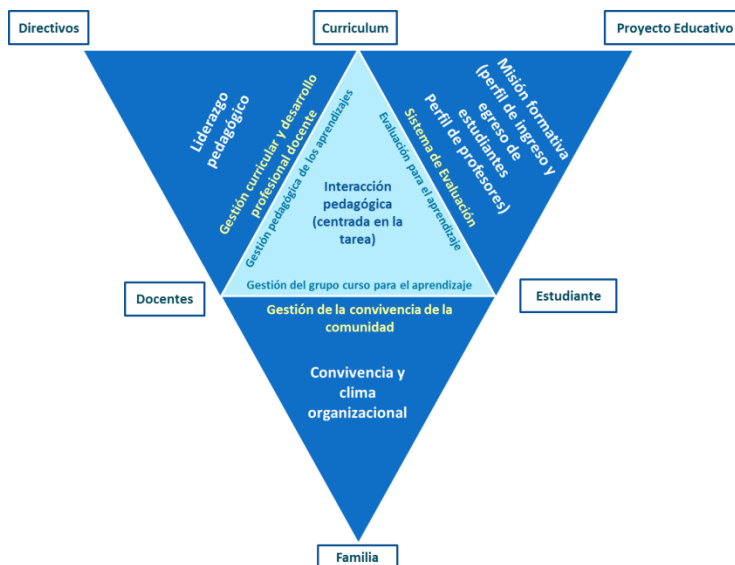
Los vértices de este triángulo exterior son el equipo directivo de la institución, el proyecto educativo y la familia. A partir de los vértices del Núcleo Pedagógico y los vértices exteriores, que representan a la institución formadora, se describen áreas de gestión destinadas a dar soporte y orientación a los procesos de mejora que deben desarrollarse en el Núcleo.

Así, el triángulo exterior que se forma entre el *currículum*, los docentes y los directivos se asocia al liderazgo pedagógico que la institución debe desarrollar para llevar adelante la gestión curricular y las estrategias de desarrollo profesional docente.

El triángulo que se forma entre los docentes, los estudiantes y la familia se asocia a la convivencia y clima organizacional y que se concreta en la gestión de la convivencia de la comunidad de aprendizaje que integra la institución.

Por último, el triángulo que se forma entre el currículum, los estudiantes y el proyecto educativo se asocia a la gestión institucional que considera las definiciones estratégicas de la institución en donde están la misión formativa que asume ante la sociedad para lo cual define un perfil de ingreso y egreso de sus estudiantes y un perfil o perfiles de los docentes que se responsabilizan de lograr los aprendizajes esperados con los estudiantes o los sellos de calidad que el Proyecto Educativo identifica y destaca frente a la comunidad.

Figura N°4: El Núcleo Pedagógico como centro de la institución escolar



Fuente: Elaboración propia

Partiendo de este marco que nos brinda el Núcleo Pedagógico es posible identificar: en sus vértices a actores e instrumentos; entre sus vértices áreas de gestión escolar; en los lados de los triángulos, relaciones entre entidades que requieren ser tratadas por estrategias de gestión; todo en torno al núcleo pedagógico definido por el triángulo didáctico en donde se produce la interacción pedagógica de la enseñanza y aprendizaje.

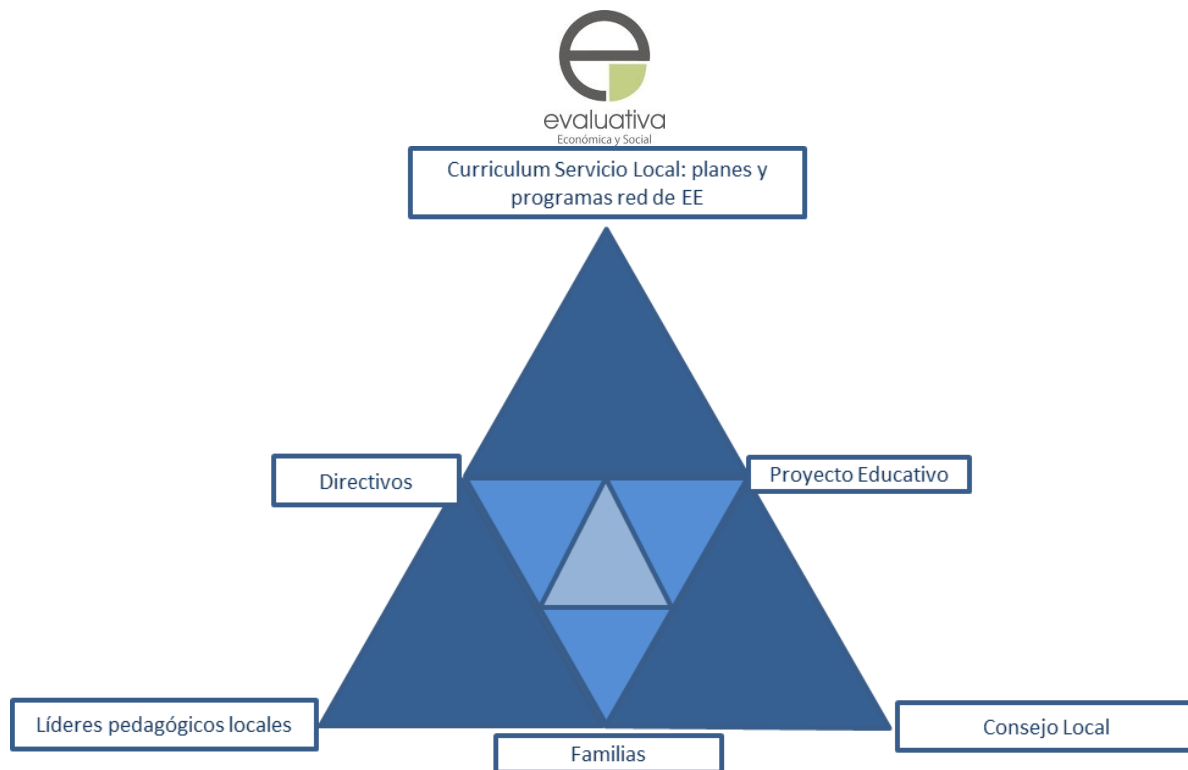
Un tercer nivel de gestión se relaciona con el sostenedor educacional. En la actualidad ese rol lo desempeñan los DAEM o Corporaciones Municipales.

En el contexto de la Nueva Educación Pública este rol pasará a los Servicios Locales de Educación, los cuales está llamados, como ya se planteado antes, a desarrollar un liderazgo intermedio centrado en las generación y sustentación de aprendizajes de calidad para todos y todas.

Para graficar el alineamiento del nivel de liderazgo intermedio con el enfoque del núcleo pedagógico, se agrega un nuevo triángulo exterior que contiene al centro escolar sin perder de vista y centralidad al núcleo pedagógico. En este nuevo triángulo los vértices están ocupados por el Currículum que el servicio local defina como la contextualización adecuada del currículum nacional en el territorio. El segundo vértice lo ocupa la estructura de liderazgo pedagógico local que construya el Servicio para acompañar y asesorar a los establecimientos del territorio. El tercer vértice, lo ocupa el Consejo Local de Educación e donde está representada la comunidad a través de instituciones y organizaciones sociales del territorio.

Una vez más, la estructura de vértices, lados y áreas representan entidades, relaciones y áreas de gestión que permiten modelar el mapa de las políticas y programas de mejoramiento escolar que se desplieguen en el territorio.

Figura N°5: El Núcleo Pedagógico como centro de la institución escolar y del Servicio Local de Educación



Fuente: Elaboración propia

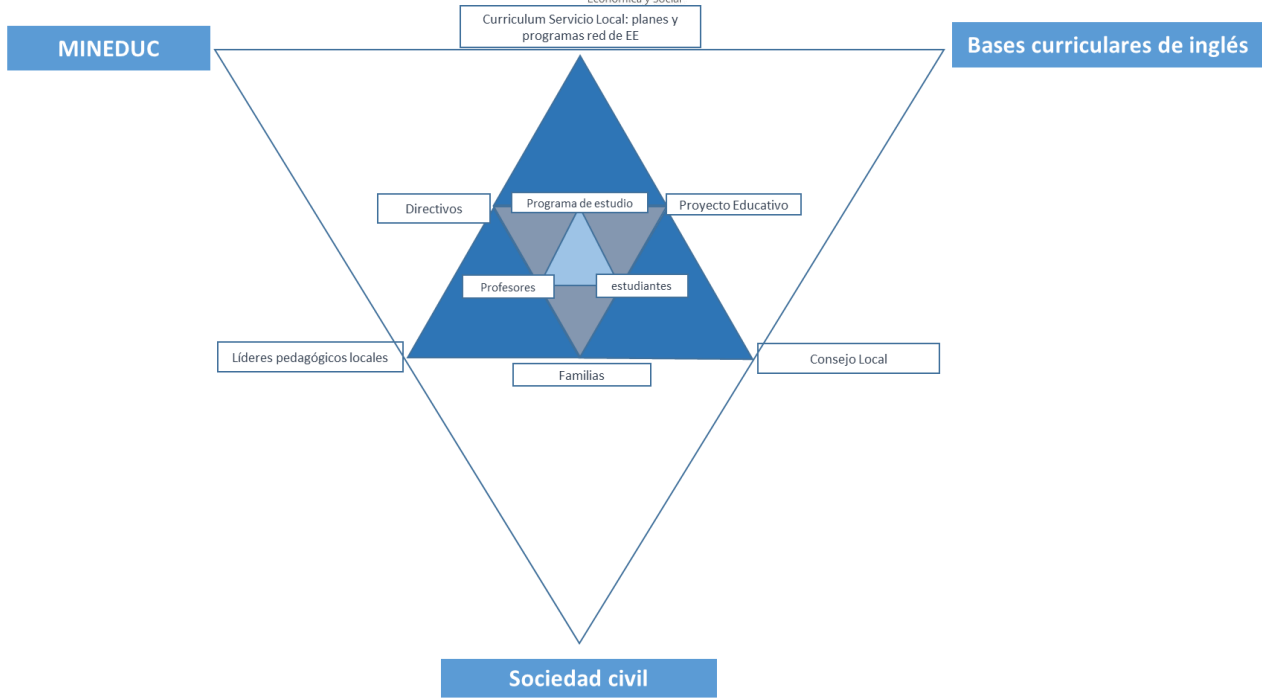
Un cuarto nivel de gestión del sistema escolar lo constituye su institucionalidad nacional. En este nivel está el MINEDUC y dentro de éste la División de Educación General y el Programa Inglés Abre Puertas.

En el nuevo diseño institucional, se crea la Dirección de Educación Pública que tendrá como rol coordinar y apoyar administrativamente a los Servicios Locales y de monitorear los convenios de gestión de sus Directores.

En el nuevo esquema de liderazgo escolar que busca desarrollar la Nueva Educación Pública, el nivel nacional no debe involucrarse en la micro gestión, la cual debe ser llevada adelante por los establecimientos escolares y apoyada por los Servicios Locales respectivos.

En este cuarto y último nivel de gestión y liderazgo, los vértices son ocupados por el MINEDUC, las Bases y otros instrumentos curriculares vigentes y la sociedad civil en general, representada en el sistema político, instituciones públicas y privadas y organizaciones sociales diversas.

Figura N° 6: El Núcleo Pedagógico como centro del sistema escolar



Fuente: Elaboración propia

II. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN INGLÉS, RESPECTO A SU PERTINENCIA, COHERENCIA Y EJECUCIÓN⁶.

La primera sección del capítulo hace una revisión del avance de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el sistema escolar a partir del proceso de implementación del currículum vigente y de los esfuerzos desplegados por el PIAP por conducir al logro de sus objetivos de aprendizaje.

En una segunda sección se hará una revisión de las definiciones generales del PIAP. Esto a partir del análisis crítico del Fin y Propósito del Programa y de la adecuación de sus componentes a la nueva situación en el contexto del proceso de implementación de la Nueva Educación Pública. Los resultados que se presentan son el resultado de la sistematización de la construcción colaborativa con el equipo nacional y regional del PIAP durante cuatro talleres realizados en los meses de febrero y marzo.⁷

En una tercera sección se presenta la propuesta de rediseño estratégico del Programa que se ha desarrollado a partir de aplicar el enfoque del núcleo pedagógico y de los sucesivos niveles de gestión que lo complementan.

En una cuarta sección, se hará un primer acercamiento a la evaluación de la ejecución del Programa FEP Inglés a partir del análisis de validación de los supuestos que se asocian a la selección establecimientos para que participen en el Programa FEP y que estarían a la base de la viabilidad del éxito del plan de mejoramiento que se ha ofrecido.

Estado de avance de la asignatura de inglés bajo el liderazgo del PIAP

a) Un currículum para el Siglo XXI

La Reforma Curricular realizada en la segunda mitad de la década de los años 90 del siglo XX desafió al Sistema Escolar a asumir el aprendizaje del idioma inglés como un área relevante para el desarrollo cognitivo, social y valórico de sus estudiantes, de cara a los

⁶ Corresponde al objetivo específico N° 1: Evaluar el diseño del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés, respecto a su pertinencia, coherencia y ejecución.

⁷ En el mes de febrero se trabajó en tres talleres de media jornada con el equipo nacional del PIAP y el 2 de marzo se trabajó con el equipo nacional y de las 15 regiones durante una jornada completa.

procesos de globalización e intercambio cultural que se estaban consolidando como tendencia en los albores del nuevo milenio.

Los procesos de ajustes curriculares realizados y de redacción de las nuevas Bases Curriculares han profundizado y afianzado esas definiciones, dotando al Sistema Escolar de un Currículum para la asignatura de Inglés ampliamente reconocido como adecuado para provocar el desarrollo de la competencia en el uso del inglés requerida para desenvolverse en el Siglo XXI.

Así, en su texto introductorio, las Bases Curriculares de 5° y 6° básico definen:

“El aprendizaje del idioma inglés constituye un área fundamental en el currículo debido a su relevancia como medio de acceso a diversos ámbitos del conocimiento y a su carácter de idioma global de comunicación. Por medio del inglés, es posible acceder a una amplia gama de información a través de los medios de comunicación y de las tecnologías, y conocer otras culturas y realidades.” (MINEDUC, 2013, pág. 30)

Y en las Bases Curriculares de 7° básico a 4° medio, se hace una referencia aún más explícita a las necesidades de los ciudadanos de Siglo XXI.

“El aprendizaje de otros idiomas y la comprensión de la cultura de sus hablantes constituyen habilidades esenciales para el desarrollo y el éxito de las y los estudiantes en el mundo globalizado del siglo XXI. Aprender otra lengua no solo contribuye al desarrollo cognitivo y profesional, sino también a respetar y comprender mejor la visión de mundo de otras culturas, a apreciar la propia, y a desarrollar una conciencia de globalidad. Asimismo, saber otros idiomas es fundamental para poder interactuar en forma efectiva con el resto del mundo y acceder a nuevos conocimientos a través de los medios tecnológicos y las redes de comunicación social.” (MINEDUC, 2015, pág. 216)

El gran cambio que propuso la Reforma Curricular fue abordar el aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo, buscando dejar atrás el enfoque centrado en la gramática y aspectos formales del idioma.

“Actualmente, al enseñar un idioma es importante considerar las particularidades del contexto en que ocurre el aprendizaje y las diversas características de los y las aprendices y, según eso, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes. Así, el currículo de Inglés para estos años ha sido construido, al igual que el de 5° y 6° básico, siguiendo enfoques con énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lo cual orienta la enseñanza del idioma.” (MINEDUC, 2015, pág. 218)

Este cambio de enfoque, además de la ampliación de la obligatoriedad de la asignatura a partir de 5° básico, impuso una brecha enorme entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes que efectivamente lograban los estudiantes en el sistema escolar.

También generó una brecha entre las capacidades de los docentes especialistas en la asignatura para enseñar y conducir el desarrollo de habilidades comunicativas de sus estudiantes en la enseñanza media. Además, significó en la práctica que los niveles del segundo ciclo básico tuvieran que enfrentar la implementación del nuevo enfoque de la asignatura con docentes sin las competencias para la enseñanza del inglés.

Frente a esta situación, y motivado por impulsos más externos que internos del Sistema Escolar, el año 2003 se creó el Programa Inglés Abre Puertas.

b) Avance en nivel de especialización de los docentes

Según la base de datos del Sistema de Idoneidad Docente (SIDOC) del año 2016⁸, 15.350 docentes impartieron la asignatura de Inglés en todo el Sistema Escolar. La tasa de profesores de inglés para los 11.858 establecimientos funcionando con matrícula durante el periodo es de 1,3 docentes por establecimiento.

Tabla N° 1: Cantidad de docentes que imparten inglés por dependencia y según especialización

Dependencia	Sin especialidad ni mención	Mención	Especialidad	Especialidad y mención	Total general
Municipal	480	453	4.062	541	5.536
Particular Subvencionado	415	364	5.974	425	7.178
Particular pagado	171	148	2.022	143	2.484
Administración Delegada	3	1	148		152
Total general	1.069	966	12.206	1.109	15.350

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

En términos agregados, sobre el 86% de los docentes que imparten inglés se han especializado en la asignatura; además, hay un 6,3% de profesores de educación básica con mención.

Tabla N° 2: % de docentes que imparten inglés por dependencia y según especialización

Dependencia	Sin especialidad ni mención	Mención	Especialidad	Especialidad y mención	Total general
Municipal	8,7%	8,2%	73,4%	9,8%	100,0%
Particular Subvencionado	5,8%	5,1%	83,2%	5,9%	100,0%
Particular pagado	6,9%	6,0%	81,4%	5,8%	100,0%

⁸ Ver en el Centro de Estudios MINEDUC en la sección Información de Estadística y bases de datos: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Administración Delegada	2,0%	0,7%	97,4%	0,0%	100,0%
Total general	7,0%	6,3%	79,5%	7,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

En el año 2005 la Base de Datos de Idoneidad Docente consideró un módulo para contar con una información precisa respecto a la cobertura de los docentes que imparten inglés en el sistema escolar. En ese momento se llegó a establecer que el universo de docentes que impartían enseñanza en la asignatura llegaba a los 10.098. De esa cantidad, solo 4.825 eran profesores de inglés titulados con su respectiva especialización, casi exclusivamente para atender la enseñanza media y, de manera decreciente desde los cursos superiores de la enseñanza básica hacia los inferiores. El resto era atendido, en su gran mayoría, por docentes de enseñanza general básica sin especialización ni mención. (Jara G., 2008)

Como se aprecia, a 13 años de la creación del Programa Inglés la situación es radicalmente distinta. Al iniciarse el PIAP la tasa total de docentes que impartían la asignatura de Inglés era de 0,8 profesores por establecimiento, frente a la tasa de 1,3 al año 2016. Además de este significativo avance, más relevante es la tasa de docentes con especialidad o mención respecto del total: al inicio del Programa ésta era de 0,4 profesores por establecimiento; en tanto el 2016 esta progreso hasta llegar a 1,2 profesores.

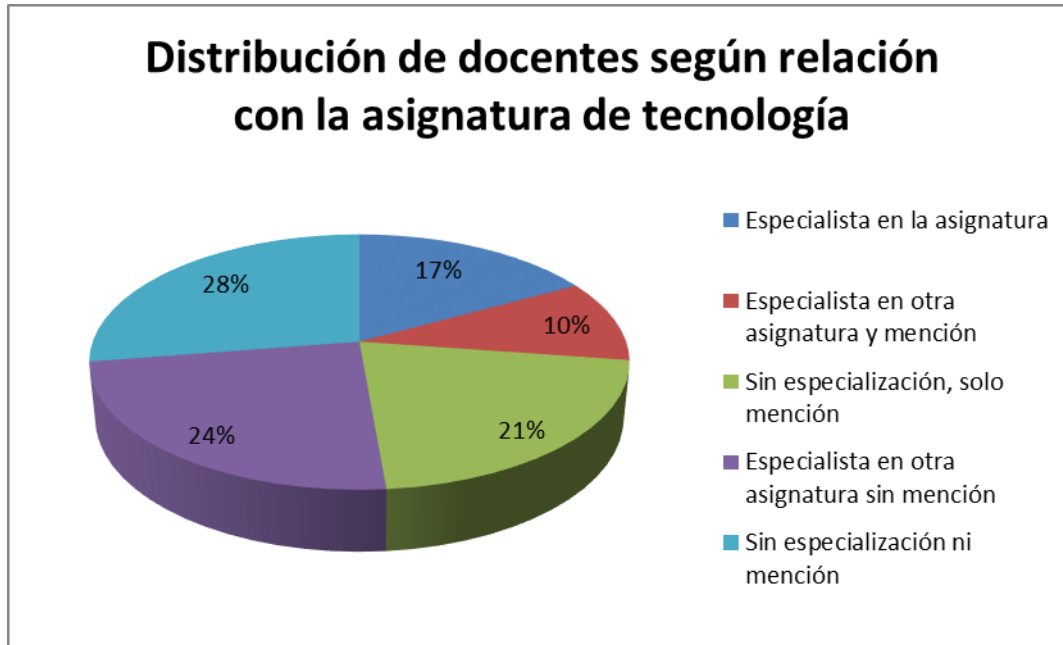
Otras asignaturas que fueron reformuladas por la Reforma Curricular de los años 90 no tuvieron el mismo proceso de desarrollo, a pesar de que también han tenido del punto de vista curricular una evolución significativa y son definidas como relevantes para la construcción de un ciudadano del Siglo XXI.

El caso de la Educación Tecnológica o Tecnología es muy demostrativo en este sentido. Dotada de un enfoque que sintoniza con las necesidades de un ciudadano del Siglo XXI, la asignatura aún no cuenta con docentes con competencias para llevar adelante procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollen las habilidades y competencias que busca construir en los estudiantes del Sistema Escolar.

Según el Censo Docente 2016 del Sistema de Idoneidad se identifican 7.348 registros de docentes que imparten la asignatura. Esta cantidad se asocia a 4.283 establecimientos escolares lo que equivale al 36% de los 11.858 establecimientos con matrícula del año 2016. Si tenemos en cuenta que la asignatura de tecnología es obligatoria entre 1° básico y segundo medio, se tendrá que deducir que en el otro 64% tecnología es impartida principalmente por profesores de educación general básica para los cursos menores, no obstante no estar registrada esa información en el SIDOC.

Para estos 7.348 docentes, se identifican cinco categorías de docentes respecto a su relación con la asignatura., las cuales se distribuyen de acuerdo a los siguientes porcentajes:

Figura N° 7: Distribución de docentes asociados a la asignatura de Tecnología.



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

Como se aprecia, solo el 48% de los docentes asociados a la asignatura muestra o especialización (17%) o mención (31%) en educación tecnológica o técnico-manual, predominando ampliamente los que tienen la mención.

El otro 52% se asocia a la asignatura por el hecho de aparecer impartíendola como función principal o secundaria de acuerdo a lo registrado en la base de datos 2016 del Sistema de Idoneidad Docente del MINEDUC.

El paralelo con la situación de la dotación docente de la asignatura de inglés cuando se inició el PIAP es evidente. Alcanzar la situación de dotación de docentes especialistas que hoy muestra el inglés solo fue posible por la acción sostenida del PIAP durante más de una década.

c) Avance en nivel de aprendizaje de los estudiantes

Consecuentemente con este cambio de escenario de la dotación docente, los aprendizajes esperados han ido evolucionando de manera sostenida.

Traducir los objetivos de aprendizaje del currículum a estándares de desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en el uso del idioma inglés, alineándolos con estándares internacionales, ha permitido orientar a los establecimientos y sus docentes en el logro que sus niñas, niños y jóvenes han ido alcanzando.

Según la Dirección Nacional del PIAP, el año 2004 uno de cada veinte estudiantes de 4° medio egresaba con el nivel B1 (según la escala CEFR) esperado para el fin de la enseñanza media. Para el año 2016, esa cifra dio un salto muy importante llegando a una tasa de uno de cada seis (Dirección Nacional Programa Inglés Abre Puertas, 2016).

Ya para el año 2008, se pudo observar que el incremento de los niveles de logro de los estudiantes asumió una tendencia al alza. Como se aprecia en la Tabla N° 3, la línea de base medida el año 2004 para los estudiantes que salía de cuarto medio demostró un mejoramiento significativo, bajando la cantidad de estudiantes en todos los niveles bajos, y subiendo en todos los niveles altos.

Tabla N° 3: % de estudiantes de 4° medio según nivel de posicionamiento en niveles de logro según escalas utilizadas por el PIAP en los años 2004 y 2008.

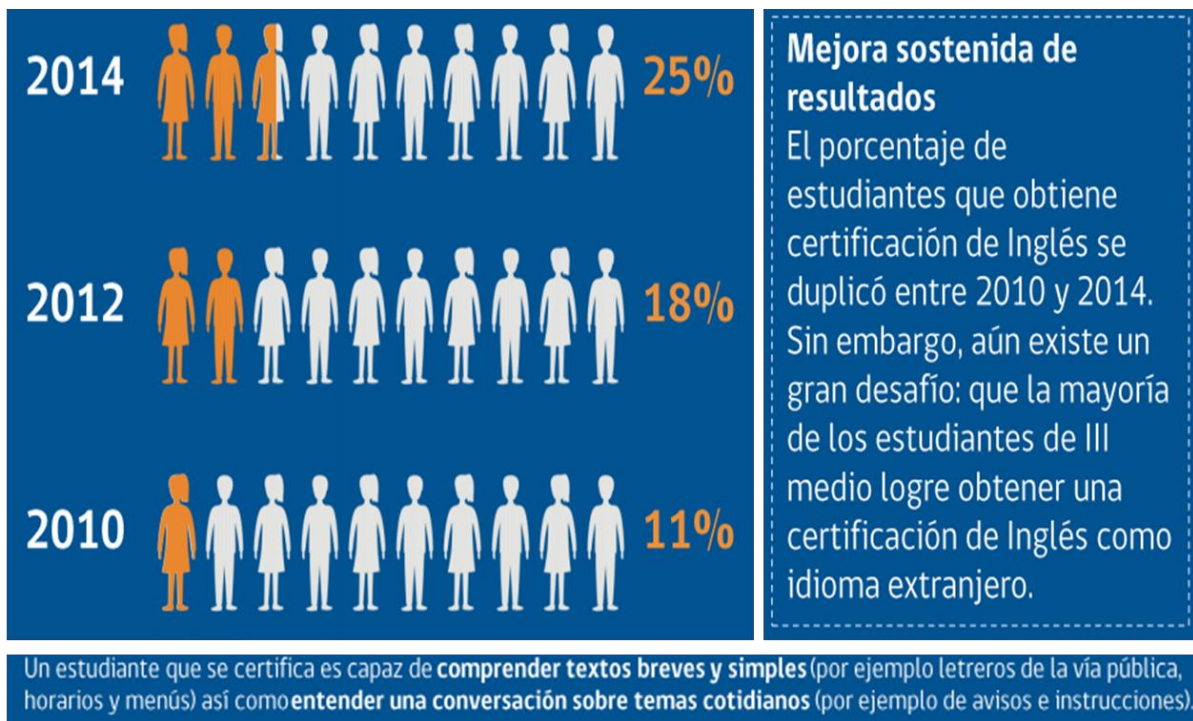
Nivel de Rendimiento	Nivel Alte	Nivel CEFR	2004	2008	Los estudiantes son capaces de:
			4º Medio	4º medio	
Pre-Breakthrough Pre-nivel de acceso	Pre-nivel de acceso	0	3,73	2,8	Los estudiantes no alcanzan el nivel anterior.
Lower-Breakthrough Bajo el nivel de acceso	Bajo nivel de acceso	0	44,2	32,4	Comprender instrucciones y expresiones sencillas, orales y escritas. Leer mensajes cortos.
Breakthrough A1 ALTE 0	ALTE 0	A1	38,48	45	Comprender frases básicas y expresiones cotidianas si les hablan lento y claro. Extraer la idea esencial de un texto
Waystage A2 ALTE 1	ALTE 1	A2	9,12	13,7	Comprender frases y expresiones cotidianas, descripciones sencillas de su entorno y de sí mismos. Describir rutinas.
Threshold B1 ALTE 2	ALTE 2	B1	4,46	6	Comprender las ideas centrales de temas familiares, de trabajo, colegio o tiempo libre. Manejarse en situaciones de viaje.

Fuente: PPT Dirección Nacional Programa Inglés Abre Puertas. (Dirección Nacional Programa Inglés Abre Puertas, 2016).

En una segunda etapa de PIAP, las mediciones del aprendizaje de los estudiantes fueron realizadas por el SIMCE. También en este periodo se pudo verificar que la tendencia al alza en los niveles de logro no solo se mantuvo sino que se aceleró: entre 2010 y 2014 los estudiantes que lograron certificar su nivel A2 y B1 de inglés llegó al 25%, es decir, más de dos veces que el año 2010.

Figura N° 8: evolución de estudiantes que logran certificación en SIMCE Inglés entre 2010 y 2014

Porcentaje de estudiantes certificados 2010 - 2014



Fuente: PPT Dirección Nacional Programa Inglés Abre Puertas. (Dirección Nacional Programa Inglés Abre Puertas, 2016).

d) Los desafíos que impone la NEP al PIAP

Si bien resultan innegables los logros que el PIAP ha podido liderar para el desarrollo de la asignatura en el Sistema Escolar, lo que se ha traducido en mejores aprendizajes para muchos más niños, niñas y jóvenes, aún existen importantes desafíos pendientes.

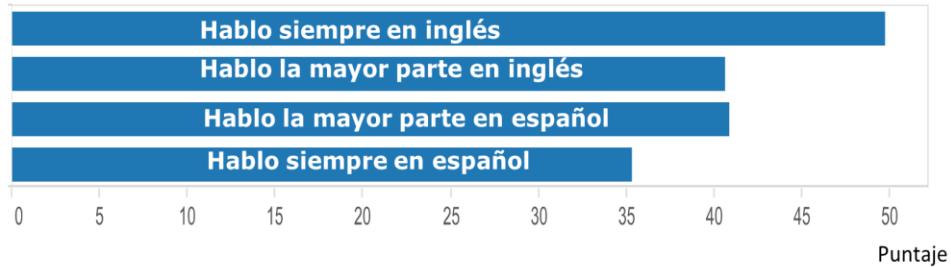
El primero de ellos, es poder orientar y acompañar al Sistema Escolar, y especialmente en la Educación Pública, para que la gran mayoría de sus estudiantes certifique su nivel de inglés B1 al terminar la enseñanza media.

Para estos efectos, uno de los temas pendientes es poder traducir todo este nuevo influjo de docentes con especialización, en quienes el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés ha ido ganando fuerza, en unas prácticas pedagógicas en aula que promuevan el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. El desarrollo de una pedagogía que se centre efectivamente en el desarrollo de las habilidades de escuchar y leer, así como de hablar y escribir en inglés aun no logra ser lo que domina en las aulas de nuestras escuelas y liceos.

Correlacionado con lo anterior, el uso del inglés en la clase de inglés por parte del profesor, consistentemente aparece como una condición que marca la diferencia a la hora de generar mejores niveles de logro en el aprendizaje del idioma. Como se aprecia en el Figura N° 9 la brecha de aprendizaje, medida por los puntajes promedio del SIMCE Inglés 2014, entre los estudiantes de profesores que no hablan inglés en sus clases y quienes lo hacen siempre es de 15 puntos, hablar parcialmente en inglés mejora en torno a 5 puntos respecto de quienes aprenden *inglés en español* pero se ubica 10 puntos por debajo de quienes aprenden el *inglés en inglés*. Como se aprecia, hablar la mayor o la menor parte en inglés está mucho más cercano a la situación de no hablar nada, y tampoco marca diferencia el que se hable mucho o poco inglés en la clase.

Figura N° 9: Promedio de puntajes obtenidos por estudiantes de 3° medio en SIMCE Inglés 2014 según el nivel de uso del inglés en la clase por parte de docente.

Docentes: ¿Qué idioma usa en su clase? Puntajes promedio



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis Bases de Datos SIMCE Inglés 2014.

Pero los avances verificados no podrán extenderse lo suficiente si no se aborda el mejoramiento del aprendizaje del inglés desde un enfoque más holístico en donde la gestión escolar y el apoyo del sostenedor educacional tengan roles de liderazgo pedagógico más fuertes de lo que hoy tienen.

Como muestran los resultados del SIMCE Inglés 2014, existe una profunda brecha entre los estudiantes de colegios particulares pagados en todas las regiones del país y los estudiantes de los establecimientos de las demás dependencias. Si bien existe una situación de mayor logro de los estudiantes del sector particular subvencionado respecto de los estudiantes del sector municipal, ésta no se da en todas las regiones del país: las regiones Metropolitana, de los Lagos y los Ríos rompen esta tendencia a favor del sistema municipalizado.

Figura N° 10: Puntajes promedios SIMCE Inglés 2014 por región.

Región: Puntajes promedios, por dependencia

Nom Reg	CorpMup	DAEM	PS	PP	Adm. Del
REGIÓN DE ANTOFAGASTA	43,25	35,74	57,64	79,17	
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA	40,38	40,38	55,07	88,27	32,10
REGIÓN DE TARAPACÁ	32,62	51,94	55,94	90,33	38,79
REGIÓN METROPOLITANA	49,16	51,31	46,24	90,25	39,49
REGIÓN DE MAGALLANES Y DE LA ANTÁRTICA CHILENA	38,89	42,00	53,29	80,16	
REGIÓN ARICA - PARINACOTA		34,66	53,55	71,64	
REGIÓN DEL LIBERTADOR GENERAL BERNARDO O'HIGGINS	49,44	39,24	55,27	84,71	44,92
REGIÓN DEL BIOBÍO		38,20	51,78	92,86	31,36
REGIÓN DE COQUIMBO	48,58	41,52	48,81	89,36	38,25
REGIÓN DE AISÉN DEL GENERAL CARLOS IBÁÑEZ DEL CAMPO		42,20	50,45		33,11
REGIÓN DE VALPARAÍSO	43,81	39,46	48,22	81,54	40,37
REGIÓN DE LOS LAGOS	50,08	40,36	46,25	85,94	
REGIÓN DE ATACAMA		38,00	49,80	91,67	
REGIÓN DE LOS RÍOS	45,81	37,20	41,84	94,13	
REGIÓN DEL MAULE		38,82	44,07	80,86	36,66

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis Bases de Datos SIMCE Inglés 2014.

Reducir la varianza entre estudiantes de la educación pública y de la privada, además de reducir la varianza intra escuela son los desafíos que tiene una política de mejoramiento del nivel de inglés de la población que pasa por el proceso de escolarización. Para ello no basta con potenciar las competencias de los docentes y motivar a los estudiantes; La investigación tanto nacional como internacional, es consistente en mostrar que el liderazgo escolar tiene un rol central para el mejoramiento educativo y que es capaz de incidir sobre el resultado de los estudiantes⁹.

Así, la integración de PIAP en la División de Educación General del MINEDUC, una vez transcurrida más de una década de su ejecución, supone replantear la estrategia general en vistas a transitar desde una organización programática a la constitución de una política que se integre de manera sustentable en la gestión permanente que el Ministerio desarrolla hacia el mundo escolar.

⁹ Ver: (Weinstein, Muñoz, & Marfán, 2011); (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006); (Robinson, 2007)

Para avanzar en este sentido, es preciso mirar las políticas de mejoramiento escolar que han dado un importante vuelco en el contexto de la Reforma Educacional del segundo Gobierno de la Presidenta Bachelet. El cambio en la estructura del sistema de administración educativa, a través de la Ley de Inclusión y del Proyecto de la Nueva Educación Pública han situado al esfuerzo de mejoramiento que lleva adelante el PIAP a un terreno nuevo que es preciso analizar y modelar en vistas a poder dar el salto que hoy se espera para la asignatura.

Reformulación del diseño estratégico del PIAP

En la actualidad, el PIAP mantiene vigente dos miradas estratégicas acerca del por qué existe como Programa.

El año 2008 el equipo del Programa hizo una reflexión colectiva sobre sus definiciones más globales en vistas a formular una Matriz de Marco Lógico que guiara una segunda etapa de ejecución.

El Fin y el Propósito definidos para el Programa se frasearon de la siguiente manera:

Fin

Contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI mediante el significativo aumento de la capacidad de los egresados de educación media para comunicarse en inglés

Propósito

Calidad de la enseñanza de inglés al finalizar la educación obligatoria alineada a estándares internacionales

En el año 2015, en el contexto del proceso de la Reforma Educacional de carácter sistémico que se ha estado implementando en los últimos años, el PIAP fue considerado como una de áreas desarrollar en las iniciativas del proyecto de Nueva Educación Pública.

Para ordenar y dar seguimiento a este desafío, el Programa definió una Nueva Matriz de Marco Lógico, la cual se estructura a partir de las siguientes definiciones:

Fin: Estudiantes chilenos/as de enseñanza básica y media pertenecientes a la educación municipal, logran los estándares ministeriales en inglés.

Propósito: Mejorar los niveles de enseñanza-aprendizaje del inglés en 1.000 establecimientos municipales distribuidos en todo el país, entre los años 2015 – 2018.

Como se puede ver, en el PIAP co-existen dos visiones: una más amplia orientada a todo el sistema que recibe subvención escolar. La otra enfocada en la educación municipal en transición a la Nueva Educación Pública.

a) Diseño del Árbol de Problemas

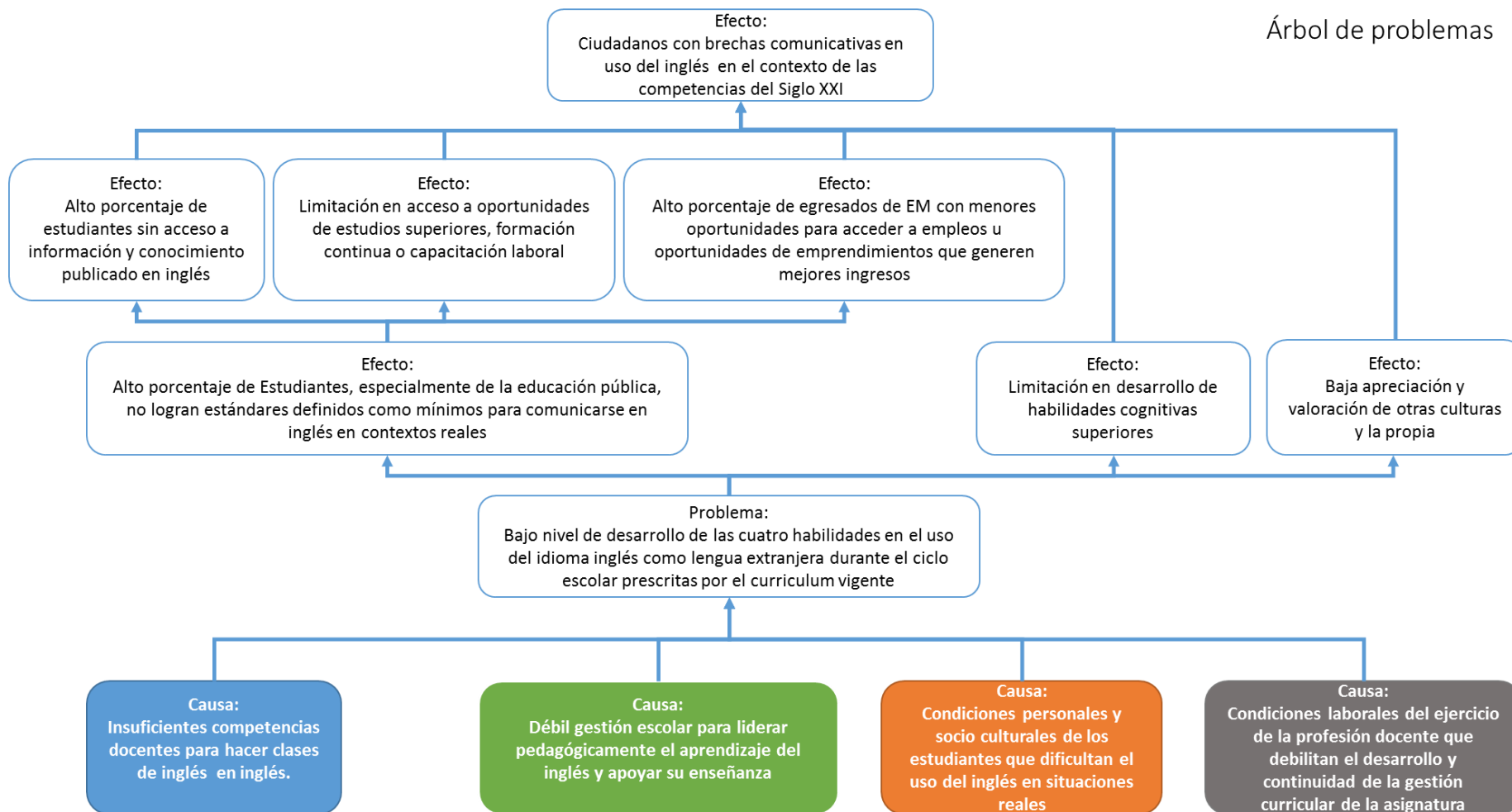
En el contexto de los talleres realizados con el equipo nacional de PIAP, se reformularon el Fin y el Propósito del Programa y se realizó una completa reflexión y construcción colectiva en que se elaboró el árbol de problemas, el árbol de objetivos y la estructura de componentes y actividades del Programa en el actual contexto en que le toca desenvolverse.

El Problema fue definido como el “Bajo nivel de desarrollo de las cuatro habilidades en el uso del idioma inglés como lengua extranjera durante el ciclo escolar prescritas por el currículum vigente.”

Las causas principales que se asocian al problema son cuatro. Una asociada a los docentes de inglés y su capacidad de concretar en el aula una pedagogía que potencie el uso del idioma por sobre un acercamiento formal o gramatical dominante en escuelas y liceos del país. La segunda relacionada con las capacidades y competencias del equipo directivo para liderar procesos de mejoramiento del aprendizaje del inglés en sus establecimientos. Una tercera causa relativa a los estudiantes mismos y las condiciones que dificultan el uso del inglés en situaciones reales de la vida social. Por último, una causa que se asocia a las condiciones laborales de los docentes, algunas de las cuales inciden negativamente en el desarrollo y continuidad de la gestión curricular de la asignatura, apelando es este caso al sostenedor educacional.

Como se aprecia, solo el vértice del currículum del núcleo pedagógico no se asocia a las causas del problema; por el contrario, el problema es problema debido a que los objetivos propuestos por el currículum vigente desafían tanto a los docentes y estudiantes como a la escuela y al sostenedor, identificados con los triángulos exteriores que representan la gestión escolar y la gestión territorial.

Figura N° 11: Árbol de problemas del PIAP

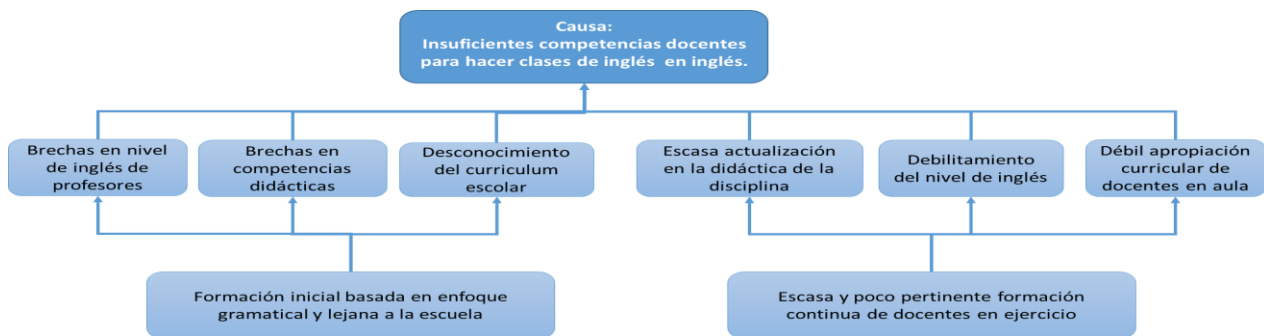


Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Los efectos del Problema, emplazados en la parte alta del árbol, se han estructurado en tres líneas principales: la primera asociada a las limitaciones comunicativas directas que impone el escaso desarrollo de las habilidades del lenguaje durante el ciclo escolar; la segunda asociada a las limitaciones que impone al proceso general de desarrollo cognitivo el no aprender una lengua extranjera; la tercera se relaciona con el desarrollo valórico y del aprender a convivir con otras nacionalidades y culturas.

Cada causa fue analizada y estructurada en unidades menores que fueron jerarquizadas en grupos de trabajo y luego validadas en instancias plenarias, llegando a las siguientes sub causas o causas de segundo y tercer nivel de jerarquía.

Figura N° 12: Jerarquización de causa asociada a competencias docentes



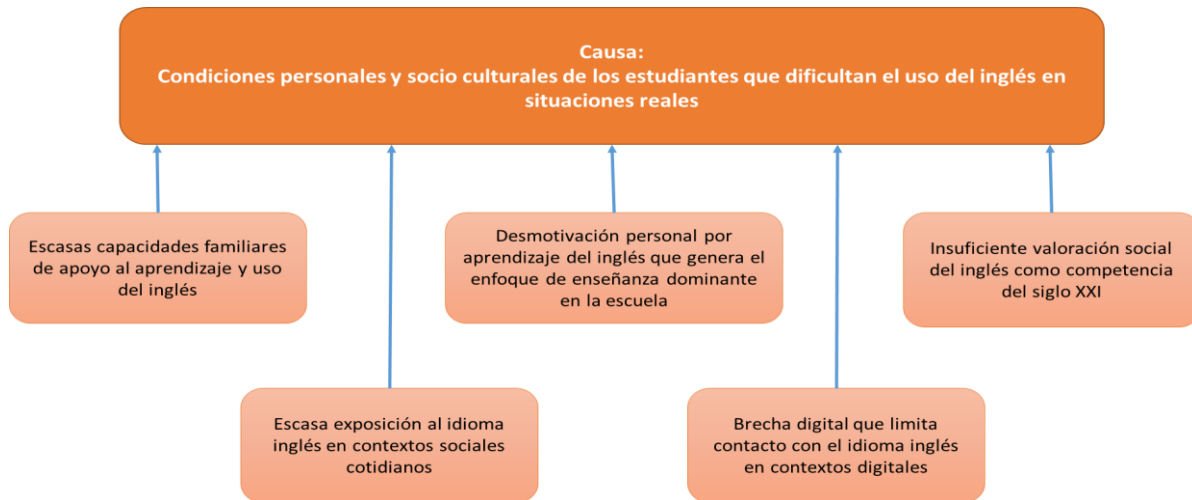
Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Figura N° 13: Jerarquización de causa asociada a gestión y liderazgo escolar



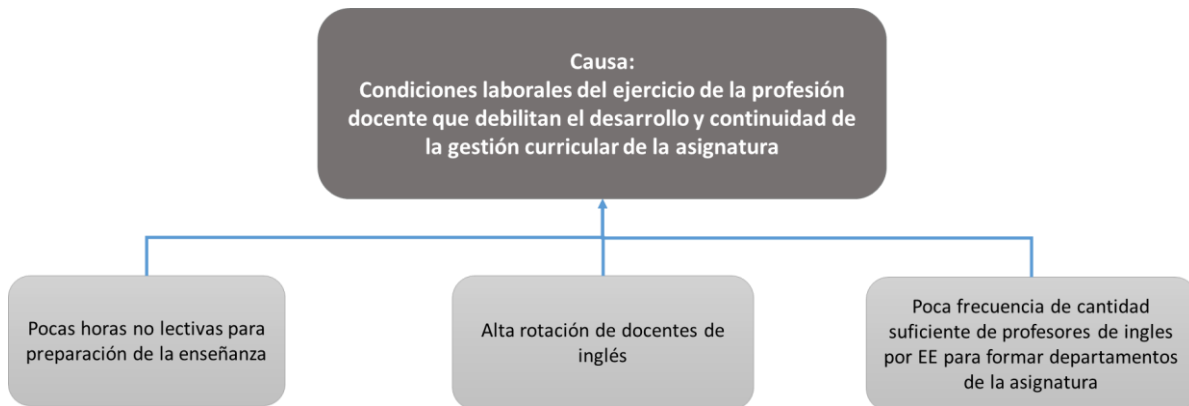
Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Figura N° 14: Jerarquización de causa asociada características de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Figura N° 15: Jerarquización de causa asociada a gestión y liderazgo del sostenedor

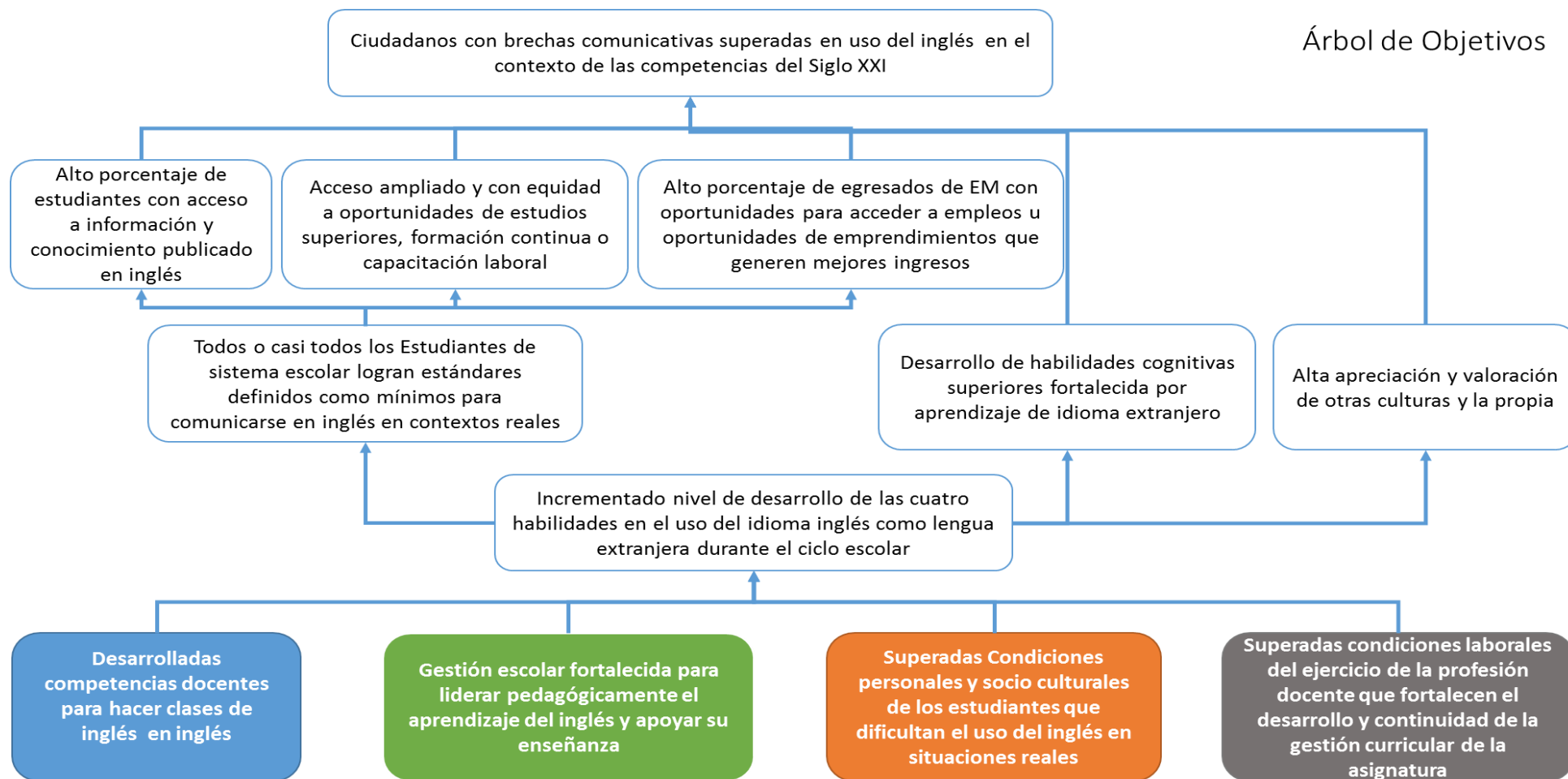


Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

b) Definición del Árbol de Objetivos

El paso siguiente fue definir el Árbol de Objetivos. Éste se construye a partir del árbol de problemas transformando a positivo cada una de las situaciones problemáticas del árbol anterior, en donde hay déficit ahora hay suficiencia, en dónde hay ausencia ahora hay presencia, etc. Los efectos se transforman en fines y las causas se transforman en medios.

Figura N° 16: *Árbol de Objetivos del PIAP*



Fuente: *Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP*

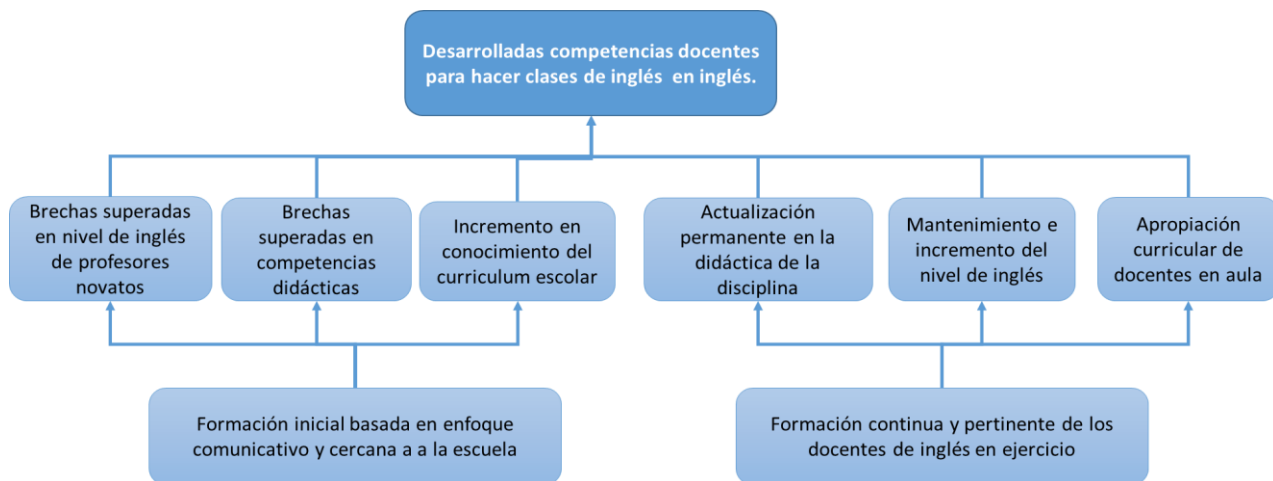
De la operacionalización de cada uno de los objetivos asociados a las causas se definirán los medios para resolver o mitigar el Problema principal de PIAP.

En la definición de la solución óptima al Problema, algunos de estos medios podrán ser diseñados y ejecutados por el PIAP; otros podrán ser orientados por el Programa para ser diseñados y ejecutados por otros actores en los diversos niveles y áreas de la estructura del sistema escolar y de la institucionalidad de la Educación Pública; otros serán generados en espacios ajenos a su área de influencia y por tanto deben ser considerados supuestos que operan en su contexto institucional y social respecto de los cuales se tendrá que tener una evaluación de los riesgos que generan para el éxito del Programa y un plan de gestión para eliminar o mitigar los riesgos que estos generan.

Cada una de las causas principales convertidas en objetivos se desagregaron en niveles jerárquicos inferiores. Los objetivos de primer nivel se transformarán en componentes del Programa y los objetivos de segundo nivel se transformarán en actividades.

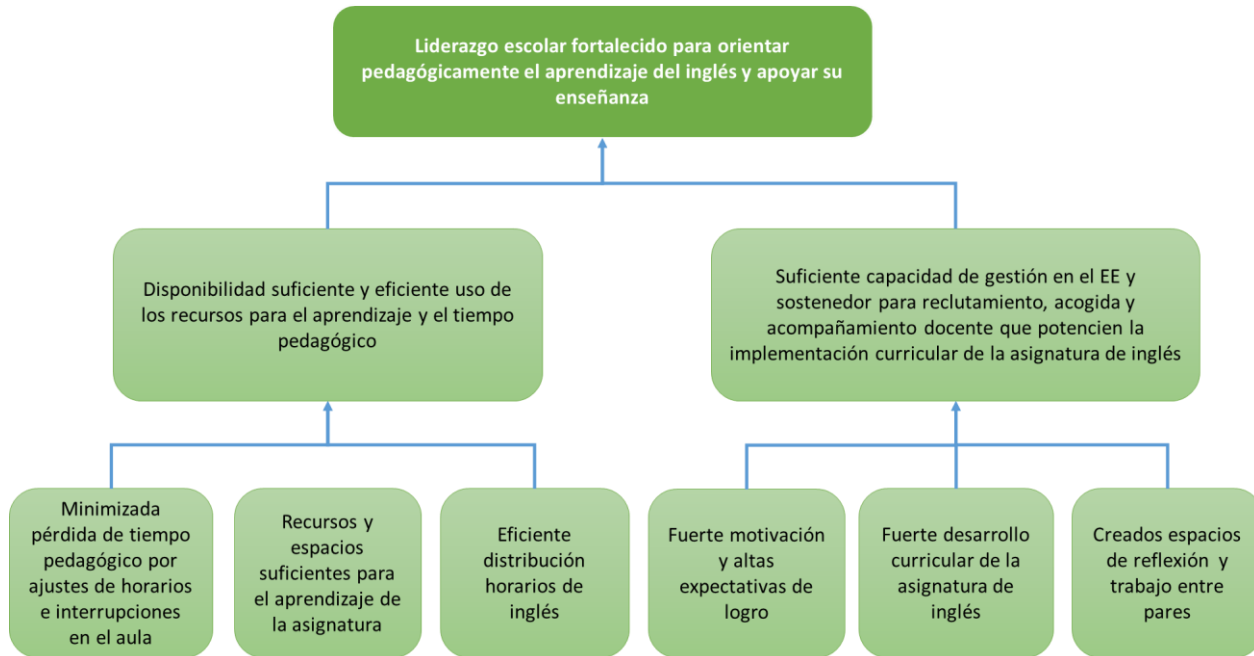
En las siguientes figuras se muestra el detalle de la jerarquización para cada uno de los objetivos de primer nivel.

Figura N° 17 Jerarquización de objetivo asociado a competencias docentes



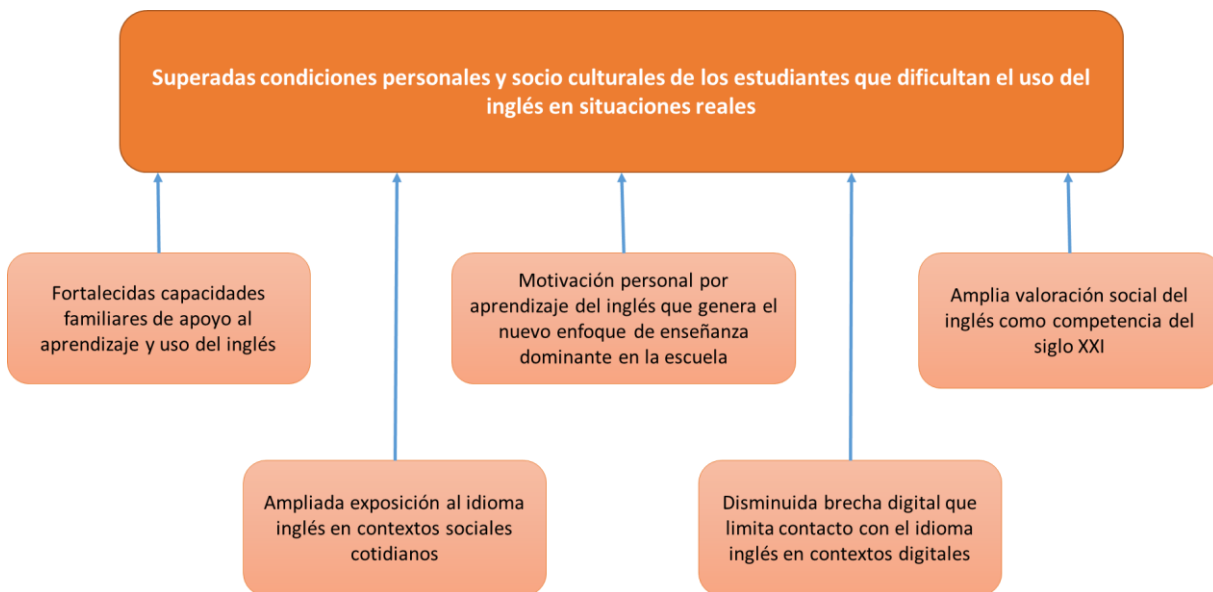
Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Figura N° 18: Jerarquización de objetivo asociado a gestión y liderazgo escolar



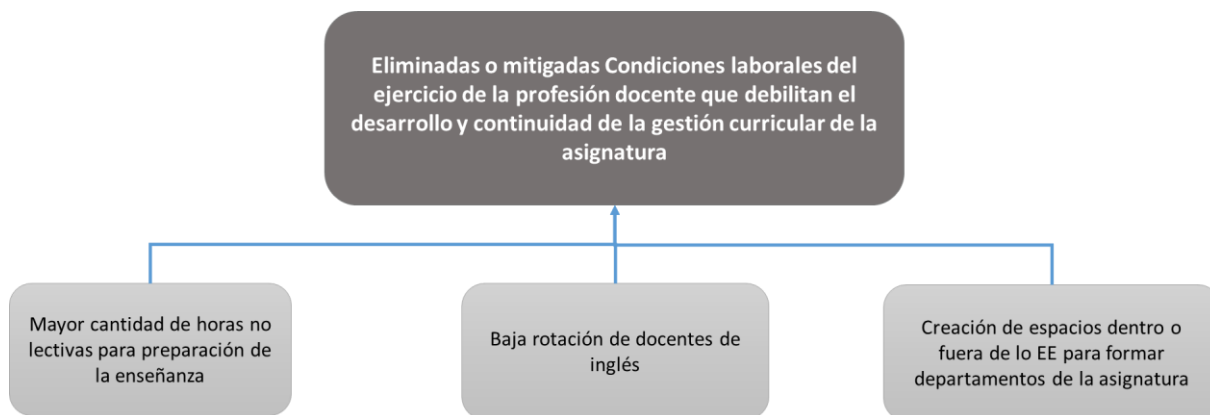
Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Figura N° 19: Jerarquización de objetivo asociado a características de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

Figura N° 20: Jerarquización de objetivo asociado a gestión y liderazgo del sostenedor



Fuente: Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP

c) Estructura analítica del Programa

La estructura analítica del Programa es la diagramación final que surge del Árbol de Objetivos con los ajustes que se realizan una vez que se define cuáles son las causas sobre las cuales intervendrá el Programa y los objetivos que buscará lograr.

Esta estructura está definida por cuatro niveles jerárquicos: fin, propósito, componentes y actividades.

El fin y propósito se frasean a partir del árbol de objetivos original, en tanto que los componentes y actividades se construyen a partir de información que permita establecer la pertinencia, relevancia, viabilidad y costo efectividad de realizar unas u otras opciones en el contexto del análisis de soluciones de medios posibles para actuar sobre las causas del Problema.

La estructura analítica que se presenta para el Programa se diseñó a partir de la experiencia acumulada por el Programa en estos 14 años de ejecución, integrando los componentes y actividades que resultan pertinentes con los actuales desafíos de mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés y coherentes con los esfuerzos de creación de una Nueva Educación Pública.

En el contexto del Taller de Insumos para el Rediseño de la MML del PIAP, se analizaron las actividades que se proponen para abordar los Objetivos de primer nivel y en esta sección se organizan como componentes y sus respectivas actividades.

El Fin del Programa fue definido como:

Contribuir a que todas y todos los estudiantes del sistema escolar chileno se formen como ciudadanos del Siglo XXI a través del desarrollo de habilidades en el uso del idioma inglés que potencien la convivencia internacional e intercultural, el acceso a la información y el conocimiento para alcanzar mejores oportunidades de desarrollo productivo y de calidad de vida, con especial énfasis en la inclusión y equidad social de los beneficios que genere.

En tanto que su propósito:

Mejorar el nivel de desarrollo de las cuatro habilidades en el uso del idioma inglés como lengua extranjera de niños, niñas, jóvenes y adultos durante el ciclo escolar.

Componente N° 1: Plan de desarrollo profesional continuo de profesores que imparten la asignatura de inglés.

Este componente ha sido el central en el PIAP. El levantamiento de una oferta de perfeccionamiento pertinente y coherente con el enfoque pedagógico y didáctico que el Programa ha impulsado desde sus inicios fue una tarea de envergadura, toda vez que no existía tal producto disponible en el sistema de perfeccionamiento docente ni en la Formación Inicial de docentes de inglés.

Los cursos ALTE¹⁰ se tuvieron que hacer cargo no solo de actualizar a los profesores de inglés. También tuvieron un rol crucial en reconvertir docentes generalistas en profesores con perfeccionamiento en el dominio progresivo idioma y de la enseñanza de éste. Posteriormente se integraron los cursos de perfeccionamiento en post títulos de mención que permitieron sumar competencias didácticas y pedagógicas y aportar docentes con especialización para el segundo ciclo básico.

También es importante destacar que esta política de desarrollo profesional continuo tuvo la capacidad de activar la creación de carreras de pedagogía en inglés, motivando la innovación curricular y la generación de iniciativas de apoyo al futuro docente de inglés como el Semestre en el Extranjero.

¹⁰ Denominación que recibieron los cursos de inglés y metodología de la enseñanza del inglés en la primera etapa del PIAP y que consideraban los niveles ALTE 1, 2 3, de acuerdo a la escala de la institución que agrupa a los examinadores de idiomas en la Unión Europea (Association of Language Trainers in Europe)

En la actual etapa de desarrollo de la política de fortalecimiento del aprendizaje del inglés, el PIAP se encamina a transferir estos componentes al CPEIP. En primer lugar, todo lo referido a la Formación Inicial Docente aparece como muy lejano a los requerimientos de un PIAP centrado en la Nueva Educación Pública y su gestión territorial. En segundo lugar, los actuales requerimientos de perfeccionamiento de los profesores en ejercicio tienen una oferta mucho más amplia que hace una década atrás y la gestión necesaria para que llegue a los docentes la puede llevar la institución especializada para esto efectos.

Donde sí se requiere la acción del PIAP es en el apoyo que deben recibir los establecimientos escolares, específicamente de la Educación Pública, para potenciar la capacidad de enseñanza de la asignatura en sus aulas.

En este contexto más acotado, el componente considera las siguientes actividades:

Actividad 1.1: Diagnóstico lingüístico anual y plan de desarrollo lingüístico para los/as docentes

Actividad 1.2: Plan de actualización metodológica para los/as docentes

Actividad 1.3: Talleres de apropiación curricular

Componente N° 2: Plan de fortalecimiento de la gestión curricular de la asignatura de inglés en escuelas y liceos.

Incorporar el concepto de gestión curricular supone integrar al PIAP de lleno en el contexto de la escuela o liceo en tanto espacio a intervenir. Supone también considerar no solo trabajar con competencias de actores del sistema escolar sino con capacidades organizacionales y sustentabilidad de las estrategias de mejoramiento escolar.

Hasta ahora, el PIAP ha interactuado con las estructuras de liderazgo escolar e intermedia para efectos de coordinar y facilitar las actividades dirigidas a docentes y estudiantes. No obstante, el desafío que le ha puesto el Programa FEP requiere de desarrollar nuevas estrategias que permitan integrar y adecuar los objetivos del Programa a los instrumentos de gestión del equipo de gestión y liderazgo escolar.

Diseñar e implementar este componente constituye una oportunidad para adecuar el Programa a los requerimientos de su posicionamiento institucional en la División de Educación General de MINEDUC, buscando las coordinaciones y apoyos que den realidad a las actividades y acciones que se definan para concretar sus objetivos.

En una etapa exploratoria, se sugiere diseñar y probar en experiencias piloto un plan de fortalecimiento de la asignatura que considere las siguientes actividades:

Actividad 2.1: Asesoría y acompañamiento al equipo directivo para apoyar plan de mejoramiento del aprendizaje del inglés.

Actividad 2.2: Capacitación de Jefes UTP en gestión curricular de la asignatura.

Actividad 2.3: Plan de equipamiento y habilitación de espacios para el aprendizaje del inglés.

Componente N° 3: Potenciamiento de las condiciones que favorecen la comunicación en inglés de los estudiantes.

Este componente tiene como centro a los y las estudiantes en contextos que brindan oportunidades de uso del inglés en situaciones de inmersión o de su uso intensivo. También considera la sensibilización de la comunidad escolar respecto de la importancia de aprender el inglés en este siglo.

Las actividades que lo integran tienen una trayectoria que avala su pertinencia e impacto en la motivación que genera en niños, niñas y jóvenes que participan en éstas. No obstante, al ser actividades a las cuales se accede por decisión personal de los estudiantes o por motivación de sus docentes, tienen un sesgo hacia un grupo de estudiantes limitado.

Esta limitación se acentúa si se tiene a la vista que las convocatorias son de carácter regional, disponiéndose de recursos limitados para llegar a un segmento importante de la matrícula escolar.

Dado el nuevo escenario de gestión del Programa, y que el desafío de mejoramiento debe tener un sentido de equidad e inclusión se requiere generar estrategias que integren la capacidad de instalar prácticas distribuidas para llevar este tipo de actividades a nivel territorial y con sustentabilidad.

Por esta vía, además, se recomienda el análisis de fuentes de financiamiento complementarias al PIAP para levantar recursos que posibiliten ampliar la cobertura de estas iniciativas, por ejemplo recursos de fondos de apoyo a la Educación Pública, recursos para Asistencia Técnica Educativa o de carácter regional, entre otros.

Las actividades consideradas en este componente son:

Actividad 3.1: Apoyo Centro Nacional de Voluntarios

Actividad 3.2: Camps de inmersión para estudiantes

Actividad 3.3: Certificación nivel de inglés de estudiantes

Actividad 3.4: Competencias y concursos de inglés

Actividad 3.5: Campaña de sensibilización para comunidad escolar sobre importancia del aprendizaje del inglés

En el contexto del Taller Insumos para el Rediseño de MML del PIAP se avanzó en la formulación general de Potenciar las condiciones que favorecen la comunicación en inglés de los estudiantes, no obstante, se anotó la necesidad de indagar de manera sistemática acerca de cuáles son esas condiciones y de cómo éstas afectan de manera positiva o negativa la motivación por aprender inglés, sea en el contexto del aula o en el contexto extracurricular, e incluso extra escolar.

El grupo de discusión realizado con estudiantes del territorio de La Bandera, participantes en el English Summer Camp en el mes de enero pasado, arroja algunas pistas en este sentido.

Una primera constatación es que la accesibilidad a espacios para comunicarse en inglés con personas angloparlantes, o en contextos de inmersión, genera interés y motivación en los y las estudiantes.

En el caso de los voluntarios que lleva el PIAP a escuelas y liceos tienen una adhesión inmediata y generan un gran impacto en las comunidades en que se integran. Lo más importante es que generan el deseo y la acción de comunicarse en inglés, al margen del nivel de habilidades comunicativas que hayan desarrollado en ese momento.

Est: bueno a mí no me tocó con ella porque le tocó a los primeros pero igual uno podía conversar con ellos en los recreos ...

Est: bastante bueno porque así uno no puede hablar con esa gente sin ningún problema, o sea los tienes ahí al lado y puedes practicar la lengua con ellos, y practicar harto porque hay instructores estadounidenses, británicos.

Est: pero ya lo encuentro súper importante, que vaya gente angloparlante a un colegio te pone en situaciones donde... En la vida real, o sea, si tú estás con alguien que habla inglés y no también, [además] el otro no sabe español, entonces habrá que comunicarse en inglés. De esa forma uno va corrigiendo el lenguaje, va desarrollando un inglés más fluido...

Est.: ¡Y se quita el nerviosismo!

En el caso de los Camps de inmersión los estudiantes que participan entienden inmediatamente y se adecúan a la situación de inmersión.

Est.: es preferible hacerlo con alguien que sabe y que apoya, que se da el tiempo de buscarle el entendimiento a que hacerlo con alguien que se cierra solamente a dar la idea o a enseñar y enseñar. Porque es muy frustrante. Por ejemplo el primer día, le cuesta soltar la lengua con los instructores porque está nervioso. Eso me pasó en el primer campamento hasta el segundo día, mínimo. Después, al tercer día, uno intenta tener más la confianza y ya, cuando se termina la semana, por último uno habla con ellos.

Est.: Este es mi segundo campamento, el primer campamento... Mi profesora jefe que era de inglés me habló del campamento y de lo que hacían acá. Me llamó la atención lo que hacían en el campamento porque decía que era todo en inglés, que venía gente de fuera del país a hablar acá y a mí me gusta el inglés desde [hace] harto tiempo así que como se relacionaba más y me dijo que [como] iba a aprender más en una semana hablando con gente, que optara ir para allá. Y dije: ya, yo voy a ir. De ahí entré y ahora este es mi segundo campamento porque me gusta el tema del inglés.

Est.: ya... Este es mi primer campamento. De hecho yo vine aquí porque me interesa bastante el tema del inglés. Llevo bastantes años con los intereses del inglés. Mi madre es profesora de inglés. Hace clases de inglés en el DUOC de Plaza Vespucio. Y bueno yo quedé interesado con el inglés desde hace mucho tiempo. Durante mis últimos dos años estuve yendo a un instituto de inglés..., siempre he tenido un interés fuerte por el tema del inglés, siempre he querido hacer algo más de lo que me pasan en el colegio porque la verdad es que encuentro que el programa que tienen mucho de los colegios es bastante básico..., el verbo to be se ve como mil veces... me gustaría ver cosas más impresionantes... más conversaciones con los profesores...

Como se aprecia, la información y motivación que dan los profesores de inglés cumple la función de llevar a sus estudiantes postular a estas actividades. No obstante, se reconoce que hay intereses personales que hacen que algunos se interesen y otros no.

Est.: Es cosa de interés personal, porque los demás o no quieren gastar los tiempos... Por ejemplo, cuando me invitaron al de invierno, muchos compañeros dijeron que no porque eran las vacaciones, que no iban a venir a perder su tiempo acá ni nada...

Est. No todos tenemos los mismos gustos. En mi curso a mí me gusta el inglés pero tengo otros compañeros que se les podría llamar bichos raros porque son muy secos para el arte, otros son muy secos para el deporte y las matemáticas.

Además, los estudiantes tienen sus propias motivaciones y variadas, incluyendo las funcionales, que junto con el atractivo que puede tener la participación en un campamento de verano, consideran una dimensión objetiva que incluye un aspecto vinculado al beneficio futuro que el aprendizaje de inglés puede tener:

Est.: ...manejando inglés, uno ya se puede comunicar y puede desarrollar todo lo que necesita. Por ejemplo si uno se necesita comunicar con un francés y este sabe inglés y yo también, podemos comunicarnos. Lo otro, que es súper importante, es que gracias al tema de la globalización todo se maneja...

Est.: ...yo pienso que no sólo va por lo profesional y lo científico sino que también va por un tema personal de uno mismo. De que uno tenga las ganas, tenga curiosidad... Que no se aprobele por traducirle algo a alguien más.

Est.: ...y en general abre más puertas el ser bilingüe y hablar inglés porque uno puede ir a trabajar a otros lados. De hecho, uno puede entender a otras personas y explicarles a otras personas que es un trabajo que una persona que no sabe inglés no lo puede hacer...

En el curso de la conversación sostenida con este grupo de estudiantes con características distintivas, surgen alternativas que dan cuenta de la complejidad que se ha venido develando durante el tiempo que el PIAP se ha ido implementando:

Varios est:

...es que es por la cantidad de personas. Yo creo que el inglés es universal por el hecho de que en la mayoría de las naciones es el idioma en que hablan para poder comunicarse.

A diferencia de que si habláramos chino, hay solamente una nación que habla chino pero esa nación contiene a muchas personas..., yo creo que, por una cuestión de popularidad, el inglés y el japonés la llevan ¿y saben por qué? El animé.... Corta.

Hay mucha gente joven que busca en internet caricaturas japonesas pero con subtítulos.... lo que sí, en mi opinión, cualquier idioma es importante para el desarrollo hacia fuera como hacia dentro de uno mismo porque todo depende del gusto de cada uno. Por ejemplo ¿alguien más quiere aprender el idioma del inglés? Tú, por ejemplo ¿cuál?... japonés..., si, yo también.

La discusión del grupo llevó también a identificar restricciones que aporta el sistema escolar que dificultan el aprendizaje y motivación por el inglés.

...yo no creo que hayan hecho muchas cosas en mi liceo porque no han organizado nada.

...me recuerdo que el año pasado llevaron a unos profesores extranjeros, que hablaba solamente inglés pero estuvo súper poco tiempo... Un mes.

También se puede identificar la capacidad que tienen los estudiantes para cuestionar y criticar la pedagogía que les toca recibir, contrastándola con la que identifican con los voluntarios y los camps de inmersión.

Est: o sea, no estudiar tanto a la teórica, o sea, tener más la práctica.

Est : es que es distinto, con pura teoría uno no aprende a hablar.

Est: porque en realidad los idiomas deben ser netamente práctica. No tanto teórico, porque si uno entiende la teoría pero no lo lleva a la práctica es como si uno no supiera nada.

Est: yo tengo un primo que va en el Instituto Nacional y él está postulando para Harvard entonces tiene que saber inglés. Bueno, él sabe estudiar mucho de la teoría pero cuando le tocó ir ante el embajador dijo que al inicio, como estaba tan cerrado a la teoría que la lengua se trababa o le costaba. Dice que lo más complicado es aprenderse la teoría pero al momento de hablar porque soltar la teoría de la mente es difícil.

Est: en nuestro colegio, sólo hacen lo básico, por eso nosotros estábamos en tercero y como nuestra profesora se fue, estuvimos repasando todo el año "To be" y cosas así.

Por último, los estudiantes están conscientes y resienten las dificultades del ejercicio de la profesión de los docentes de inglés en el territorio de La Bandera.

Est 7: de hecho yo, como desde la mitad de año en adelante, no tuve clases de inglés.

M: ¿por qué? ¿Por lo mismo?

Est 7: porque la profesora se fue.

M: o sea los reemplazos...

Est 5: el reemplazo llegaba y duraba dos semanas.

Est: nosotros hacemos actividades en clases. Nos pasan una guía y nosotros vamos leyéndola con lectura en inglés y además conversaciones.

En ocasiones, este cambio dentro del año supone que un docente desarrolla sus clases con una metodología con uso generalizado del inglés (que es lo esperado) y el o la docente que reemplaza lo hace solo en español, con las consecuencias negativas que ello puede provocar.

Componente N° 4: Diseño e implementación de carrera docente de la asignatura de inglés a nivel de SLE.

Tanto en la actual administración municipalizada como en la que realizarán los futuros Servicios Locales de Educación, la gestión de los recursos humanos, y los docentes en particular, corresponde a la meso estructura de sistema y no a los establecimientos escolares.

En el caso de la asignatura de inglés lo normal en la educación pública es que la cantidad de docentes de inglés sea muy reducida. Una cantidad muy acotada de colegios y liceos tienen una cantidad de cursos por nivel que amerite tener más de un especialista en la asignatura. Esta realidad se ha hecho más aguda con el proceso de pérdida sostenida de matrícula de la educación municipal en los últimos años. Así, lo normal es tener un docente de inglés por establecimiento y en muchos casos los directores deben ingeniárselas para reunir horas suficientes para que el profesor de inglés se integre plenamente al proyecto educativo y no esté en una situación inestable que en muchos casos significa una alta rotación de docentes entre establecimientos del mismo sostenedor o con colegios del sector particular subvencionado.

Esta situación no cambiará con la instalación de la Nueva Educación Pública y por lo tanto la necesidad generar una dotación docente adecuada a los desafíos de mejoramiento que impone la Reforma pasa por densificar la gestión de recursos humanos que se realizará desde los Servicios Locales de Educación.

Estas limitaciones son estructurales y no hay espacio para que cada establecimiento las resuelva por sí solo. La idea entonces de alojar en el Servicio Local el desafío de diseñar e implementar la carrera de los docentes de inglés, permite generar un espacio de gestión con masa crítica de docentes en donde se organicen procesos de búsqueda e inducción nuevos profesores de inglés para el territorio, se acompañe y se promueva la formación continua, se promueva y apoye la creación de comunidades de aprendizaje en redes de docentes de inglés territoriales, se desarrollen estrategias para implementar el uso pertinente de las horas no lectivas, entre otras alternativas que brinda tanto la Nueva Educación Pública como la nueva carrera docente.

El espacio de los territorios de anticipación aparece como natural para desarrollar este nuevo componente el cual no solo puede ayudar a resolver problemas asociados a la



asignatura de inglés, sino ser un aporte a una gestión de recursos humanos que resuelva nudos de otras asignaturas que comparten dificultades similares que el inglés.

Las actividades propuestas para este componente son:

Actividad 4.1: Plan de optimización de dotación de docentes especialistas en inglés para cada nivel en el territorio SLE.

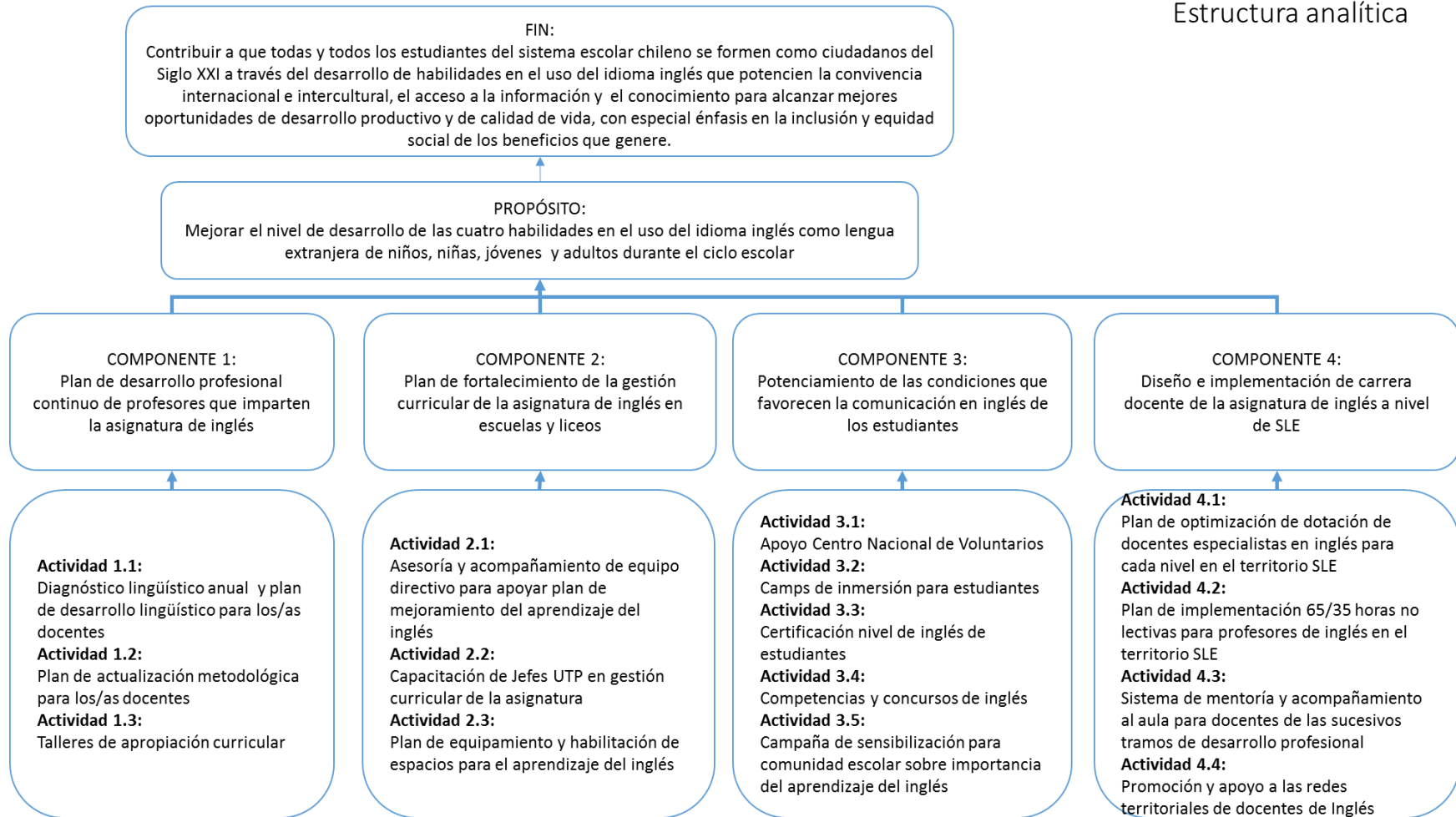
Actividad 4.2: Plan de implementación 65/35 de horas lectivas/no lectivas para profesores de inglés en el territorio SLE.

Actividad 4.3: Sistema de mentoría y acompañamiento al aula para docentes de los sucesivos tramos de la carrera docente.

Actividad 4.4: Promoción y apoyo a las redes territoriales de docentes de Inglés.

Figura N° 21: Estructura analítica propuesta para el PIAP

Estructura analítica



Fuente: *Elaboración propia a partir de Taller insumos para el rediseño de MML del PIAP*

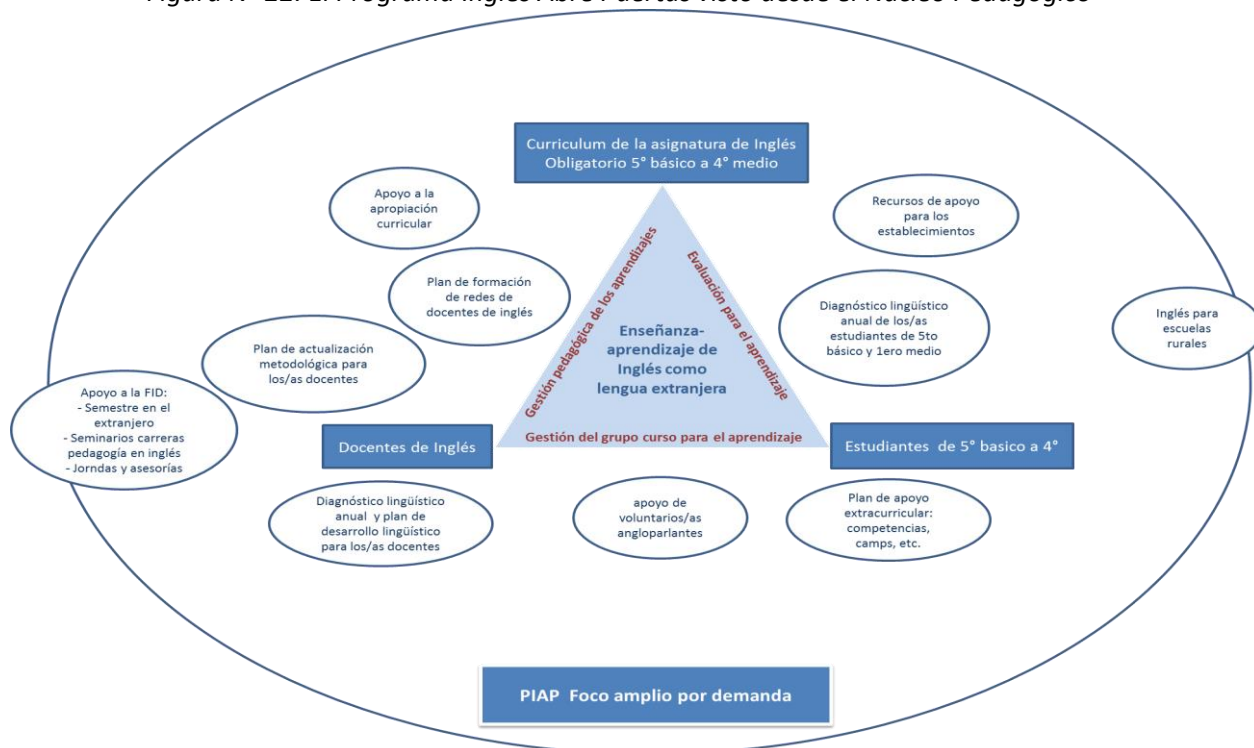
El Núcleo Pedagógico como mapa de evaluación, rediseño y despliegue del PIAP en la Nueva Educación Pública

Si se observa la Figura N° 22, se podrá apreciar que esta vez los vértices del Núcleo Pedagógico se asocian a la asignatura de Inglés.

En torno al Núcleo se han dispuesto todos los ejes de mejoramiento que forman la actual oferta del PIAP. Como se aprecia, en el vértice del currículum de la asignatura solo se señala el alcance hoy prescrito que considera desde 5° básico hasta 4° medio. Más allá de los ajustes y desarrollos que ha tenido el currículum vigente, existe una visión muy extendida de que los objetivos de aprendizaje que éste promueve están vigentes y reflejan una mirada acorde con las necesidades de desarrollo de competencias del Siglo XXI que han puesto al inglés como una asignatura prioritaria en el escenario escolar.

Siguiendo el enfoque del Núcleo Pedagógico propuesto, el esfuerzo que ha desarrollado el PIAP no es otra cosa que promover los cambios en las capacidades de los docentes de inglés y en la motivación de los estudiantes para poder lograr, en términos de desarrollo de habilidades, los logros de los objetivos de aprendizaje/objetivos fundamentales definidos como deseables/necesarios para los ciudadanos del Siglo XXI.

Figura N° 22: El Programa Inglés Abre Puertas visto desde el Núcleo Pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Así, los ejes de mejoramiento se disponen en torno a los vértices del docente de inglés y los estudiantes y en los lados que definen las relaciones que es preciso potenciar para el mejoramiento de los aprendizajes.

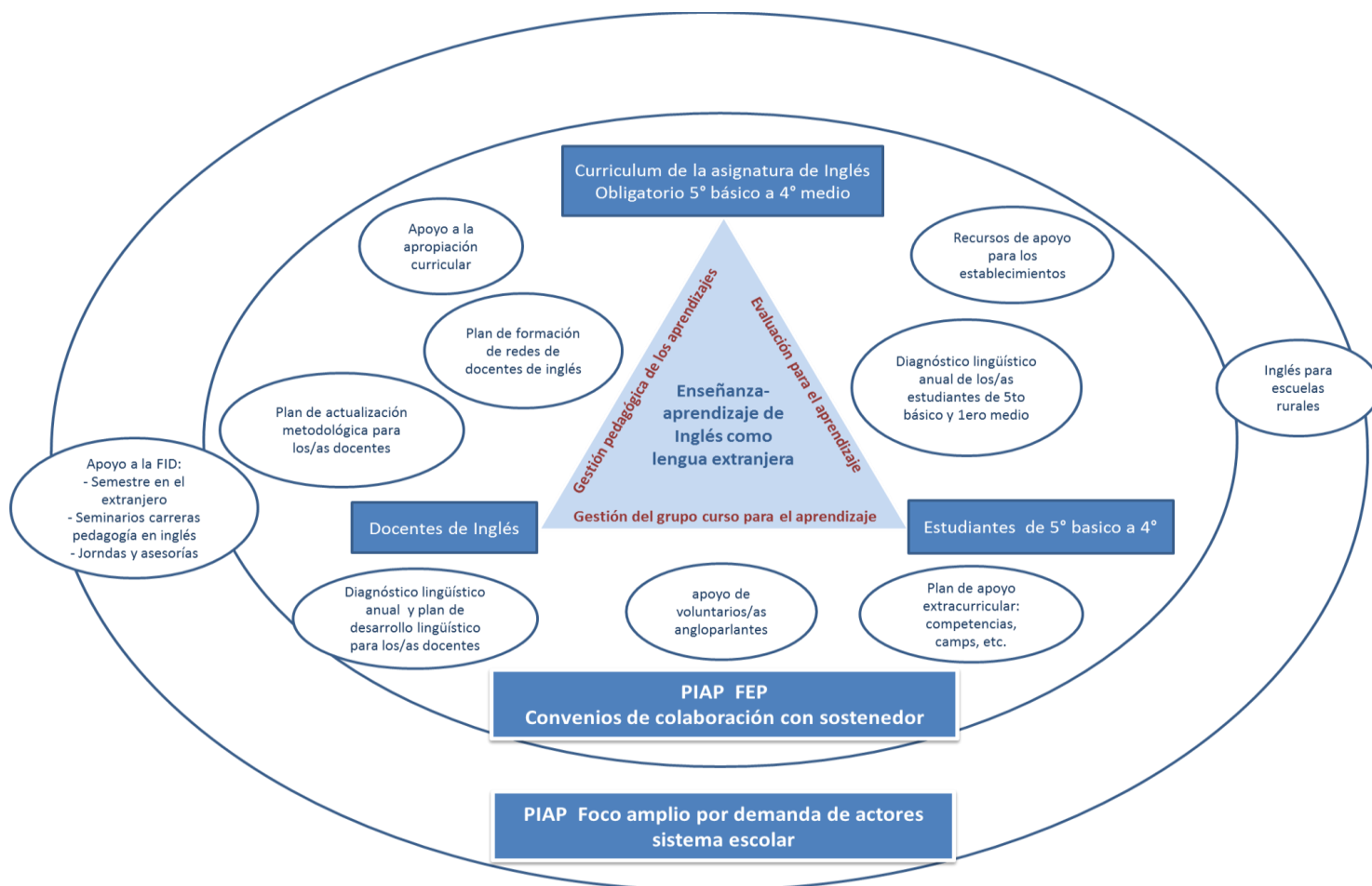
El círculo exterior representa al Programa Inglés Abre Puertas el cual ha operado de manera directa con los actores de establecimientos municipales y particular subvencionados para difundir, reclutar y ejecutar sus acciones de mejoramiento. Es decir, el PIAP no ha requerido trabajar con el sistema escolar, ni a nivel local ni intermedio, para reclutar a los docentes que participan en las actividades de desarrollo profesional ni a los estudiantes que participan en competencias o los *Camps*¹¹. Las únicas actividades que requieren un nivel de involucramiento mayor del establecimiento son el contar con voluntarios angloparlantes y las que se asocian con la dotación de equipamiento y habilitación de espacios especializados para el trabajo de la asignatura.

La elaboración de un plan de mejoramiento (FEP inglés) y su implementación del Programa FEP Inglés para trabajar con establecimientos municipales genera una primera reflexión respecto de la adecuación del diseño programático para abordar este desafío en el contexto de los requerimientos actuales y futuros ¿Es suficiente el instrumental de gestión que posee el PIAP para trabajar con eficacia y eficiencia en este nuevo marco?

En una primera mirada, se puede apreciar que al menos dos áreas de iniciativas no encuentran un espacio en el escenario actual del Programa FEP Inglés. Se trata del apoyo a la formación inicial docente y el inglés para escuelas rurales.

¹¹ Salvo para firmar autorizaciones y tomar medidas que faciliten la participación de estudiantes y docentes en las actividades del PIAP.

Figura N° 22: El Programa FEP Inglés visto desde el Núcleo Pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Figura N° 22, se han agrupado los ejes de mejoramiento que se ponen a disposición de los establecimientos municipales que participan en el Programa con un círculo interior que representa la oferta del PIAP para el fortalecimiento de la educación pública. A diferencia de la forma de llegada directa a los actores que el PIAP desarrolló a partir de su diseño de gestión, en este nuevo contexto el Programa debe trabajar con convenios de colaboración con cada sostenedor y, a través de éstos, con los directores de escuelas y liceos.

Al involucrar a la escuela propiamente tal, el núcleo pedagógico que brindaba un espacio viable para trabajar con los actores de manera directa desde el PIAP se hace insuficiente para ordenar y dar sustentabilidad a los ejes de mejoramiento. No basta con incorporar a profesores y estudiantes en las actividades y que éstas produzcan cambios positivos en las

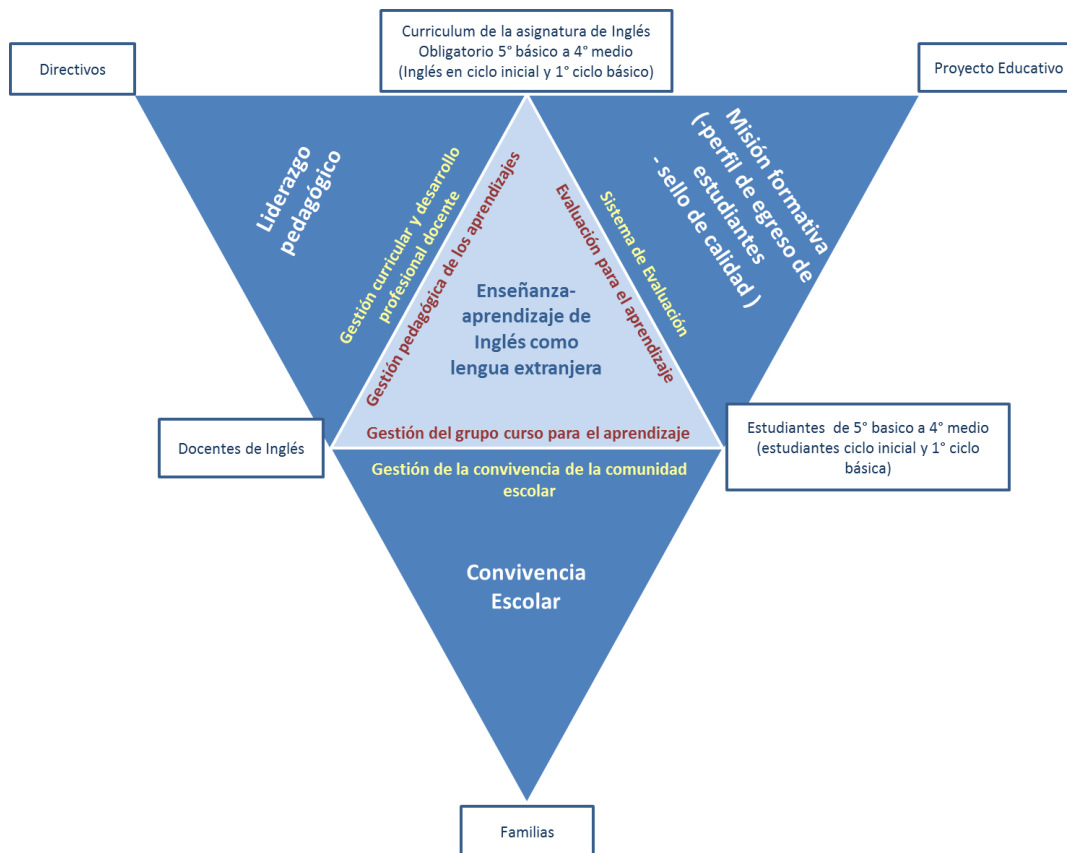
capacidades de los primeros y en los aprendizajes de los segundos. Se trata también de crear capacidad sustentable en la institución escolar de manera de generar sistemas de trabajo que permitan el mejoramiento continuo a partir de la gestión pedagógica de los aprendizajes.

Para ampliar la mirada y dar espacio a esta dimensión institucional, se integra al análisis del diseño el triángulo exterior que representa a la escuela. Éste será el mapa sobre el cual se analizará la estrategia general del Programa de Inglés en el contexto del FEP y se diseñarán propuestas de desarrollo.

Al mirar al establecimiento, el núcleo pedagógico inmediatamente muestra realidades que mirado desde una perspectiva teórica no se ven. Por ejemplo, la realidad curricular de la enseñanza de inglés en los ciclos inicial y primer ciclo básico.

A pesar que el inglés es obligatorio a partir de 5° básico, en la práctica existen muchos establecimientos que lo han integrado de manera temprana en el primer ciclo básico y en los niveles de la educación parvularia.

Figura N° 23: El Núcleo Pedagógico extendido como mapa del diseño del modelo de intervención en la escuela



Fuente: Elaboración propia

Según la base de datos del Programa FEP Inglés, el 51,7% de los establecimientos del año 2016 tienen talleres de inglés en niveles de parvularia y/o primer ciclo básico.

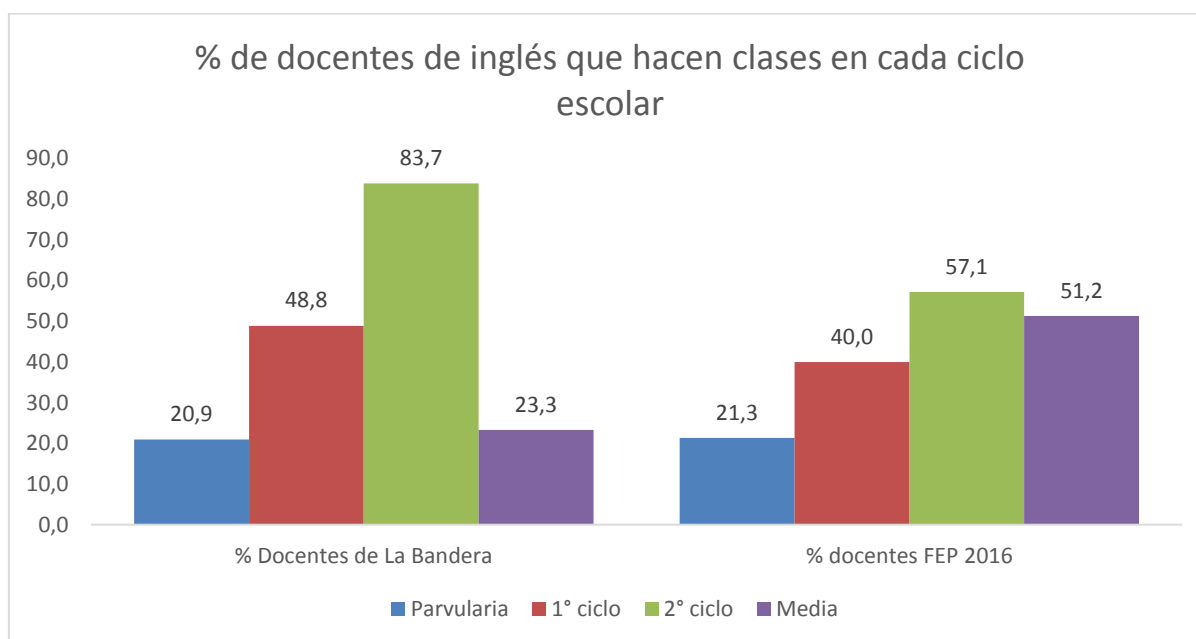
Lo anterior es consistente con los niveles en que los docentes de inglés hacen clases. Como se aprecia en la Figura N° 23, cuatro de cada diez profesores hacen talleres en el primer ciclo básico y dos de cada diez lo hacen en la educación parvularia. Estas cifras se acentúan aún más en el Territorio de la Bandera.

A pesar de que no hay evidencia de que la integración temprana del inglés tenga un impacto en los niveles de logro en la certificación del nivel esperado al finalizar la enseñanza media, los directores buscan generar condiciones para realizar estos talleres desde la más temprana edad posible. Para ello se están destinando recursos SEP y del tiempo de libre disposición de la Jornada Escolar Completa.

Dos hipótesis surgen en las conversaciones sostenidas con directores de las escuelas y liceos de la Bandera: la primera asociada a agregar un sello de calidad a la oferta del establecimiento, esto en el contexto de la competencia por matrícula que se da con la oferta particular subvencionada; la segunda relacionada con la necesidad de acopiar horas para que el docente de inglés logre una situación más cómoda del punto de vista laboral y se instale con mayor estabilidad en la escuela o liceo.

Como sea, este fenómeno emergente debe ser estudiado para generar orientaciones que redunden en una optimización y eficiencia de los recursos que se están utilizando en estos talleres.

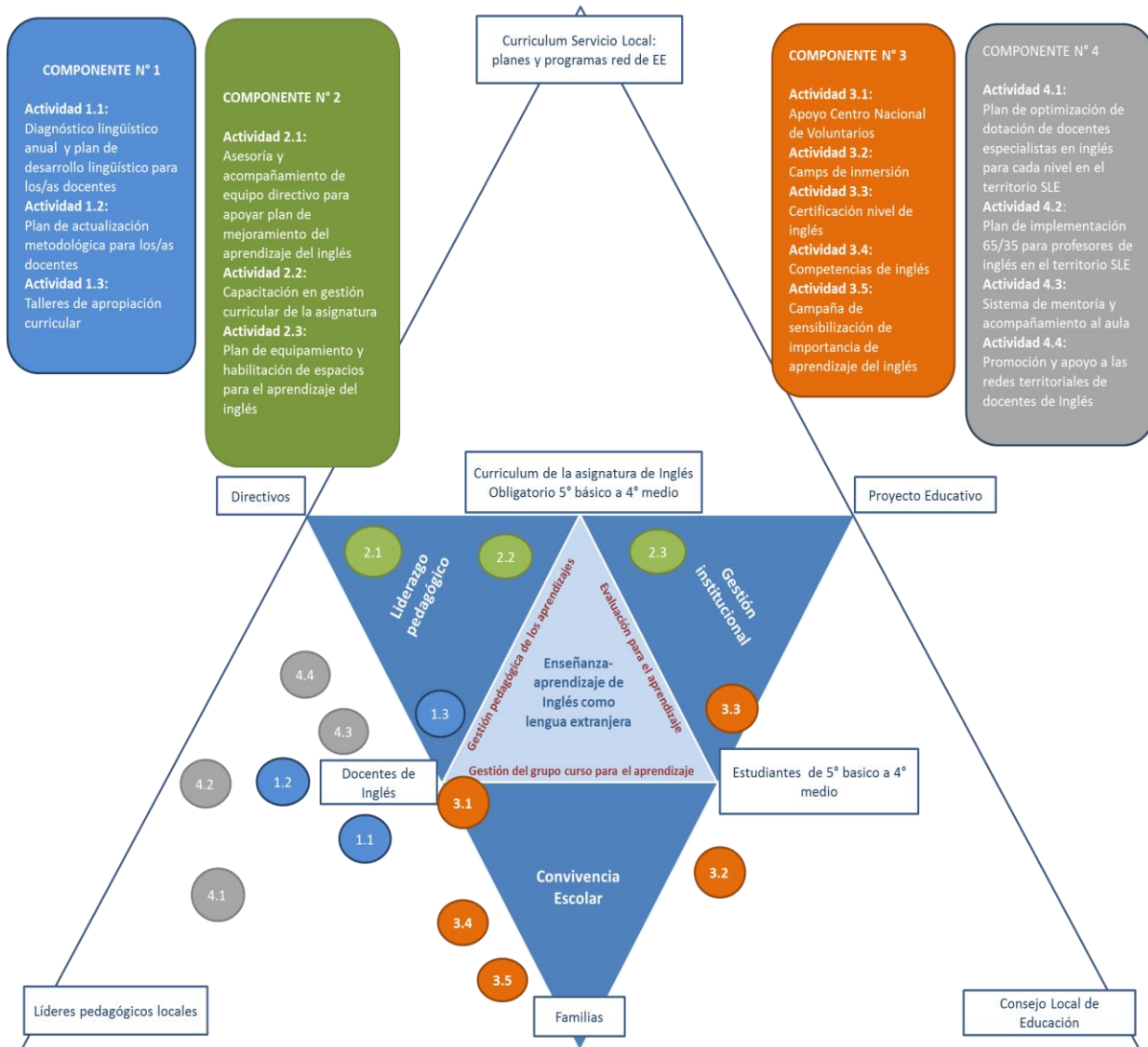
Figura N° 23: ciclos escolares en hacen clases o talleres los docentes de inglés del Programa FEP



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos FEP Inglés 2016.

Otro ejemplo de que mirar al Programa desde la escuela muestra realidades nuevas se relaciona con el análisis de la alta rotación de docentes de inglés en el sistema municipalizado a la cual ya se ha hecho referencia. En efecto al mirar desde la escuela el fenómeno adquiere otras dimensiones; ya no es una característica de un docente que participa o no en las actividades del PIAP, se trata de escuelas o liceos que no cuentan con las condiciones de base para sostener aprendizajes de calidad en el tiempo, más allá de si el docente de turno tenga las competencias adecuadas para desarrollar una buena enseñanza. Como ya se dijo también, este es un problema que requiere una mirada incluso más amplia que la escuela, puesto que su gestión se ubica en el sostenedor y las posibles soluciones no se resuelven en cada unidad escolar sino integrando recursos y haciendo sinergia en el contexto de una red de escuelas y liceos.

Figura N°24: El Núcleo Pedagógico extendido como mapa del diseño del modelo de intervención a nivel del Servicio Local de Educación



Fuente: Elaboración propia

El despliegue de las actividades de los componentes en el Núcleo Pedagógico Extendido permite visualizar en las áreas de gestión en que el Programa estará más presente y cuáles son los actores con quienes interactuar y las estrategias que debe potenciar para el logro de sus objetivos.

Coherencia e implementación del PIAP en el FEP: supuestos para éxito del Programa FEP 2016 en establecimientos participantes

En una primera aproximación a los resultados del Estudio, se analizarán los supuestos que el PIAP define para asegurar el éxito del Programa FEP Inglés en los establecimientos que se integran a su plan de mejoramiento de la asignatura.

Estos supuestos se relacionan con la firma de los convenios de colaboración entre el MINEDUC y los sostenedores municipales. Además de algunas características de los docentes que imparten inglés en escuelas y liceos de los sistemas escolares municipales participantes en el Programa.

a) Alineamiento y firma de Convenios y participación efectiva de los establecimientos en Inglés FEP 2016

En el Marco Lógico del Programa 2015-2018 se resalta:

“Resulta vital alinear a los diversos actores con el Plan, de modo de comprometerlos con la iniciativa y los cambios que se requieran como producto de la intervención. Para ello, se sugieren las siguientes reuniones informativas previas, que deben ser realizadas por equipos que proporcionen los contextos políticos y técnicos relevantes.”
(Fortalecimiento del aprendizaje del inglés en establecimientos municipales: Plan de implementación 2015 – 2018. PIAP-MINEDUC. Pág. 1)

Estas reuniones previas son:

Reuniones de comunicación y alineamiento: Previo al inicio del proyecto, se contempla tres tipos de reuniones con los tomadores de decisiones regionales, provinciales, comunales y escolares, las que se detallan a continuación:

- **Con las autoridades regionales, provinciales y comunales:** Presentación del Plan al Seremi y demás autoridades de la región, incluyendo al Alcalde de la/s comuna/s seleccionada/s.
- **Con los/as directores/as de los establecimientos:** Presentación del Plan a los/as directores/as de los establecimientos y demás miembros relevantes de las comunidades educativas.

- **Con los/as docentes de inglés y jefes de UTP de los establecimientos:** Presentación del Plan a los equipos técnicos de cada establecimiento. Asegurando que los/as Encargados/as Regionales de Inglés estén presentes.

Implementación: 3 reuniones por Región, a cargo del equipo de coordinadores/as de áreas del PIAP.

Las actividades de alineamiento, si bien son necesarias para el avance del Programa en las comunas participantes, aparecen como insuficientes a la hora de plantearse el Programa en el contexto de la gestión de las escuelas en el territorio.

En este sentido, la firma de convenios entre los sostenedores y el PIAP aparece como un instrumento más alineado con este nuevo escenario de gestión territorial.

No obstante, parece necesario integrar procesos de capacitación y asesoría a nivel de establecimiento y sostenedor para crear las capacidades de liderar procesos de mejoramiento de la asignatura de inglés que puedan sustentarse y desarrollarse en el tiempo. Los actuales convenios solo formalizan las prestaciones tradicionales del PIAP puestas en el territorio y solo asignan un papel administrativo al sostenedor, sin definir los roles de los directores y equipos de gestión a nivel de establecimientos escolares.

En la práctica los convenios no se están firmando, al menos en la Región Metropolitana, lo que muestra que el valor que podrán agregar a la gestión no se está verificando.

b) Características de los docentes de Inglés en establecimientos que participan en el Programa

Nivel de especialización de los docentes

Según la base de datos del Sistema de Idoneidad Docente (SIDOC) del año 2016¹², 15.350 docentes impartieron la asignatura de Inglés en todo el Sistema Escolar. La tasa de profesores de inglés para los 11.858 establecimientos funcionando con matrícula durante el periodo es de 1,3 docentes por establecimiento.

Tabla N° 4: Cantidad de docentes que imparten inglés por dependencia y según especialización

Dependencia	Sin especialidad ni mención	Mención	Especialidad	Especialidad y mención	Total general
Municipal	480	453	4.062	541	5.536
Particular Subvencionado	415	364	5.974	425	7.178
Particular pagado	171	148	2.022	143	2.484

¹² Ver en el Centro de Estudios MINEDUC en la sección Información de Estadística y bases de datos: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Administración Delegada	3	1	148		152
Total general	1.069	966	12.206	1.109	15.350

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

En términos agregados, sobre el 85% de los docentes que imparten inglés se han especializado en la asignatura; además, hay un 6,3% de profesores de educación básica con mención, lo que los hace idóneos para impartir la asignatura en el nivel.

Por otra parte, sólo el 7% no tiene ni especialidad ni mención para enseñar inglés en el sistema escolar.

Tabla N° 5: % de docentes que imparten inglés por dependencia y según especialización

Dependencia	Sin especialidad ni mención	Mención	Especialidad	Especialidad y mención	Total general
Municipal	8,7%	8,2%	73,4%	9,8%	100,0%
Particular Subvencionado	5,8%	5,1%	83,2%	5,9%	100,0%
Particular pagado	6,9%	6,0%	81,4%	5,8%	100,0%
Administración Delegada	2,0%	0,7%	97,4%	0,0%	100,0%
Total general	7,0%	6,3%	79,5%	7,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

En el año 2005 la Base de Datos de Idoneidad Docente consideró un módulo para contar con una información precisa respecto a la cobertura de los docentes que imparten inglés en el sistema escolar. En ese momento se llegó a establecer que el universo de docentes que impartían enseñanza en la asignatura llegaba a los 10.098. De esa cantidad, solo 4.825 eran profesores de inglés titulados con su respectiva especialización, casi exclusivamente para atender la enseñanza media y, de manera decreciente desde los cursos superiores de la enseñanza básica hacia los inferiores. El resto era atendido, en su gran mayoría, por docentes de enseñanza general básica sin especialización ni mención. (Jara G., 2008)

Como se aprecia, a 13 años de la creación del Programa Inglés es radicalmente distinta. Al iniciarse el PIAP la tasa total de docentes que impartían la asignatura de Inglés era de 0,8 profesores por establecimiento, frente a la tasa de 1,3 al año 2016. Además de este significativo avance, más relevante es la tasa de docentes con especialidad o mención respecto del total: al inicio del Programa ésta era de 0,4 profesores por establecimiento; en tanto el 2016 esta progreso hasta llegar a 1,2 profesores.

Si bien se aprecia que la cobertura de docentes con especialización o mención sobrepasa en todas de las dependencias del sistema al 90%, estos buenos indicadores se relativizan cuando miramos al Territorio de la Bandera, territorio en donde se enfoca este Estudio.

Tabla N° 6: % de docentes que imparten inglés por dependencia y según especialización en el Territorio de la Bandera

Dependencia	Sin especialidad ni mención	Mención	Especialidad	Especialidad y mención	Total general
Municipal	24,6%	1,4%	66,7%	7,2%	100,0%
Particular Subvencionado	7,2%	6,7%	78,0%	8,1%	100,0%
Particular pagado	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Administración Delegada	9,1%	0,0%	90,9%	0,0%	100,0%
Total general	10,8%	5,1%	76,8%	7,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

Como se aprecia en la tabla N°6 los establecimientos municipales del territorio tienen una brecha significativa respecto de los otros sostenedores, con uno de cada cuatro docentes que no tienen especialización ni mención en la asignatura. Esto es importante de destacar puesto que es una de las condiciones declaradas por el Programa para que el mejoramiento buscado sea viable.

Aún mayor dispersión se aprecia entre los sistemas escolares municipales que componen el Territorio.

Tabla N° 7: % de docentes que imparten inglés por sistema escolar municipal y según especialización en el Territorio de la Bandera

DAEM/Corporación	Sin especialidad ni mención	Mención	Especialidad	Especialidad y mención	Total general
LA CISTERNA	20,0%	0,0%	80,0%	0,0%	100,0%
LO ESPEJO	25,0%	0,0%	50,0%	25,0%	100,0%
PEDRO AGUIRRE CERDA	43,8%	0,0%	50,0%	6,3%	100,0%
SAN MIGUEL	0,0%	0,0%	91,7%	8,3%	100,0%
SAN RAMON	26,3%	5,3%	68,4%	0,0%	100,0%
Total general	24,6%	1,4%	66,7%	7,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

Como se ve en la tabla anterior, se identifican dos situaciones bastante polares y tres que se ubican en torno al promedio del territorio. En el DAEM de Pedro Aguirre Cerda más del 43% de los docentes de inglés no tienen ningún nivel de preparación especializada para enseñar el inglés a sus estudiantes; en el otro extremo se encuentra la Corporación de San Miguel en donde todos los profesores cuentan con especialización para impartir la asignatura; los otros tres DAEM se mueven en niveles intermedios en el contexto del territorio, aunque en La Cisterna uno de cada cinco docentes no tiene ningún nivel de especialización, significativamente menor al uno cada cuatro de Ramón y lo Espejo.

Los datos procesados desde la Base de Datos de Idoneidad Docente son consistentes con la información levantada directamente por el PIAP a través de la Encuesta Docente aplicada durante el año 2016, tanto a nivel de Programa FEP en general como para el territorio de La Bandera, en donde se repite la brecha del territorio respecto de los docentes con la especialización requerida en el sistema escolar.

Tabla N° 8: % de docentes que imparten inglés en establecimientos Inglés FEP 2016 y en el Territorio La Bandera, según especialización en inglés.

Especialidad o mención para impartir la asignatura de inglés	EE FEP 2016	EE Territorio La Bandera 2016
No cuenta con título de profesor	1,7%	4,7%
No cuenta con título de profesor de inglés	5,9%	16,3%
Profesor de enseñanza básica con mención en inglés	10,2%	14,0%
Profesor de inglés	41,2%	25,6%
Profesor de media en inglés	30,2%	23,3%
Profesor de media y básica en inglés	10,7%	16,3%
Total general	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Encuesta Docentes PIAP 2016.

Una situación algo distinta se identifica al ver el nivel de especialización que declaran los directivos de los establecimientos que participan el Programa Inglés FEP 2016.

Según este instrumento, la brecha de especialización es mayor a la reportada por los otros dos instrumentos analizados.

Tabla N° 9: % de docentes que imparten inglés en establecimientos Inglés FEP 2016 y en el Territorio La Bandera, según especialización en inglés.

Todos los docentes impartiendo clases con especialización en el nivel correspondiente	EE FEP 2016	EE Territorio La Bandera 2016
No	37,1%	40,9%
Sí	62,9%	59,1%
Total general	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Ficha de Establecimientos PIAP 2016.

No obstante, esta diferencia puede estar asociada a la forma en que fue preguntada esta variable. La pregunta en la ficha es la siguiente:

Todos los docentes impartiendo clases con especialización en el nivel correspondiente (docente de E. media en media y viceversa). SI o NO

La diferencia que reporta una mayor brecha podría deberse a que hay una cantidad importante de profesores de inglés de enseñanza media que son autorizados para hacer clases en el segundo ciclo básico. Como sea, es importante afinar los instrumentos de recolección de datos para evitar medir de manera distinta las mismas variables en los instrumentos que se utilizan.

Certificación del nivel de inglés de los profesores

Otra variable relevante a analizar en esta primera aproximación al Programa es validar otro de los supuestos para éxito del Programa definidos en el Manual de Implementación 2016.

“Para que el mejoramiento sea viable, quienes impartan las clases de inglés en los establecimientos participantes deben ser docentes de inglés titulados o docentes de enseñanza básica con pos título de especialización en inglés, que posean un nivel de inglés B1 como mínimo en la escala CEFR.” (Manual de Implementación 2016, pág. 6)

La encuesta a docentes FEP Inglés integra las respuestas de 410 profesores de 247 de los 294 establecimientos que integran la base de datos FEP Inglés 2016.

De estos 410 docentes, no ha rendido exámenes internacionales el 58,8% en tanto que el 41,2% ha aprobado, antes y después de 2012, alguno de los exámenes listados en la pregunta de la encuesta. Respecto de la rendición de la prueba de posicionamiento de inglés CPT, el 41,2% la rindió y el 58,2% no lo hizo.

En el caso de La Bandera, las cifras son aún más extremas. Los profesores que han aprobado alguno de los exámenes internacionales llega solo al 32,6% y un 67,4% no ha rendido ese tipo de exámenes. En el caso de la rendición de la prueba de posicionamiento de inglés CPT, solo el 11,6% lo ha hecho, en tanto que el 88,4% no lo ha hecho a la fecha.

Si bien, no es posible hacer un cruce que nos diga cuántos docentes han certificado y aprobado su nivel de inglés¹³, si es posible saber que 161 docentes no han realizado ni aprobado un examen para certificar su nivel de inglés en estos últimos años, esto es el 39,3% de los 410 docentes encuestados.

Tabla N° 10: Docentes de EE FEP Inglés que han rendido prueba de posicionamiento y/o exámenes internacionales

EE inglés FEP 2016	Prueba de posicionamiento de inglés cpt rendida a partir del 2012		Total general
	No	Sí	
Exámenes de inglés aprobados después de 2012			
Cae	7	5	12
Fce	12	38	50
He aprobado exámenes internacionales antes del año 2012	29	25	54
Ielts	9	4	13
No he rendido exámenes internacionales	160	80	240
Toefl	10	10	20
Toeic	9	9	18
Trinity college london (gese o ise)	1		1

¹³ Esto porque en la encuesta de docentes PIAP 2016 la pregunta asociada al test de posicionamiento solo consulta si se realizó y no si se aprobó éste.

Total general	237	171	408
----------------------	------------	------------	------------

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Encuesta Docentes PIAP 2016.

Por otra parte, en el territorio de La Bandera, la cifra es ampliamente mayor para quienes no se han certificado con 62,8% de los 43 profesores que contestaron el instrumento.

Tabla N° 11: Docentes de la Bandera que han rendido prueba de posicionamiento y/o exámenes internacionales

EE La Bandera	Prueba de posicionamiento de inglés CPT rendida a partir del 2012		Total general
	No	Sí	
Exámenes internacionales de inglés aprobados posteriores al 2012			
Cae	1		1
Fce	2	2	4
He aprobado exámenes internacionales antes del año 2012	5		5
No he rendido exámenes internacionales	26	2	28
Toefl	1	1	2
Toeic	1		1
Total general	36	5	41

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Encuesta Docentes PIAP 2016.

Relación horas lectivas y no lectivas

El último supuesto definido para el éxito del Programa es el asociado a la cantidad de horas en aula y de horas no lectivas que se puedan destinar al trabajo de preparación y mejoramiento pedagógico.

“Idealmente, los(as) docentes de inglés en los establecimientos participantes deberán tener un máximo de 35 horas en aula, y disponer de horas no lectivas destinadas al proceso de mejoramiento propuesto por FEP Ingles”. (Manual de Implementación 2016, pág. 6)

A diferencia de los supuestos ya analizados, éste se plantea como una condición deseable y no necesaria.

De manera general, los docentes que imparten la enseñanza del inglés en el sistema escolar en promedio tienen 31,1 horas de contrato. De esas, 26,6 horas se hacen frente a estudiantes en aula, 1,4 horas técnico-pedagógicas y otras 3 horas no lectivas sin especificación. En total un 14,4 % de horas no lectivas.

El promedio de horas de contrato para los docentes que imparten inglés en los establecimientos FEP 2016 es de 33,1.

27 comunas con establecimientos FEP 2016 sobrepasan el máximo esperado de 35 horas en aula. Entre definidas como técnico-pedagógicas y otras horas no lectivas no especificadas, el promedio es de 3,2 horas, es decir el 9,5% de las horas contratadas.

De manera más específica, en el territorio de La Bandera las horas promedio de contrato de los docentes que imparten la asignatura bajan 28,2 horas promedio. Las horas en el aula alcanzan a 24,9, con 3,3 horas de horas no lectivas, es decir el 11,6% de las horas contratadas.

Tabla N° 12: Promedios de horas contrato y relación horas lectivas y no lectivas por Comuna de La Bandera

Comunas con EE FEP 2016	Promedio de horas contrato	Las Promedio de horas en aula	Promedio de hora técnico-pedagógicas	Promedio de otras horas	Promedio total horas no lectivas	% Promedio horas no lectivas
LA CISTERNA	32,8	31,6	0,4	0,8	1,2	3,7
LO ESPEJO	26,2	26,2	0,0	0,0	0,0	0,0
PEDRO AGUIRRE CERDA	24,7	20,9	0,0	3,8	3,8	15,3
SAN MIGUEL	34,2	24,1	0,0	10,1	10,1	29,5
SAN RAMON	22,0	22,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total general	28,2	24,9	0,1	3,2	3,3	11,6

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Idoneidad Docente 2016. MINEDUC.

Al mirar a cada comuna, se aprecia que en Lo Espejo y San Ramón no existen horas no lectivas que puedan destinarse al plan de mejoramiento que ofrece el Programa FEP Inglés, situación cercana se produce en la Cisterna en que las horas no lectivas son muy pocas, con solo un 3,7% de las horas contratadas. Pedro Aguirre Cerda, por otra parte, se ubica levemente superior al porcentaje de horas lectivas de todos los docentes que imparten inglés con un 15,3%. Por último, se aprecia que San Miguel alcanza al 29,5% de horas no lectivas, ubicándose en el estándar que se pretende lograr con las reformas que están en marcha respecto de la profesión docente y en la Nueva Educación Pública.

c) Conclusión

La revisión de los supuestos declarados por el PIAP para operar en el contexto FEP señala que no están instalados suficientemente como para tratarlos como tales. Esto significa que el riesgo de que no se cumplan puede poner al Programa en una situación compleja a la hora de justificar el ingreso de establecimientos al Programa.

El proceso de alineamiento de los diversos actores con el Plan, de modo de comprometerlos con la iniciativa y los cambios que se requieran como producto de la intervención no aparece como suficientemente denso; no solo se requieren declaraciones, sino el involucramiento en las tareas y compromiso con los objetivos y metas del

Programa. Ello pasa por integrar sus objetivos en los instrumentos de gestión institucional y escolar de modo que pasen a ser sus propios objetivos.

El convenio de colaboración entre el sostenedor y el MINEDUC debe transformarse en una hoja de ruta en este sentido y no en un mero documento informativo en el cual se solicita que el sostenedor y los directores firmen autorizaciones para que docentes y estudiantes participen en actividades fuera del establecimiento o reciban voluntarios angloparlantes o algún equipamiento o recurso educativo. El hecho es que los convenios debiesen agregar valor al proceso, y si no se están firmando y el Programa igual funciona esto en la práctica no se cumple.

Respecto de las características de base de los docentes que se integran al Programa es necesario tener una caracterización más precisa de ellos. Mirar los promedios generales en los cambios de la dotación de docentes de inglés en esta última década y fracción esconde muchas veces realidades muy diversas. En el caso del Territorio de La Bandera esto es evidente, mostrando indicadores muy distintos con el resto de los docentes de inglés del país, pero también al interior del territorio mismo. Manejar las condiciones propuestas como supuestos genera riesgos complejos de manejar una vez que los establecimientos ya están integrados al Programa. O se manejan como supuestos que funcionan como filtros efectivos o el Programa asume que se trabajará con docentes con una diversidad mayor de características y ajusta sus estrategias ex –ante para trabajar con mayor diversidad de docentes en ejercicio.

III. ANÁLISIS DE DISCURSO DE LOS ACTORES

En este tercer capítulo se da cuenta de los objetivos específicos que se relacionan con la mirada que los diversos actores del sistema escolar tienen sobre el desarrollo del Programa FEP en Inglés: su forma de trabajo, los servicios y prestaciones que entrega a los establecimientos del Territorio de La Bandera; así como acerca de los actores mismos enfrentados a su participación en el Programa.

Para estos efectos, se trabaja principalmente con el análisis de discurso elaborado partir del estudio cualitativo desarrollado en terreno con los actores del sistema escolar del territorio de La Bandera. Complementariamente, se considera información procesada de las base de datos administrativas de los sistemas operacionales del MINEDUC y de encuestas realizadas por el PIAP en el contexto de la ejecución de sus actividades.

Las secciones del capítulo se organizan por cada uno de los objetivos específicos que se abordan, a saber:

Objetivo específico N° 2: Conocer las características del trabajo en red de los sostenedores municipales, identificando los elementos facilitadores u obstaculizadores de la implementación del Programa de Inglés en los establecimientos educacionales.

Objetivo específico N° 3: Conocer la valoración de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes, directivos) respecto a la implementación del Programa de Inglés en la educación pública en los establecimientos educacionales.

Objetivo específico N° 4: Conocer la valoración de distintos actores educativos (estudiantes, docentes, directivos) respecto a las iniciativas realizadas por el Programa de Inglés, destacando aspectos positivos y negativos.

Objetivo específico N° 6: Conocer los factores que facilitan o dificultan la implementación en los establecimientos educacionales del Programa de Inglés en la educación pública:

- El perfil docente
- El perfil de grupo directivo del establecimiento (director, jefe de UTP, coordinador de la asignatura de inglés).
- Los recursos disponibles en el establecimiento.
- Las características del PEI (sello del establecimiento)

Objetivo específico N° 7: Conocer el impacto del Programa de Inglés en la percepción de la valoración de la educación pública que tiene la comunidad.

Objetivo N° 2. Características del trabajo en red de los sostenedores municipales: identificación de los elementos facilitadores u obstaculizadores de la implementación del Programa de Inglés en los establecimientos educacionales.

El trabajo en red que se busca generar en los territorios de anticipación es algo nuevo tanto para el MINEDUC que lo está promoviendo, como para los sostenedores y establecimientos que convocados a integrarse a este enfoque que viene con la Nueva Educación Pública.

Además, como todo proceso de Reforma en gestación sufre de problemas de puesta en marcha que se traducen en que las estrategias y acciones que se diseñan y planifican en el escritorio, no parten de manera ordenada al llegar a su implementación en el terreno.

El territorio de La Bandera no es una excepción en este sentido:

O sea, no existían los convenios cien por ciento firmados. Esto en la parte formal -muy a grandes rasgos- es acompañado por dos convenios. Uno de transferencia, porque estos programas vienen con recursos... Uno de transferencia que es para cada uno de las comunas. Pero el más importante es uno de colaboración, en donde tenía que existir un documento formal que estuviese firmado por los cinco (5) alcaldes que componen el territorio. En el fondo, de ello este [documento] comprometía el compromiso -valga la redundancia- de su comuna con respecto al trabajo sinérgico entre las cinco. Ni siquiera eso estaba, entonces ¿qué complejidad tenía en el momento de llegar? Toda, porque hay un proyecto de ley que está en proceso; porque no existía en la formalidad el compromiso de los alcaldes; porque no existían planes de anticipación... o sea, existía el plan en su contexto general, pero no existían las iniciativas claras de lo que iba a hacer cada una de las comunas en pro del territorio. Por lo tanto esto era bastante complejo y había que agarrarlo de varias aristas, y lo que sí tenía -todavía en la palabra- era el compromiso de los sostenedores -en este caso- que son los alcaldes. Compromiso que en política y en la vida uno sabe que mientras no exista firmado, también podría ser un poco volátil, y además en un escenario complejo, pensando que en dos meses más iban a ser las elecciones, entonces estaban todas esas variables puestas en la mesa. (Miguel Figueroa, Gestor Territorial de La Bandera, MINEDUC)

Especial complejidad reviste el territorio de La Bandera, dado que es el que más comunas integra. Comunas muy diversas del punto de vista socio-económico y de gestión educacional. En el territorio están presentes dos Departamentos Provinciales de Educación, además conviven dos estructuras de administración educacional, cuatro DAEM y una Corporación Municipal.

En este contexto, lo primero fue formalizar los convenios pero paralelamente avanzar en la instalación del trabajo con los equipos técnicos.

Así que eso es un poco la complejidad respecto a cómo lo tomábamos. ¿Qué es lo que hicimos? Bueno, abordarlo desde cada una de estas aristas. La primera preocupación fue ratificar el compromiso de ellos y darle curso a las firmas correspondientes del convenio, y en paralelo trabajar con los directores de educación de cada una de las comunas respecto a cómo iban a enfrentar este plan de anticipación y qué actividades iban a hacer respecto a la iniciativa dada por el Ministerio. (Miguel Figueroa, Gestor Territorial de La Bandera, MINEDUC)

El trabajo en red se estructuró en diez iniciativas de anticipación, dos por cada sostenedor. Pasar del trabajo aislado, y en muchos sentidos competitivos, a una lógica de colaboración no ha sido fácil para ningún actor.

En la medida que hemos ido trabajando las actividades del plan de anticipación. Ahí yo creo que estuvo el cambio de switch más importante. Te pongo un ejemplo: Lo Espejo, dentro de su iniciativa, ellos tienen a cargo el tema de las campañas de matrícula para este año que viene. Entonces, para ellos como ejecutores y para el resto como receptores, fue súper difícil entender de que "yo como Lo Espejo desde aquí tengo que ver estratégicamente cómo voy a crear una campaña de matrícula en donde voy a meter ciento veinte millones (120.000.000) de pesos que me están llegando a mí por un plan de transferencia, pero voy a invertir ciento veinte millones de pesos en generar actividades y una campaña no solo para mí sino que para todo el territorio. Eso es y así funcionan muchas otras actividades, entonces ese cambio de switch costó mucho entenderlo, por parte de ellos (dirigiéndose a A.D) que te acuerdas tú que en las primeras reuniones llegaban casi pensando en ellos solos, entonces el rechazo de las otras cuatro comunas era evidente, porque decían: "no, oye, yo no tengo ese tipo de alumnos; yo no tengo esta realidad; a mí me pasa esto distinto". Entonces tenía que darse cuenta que tenía que incluir en su propuesta las otras realidades. (Miguel Figueroa, Gestor Territorial de La Bandera, MINEDUC)

La articulación del trabajo en red de los sostenedores de La Bandera, no obstante, no ha considerado en la práctica al PIAP el cual está trabajando en 44 establecimientos de manera paralela sin que estén presentes en la articulación del proceso de anticipación sus objetivos ni el monitoreo de éstos.

Mira, yo para serte súper sincero en toda esta pega que ha sido vertiginosa desde octubre a la fecha, yo no lo he visto muy presente dentro de los territorios. No ha sido tema dentro de las reuniones. No ha estado la inquietud o el comentario por parte de cada uno de los agentes que componen el territorio, ni en las reuniones particulares de su comuna ni en las reuniones territoriales también. Sé que existe en los establecimientos y yo creo que aquí el desafío es que aún no le han hecho este clic ellos, de qué manera pueden integrar este programa a la iniciativa o a la realidad territorial. O sea, ¿qué te quiero decir con esto? Yo creo que los que están, como tú decías, hay sostenedores y sostenedores y yo creo que esto ha sido más bien por establecimiento que por sostenedor, en donde el programa está, existe, pero se lleva

a cabo en distintos porcentajes de eficiencia, dependiendo de las ganas que tenga cada uno de los establecimientos. Pero hoy día existe y está en forma paralela al programa de anticipación. Pero yo creo que eso no es porque ellos no lo quieran incluir. Me pasa lo mismo con el SAC (Sistema de Aseguramiento de la Calidad). El 18 tengo una jornada y yo le decía a la gente: "yo creo que esto ha sido tan vertiginoso en su etapa de planificación y acuerdos, que hoy día ya que está instalado, yo creo que viene este proceso en donde ellos tienen que ir juntando cada uno las funciones, que no funcionen de forma paralela sino que de manera integrada". **(Miguel Figueroa, Gestor Territorial de La Bandera, MINEDUC)**

En general se percibe un acuerdo entre los distintos actores entrevistados, en cuanto a las dificultades y obstáculos para la implementación, mantención y desarrollo de una red de establecimientos, en torno a la enseñanza del inglés en los mismos. Incluso pareciera haber un desconocimiento del objetivo del PIAP respecto de la creación de una red específica de sostenedores para dicho propósito.

...el problema es que el trabajo en red se ha dado poco. Solamente trabajamos en red lo que es la parte provincial sur con los supervisores, en la parte técnica. Un trabajo de proyecto educativo, en el PEI, PME. Esa es una red técnica que tenemos, pero en lo que es la parte de inglés, a lo mejor crear en el área sur una red de inglés sería interesante. **(Orlando Díaz, Director del liceo Francisco Mery Aguirre).**

Sin embargo, algunos entrevistados sí se refirieron al tema, señalando aspectos que apuntan más bien a los obstáculos que a los facilitadores. Entre los obstáculos que impiden dicha implementación se cuenta la heterogeneidad docente, especialmente en cuanto a las edades de los y las profesoras de inglés en los distintos establecimientos, pero también en cuanto a las diferencias entre establecimientos.

Entonces, hay de todo. Hay de todo [...] tengo muchas experiencias, distintas anécdotas con docentes súper jóvenes que les encanta la idea de capacitarse, le encanta la idea de las competencias que tenemos nosotros, la iniciativa, y quedan encantadísimos, [pero] que están trabajando en establecimientos donde los directores no les interesa para nada que sus docentes salgan de la escuela; casos contrarios donde los docentes no se encantan con nosotros, pero los directores sí... **(Freddy Orellana, encargado regional de inglés, SEREMI de educación).**

La verdad es que tuvimos un quiebre. Un quiebre que fue importante: muchos de los profesores que iniciaron este programa -en el año (2008) dos mil ocho- se fueron del sistema porque jubilaron. Entonces ha habido una renovación de recursos humanos por profesores jóvenes, pero estos profesores jóvenes sí se han sumado con mucha más facilidad. Que por lo demás ellos son... la juventud es un usuario mucho más funcional que los antiguos en el inglés. Manejan un conjunto de vocablos que, si bien no será posible estructurarlo en oraciones, pero lo usan. Todo lo que es la tecnología está en inglés. **(Ramón Figueroa Figueroa. Jefe del departamento de educación de la Municipalidad de La Cisterna).**

No tenemos una red de profesores de inglés, porque como los tenemos que dividir en dos escuelas, por tanto serán seis profesores, una cosa así. Ahora, en los colegios que tengo más inglés son los liceos, que son tres. En una escuela. Serían cuatro docentes, pero igualmente el grueso son escuelas básicas. Entonces no tengo más. Y posibilidades de crecimiento, difícil. Nosotros somos 15 escuelas municipales, pero tenemos 36 particulares en un territorio que es una comuna pequeña. (Luz María Díaz jefa técnica DAEM, PAC).

Otro factor que se suma a las dificultades encontradas —particularmente teniendo en cuenta la vulnerabilidad estructural de algunos establecimientos—, a la hora de desarrollar un trabajo colaborativo de redes dice relación con la permanencia del programa en el tiempo, la cual conspira contra la posibilidad real de mantener actividades, tanto al interior de los establecimientos como entre los mismos.

... siempre he insistido que cuando se instala este tipo de proyecto, siempre se instala por muy poco tiempo o se deja a la deriva. O sea, hoy día se nos fue la angloparlante y quedamos 'ahí'. ¿y el próximo año? ¿sigue, no sigue? o el director o el departamento de educación verán los recursos para poder seguir este proyecto, contratar a las personas, y ¿quiénes hacen los aportes si los establecimientos funcionamos en base a subvención? Y es una subvención que lamentablemente es por asistencia y los establecimientos municipalizados hemos sido siempre castigados en eso. O sea, veo cosas que son muy positivas para nuestros alumnos vulnerables, que se dan en tan corto tiempo y no que son programadas para que en el futuro nuestros chiquillos puedan tener la experiencia de poder compartir con estas personas y poder aprender otro idioma, que es tan necesario.... Pero si se dedicara a los establecimientos vulnerables, como el de nosotros, un aporte especial donde a nuestro establecimiento que es el más vulnerable en todo el país. Me refiero, no solamente a que al liceo se le aportaran más beneficios, obvio que podríamos tener mejores resultados. Obvio que sí. (Orlando Díaz, Director del liceo Francisco Mery Aguirre.)

...yo creo que eso es importante; la claridad de las cosas; la claridad del proyecto; claridad en el tiempo -lo que dure-. Yo creo que esas son las cosas efectivas. Y, de hecho, en educación pasan muchos proyectos y quedan en el tiempo. Pasaron no más. Y esto yo creo que es una muestra.... Y siempre nos queda lo mismo. O sea, el proyecto no queda, o sea, se da y se fue. ¿Después por qué no se puede instalar? por la parte de recursos y nosotros en la parte municipal no tenemos los recursos. Porque eso significa un costo, y esos costos están en base a una subvención. Luz María Díaz, Jefa Técnica DAEM PAC.

Por último, el conjunto de factores asociados a la dificultad de un trabajo conducente y permanente en redes da como resultado una desafección de los principales actores a partir, entre otros factores, a las contradicciones que se producen entre directivos y docentes:

...en La Cisterna, redes pedagógicas, las tenía Nadina, Nadina quería hacer una red, pero no funcionaba mucho si, se cortaban lazos, algunos se comunicaban, otros no y

como que quedaba la cosa ahí, lamentablemente yo participé acá, en varias reuniones que quisieron hacer redes, de hecho, creo que a Nadina, le dieron su tiempo en el departamento de educación a cargo de Ramón Figueroa, pero el tema es que no llegaba la gente que tenía que llegar, y no se concretaba pos, ella ponía todo su empeño, pero no.... Aparte que hay una **problemática grave** porque los profesores ahí entran en otro tipo, lo que ya habíamos comentado, las horas, **¿en qué momento?, que te den el permiso, hay una reunión**, o sea a mí me dijeron en este momento lo de la reunión, y bueno, **no vayas porque nosotros no vamos a participar en eso**, pero yo dije, no pos, si yo estoy en el programa, de acuerdo, llego, si hubiese sido a las seis hubiera tenido problemas.... “cosas buenas, herramientas y cosas metodológicas para las prácticas, pero **cuando bajas al terreno real, no están todas las condiciones, hasta la más mínima**, para que eso pueda ejecutarse, no están, entonces una cosa es un programa millonario, y al final en qué quedamos, en nada” (profesora de Inglés EM, La Cisterna, énfasis añadido).

A pesar de lo anterior, es de relevar el interés y compromiso de algunos/as docentes en contribuir al éxito de un programa con el cual se identifican al punto de contribuir no sólo artesanalmente, sino que con recursos propios al logro de los objetivos y la consolidación del PIAP. De hecho, éste quizás sea uno de los principales facilitadores para la implementación del programa, el entusiasmo de algunos actores, especialmente docentes, pero también estudiantes, los que ven en las diferentes actividades espacios de innovación y aprendizaje vinculado a la participación.

*...yo he conocido redes que **se han hecho manualmente**, saben que no cuentan con el respaldo, incluso yo estuve la otra vez, que lo encontré excepcional de Maipú, donde los mismos profesores, conscientes de que tenían una actividad ad portas que era a nivel comunal, oye me saco el sombrero, **tiempo, fin de semana, tiempo no pagado dentro de sus horas de clases, entonces fui un fin de semana a conocerlos a ellos y toda la mañana abocados a eso.** (Profesora de Inglés, La Cisterna, énfasis añadido).*

Sin embargo, junto al facilitador, al entusiasmo y compromiso, aparece el obstáculo estructural, vinculado a la vulnerabilidad. Vulnerabilidad identificada tanto con las condiciones del entorno social en que se emplaza la escuela como de la escuela misma referidas a la disponibilidad del recurso docente especialista en inglés, expresado en la cantidad de horas que sustenta la escuela para estos fines.

...yo creo que la importancia del inglés hoy en día es indiscutible, fundamental para lo que es el mundo globalizado pero lo que tenemos aquí, en los contrastes de esta importancia, es considerar de que la mayoría de las capas bajas, por ejemplo.... Nosotros no tuvimos voluntarios, porque no calzaban las horas. Nos pedían un mínimo de horas y esta vez no nos alcanzó. Los anglo-parlante específicamente, no los pudimos traer porque la condición que ponían de saber dónde podían llegar, facilitar un lugar donde pueda trabajar que es una responsabilidad tremenda que no todos los profesores están dispuestos a tener. Y lo segundo es que nosotros no contábamos con la cantidad de horas para poder cubrir esa necesidad, entonces esa parte no la pudimos hacer este año. Pero sí trabajamos con los campamentos, llegamos como escuela, motivamos... Esa línea de trabajo se puede motivar pero ahí

hay un factor común que es que a todos ellos les gustaba el inglés y querían aprender. Entonces cuando yo hago un taller de fonética para hablar inglés, sería interesante, habría muchos interesados. Pero son elementos puntuales. (Juan Esteban Montero, Director de la escuela Territorio Antártico de la municipalidad de San Miguel).

Como se verá, los diferentes factores asociados tanto a los obstáculos como a los facilitadores del programa, se van concatenando y reforzando mutuamente a medida que se abordan los objetivos específicos vinculados a la exploración cualitativa realizada.

En suma, es posible reconocer desde factores estructurales que atentan contra el desarrollo de redes, entre los cuales destacan, la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes; los presupuestos institucionales, a los cuales se vincula la falta de docentes de Inglés con permanencia continua en los establecimientos; la heterogeneidad de franjas etarias de los y las docentes que se traduce en diferencias entre docentes jóvenes y mayores, donde los primeros muestran el que quizás sea *el* factor identificado como un facilitador a la hora de implementar el trabajo en redes, especialmente si se piensa que dicho trabajo, en términos generales, demanda de un compromiso motivador a la hora de instalar una dinámica de encuentro y participación colectiva, a partir de una comunalidad de intereses.

Dadas las reflexiones de los entrevistados, por ejemplo sobre el tema de la continuidad de los docentes, tanto voluntarios angloparlantes, como docentes locales, un elemento que dificulta la integración voluntaria que supone el desarrollo de una red funcional, tiene que ver con la coordinación y la emergencia de liderazgos convocantes, lo cual no se evidencia desde las opiniones relevadas durante las entrevistas. Pareciera ser que los directivos no se sienten llamados a cumplir ese rol, ni a promoverlo entre sus docentes los que, a su vez, se ven en muchos casos obligados a completar sus horas entre distintos establecimientos, con el consiguiente deterioro de su capacidad para emprender los desafíos que el ejercicio de coordinación/liderazgo supone.

A modo de conclusión se puede afirmar que el trabajo en red en el territorio de anticipación de La Bandera se encuentra en un proceso de instalación al momento de realizarse este estudio.

A nivel de gestión territorial, el Plan de anticipación ha definido un conjunto de diez iniciativas, dos por cada sostenedor, pero éstas no consideran al PIAP, el cual se despliega en el territorio de manera directa desde la estructura regional del MINEDUC.

Dada la experiencia en la gestión de sus iniciativas, el PIAP logra ejecutar su oferta programática en el Territorio pero de manera paralela a los objetivos y metas del Plan de Anticipación.

Por esta vía, el aporte del PIAP podrá generar beneficios y mejoramientos en el Territorio bajo el enfoque y horizonte que ya ha demostrado en el pasado pero debiese acercarse al

nuevo enfoque propuesto para enfrentar los desafíos de la Nueva Educación Pública a los cuales ha sido convocado.

Objetivo N° 3. Valoración de distintos actores educativos (estudiantes, docentes, directivos) respecto a las iniciativas realizadas por el Programa de Inglés, destacando aspectos positivos y negativos.

A propósito de los elementos facilitadores de la implementación del Programa Inglés Abre Puertas, tal como se señaló al evaluar el tema de las redes, la valoración y el entusiasmo de los principales actores pareciera ser un eje central a la hora de identificar un factor de supuestos y riesgos, para aludir a la nomenclatura de la última columna del “Marco Lógico”, vinculados a la realización de las diferentes actividades y el logro de los objetivos. En otras palabras, para identificar los elementos clave a intervenir procurando realizar dichas actividades que permitan el logro de objetivos y productos en el proceso secuencial de la lógica vertical de implementación del programa, tanto en su diseño como en su ejecución. Las entrevistas dan cuenta reiterada de esta idea:

...cuando a nosotros nos llamaron de “abre puertas”, fuimos a la reunión y todo, yo sentí al menos, que estaba con mi jefe de UTP allá, sabes qué le dije yo: esta es una tremenda oportunidad para nosotros, tenemos que aprovecharla al máximo, pensando en los chicos que salen con nuestra especialidad, una porque les damos un plus tremendo ¿en qué sentido? fijate que nosotros acá tenemos nuestro profesor de inglés, tenemos una educadora de párvulos que está en pre kínder y kínder –porque ahora tenemos pre kínder y kínder- ella hace inglés, entonces les tenemos taller de inglés a nuestros estudiantes de kínder, o sea de pre kínder, kínder, primero y segundo básico también... (Rebecca Ibáñez, Directora del Liceo Eugenio Pereira Salas).

Sin embargo, inmediatamente aparece el factor que, como también se vio antes analizando el objetivo específico nº 2, puede llegar a convertirse no sólo en un obstáculo para la implementación del programa, sino el final del mismo, toda vez que se trata de un factor que va socavando el entusiasmo inicial. Se trata del horizonte temporal del programa en términos de los recursos contemplados en éste. Ello termina por cuestionar las bases del PIAP.

...que se mantenga el proyecto con nosotros, realmente ha sido súper importante para nosotros, yo estoy tremendamente agradecida, y no sólo yo, todos como equipo estamos tremendamente agradecidos de haber podido participar y que nosotros nos hubieran tomado en consideración para estar dentro del programa, porque para los colegios TP es realmente una tremenda necesidad, una tremenda necesidad, porque realmente como te dije les abre puertas a nuestros estudiantes de nuestra especialidad, ellos, es súper importante para ellos, si el mundo laboral funciona ahora con el idioma, es así, y hay que, todo está tan globalizado que los chiquillos lo

necesitan y tenemos que sobretodo aportarle a nuestras alumnas que no sólo, cierto a esta comuna y que hay otros tipos de colegios también, que ellas tienen que tener todas las oportunidades, porque es verdad, nosotros necesitamos muchos técnicos acá... (Rebecca Ibáñez, Directora del Liceo Eugenio Pereira Salas).

Dicha oposición entre factores facilitadores (entusiasmo y compromiso) y factores obstaculizadores (límites estructurales) aparece reiteradamente en el discurso de los y las entrevistadas

De mismo modo, las diferencias de franjas etarias entre los estamentos de la comunidad de actores, con respecto a la valoración del programa, surgen en las conversaciones sostenidas:

Hay diferencias en el entusiasmo, por las edades de los chiquillos eso sí. Por ejemplo, en el caso de elegir talleres, cuando hay que elegir talleres, los de educación física se llenan 'altiro' porque educación física es deporte, pero usted los invita a un taller de matemáticas y la cosa no va por ahí. Incluso [talleres] de idioma. Entonces ahí nosotros topamos con eso: con el entorno, el capital cultural -que tanto se habla hoy día-, con el cómo llega el alumno hoy día acá al colegio, ¿cargado de qué? (Mauricio Véliz, Director de la escuela Hernán Olgún de Lo Espejo).

Además de la edad, juegan otros factores que se asocian con las valoraciones diferenciales de los actores. En el caso de los estudiantes, como sería de esperar, se trata del origen de los mismos, aunque a pesar del contexto socioeconómico y cultural del cual provienen, ellos y ellas tienen un buen encuentro con el programa, ese origen les “pasa la cuenta” a la hora del rendimiento.

Hubo una buena recepción de nuestros chiquillos. Tenemos que tener claro que en este sistema de educación al chiquillo le cuestan todas las asignaturas, y el inglés -por supuesto- le cuesta un poco más. Pero creo que hoy día, con toda esta situación que vivimos en nuestro país, con tanto inmigrante -y todas esas cosas- es necesario que el chiquillo vaya mejorando en ir hablando y escribiendo otro tipo de idioma. Y creo que el inglés es fundamental. Es fundamental que lo puedan hacer. (Orlando Díaz, Director del liceo Francisco Mery Aguirre).

Otro factor de valoración positiva por parte de los apoderados que señala el Director Díaz, tiene que ver con un factor distintivo del programa, cual es la participación de los voluntarios anglo parlantes en directa relación con los y las alumnas:

Creo que hoy día este liceo ha sentido con mucha fuerza el haber recibido a Natalie, creo que eso nos ha dado como liceo una fortaleza. Una fortaleza a nuestros apoderados; a nuestros chiquititos de básica que tuvieron la oportunidad de compartir [con ella]; a nuestros chiquillos de enseñanza media de conocer otra realidad, conocer otra historia y poder compartir con una persona que no conocía nuestro país, menos nuestro idioma. Por lo tanto, creo que esas son las garantías y las ventajas que tiene. Lo ideal sería que nuestro establecimiento siguiera en el programa

y tener el apoyo. Solamente pedir eso. (Orlando Díaz, Director del liceo Francisco Mery Aguirre).

Una apreciación que resulta de particular interés, por cuanto entrega una doble mirada al momento de valorar la experiencia, es la de Sandra Miranda, Jefa de la UTP del colegio Hernán Olguín de Lo Espejo. Por una parte hace referencia a las debilidades del programa que deberían superarse y, por la otra parte, asume las debilidades propias del establecimiento que se conjugan con las primeras.

...quizás a nosotros nos costó más adaptarnos al programa que el programa a nosotros..., las dinámicas y los años son distintos también. Este año ha sido un año complejo para el colegio Hernán Olguín por muchas razones, entonces a lo mejor llega en un minuto en el cual nosotros estamos medio desequilibrados en algunas cosas, medios complejos por otro lado, entonces a lo mejor eso también provocó... yo no estoy diciendo que fue una mala experiencia, fue una excelente experiencia, pero mi naturaleza es ser tremendamente autocrítica, o sea, yo no me enojo cuando me critican, yo todos los días pienso que lo hago más mal porque me voy dando cuenta que hay un montón de cosas que no estoy haciendo, y que sí tengo que hacer. Entonces, dentro de mi autocrítica estoy pensando que quizás no fue, pero no por parte del programa, sino que, por parte nuestra, lo que debería haber sido. Yo siento que el programa estuvo bien, hubo capacitaciones, pero de repente las capacitaciones eran algo emergente entonces me hacían sacar al profesor de inglés y tenerlo todo un día capacitando, que es genial, pero ¿qué hago con este curso que queda sin profesor?

Esta valoración resulta especialmente relevante si se la lee en clave del estudiante de los primeros cursos junto a la mirada que los apoderados perciben como resultado de la experiencia de su hijo o hija:

Valorado principalmente por los apoderados porque lo que más se le ha dicho a las personas que están haciendo inglés -a los profesores- es que lo hagan en forma absolutamente lúdica, con mucho canto, con muchas palabras, que reciban a los papás con alguna frase en inglés... y eso hace **que los apoderados digan: "¡ah, que bueno! mi hijo sabe inglés"**. Eso para un chiquitito de seis años, que conozca los colores, es importante" (Luz María Díaz jefa técnica DAEM PAC, énfasis añadido)

En este aspecto, leer las citas extraídas de las respectivas entrevistas, ordenadas por los diferentes aspectos de la evaluación, conforma un texto que pareciera ser elaborado por un mismo relator, una a otra se van concatenando las distintas apreciaciones para conformar un relato coherente, como puede apreciarse en el siguiente ordenamiento de hablantes:

*Sería bastante interesante el que pudiésemos tener como iniciativa -que es una debilidad, yo creo para todas las comunas nuestras que vamos a anticipación- el tema del inglés. **El inglés es muy básico y con esta iniciativa de tener este programa. De tener angloparlantes, yo creo que es una fortaleza el que podamos contar con alguna persona que llega a un colegio y que conoce el inglés nativo.** Entonces los*

niños quedan muy impactados de escucharlo, y eso a su vez ha ayudado a que **los niños empiecen a mirar el inglés de otra manera**. A través de la música. He escuchado a niñitos chicos cantando en inglés. Canciones en inglés. No es menor. Cosa que antes no se veía **(Luz María Díaz jefa técnica DAEM PAC)**.

Tenemos docentes que llevan muchos años de **participación con nosotros y ellos han sido pilares fundamentales en las iniciativas a lo largo de todo el tiempo y, a su vez, se han convertido en figuras relevantes a la hora de involucrar a otros docentes, sobre todo los nuevos que van llegando al sistema**. **(Marco Ibarra, Coordinación Red de Encargados Regionales y apoyo a los establecimientos)**.

...es interesante ver que **ellos valoran el esfuerzo profesional y la calidad del trabajo que el programa pone a disposición de ellos**, esa labor intermediaria entre el Ministerio, el CPEIP, embajadas, consulados, etc. Con los docentes que son finalmente los que están a cargo del proceso **(Marco Ibarra, Coordinación Red de Encargados Regionales y apoyo a los establecimientos)**.

Ya hacer **clases de inglés para los profes no es el foco del programa**, nos hemos dado cuenta de que la **metodología, saber usar bien el currículum y aplicarlo en la sala es lo que más marca la diferencia**. Manejo del aula, también, necesidades especiales, todo lo que hoy en día está en boga es relevante para el docente. **(Marco Ibarra, Coordinación Red de Encargados Regionales y apoyo a los establecimientos)**.

También hay otro **tema que tiene que ver con la metodología [y/o] la estrategia que usan los profesores para estos estudiantes de hoy día que su capacidad de concentración es menor**. Están con otros estímulos que son todo lo tecnológico, las redes sociales, y el **profesor todavía de repente está con la metodología con que él aprendió, con las estrategias que él utilizó**. Entonces, hay muchas variables que uno podría decir: "mira, ¡esta es! ¡Esta es la variable!" No. yo creo que hay muchas cosas que influyen" **(Soledad Guerrero, Jefa de Educación Seremi RM)**

Sí el programa se instala en las herramientas de gestión de la escuela, la cosa es distinta..., pero que pasa si en la escuela yo tengo un proyecto educativo institucional, que me dice que: "esta es mi línea de trabajo. Tengo un plan de mejoramiento educativo que me dice que estas acciones son las que voy a realizar en el año, y tengo metas. ¿Y me trae un programa sin tener sintonía con esto?". Ni yo le encuentro la sintonía. Obviamente que va a ser un fracaso en términos de gestión del establecimiento. Entonces, el programa va a tener que bajar solito y hacer lo que pueda solito. Porque yo no tengo la gestión ahí. **(Soledad Guerrero, Jefa de Educación Seremi RM)**

Bueno de este programa yo el conocimiento que tengo es desde el aula, vi el trabajo que realizaron los docentes de inglés, hicieron un trabajo bastante interesante, con los niños, con clases muy digamos, activo-participativas, **salían al patio organizaban como algunos trabajos en los ahí en los jardines de la escuela, recuerdo, luego hacían una serie de afiches que iban poniendo en distintas partes del patio**. Tengo ese recuerdo de trabajo, esto fue más o menos... yo diría que alrededor de dos años, se realizó en mi establecimiento, en la Escuela El Territorio Antártico, este trabajo

como yo lo vi bien activo, el profesor de inglés” (Silvia Navia, Jefe Unidad técnica, San Miguel).

El ejemplo anterior es elocuente en lo que dice relación con la coherencia de las evaluaciones que hacen los actores desde diferentes perspectivas, dando cuenta de la validez metodológica al momento de considerar las debilidades y fortalezas que presenta el programa en su implementación, al mismo tiempo que orienta la gestión de los supuestos (riesgos) presentes en cada uno de los niveles de la misma, desde la ejecución de las actividades que dan origen al cumplimiento de objetivos y resultados que contribuyen al logro del fin último en el que se inscribe el Programa Inglés Abre Puertas.

Por otra parte, en el contexto del plan de anticipación del Territorio de la Bandera, como ya se ha dicho antes, el PIAP no se ha visibilizado a nivel de los sostenedores que participan en La Bandera. Por este motivo, no es extraño que no se tengan planteamientos afinados acerca de cómo hacer sinergia entre las oportunidades que ofrece el PIAP al Territorio y las estrategias que el Territorio ha ido diseñando e implementando para abordar el desafío de mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.

Puede ser, o lo que podría pasar es que las iniciativas, por ejemplo, donde sacan estos diagnósticos de capacitación o iniciativas donde se haga el tema del levantamiento de las buenas prácticas educativas, o en otras iniciativas donde sí se hagan levantamientos, ahí si esté metido, o puede pasar que en esa segunda derivada esté. Hoy día explícitamente no hay una iniciativa que diga: "esto va ligado al Inglés Abre Puertas", pero podría pasar en esta que sería muy bueno que pasara -encuentro yo- porque ahí si pensaría ponte tú que sea una de las prácticas para hacer pasantías; talleres o experiencias pedagógicas que se hayan hecho ligadas al programa. Ahí sí sería muy bueno porque se diversificaría dentro del territorio. (Miguel Figueroa. Gestor territorial de la Secretaría Regional Ministerial de Educación).

Por su parte, Freddy Orellana, Encargado Regional de Inglés de la SEREMI de Educación de la Región Metropolitana, complementa:

*Sin embargo, también creo que hay distintas aristas que se ven en el programa que lo hacen más viable para algunos actores que para otros. Por ejemplo: **Aquellos establecimientos que cuentan con un director que facilita el permiso para sus docentes para que asistan a las capacitaciones por ejemplo. Aquellos establecimientos que cuentan con docentes que se motivan con aprender, se motivan, digamos, personalmente en perfeccionarse en términos metodológicos y lingüísticos y que asisten a nuestras capacitaciones. Aquellos establecimientos que cuentan con el espacio disponible para que un voluntario angloparlante pueda insertarse a la comunidad escolar. Aquellos establecimientos que están convencidos de que el inglés es una asignatura importante y no una asignatura de segunda categoría, porque todos sabemos que en algunos establecimientos se prioriza sobretudo matemáticas, lenguaje y ciencias... y hay otras asignaturas de segunda categoría, en las cuales siempre está inglés.***

Entonces, **donde hay un establecimiento que convencido de que el inglés o que en general todas las asignaturas tienen igual importancia, en esos establecimientos el programa es súper viable y entra súper bien.** Porque los estudiantes se motivan a través de lo que ven con sus docentes, se motivan a través de lo que ven con los voluntarios y ellos también se motivan para aprender solos. Sin embargo, en aquellos establecimientos donde los mismos docentes se expresan que sus directores no les dan permiso para salir porque tienen que cubrir la docencia de sus colegas, por ejemplo; o que los directores olvidan firmar las cartas de permiso, o se les olvida que ellos adquirieron un compromiso expreso con nosotros al principio del año. Aquellos establecimientos que no tienen espacio para los voluntarios angloparlantes, por ejemplo.

El programa simplemente logra entrar a través de las capacitaciones docentes que se hacen. Y a través del apoyo externo que nosotros tenemos como las señaléticas en inglés que les mandamos al principio del año también, y que ellos no hacen uso de esa señalética y finalmente el inglés queda como escondido y no se visibiliza tanto, cuesta. Cuesta. Pero ahí el punto -yo siempre lo he dicho, desde que comencé mi trabajo como encargado regional y desde que he tenido el contacto con docentes y he tenido que hacer las ceremonias de lanzamiento y todo esto, todo lo que conlleva ser encargado regional. Yo siempre hablo desde la voluntad de las personas y en que nuestro trabajo no es obligatorio. Nosotros no estamos en la obligatoriedad de ningún proyecto educativo, y no estamos en la obligatoriedad de ninguna ley, digamos. **Entonces yo siempre le he dicho a todas las personas que se involucran con nosotros, que el éxito del programa, y el éxito de cada uno de los proyectos que tenemos nosotros se basa netamente en la voluntad de las personas con las que estamos trabajando.** Porque yo como docente te lo digo. Una vez, de hecho, también es la razón por la cual soy encargado regional. Una vez a nosotros en el programa, antes cuando recién estábamos recién armando este proyecto nos preguntaron: ¿Quiénes de acá han tomado el CPT? -Yo lo había tomado. ¿Quién de acá se fue de intercambio con la beca 'semestre en el extranjero' que depende del programa? - Yo me fui con esa beca. ¿Quién de acá había dado la evaluación docente? -Yo tomé la evaluación docente. Luego tomé el AEP. Y en ambas cosas salí destacado. Entonces, finalmente hasta el día de hoy lo converso con mi directora, con la antigua directora con la que yo trabajaba, y es justamente también en base a que el próximo año vamos a trabajar en Pudahuel, y yo había trabajado en Pudahuel también -ahí siempre mantengo el contacto- y hasta el día de hoy al establecimiento le duele mi salida, porque ellos consideraban que yo era un súper buen docente de inglés, y en el programa también ellos saben que yo he conocido el programa desde que estaba estudiando la pedagogía, y ellos saben que uno cuando se motiva solo, cuando la motivación es intrínseca y tú te mueves dentro de tu establecimiento para que tu director te dé permiso para salir, cuando tú estás pendiente que tú puedes ir a tomar una prueba netamente por un tema personal, porque a mí nadie me obligó a tomar el CPT y nadie me obligó a tomar el FCE y nadie me dijo que esto era bueno para mí.

Sin embargo, era solamente una motivación personal, entonces cuando uno... yo como docente veo que tengo oportunidades como para yo poder crecer o desarrollarme profesionalmente, pero no necesito que alguien me lo diga, o no

necesito un empujón de un tercero... tú te das cuenta que en realidad las oportunidades están. Y eso es lo que a mí me pasa siendo... yo te hablo esto desde la perspectiva del docente como profesor de inglés, ni siquiera te estoy hablando como encargado regional. Y eso es lo mismo que le transmito al resto de la gente cuando estoy conversando con ellos, cuando tengo que hacer la entrevista con los directores a principio del año; cuando tengo que hablar con los docentes les digo "miren, vamos a tener capacitaciones. Las capacitaciones son todo el día. Pero tenemos esto. Estos son los beneficios a los que ustedes van a poder acceder".

*Ahora, hablando como encargado regional y no como profesor de inglés. Cuando los docentes... cuando invitamos a sus estudiantes a participar en distintas iniciativas, en los campamentos por ejemplo; cuando van los voluntarios angloparlantes a los establecimientos; cuando van a observar clases; cuando los invitamos a las ceremonias de lanzamiento y vienen estudiantes, por ejemplo; cuando hay alguna - una u otra- iniciativa en la cual participan **los estudiantes, sus docentes se dan cuenta que los estudiantes tienen un nivel de inglés mayor al que ellos pensaban. Entonces eso les sirve a ellos para convencerse bastante.** Yo te digo, dentro de las cosas que he visto, dentro de la experiencia que tengo como encargado regional -que tampoco es tanta, si llevo meses recién, pero sí me ha tocado un año bastante movido-, yo te digo, he ido a observar clases donde los docentes mismos me dicen: "yo jamás me imaginé que mis estudiantes iban a estar hablando inglés en el patio con el voluntario", "jamás pensé que te iban a contestar a ti en inglés", cuando yo iba a reuniones iniciales en los establecimientos, ni siquiera con voluntarios, pero yo cuando voy a todo el mundo le hablo en inglés, porque es parte de visibilizar el programa; visibilizar el inglés en la comunidad. Entonces, ellos mismos se sorprenden... se sorprenden del manejo del inglés en sus estudiantes; de la proficiencia que tienen; de cómo pueden utilizarlo en un contexto real comunicativo. Entonces, eso los termina a ellos con convencer.*

***Aquellos estudiantes que participan en los campamentos, y aquellos estudiantes que están en contacto con voluntarios angloparlantes, siempre expresan que ellos jamás pensaron que lo podían hacer, jamás pensaron que ellos podían comunicarse en otro idioma, y es una sorpresa bastante grata para ellos mismos también.** Entonces, esa evidencia está. Ahora, yo siento e insisto en esto. Siento que faltan iniciativas para los estudiantes, sobretodo de básica, que es el grueso de lo que estamos trabajando, el común con el que estamos trabajando este año. Pero por lo menos, en los establecimientos en los que, si se da la oportunidad, los chicos se sorprenden de ellos mismos, y es súper entretenido -súper rico- ver eso. Cuando a mí me tocaba ver escuelas y yo les hablé en inglés, ellos piensan que yo vengo de otro país y me empiezan a preguntar cosas súper básicas; cuando yo entro a la sala y ven que yo estoy hablando con los voluntarios por ejemplo y se acercan a saludarme, y le preguntan cosas a ellos y tú te das cuentas que ellos hablan en inglés, y finalmente ellos también se sienten súper grato de poder comunicarse en otro idioma a pesar de que son cosas súper mínimas, pero esa visión, esas pequeñas interacciones le cambian mucho el switch, y eso....*

*La verdad es que ahí quedó un poco al debe porque no he tenido ningún contacto todavía **con apoderados, yo como encargado regional.** Pero sí, por supuesto, cuando*

tú conversas con los directores y les preguntas qué opinan los apoderados que sus estudiantes participen en competencias con nosotros, por ejemplo... eh, hace no mucho, hace como tres semanas terminamos la competencia de debate acá en la región metropolitana, y cuando tú le preguntas a los docentes ¿qué opinan sus apoderados de que sus estudiantes vayan a participar en una competencia de debates en inglés? También te expresan su sorpresa, porque tampoco lo saben, tampoco lo piensan, tampoco piensan que sus hijos van a poder hablar en inglés y mucho menos en una competencia de debate. Lo mismo en las familias que van y participan en las escuelas donde hay voluntarios angloparlantes, y en las escuelas, me ha tocado que los directores nos piden algún tipo de distintivo para ellos poder pegar en sus establecimientos, para poner un afiche, para que sus apoderados sepan que el establecimiento está participando en un Programa de Inglés. Que estamos fortaleciendo o que estamos ayudando con la enseñanza del inglés en la escuela, y para que sus apoderados también se enteren de que el establecimiento está siendo parte de un proyecto específico para esta área específica. Pero nunca he podido conversar directamente con un apoderado y preguntarle qué opina. Hoy tampoco nosotros tenemos un seguimiento que hagamos a los apoderados, así que ahí estamos al debe.

(Freddy Orellana. Encargado Regional de Inglés. SEREMI de educación, énfasis añadido).

Resulta interesante cómo en el relato del Encargado Regional del programa en la Región Metropolitana se alude literalmente a lo que se ha venido planteando en el análisis (lo cual se ha subrayado en los extractos de la extensa cita anterior). Empezando por el primer párrafo y recordando lo ya dicho a propósito de las redes inter establecimiento:

Aquellos establecimientos que cuentan con un director que facilita el permiso para sus docentes para que asistan a las capacitaciones por ejemplo. Aquellos establecimientos que cuentan con docentes que se motivan con aprender, se motivan, digamos, personalmente en perfeccionarse en términos metodológicos y lingüísticos y que asisten a nuestras capacitaciones.

Por último, con respecto a la evaluación del programa que hacen los distintos miembros directos de la comunidad escolar, las citas consignadas a continuación relativizan la visión que se tiene desde la Secretaría Regional Ministerial de Educación. Sin desmerecer lo señalado por los profesionales de MINEDUC a nivel regional, se trata de la visión de quienes abordan la evaluación desde el terreno mismo. Ello es de principal relevancia para intervenir la gestión de los supuestos/riesgos con los que se **diseña** el programa, en la lógica vertical descendente, para usar la nomenclatura del Marco Lógico, *vis-a-vis* la lógica vertical ascendente con que se **ejecuta** el programa.

*...en la práctica, creo en las ganas de hacer cosas del Ministerio pero en lo concreto no lo veo. A ver, el objeto último de todo este tema es el alumno, **no veo que el alumno logré cambiar o tener una visión más amplia que la que tenía con respecto al tema del idioma, a tomarle el peso al idioma, considerando la información que se maneja a nivel macro en el país es un dos por ciento de porcentaje de la gente que lo***

habla, es la nada, y creo que los alumnos no tienen una visión de lo que les va a significar, que es una herramienta que les va a servir sino más bien todavía lo ven como un ramo más... **(Profesora de inglés, La Cisterna)**

Estamos enseñando un idioma, pero esa visión creo que no llega, no llega a los alumnos, por lo tanto, creo que si pasa eso, es porque falta mucho todavía, en el camino entre el ministerio, los profesores, y el alumno, entonces creo que la tal señal, no es tal todavía..., la intención es buenísima, pero lamentablemente somos como muchas islas y eso se entrapa mucho en el tema administrativo, y el tema administrativo, cuando es manejado municipalmente —no quiero entrar en política porque creo que no es el punto, pero así y todo igual hay que tocarlo—las personas que no son las pertinentes están a cargo de ciertas cosas, entonces cuando no se es idóneo, no se conoce contexto... **(Profesora de inglés, La Cisterna).**

...lo primero que tienes que hacer es, metodológicamente hablando **hay que perfeccionar a los profesores y si vamos a estar conscientes vamos a darle una mención a las profesoras de básica y si va a tener el protagonismo que tiene que tener y si va a tener el reconocimiento que tiene que tener**, porque una vez hicieron acá en la comuna una, las profesoras que eran de básica, tuvieron en un curso en la tarde, muy tarde, después de las seis de la tarde, y estaban hasta no sé qué hora, que iban a hacer el inglés y todo lo demás... **(Profesora de inglés La Cisterna).**

Muy motivado y en general, bueno, él estaba muy contento cuando yo le comenté de esta actividad. Le expliqué en qué consistía porque yo tengo unos conocidos que participaron en estos Summer Camps como instructores hace un tiempo -unos gringos-, y me habían comentado que eran buenas lucas y toda la cosa, y me habían comentado todo lo que se hacía y que era como de verano, de vacaciones -porque también se hace en invierno. Y le **comenté al Álvaro y lo inscribimos, y salió seleccionado y estaba muy, muy contento y motivado de venir**" **(Apoderada Colegio Betsabé Hormazábal de Alarcón).**

...una crítica que yo tengo con esto. Yo vi esta cosa a través de Facebook, tengo muchos colegas míos que son profesores de inglés, en Facebook, y tienen una página que se llama 'Students in action', justamente sobre los campamentos de inglés y ahí yo leí información sobre eso. Yo me metí a los links -y toda la cosa- y vi que se podía participar y lo metí. En el colegio, porque pidieron unos documentos que yo tenía que traer, yo fui a preguntarle tanto a la persona de UTP como a la persona que era orientadora en ese momento, **nadie tenía idea de la realización de este tipo de cosas y eso que es un colegio que es dependiente del ministerio de educación directamente. Somos un colegio público.** Entonces, fue un poquitito desconcertante para nosotros eso que no se sabía mucho. De hecho la misma orientadora me ayudó a hacer el tema de llenar los papeles y toda la cosa para que Álvaro pudiera venir. Pero ellos no tenían idea". ¡No hay difusión! Y es una tremenda experiencia. Entonces, creo que lo están desaprovechando..., el tema es que el inglés es algo que es absolutamente necesario. No lo digo solamente por un tema de ser profesora de inglés, o sea, **yo creo que el inglés realmente abre puertas.**

En términos generales se visualiza una falta de densidad del rol de los líderes pedagógicos a nivel de establecimiento y de la meso estructura a nivel de sostenedor y del MINEDUC. Lo que Richard Elmore define como acoplamiento suelto (Elmore, 2010, pág. 102).

Según este enfoque, que define que las tareas y responsabilidades de los directivos se relacionan más a la administración que a la pedagogía, y que esta última es prácticamente privativa de la función docente en el aula deja a la estructura de gestión como un simple coordinador de procedimientos y recursos que no agrega valor pedagógico al proceso de la enseñanza aprendizaje.

Bajo este enfoque, no es extraño que un Programa como el PIAP funcione fluidamente en paralelo al Plan de Anticipación de la Bandera. También se entiende que los destinatarios finales visualicen al Programa como un prestador de servicios al cual se le puede pedir más cobertura, calidad o intensidad en los servicios que entrega, y no como una política pública que requiere el compromiso y responsabilización por parte de todos los actores de los diversos niveles del sistema escolar.

Objetivo específico N° 4. Conocer la valoración de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes, directivos) respecto a siguientes iniciativas:

- Diagnóstico gratuito del nivel de inglés de cada docente
- Cursos de capacitación en inglés para cada docente (presencial o en línea)
- Talleres de actualización metodológica con especialistas chilenos(as) y extranjeros(as) para la totalidad de los(as) docentes
- **Talleres de buenas prácticas**
- **Participación en comunidades de aprendizaje a través de las redes de docentes de inglés**
- Retroalimentación del desempeño en el aula (a través de la observación de clases, cuya participación es voluntaria)
- **Apoyo de voluntarios(as) angloparlantes en el aula (en algunos establecimientos)**
- Desarrollar capacidad en la escuela para la realización de actividades extracurriculares en inglés
- Cursos en línea con tutoría para estudiantes de enseñanza media
- **Entrega de señalética en inglés para cada establecimiento.**

A continuación se presenta la valoración que los actores hacen respecto de las iniciativas mencionadas en las entrevistas y *Focus Groups* realizados. Cabe señalar que en ninguno de los dos instrumentos figuran referencias a algunas de estas iniciativas, específicamente el **Diagnóstico gratuito del nivel de inglés de cada docente**; los **Cursos de capacitación en inglés para cada docente (presencial o en línea)**; los **Talleres de actualización metodológica con especialistas chilenos(as) y extranjeros(as) para la totalidad de los(as) docentes**; la **Retroalimentación del desempeño en el aula (a través de la observación de clases, cuya participación es voluntaria)**.

Lo anterior no fue desarrollado por los y las entrevistadas, a pesar de haber sido mencionado por los investigadores en el curso de las entrevistas.¹⁴

Con respecto a las iniciativas sobre las que sí hubo un desarrollo evaluativo se destaca el **Apoyo de voluntarios(as) angloparlantes en el aula (en algunos establecimientos)**, iniciativa sobre la que los actores se refirieron ampliamente en el curso de las conversaciones sostenidas con los investigadores.

¹⁴ Estas iniciativas son las en que directamente participan los profesores de inglés. Al respecto se debe tener presente que no fue posible realizar el grupo de discusión con profesores de inglés, no obstante de haberlo programado tres veces. Dada esta situación se entrevistó a dos profesoras de inglés pero los temas conversados fueron más restringidos a los que se hubiesen tratado en el grupo.

Esta iniciativa es un elemento que aparece con frecuencia en el discurso de los actores, evidenciando la relevancia asignada a la misma por ellos y ellas, como queda de manifiesto en las citas continuación:

*...el hecho ya de que escuchen también a la angloparlante, conversar y tener otro tipo de tener que hablarlo con ella, igual yo creo que la experiencia de ellos poder entender también a sus compañeros eso también yo creo que les ha abierto más sus expectativas o ese sentido de que no sólo el español, de repente los profesores aquí decían –a modo de broma sí- estos chiquillos que hablan porque igual tienen un vocabulario bien reducido de repente y más que nada hablan la terminología propia de los jóvenes y de repente aquí no es muy bonita también entonces es, pero meterlos en esto otro es abrirles otra visión del mundo y mostrar que hay otro mundo más allá de la línea del tren, pero yo le digo que hay chicos que no han salido más allá de la línea del tren y la línea del tren está a una cuadra de aquí y no conocen más allá, o sea nosotros los hemos llevado al centro, a los diferentes museos y los chiquillos... no podían entender lo que estaban viendo..., igual en ese sentido nosotros quisimos darnos esta oportunidad con el programa y qué mejor que nosotros estuvimos con angloparlantes aquí y las chicas fueron súper cercanas con los niños entonces, poder conversar con ellos hizo que fuera mucho más fluido su aprendizaje y el poder hablar el inglés, partiendo por este año con lo mínimo tal vez, eso ya es valioso, yo sé que esto no lo vamos a lograr de un día para otro, que los chicos puedan hablar fluidamente, pero bueno hay que partir por algo. **(Rebecca Ibáñez, Directora del Liceo Eugenio Pereira Salas).***

Nosotros este año tuvimos un voluntario. O sea, el programa Inglés Abre Puertas como programa, nosotros lo escuchábamos, pero lo reconocimos este año. Este año para nosotros fue propio. Nos apropiamos de él. Y me imagino que, no sé si va a ser la primera práctica, -o van a haber otras, lo desconozco- es el ingreso que hace una persona que es voluntaria que es Danielle, [que] viene e interactúa con nuestros niños. Hace ese proceso, de hecho, ahí está el horario de Danielle. Ella entraba a la sala con el profesor, afortunadamente el profesor nuestro de inglés es joven y bastante llano a todo. Muy participativo. Un excelente profesor, y no hubo problemas vinculantes con ella al ingresar, al desarrollar su actividad, al poder como tú dices, efectivamente la relación con los niños es, ¡ya! es, es de forma inmediata.

Sí, a los niños les fascinó, les encantó. Danielle es muy cercana a los niños, muy compenetrada en el ambiente, en el entorno, y se generó [una] muy buena relación con Pablo y creo que el funcionamiento fue bien. Ahora, yo no sé si está dentro de las preguntas del funcionamiento, pero en algún minuto es complejo cuando un programa tiene cierto estándar y tiene ciertas metas y objetivos. La escuela básica municipal de la comuna de Lo Espejo quizá funciona diferente a la escuela básica municipal de La Granja, de PAC, de San Bernardo, de Vitacura, de Las Condes. Nosotros tenemos otras dinámicas, otras necesidades y tenemos... casi vivimos el día a día. O sea, si tú me preguntas hoy día: "tú jefe técnico", yo no soy un jefe técnico de un colegio particular subvencionado que, por ejemplo -no sé- hoy día tu vienes y yo te tendría que dar hora; tenemos otra estructura, yo trabajo específicamente en esta área; yo no me vínculo con inspectoría ni me vínculo con orientación ni me vínculo con

nada. Nosotros [por el contrario] somos prácticamente multifuncionales. Cuando tú hoy día nos preguntas tus horarios de colación, yo no tengo horario de colación. (Sandra Miranda, Jefa de la UTP del colegio Hernán Olguín).

*Bueno, ahora nosotros tenemos, no recuerdo si dos o tres **angloparlantes acá. Ha resultado una situación innovadora el ver a una persona que habla fluidamente el inglés, ya.** Y eso a los mismos docentes que están participando -y participaron- les ha servido también el conocer otras técnicas, porque antes era, como te comentaba, solo hacer un vocabulario y no hacer el diálogo que se pretende desde siempre. Hacer un diálogo que sea una situación más fluida. (Luz María Díaz jefa técnica DAEM PAC).*

Creo que sería muy significativo para los chicos poder comprenderse con otra persona que venga de otro lugar, que hable la lengua. Creo que eso sería muy significativo para ellos. Lo otro, también ver el tema de una sala especial, con recursos educativos donde ellos vayan a un laboratorio de inglés, porque podríamos tener los recursos como para instalar esto con más cercanía entorno a software, a computadores; con otras estrategias que pudieran con esto ayudar a la profesora. Ayudarla mucho más, porque la verdad es que ella trabaja de pronto con algunos textos y donde el énfasis que tiene que ser en la parte oral está más disminuido que lo otro. Entonces, eso también es un desafío, pensando en esa idea. (Tania Montenegro. Directora de la escuela Villa la Cultura de San Ramón)

Con respecto a las redes, además de lo que se vio más arriba cuando se hizo referencia al tema, la misma profesora Tania Montenegro también se refirió a la participación en **comunidades de aprendizaje**. Aunque ella reconoce que se trata de una formación incipiente y de corta duración a veces, también asume que es un desafío por lograr:

Tenemos redes. El tema es que aún no hay un empoderamiento de nosotros los directores en esas redes que puedan sacar a la palestra temáticas importantes que recorran las escuelas de esta comuna. Eso también es un proceso que nosotros estamos instalando y que tenemos visto para poder llevar a cabo, por ejemplo: el tema de las experiencias exitosas, metodologías, intercambios de diversos hechos que ocurren en las escuelas y que ayudan a potenciar los aprendizajes de los chiquillos. Pero también es incipiente, está en proyecto. Es algo que recién parte..., los temas que se ven son bajados desde el municipio, también desde la asesoría técnica que tenemos, que bueno en alguna de ellas se recogen los temas de la escuela pero que fueran situaciones y experiencias que recorran todos los colegios que instalemos y debatamos ahí, que tomemos acuerdos, no. Eso aún no se da.... Tuvimos la suerte de participar cinco directores de esta comuna en un diplomado sobre líderes sistémicos y nuestra misión -nuestra gran tarea- es poder fortalecer esta red, levantar esta red y construir una red con todos los colegios. Porque tampoco es fácil, o sea tú tienes que entender que se cambia de paradigma desde lo que era la competencia a la colaboración y en eso, de pronto, tú encuentras barreras aún con directores que tienen esa mentalidad. Entonces, la verdad es que esa es nuestra gran tarea para el 2017. Poder levantar nuestra red..., nosotros estamos como directores impulsando el trabajo en red. Recién de manera muy incipiente, pero la verdad es que hubo unos

intentos de trabajo en red con los otros colegios, por lo menos aquí en San Ramón - hubo un par de reuniones- pero no fue una práctica sistematizada ni constante.

Por su parte, Marco Ibarra (Coordinación Red de Encargados Regionales y apoyo a los establecimientos) señaló al respecto que:

*...las redes de docentes partieron en todos los sectores y subsectores por ahí el año 2000- 2001. Hoy en día la única red vigente es la red de inglés. Tenemos más de 100, 120 redes de docentes de inglés en este momento funcionando a nivel nacional con... en promedio 8 docentes mínimo para que funcione en cada localidad. **Y todo esto es fuera del horario laboral, sin ninguna compensación económica más que la formación continua que debe tener todo profesional que esté ligado a la educación... Comunidades de aprendizaje.** Eso es lo que nosotros más les inculcamos y se hace un **seguimiento constante a través de planes anuales de trabajo más jornadas de coordinadores a nivel nacional junto con jornadas regionales y/o provinciales....** Ahora se está integrando los voluntarios anglo-parlantes a que asistan a las reuniones mensuales de la red para que ayuden a usar el idioma con un hablante nativo....*

*En ciudades, por ejemplo en Arica, hay redes..., bueno, **hay varias ciudades que tienen diferenciados, pero ahora puntualmente me acuerdo que en Arica hay una red de básica y una red de media** que ahí [donde] los docentes pueden compartir de forma más cercana el programa.... Coquimbo es una muy buena región, con harta participación en todas las iniciativas. Pero después viene Bío-Bío que es super motivada esa región. Araucanía también es potente y ya ahí yo diría que esas son las más destacadas. Luego, las que vendrían inmediatamente, Valparaíso, la Metropolitana, Maule, Los Ríos, y de ahí el resto que es una participación más estandarizada.*

En cuanto a la iniciativa de **implementar talleres de buenas prácticas**, el mismo **Marco Ibarra** se refirió a éstos, tanto en lo que respecta a la subjetividad de los participantes, como a los aspectos estructurales que la conforman, en los siguientes términos:

*En una serie de **tres talleres**, algunas regiones hacen dos, algunas hacen tres, eso depende de la disponibilidad con las correspondientes corporaciones. Pero qué pasa, que siempre en el primer taller llegan un tanto combativos. ¿Por qué? Porque vienen obligados. Hay un **importante número de docentes que vienen obligados o porque llegó un oficio, o llegó una solicitud o la misma seremi los citó X día a una actividad.** Entonces muchas veces nos ha pasado que a nuestros colegas... O a mí también, incluso, en talleres que me ha tocado ser el facilitador hay que abrir la conversación, el diálogo... Un poco a la catarsis. Porque el docente, en ese momento, es la primera vez durante mucho tiempo –sobre todo los que llevan más de 10 años o 15 años en el sistema- que tienen contacto directo con una persona que viene del Ministerio. **Entonces, ellos sienten que la persona que está adelante, en ese momento, es el Ministerio. Entonces expresan su malestar contractual, agobio laboral, horas de planificación... Todo lo que a un docente chileno de un sistema público le puede estar aquejando en el momento.** No obstante, a lo largo de la jornada, el foco va*

*cambiando, como que, poco a poco, van reorientándose. **Logran entender que nosotros como programa “Inglés abre puertas” estamos en ese momento para ayudarlos en esa labor que es tan importante que es la enseñanza-aprendizaje que vivimos. Y cambia mucho más cuando se van integrando a nuestras actividades como, puede ser, la instancia de capacitación de invierno o de verano, o el segundo taller. Incluso si son beneficiarios con voluntarios anglo-parlantes. Ya, ahí, como que ese vínculo fue cambiando y su visión es mucho más cercana con el profesional [con] que le toca estar trabajando codo a codo”.***

El taller de buenas prácticas es dictado por los profesionales del MINEDUC y en éste participan docentes y jefes de UTP. Su foco es cómo hacer la bajada del currículum a la sala de clases, partiendo desde el currículum nacional vigente, las bases curriculares y el aporte curricular, al resto de los instrumentos curriculares. Se analiza el progreso de los estudiantes y texto que usan los estudiantes.

Objetivo específico N° 6: Factores que facilitan o dificultan la implementación en los establecimientos educacionales del Programa de Inglés en la educación pública

a) Perfil docente

Algunos datos sobre el perfil de los docentes del territorio de La Bandera.

Los docentes del territorio de La Bandera no han desarrollado una relación intensa con el PIAP.

De los 41 docentes encuestados por el Programa solo 1 ha participado en Redes de Docentes de Inglés. Esta baja participación contrasta con el 48,3 % que si lo hace entre los 408 docentes que participan en todo el Programa FEP inglés 2016.

Tampoco se identifica una participación importante en instrumentos del sistema de evaluación docente no obligatorios como la Asignación de Excelencia Pedagógica o la Prueba para optar a la Asignación Variable por Desempeño Individual. En el caso de la AEP no se identifican diferencias significativas entre los docentes de La Bandera y el conjunto de docentes FEP, en tanto que los que recibieron la AVDI en el total de los docentes FEP 2016 es significativamente mayor respecto de quienes la recibieron en el territorio de La Bandera.

Tabla N° 13: % de docentes que participan u obtuvieron reconocimientos en el Sistema de Acreditación y Evaluación Docente

	% Docentes La Bandera 2016	% Docentes FEP 2016
AEP	4,9	5,4
AVDI	17,1	39,7

Fuente: Base de datos de Encuesta Docente FEP Inglés 2016.

Respecto de las actividades del PIAP, los docentes de La Bandera han tenido una escasa participación en años anteriores al inicio del Programa FEP en Inglés.

Tabla N° 14: El (la) docente ha realizado algún curso de perfeccionamiento parte del PIAP

	Hombre	Mujer	Total general
NO	16	19	35
SI	3	3	6
2004	1	2	3
2006	1		1
2007	1		1
2009		1	1
Total general	19	22	41

Fuente: Base de datos de Encuesta Docente FEP Inglés 2016.

Con el ingreso al Programa FEP en Inglés, los docentes de La Bandera han ido incorporándose a las actividades de Desarrollo Profesional Continuo que ofrece el Programa. Esto se aprecia en su participación en el English Winter Retreat del año 2016. En el English Summer Town 2016 no se registra participación de los docentes del territorio.

Tabla N° 15: Participación de docentes de La Bandera en el English Winter Retreat 2016

	Hombre	Mujer	Total general
NO	14	16	30
SI	5	6	11
Total general	19	22	41

En los talleres de buenas prácticas se puede ver una participación aún más intensa. En los talleres 2016 participaron 31 de los 41 docentes del territorio, lo que equivale al 75,6 del total.

Tabla N° 16: Participación de docentes de La Bandera en talleres de buenas prácticas el 2016

	Hombre	Mujer	Total general
NO	6	4	10
SI	13	18	31
Total general	19	22	41

Respecto del nivel de inglés de los docentes de La Bandera, se tiene que solo 13 de los 41 docentes registra resultados en el test de posicionamiento.

De estos trece docentes, solo seis se ubican en el nivel B1, que es el mínimo esperado para poder desarrollar una pedagogía adecuada a los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en el sistema escolar.

Tabla N° 17: Posicionamiento en test de inglés de docentes de La Bandera

Nivel asociado al puntaje obtenido	Hombre	Mujer	Total general
Sin evaluar	10	18	28
A2	2		2
B1	2	3	5
B2	5	1	6
Total general	19	22	41

Lo que nos dice el estudio Cualitativo.

En este aspecto, al igual que al hablar del tema de las redes entre establecimientos, nuevamente se hace referencia a la heterogeneidad en términos de las franjas etarias de los y las docentes, la cual opera, tanto como un factor obstaculizador, como facilitador.

El profesor, Jaime que tiene la experiencia ya, y que ha ido a todas las charlas, a todos los cursos, a todas las reuniones que se han realizado, ha ido a todas, no ha faltado a ninguna y que se ha manejado, yo he recibido muy buenos comentarios acerca de Jaime ha sido bien positivo fijate la participación de él y que me ha permitido incluso darnos cuenta de que él ha ido creciendo muchísimo como profesor porque él era bien jovencito entonces de repente era como bien, como joven, sabiendo que no es tan fácil encontrar profesores de inglés, es difícil, entonces, es que además se ha entregado con los chiquillos, ha hecho un trabajo bien importante con ellos, entonces me ha servido de yo de querer mandarlo, de darle la responsabilidad de mantener el “abre puertas” el programa ahí fue fuerte, le ha servido a él para crecer muchísimo, además ha crecido bastante, profesionalmente y el como persona también y de pedirle yo también que apoyara a la profesora Alison con su taller con los más chiquititos porque además ella también es muy nueva, ella lleva dos años trabajando como educadora, te fijas, entonces tengo mucha gente joven, entonces eso me ha permitido ver, nos ha permitido como ir moldeándolos para lo que nosotros necesitamos, los hemos ido formando nosotros finalmente, entonces este año con su experiencia la ha ido apoyando a ella, entonces si viene otro profesor mejor todavía porque va a tener más responsabilidades como jefe del departamento de inglés entonces ha sido importante y esta temática que yo le decía con el laboratorio, lo que nosotros queríamos era precisamente darle un plus más importante a los chiquillos de las especialidades, obviamente partir de quinto para arriba con el programa pero nuestra finalidad, este es un colegio TP entonces nuestra formación tiene que estar dirigida hacia los chicos que salen, hay que ir enfocando. (Rebecca Ibáñez, Directora del Liceo Eugenio Pereira Salas).

...[tenemos] una profesora que tiene la gracia de que tiene la especialidad. O sea, ella, la verdad es que, es profesora de media. No es una profesora con mención, sino que es profesora de inglés..., autorizada para trabajar en el segundo ciclo. Y eso ha sido bien positivo. Nosotros también estamos evaluando poder incorporar -como vamos a hacer una renovación de nuestros talleres de jornada escolar completa- el inglés también desde los más pequeños, porque aquí trabajamos en los terceros y cuartos en taller de inglés, pero primero y segundo e incluso la pre básica no está incorporada. Entonces, también pensamos en función de enriquecer y de apuntar a la integralidad, poder incorporar también el inglés en estos niveles...

En el perfil del docente de inglés tienen que haber otras herramientas, con otras formaciones y, por ejemplo, no solamente que sea una persona que sepa mucho, que tenga un gran dominio del contenido de la asignatura, sino también que tenga la empatía, que tenga la llegada a los chicos, que tenga una variedad de estrategias metodológicas. Entonces, yo pienso que también ha sido dentro de todo acertado el perfil de la profesora que tenemos ahora. Eso ha ayudado también a que haya una cercanía más al idioma. Y de pronto sí hemos tenido que hacer cosas como muy básicas, no importa porque hay que ir sembrando para después poder ir viendo otros temas más complejos en torno al inglés. (Tania Montenegro. Directora de la escuela Villa la Cultura de San Ramón).

...de todas formas, hablar de todo el espectro de docentes que tenemos... Me ha tocado encontrarme con docentes que están a punto de jubilarse y que, cuando se les presenta el abanico de oportunidades que tiene el programa, como que: ya **vienen a evaluarme, esto es para ver qué tan bueno soy, seguro que me quieren echar, me están persiguiendo, yo no estoy ni ahí, no voy a participar.** Como que eso es el abanico, **del docente súper pila, recién egresando** y que tiene toda la energía del mundo al docente que está a punto de jubilar con más de 40 años de servicio y que están totalmente desilusionados del sistema..., **depende del profe y del lugar donde está trabajando. Hay profes que tienen cero expectativas, no esperan nada de los chiquillos. Otros que si tienen expectativas pero sienten que están agobiados, que tienen mucha carga laboral, que tienen poco tiempo para planificar, que el director no los escucha, que la comuna no les paga los bonos, que tienen cero acceso a perfeccionamiento. Otro docente, a pesar de todo eso, es el que va feliz por la vida porque cree en los cabros, está empoderado, a lo mejor viene recién saliendo de la universidad con todo el ímpetu de la juventud y está motivado por el tema social y se juega la camiseta 100%. (Marco Ibarra, Coordinación Red de Encargados Regionales y apoyo a los establecimientos).**

Un segmento de los profesores de inglés del territorio de La Bandera se han ido acercando al PIAP, no obstante hay una cantidad importante que aún no lo hace. En general, como se ha descrito más arriba, en la Bandera los docentes que imparten la asignatura de inglés se enfrentan a problemas que en otros sectores están mucho más resueltos.

La dotación de docentes de inglés presenta varias dificultades que se traducen en una serie de vulnerabilidades y riesgos para el desarrollo de los objetivos de mejoramiento del Programa.

...otro problema..., como hubo reducción de planta, viene aquí todo el criterio económico de parte del sostenedor del municipio, solamente le habían dado veinte horas. O sea que cubría solamente el plan de estudios y nada más. Finalmente hubo algún nivel de flexibilización y tiene un contrato sólo de veinticinco horas. Entonces, de verdad que ella tampoco -por un tema de horario- difícilmente participa en las reflexiones pedagógicas, no puede. Sí en los consejos, pero en el tema de reflexión pedagógica donde podría haber un mayor enriquecimiento y articulación con otras instancias, la verdad es que ella no tiene ese tiempo. Generalmente lo que se hace, se hace fuera del tiempo de ella. Y ella, además, por un tema también económico, tuvo que solicitar trabajo en otro lugar. Entonces eso atenta un poco..., (Directora, San Ramón)

Detrás de estos temas de debilidad en la disponibilidad de recursos humanos, se pueden visualizar también otro tipo de problemas que afectan la confianza en la administración del Sistema Escolar.

Estamos enseñando un idioma, pero esa visión creo que no llega, no llega a los alumnos, por lo tanto, creo que si pasa eso, es porque falta mucho todavía, en el camino entre el ministerio, los profesores, y el alumno, entonces creo que la tal señal, no es tal todavía..., la intención es buenísima, pero lamentablemente somos como muchas islas y eso se entrapa mucho en el tema administrativo, y el tema administrativo, cuando es manejado municipalmente —no quiero entrar en política porque creo que no es el punto, pero así y todo igual hay que tocarlo—las personas que no son las pertinentes están a cargo de ciertas cosas, entonces cuando no se es idóneo, no se conoce contexto... (profesora de inglés, La Cisterna).

b) Perfil Directivo:

La disposición de los equipos directivos de los establecimientos y de los sostenedores también se percibe como un elemento claramente relevante a la hora de definir los factores facilitadores/obstaculizadores que inciden en el desarrollo de las actividades vinculadas al Programa y el logro de sus objetivos, tanto por los directivos, como por docentes.

Una primera constatación es que las diferencias entre los sostenedores son relevantes. El desafío de administrar la educación fue tomado con diversas intensidades y estilos por DAEM y Corporaciones Municipales. Además, los contextos socio educativos y de recursos

de los municipios y de sus comunas marcan realidades diversas a la hora de implementar un programa de mejoramiento escolar.

*...lo que llama mucho la **atención es la diferencia entre comunas**. Hay comunas donde la **gestión marca la diferencia y los docentes tienen mucha disposición y mucho material de acceso a diferentes instancias o, a su vez, tienen muchas restricciones**. Y De repente pasa que un día uno está en la comuna A y le ofrecen el oro y el moro, en la tarde se va a trabajar a la comuna B y no, no hay absolutamente nada. Después al otro día vas a la comuna C y hay un intermedio. Me pasaba, por ejemplo, que yo tenía más trabajos en terreno en que íbamos a Maipú y nos decían no, **aquí no se puede hacer trabajos de redes con los docentes porque no funciona**. Agarraba la locomoción y me iba la Florida y nos decían no, si **nosotros otorgamos las mayores facilidades, de hecho, la profesora del Liceo tanto es la coordinadora de la red y cada vez que ustedes la necesiten le vamos a dar permiso para que vaya a sus reuniones**. Y llama la atención porque reciben fondos del Estado, son docentes de establecimientos públicos, tienen acceso a los mismos beneficios, deberes y obligaciones pero aun así, como dependen de la corporación municipal o del DAEM, **son mundos totalmente diferentes**. (Marco Ibarra, Coordinación Red de Encargados Regionales y apoyo a los establecimientos).*

Además del contexto que brinda el sostenedor, la forma en que se instala el PIAP es relevante para favorecer que los equipos directivos de los establecimientos no solo faciliten la participación en las actividades sino que se apropien de sus objetivos y metas. La necesidad de integrar los objetivos y actividades del PIAP en los instrumentos de gestión como el PEI y el PME es identificado como condición en este sentido.

*...del **equipo directivo**, de los estudiantes, de condiciones... también de herramientas tecnológicas y materiales que tiene que tener el colegio. Yo creo que es **necesario que los estudiantes también cuenten con los elementos mínimos que necesitan**. O sea, si tú tienes... yo a lo menos vi colegios en los cuales los estudiantes estaban con el computador, con los audífonos y escuchando... o sea, condiciones que estos niños vulnerables también merecen. Entonces, yo creo que los **programas deberían tomar la opinión de la escuela. Convencer a la comunidad en general**, y que cuente con las condiciones que se necesitan para esto..., yo creo que hay **distintas realidades dependiendo de a quién nos referimos**. Porque hay **profesores en que** hay un agobio que tiene que ver con la carga de trabajo y las condiciones en que lo hacen. Ese es un tema, que de repente: "ah, tengo más pega. Más cosas que hacer". Que **también de repente es un obstáculo fuerte**. Ese es un tema. El otro tema tiene que ver con **los equipos de gestión de los establecimientos**, en "esto es relevante o no es relevante para mi gestión", "qué es lo que espero", "inglés me sube el SIMCE, no me sube el SIMCE?". Hoy día el SIMCE es el elemento que clasifica a la escuela. un 66% de los indicadores son SIMCE y el inglés está dentro de esto, no está dentro de esto, u otros programas. (Soledad Guerrero, Jefa educación Seremi RM)*

*...lamentablemente **hay mucho director, y he estado en reunión con directores y jefes técnicos de aquí de La Cisterna**, hay algunos que tienen muy buena, hacer y hagamos esto, yo quiero hacerlo, me siento orgulloso de lo que han hecho, aquí y*

allá, pero hay otros que dicen, es que no están las horas, y vamos criticando y entramos al tema del profesorado, y al final nos desviamos, y no vamos a lo que es fortalecer lo que es un segundo idioma, ahora un segundo idioma en estos momentos, es una alianza, entre la tecnología, o sea, no puede ir separado, los chiquillos saben lo que es un down load ahora, un link, y eso es plenamente inglés, entonces si un profe de inglés, metodológicamente no se engancha de la tecnología, que nos cuesta porque nosotros venimos de otra generación, y nos cuesta, pero hay que perfeccionarse, echar a perder y conocer, imposible que podamos abrir más la mente de los chicos. (Profesora de inglés La Cisterna).

c) Los recursos disponibles en el establecimiento:

Como sería esperable, este es un aspecto percibido por los actores como crucial al momento de considerar las proyecciones del Programa.

En primer lugar lo referido a los recursos humanos especializados disponibles para sustentar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.

...otro problema..., como hubo reducción de planta, viene aquí todo el criterio económico de parte del sostenedor del municipio, solamente le habían dado veinte horas. O sea que cubría solamente el plan de estudios y nada más. Finalmente hubo algún nivel de flexibilización y tiene un contrato sólo de veinticinco horas. Entonces, de verdad que ella tampoco -por un tema de horario- difícilmente participa en las reflexiones pedagógicas, no puede. Sí en los consejos, pero en el tema de reflexión pedagógica donde podría haber un mayor enriquecimiento y articulación con otras instancias, la verdad es que ella no tiene ese tiempo. Generalmente lo que se hace, se hace fuera del tiempo de ella. Y ella, además, por un tema también económico, tuvo que solicitar trabajo en otro lugar. Entonces eso atenta un poco..., pero ha ido a las capacitaciones y todo. De hecho, ella es una de las más entusiastas con que, por ejemplo, nosotros estemos en este proyecto... como ingresamos tarde no pudimos postular al hecho de que viniera una persona. A esa parte que la encontramos muy atractiva para los niños que venga una persona de fuera, un voluntario. No pudimos, pero lo tenemos pensado para este próximo año. Ella es la más entusiasta en eso, y ella piensa que esa puede ser una estrategia muy significativa para los chiquillos. (Tania Montenegro. Directora de la escuela Villa la Cultura de San Ramón).

...yo creo que el programa cuando llega siempre tiene que venir financiado, con recursos para que se puedan sostener... Si un profesor tiene 30 horas tenemos que cubrir la diferencia para poder hacer un trabajo más sistemático. Lo otro es que los profesores puedan. Si bien es cierto que no tienen la experticia, se pueda ver la posibilidad de cómo se capacitan en el inglés fluido y no solamente en la didáctica, cómo se enseña, que sería la forma para ir mejorando a nuestros profesores. (Juan Esteban Montero, Director de la escuela Territorio Antártico de la municipalidad de San Miguel).

Esta situación, tan crítica en el territorio de La Bandera, produce precariedad e inestabilidad laboral de los docentes. También, como ya se ha dicho, afecta los procesos de implementación y ejecución curricular incluso dentro del año escolar, con las consecuentes pérdidas en aprendizaje de los estudiantes.

*...la **dificultad que tuvimos en el Llano, es que durante un año tuvimos dos o tres cursos de inglés, eso era una escuela básica digamos y ahora son menos, más complicado porque cuando encuentren un mejor trabajo se van, inmediatamente, tuvimos primero ese problema, después llegó otra profesora que estuvo con licencia, después llegó el anglo parlante digamos y no teníamos profesor de inglés, ahí un desajuste pero se arregló ahí a partir de agosto, pero de que haya un reconocimiento del apoderado no, nosotros teníamos incluso uno o dos colegios, Silvia, que teníamos el programa del inglés desde primero básico, pero se estaba, se daba el hecho de que tenían inglés de primero básico pero ocupaban los programas oficiales o sea, no había un programa propio sino que se estaba aplicando lo mismo, por lo tanto, los chicos tenían de primero a cuarto y cuando llegaban a quinto les aplicaban el programa oficial** (Daniel San Martín, Departamento de Educación, San Miguel)*

También se resiente el acceso a algunos recursos que se consideran vitales para facilitar el aprendizaje del inglés como es el caso Internet.

*...lamentablemente, **no todos los alumnos tiene acceso a internet, acá tampoco hay una red wi fi que nosotros podamos acceder, no sé cómo los alumnos acá, aunque les regalen un Tablet, cómo se van a incorporar te fijas, entonces, cómo ellos van a poder funcionar, a mí me decían, una hora con eso y lamentablemente hay un montón de factores que no puedes dejar de lado...** (Fabiola, Profesora de inglés La Cisterna).*

d) ¿Cómo se llega a escuelas y liceos y se instala el Programa?

Otros aspectos a considerar en el marco de este objetivo nº 6, guarda relación con las dificultades que se observan desde el inicio de la implementación del programa.

La situación de pasar desde un programa que se ejecuta por demanda directa de los actores de la comunidad escolar, a un programa que baja por el sistema de gestión institucional del sistema supone replantear los instrumentos y estrategias para integrar establecimientos al Programa.

*..ni siquiera es como decir: "oye, no sé poh ¿nos entrevistamos con los colegios por territorio? ¿Miramos en qué consiste el programa? ¿Cuáles son las bondades del programa? ¿Cómo ese programa va a impactar en mi establecimiento, en mis estudiantes? **todo eso las escuelas lo tienen que conocer antes.** Porque si no le **estamos bajando algo y "mire aquí llegó"**. O sea, la única posibilidad que usted [los colegios] tiene es decir no o sí. No tengo [los colegios] la posibilidad de mirar y*

después de reflexionar y en conjunto decir: "sí, sabe que sí" o "no por ahora. El próximo año". Yo creo que mucho de fracaso.... Por eso te digo que es necesario que la escuela tenga la posibilidad de evaluar y decir: " sí o no, dependiendo de las bondades que tenga esta propuesta que ustedes me traen, y cómo me va a impactar a mí. De qué me va a servir, si no, no". Y decir a la escuela: esto es una invitación (Soledad Guerrero Jefa de Educación Seremi RM).

*Mientras tú vas conversando con los docentes, vas presentando el proyecto, por ejemplo: cuando tuvimos que hacer el lanzamiento del Plan FEP que lo realizamos en Mayo, perdón en Abril de este año, se invitaron a los docentes de inglés y a los directores de las cinco comunas del territorio de La Bandera, y al principio varios llegan con hartas consultas, hartas preguntas, algunos llegan con cierta reticencia a participar del programa, **llegan como no tan convencidos de que el programa funciona y obviamente ellos enjuician bastante el programa que organizamos nosotros. Entonces uno parte desde el punto de que somos, o la gran mayoría de lo que estamos en el programa somos profesores de inglés, que todos hemos trabajado en escuelas públicas, que todos sabemos al público que estamos apuntando, que todos sabemos la realidad en la cual ellos se están desarrollando, digamos, en el contexto en el cual están trabajando, y de a poco la gente va dejando esa imagen de: "el ministerio me está controlando" de lado. Y de a poco algunos se van convenciendo más de que funciona y ponen de su parte. Se ven super disponibles a trabajar. Están súper dispuestos a poner de su parte...** y también te encuentras con otras personas que hasta el final te dicen que no. Hay una resistencia -claro- mayor... (Freddy Orellana. Encargado regional de inglés. SEREMI de educación).*

*Si a mí me traen un programa como **Inglés Abre Puertas por supuesto que yo lo voy a evaluar, lo voy a acoger y le voy a dar vida dentro de las posibilidades que tengo, porque considero que sí tiene un fin pedagógico.** Y quedo instalado con el programa y lo trato de sostener con los profesores que creen en el tema, pero ¿qué hizo el ministerio? Me trajo el programa y me lo dejó ahí pah. Y vienen de vez en cuando a verlo, pero técnicamente, lo construyó el ministerio, lo elaboró bien, lo dejó y ahora es responsabilidad de ustedes. (Ramón Figueroa Figueroa. Jefe del departamento de educación de la municipalidad de La Cisterna).*

Sobre esta problemática ya se ha hablado en el análisis de la estructura programática que se propone en el Capítulo II, lo que el discurso de los actores muestra es la necesidad de rediseñar la estrategia de llegada del PIAP a los actores que participan en sus actividades, ahora mediada por un establecimiento y un sostenedor a los cuales se le demanda agregar valor pedagógico y no solo coordinación.

e) Características del Proyecto Educativo Institucional (sello del establecimiento)

El tema del inglés como sello de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos no tiene muchos señalamientos. En general el PEI se visualiza como

instrumento muy formal, en el ámbito de los instrumentos que maneja la dirección del establecimiento pero que no se relaciona al día de la gestión escolar. Los sellos, en tanto, se vienen intencionando como una forma de dar una señal de identidad del PEI frente a la comunidad.

El inglés se visualiza como un elemento a destacar en las campañas de matrícula, por ejemplo. La tendencia a integrar talleres de integrar el inglés desde edad temprana parece también ser una señal en este sentido, no obstante en un contexto de cierta laxitud a la hora de integrarlo como un sello a nivel de PEI u otros instrumentos de gestión como el Plan de Mejoramiento Educativo.

No hay orientaciones y yo en general lo que he visto es que los colegios -en general- tienen un sello. El problema es que a veces los sellos existen porque siempre existieron pero no están ni siquiera ratificados en los PEI (Proyecto Educativo Institucional), y en el fondo lo que necesita uno es tener la claridad que siempre mi sello tiene que estar puesto en el PEI, el PME (Plan de Mejoramiento Educativo) debería reflejar de alguna forma el trabajo hacia el sello. O sea, a veces son sellos medios desordenados, o porque siempre existieron, o porque alguna tuvo la identidad. Y también te puedes encontrar en la pasada, establecimientos que alguna vez tuvieron el sello, pero hoy día están muy distantes, entonces también el diagnóstico incluye ese "oye, ya no es tu sello ese, a lo mejor es otro".

No hay nada que ratifique que ese fue tu sello. Así que bueno, ahí vamos a trabajar con ellos, y vamos a ver qué resulta. (Miguel Figueroa, Gestor Territorial de La Bandera, MINEDUC).

Objetivo específico N° 7: Impacto del Programa de Inglés en la percepción de la valoración de la educación pública que tiene la comunidad.

En este punto hay que distinguir entre, por una parte la percepción que los directivos y docentes tienen sobre la opinión de padres/madres cuyos hijos/as han participado en las actividades del Programa y, por la otra parte, la percepción de estos/as últimas. Ambas percepciones coinciden en varios aspectos, lo que no es de extrañar toda vez que padres, directivos y docentes conversan entre sí y con los y las estudiantes.

En el primer caso, directivos y docentes, aluden a una diferencia, en la percepción de apoderados, que dice relación con diferencias socioeconómicas, vinculadas éstas, a su vez, a las diferencias de los recursos entre establecimientos vulnerables y emblemáticos, por ejemplo.

...no, los papás no tienen la mirada en el idioma. El papá tiene la mirada en la seguridad, en que a su hijo no le hagan bullying, que salga a trabajar y que sienta que su hijo tenga todas las posibilidades de desarrollarse a través de los talleres deportivos, artísticos, pero no ve la lógica del inglés. Salvo que nos pasó en un curso que lo formamos de alumnos que fueron echados de distintos colegios subvencionados, por diversos motivos y esos apoderados sí pedían inglés porque en los otros colegios todos enseñaban inglés.

Entonces ahí se genera algo interesante porque en el fondo ellos tenían una mirada donde el inglés era parte del hábito, entonces se encuentran con una escuela donde no estaba ese... "Pucha, pero hagamos un taller, por último." Es el único caso, ah. Es increíble... Algo hace bien de poder compartir en diversidad, con gente de clase un poco más alta porque se va a desarrollar esa necesidad, que antes no la tenía, en este curso se dio. (Juan Esteban Montero, Director de la escuela Territorio Antártico de la municipalidad de San Miguel).

Pero el inglés no puede valorarse solo desde su espacio específico en la escuela...

Entonces, tiene que haber primero una valoración en general de la educación pública. Todavía no logramos llegar a eso más que en los colegios emblemáticos, y que de repente en los colegios emblemáticos en infraestructura son mucho más malos que cualquier otro colegio de la comuna..., unas estructuras preciosas. Y ese es el tema. Y, el segundo tema yo creo que es el inglés como idioma hoy día no tiene la relevancia para los estudiantes en general de los colegios municipales como lo tiene... de los colegios municipales vulnerables, como lo tiene en otros colegios que no son vulnerables, en general. Porque los estudiantes no valoran todavía el currículum y el SIP..., hasta cuando no salen; hasta cuando necesitan efectivamente una herramienta. Hoy día que tenemos las redes sociales abiertas y que, no sé poh', que podría ser un incentivo porque hay cosas que están en otro idioma tampoco lo es. (Soledad Guerrero, Jefa Educación Seremi RM.).

...pero creo que la esencia de esto es que un profesor de inglés, realmente como lo dice el sello y como lo dice esta frase abre puertas, yo tengo ex alumnos, o sea, de estos dieciséis años, chiquillos que ahora trabajaron en distintas carreras, que nunca se pensaron que podían estudiar algo como lo que están estudiando ahora, tráficos aéreos, turismo, un montón de carreras que necesitaron mucho el inglés y para mí fueron alumnos que les costaba demasiado, de hecho, los alumnos que más les costaba en mi asignatura, yo les potencié, porque todo eso está en la magia del profesor y en la especialidad del profesor, en que se dé cuenta de cuáles son las habilidades de cada uno y así sus competencias, y a muchos uno les dice, que realmente deja una huella, les dices: sabes qué, tienes muy buena fonética, porque no te encargas de esto, de esto otro, entonces uno les va diciendo, sabes qué, tu oratoria es buena en inglés, tú eres bueno en esto otro, para redactar, tienes buenas ideas, tú listening es muy bueno, tus comprensiones, y ahora esas mismas personas muchas están con carreras que su inglés es frecuente, y es reconfortante... (Profesora de inglés La Cisterna).

En el caso de los padres, las percepciones dan cuenta de aspectos y evaluaciones semejantes, a la vez que dan cuenta de una mirada propia, que tiene el valor de ser de primera fuente: sus propios hijos/as:

El Álvaro lo habría comentado. En el día uno me habría dicho: "sabí que llegó un profe gringo". No me lo dijo. En el colegio Liceo 1 sí hubo hasta hace como tres años atrás que mi hija estaba ahí, pero acá no. Me imagino que es por una cosa territorial, que es porque están en diferentes direcciones de educación..., Es un tema que a él le interesa. Es un tema en el que él desde muy pequeño ha demostrado interés por el inglés. De hecho él tiene ganas de estudiar pedagogía en inglés en el futuro. No sabemos qué va a pasar pero al menos tiene esa intención. Él participa en las clases del chileno-norteamericano. Ha estado tres semestres ya ahí. Partió en el nivel cero y ya va en el nivel dos. Le gusta mucho inglés. En el colegio se destaca por inglés. Los compañeros le piden que les haga las tareas y esas cosas, y él es bien aplicado con el inglés. Muy motivado y en general, bueno, él estaba muy contento cuando yo le comenté de esta actividad. Le expliqué en qué consistía porque yo tengo unos conocidos que participaron en estos Summer Camps como instructores hace un tiempo -unos gringos-, y me habían comentado que eran buenas lucas y toda la cosa, y me habían comentado todo lo que se hacía y que era como de verano, de vacaciones -porque también se hace en invierno. Y le comenté al Álvaro y lo inscribimos, y salió seleccionado y estaba muy, muy contento y motivado de venir.

.... Lo que pasa es que han hecho un trabajo de joyería desvirtuando y desprestigiando la educación pública. La gente cree que porque uno paga mucha plata en un colegio, garantiza que el alumno va a ser bueno. Yo desfilé por muchos colegios porque mi primer hijo su adolescencia fue una pesadilla, la verdad. Cuatro años, cuatro colegios. Y él estuvo en puros colegios particulares subvencionados y en uno pagado que es el Princess Anne. Horrorosas experiencias. En ese colegio hace como diez años su papá pagaba ciento cincuenta mil (150.000) pesos, ¡hace diez

años! y el colegio era de los particular pagados, de hecho un día fuimos a una reunión de apoderados y estaban viendo el tema de..., estaba en tercero medio en ese colegio. Estaban viendo la cosa que tenían que irse de gira. Como yo soy profe dije: "sabes que en vez de la gira deberíamos ver el tema de la psu"; [respuesta:] "no, en realidad acá todas las familias y los chicos se toman año sabático". ¿Por qué se toman año sabático? ¿Porque no alcanzan a entrar a la primera con la PSU o porque los chicos están muy cansados y los papás les pueden pagar? ¿Cuál es la realidad?

..., del Liceo 1. Porque es un colegio de estos colegios emblemáticos. Y en el instituto nacional pasa lo mismo. Si usted no va a una reunión, el lunes o al día siguiente, citación al apoderado. Y el apoderado tiene que ir, y si no va, el niño no entra hasta que el niño vaya con su apoderado. Pero el tema es que acá no pueden. El colegio del Álvaro, los muchachos llegan en la mañana y me acuerdo que el año antes pasado había un inspector, el inspector Alexis -pobrecito- andaba por la plaza correteando a los cabros que andaban fumando marihuana a las ocho de la mañana. Entonces...,yo no estoy diciendo que el profesor es el que tenga la culpa. De hecho, encontraba que era ridículo que el inspector anduviera persiguiendo a los alumnos, siendo que sus papás deberían -no sé- controlarlos; ir una vez al mes a ver cómo está la asistencia, no sé po', si mi hijo es muy bueno para la cimarra, no sé.... Algo tendrá que ver el hijo que es de uno. Entonces, yo creo que el clientismo en la educación nos tiene bastante mal. Porque las personas creen que por estar en un lugar pagado, los profesores son casi como empleados, nanas, etc., y los alumnos tienen que pasar. **(Apoderada Colegio Betsabé Hormazábal de Alarcón).**

Algunas conclusiones para debatir *vis-a-vis* el resto de la información disponible del estudio en su conjunto:

A partir de las entrevistas realizadas, es posible reconocer desde factores estructurales que dicen relación con prácticamente todos los aspectos evaluados, entre los cuales destacan, la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes; los presupuestos institucionales, a los cuales se vincula la falta de docentes de Inglés con permanencia continua en los establecimientos; la heterogeneidad de franjas etarias de los y las docentes que se traduce en diferencias entre docentes jóvenes y viejos, donde los primeros muestran el que quizás sea *el* factor identificado como un facilitador a la hora de implementar el trabajo en redes, especialmente si se piensa que dicho trabajo, en términos generales, demanda de un compromiso motivador a la hora de instalar una dinámica de encuentro y participación colectiva, a partir de una comunalidad de intereses.

Dadas las reflexiones de los entrevistados, por ejemplo sobre el tema de la continuidad de los docentes, tanto voluntarios angloparlantes, como docentes locales, un elemento que dificulta la integración voluntaria que supone el desarrollo, por ejemplo, de una red funcional, tiene que ver con la coordinación y la emergencia de liderazgos convocantes, lo cual no se evidencia desde las opiniones relevadas durante las entrevistas. Pareciera ser que los directivos no se sienten llamados a cumplir ese rol, ni a promoverlo entre sus

docentes los que, a su vez, se ven en muchos casos obligados a completar sus horas entre distintos establecimientos, con el consiguiente deterioro de su capacidad para emprender los desafíos que el ejercicio de coordinación/liderazgo supone.

El conjunto de factores asociados a la dificultad de un trabajo conducente y permanente da como resultado una desafección de los principales actores a partir, entre otros factores, a las contradicciones que se producen entre directivos y docentes.

Con respecto a la evaluación del programa que hacen los distintos miembros directos de la comunidad escolar, las citas consignadas relativizan la visión que se tiene desde la Secretaría Regional Ministerial de Educación. Sin desmerecer lo señalado por los encargados regionales, por ejemplo, se tiene por otro lado la visión de quienes abordan la evaluación desde el terreno mismo. Ello es de principal relevancia para intervenir la gestión de los supuestos/riesgos con los que se **diseña** el programa, en la lógica vertical descendente, para usar la nomenclatura del Marco Lógico, *vis-a-vis* la lógica vertical ascendente con que se **ejecuta** el programa. La valoración y el entusiasmo de los principales actores pareciera ser un eje central a la hora de identificar un factor de supuestos y riesgos, para aludir a la nomenclatura de la última columna del “Marco Lógico”, vinculados a la realización de las diferentes actividades y el logro de los objetivos. En otras palabras, para identificar los elementos clave a intervenir procurando realizar dichas actividades que permitan el logro de objetivos y productos en el proceso secuencial de la lógica vertical de implementación del programa, tanto en su diseño como en su ejecución. Las entrevistas dan cuenta reiterada de esta idea.

En suma, es posible reconocer desde factores estructurales que atentan contra el desarrollo del Programa (obstáculos), entre los cuales destacan, la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes; los presupuestos institucionales, a los cuales se vincula la falta de docentes de Inglés con permanencia continua en los establecimientos; la heterogeneidad de franjas etarias de los y las docentes que se traduce en diferencias entre docentes jóvenes y de mayor edad, donde los primeros muestran el que quizás sea *el* factor identificado como un facilitador a la hora de implementar el trabajo en redes, especialmente si se piensa que dicho trabajo, en términos generales, demanda de un compromiso motivador a la hora de instalar una dinámica de encuentro y participación colectiva, a partir de una comunalidad de intereses.

A modo de reflexión general, a la luz del material relevado desde las entrevistas realizadas, resulta claro que el Programa Inglés Abre Puertas, pese a las dificultades en su implementación y, especialmente su permanencia y desarrollo, debe asumirse como una empresa de alta complejidad. El hecho que, en términos generales se observa una coincidencia de percepciones respecto de su evaluación, por parte de los diferentes actores vinculados al PIAP en una u otra capacidad o nivel, da cuenta de dicha complejidad reiteradamente. Es decir, los problemas percibidos son evidentes desde los

diferentes puntos de vista con diferencias más bien de énfasis que de opiniones polarizadas.

IV. REFERENCIAS

- Bolívar, A., & Bolívar, M. (2001). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Vol.50.nº2, 3-26.
- Dirección Nacional Programa Inglés Abre Puertas. (2016). Programa Inglés Abre Puertas, Desde sus inicios al estado actual en el marco de la reforma de educación y sus principales desafíos.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Santiago: Area de Educación Fundación Chile.
- Jara G., O. (2008). *Estudio de costos del Programa de Perfeccionamiento para Profesores de Inglés*. Santiago de Chile: Programa Inglés Abre Puertas MINEDUC.
- Jara, M., Fábrega, R., & Carreño, E. (2016). *Oportunidades para integrar la enseñanza de la programación en el sistema escolar chileno: Identificación de contextos curriculares favorables*. Santiago: Fundación Telefónica.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. *National Ollege for School Leadership*. N° 800.
- MINEDUC. (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2013). *Programa de Estudios Asignatura de Inglés 5° básico*. Santiago.
- MINEDUC. (2015). *Base Curriculares 7° básico a 2° Medio*. Santiago, Chile.
- OCDE-CERI. (2008). ICT AND INITIAL TEACHER TRAINING.
- Robinson, V. (2007). School Lidership and student outcomes: identifying what works and why. *ACEL N° 41*, 1-28.
- Unidad de Curriculum y Evaluación MINEDUC. (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular*. Santiago de Chile.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). *Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile*. Santiago.

V. ANEXOS

1. Matriz de Marco Lógico
2. Transcripciones Estudio Cualitativo

MATRIZ DE MARCO LÓGICO

ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES / INFORMACION						MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
	Nombre	Fórmula de Cálculo	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Meta 2020		
FIN: Contribuir a que todas y todos los estudiantes del sistema escolar chileno se formen como ciudadanos del Siglo XXI a través del desarrollo de habilidades en el uso del idioma inglés que potencien la convivencia internacional e intercultural, el acceso a la información y el conocimiento para alcanzar mejores oportunidades de desarrollo productivo y de calidad de vida, con especial énfasis en la inclusión y equidad social de los beneficios que genere.		--	--	--	--	--	--	
PROPOSITO: Mejorar el nivel de desarrollo de las cuatro habilidades en el uso del idioma inglés como lengua extranjera de niños, niñas, jóvenes y adultos durante el ciclo escolar.	- Indicador eficacia/resultado final de impacto: Porcentaje de alumnos que logran las cuatro habilidades en el uso del idioma inglés para certificar nivel B1 en escala CEFR	(Cantidad de alumnos que certifican nivel B1 / matrícula escolar de 4° medio) * 100	20% de la matrícula de 4° medio	30% de la matrícula de 4° medio	40% de la matrícula de 4° medio	51% de la matrícula de 4° medio	Informe de certificación según SIMCE Inglés respectivo. Sistema complementario de certificación de nivel de inglés para 4° medio	Programa FEP de Inglés desplegado en toda la educación pública y transformado en política institucionalizada en la DEG con instrumentos de gestión para asesor y acompañar a Servicios Locales de Educación

ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES / INFORMACION						MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
	Nombre	Fórmula de Cálculo	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Meta 2020		
COMPONENTE 1: Plan de desarrollo profesional continuo de profesores que imparten la asignatura de inglés	% de docentes que de EE participantes en el Programa que realizan actividades del Plan de Desarrollo Profesional	(N° de docentes participantes / N° total de docentes de EE FEP Inglés)*100	Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año.	Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año.	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual con participación de docentes de los EE integrados a FEP en Inglés para todas las acciones del Plan de Desarrollo Profesional Continuo	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE y sostenedor. Capacidad del CPEIP para atender demanda del PIAP en términos de cantidad y calidad.
Actividad 1.1: Diagnóstico lingüístico anual y plan de desarrollo lingüístico para los/as docentes	% de docentes medidos bajo el estándar ministerial y con plan de capacitación presencial/online realizado para lograr el estándar.	(N° de docentes que se capacitan en idioma inglés y logran el estándar/ N° total de docentes de inglés de EE participantes en el Programa)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual con resultados de pruebas de posicionamiento (inicio) y de salida (al término de cursos de capacitación presencial/online).	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE. Profesores informados y motivados.
Actividad 1.2: Plan de actualización metodológica para los/as docentes	% de docentes que incorporan metodologías comunicativas en el aula.	(N° de docentes observados que incorporan metodologías comunicativas en el aula/ N° total de docentes de inglés de EE participantes en el Programa)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual con resultados de observaciones de clases.	Plan de acompañamiento al aula diseñado y en operaciones (parte del sistema de mentoría y acompañamiento de Servicios Local de Educación. Profesores informados y motivados.
Actividad 1.3: Talleres de apropiación curricular	% de docentes que utilizan adecuadamente el currículum inglés, los textos escolares inglés y las bibliotecas CRA inglés.	(N° de docentes que utilizan adecuadamente el currículum inglés, los textos escolares inglés y las bibliotecas CRA inglés/N° de docentes de inglés de EE participantes en el Programa)*100.	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual con resultados segmentados por uso adecuado de currículum inglés, textos escolares inglés y bibliotecas CRA inglés.	Plan de fortalecimiento de la gestión curricular de la asignatura de inglés en escuelas y liceos en operaciones. Profesores y Jefes UTP informados y motivados.
107.							

ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES / INFORMACION						MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
	Nombre	Fórmula de Cálculo	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Meta 2020		
COMPONENTE 2: Plan de fortalecimiento de la gestión curricular de la asignatura de inglés en escuelas y liceos	% de EE FEP Inglés con plan de fortalecimiento de la gestión curricular de la asignatura de inglés diseñado y operando.	(N° de EE públicos participantes / N° total de EE FEP Inglés)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual de gestión de planes de fortalecimiento de la gestión curricular.	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE y sostenedor. Coordinación con la DEG para integrar este Plan a actividades de asesoría y acompañamiento de los EE.
Actividad 2.1: Asesoría y acompañamiento de equipo directivo para apoyar plan de mejoramiento del aprendizaje del inglés	% de EE FEP Inglés reciben asesoría y acompañamiento para el diseño y puesta en marcha plan de mejoramiento del aprendizaje del inglés en su Establecimiento	(N° de EE públicos participantes / N° total de EE FEP Inglés)*100	Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual de realización de asesoría y acompañamiento de plan de mejoramiento del aprendizaje del inglés	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE y sostenedor. Disponibilidad de horas de asesoría técnica pedagógica (MINEDUC, ATE, otros).
Actividad 2.2: Capacitación de Jefes UTP en gestión curricular de la asignatura	% de Jefes de UTP de EE FEP Inglés capacitados en gestión curricular de la asignatura.	(N° de jefes de UTP de EE FEP Inglés capacitados / N° total de Jefes UTP de EE FEP Inglés)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual de participación y aprobación de cursos de realizados por los Jefes UTP	Diseño de cursos para Jefes de UTP y oferta levantada por PIAP para experiencia piloto.
Actividad 2.3: Plan de equipamiento y habilitación de espacios para el aprendizaje del inglés	% de EE FEP Inglés con plan de equipamiento y habilitación de espacios para el aprendizaje del inglés	(N° de EE públicos participantes / N° total de EE FEP Inglés)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de EE participantes en los 4 años	Informe anual de ejecución de convenios de equipamiento y habilitación de espacios para el aprendizaje del inglés	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE y sostenedor. Diseño de set de equipamiento y habilitación de espacios para el aprendizaje del inglés. Diseño de proceso de compras y habilitación.
108.							

ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES / INFORMACION						MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
	Nombre	Fórmula de Cálculo	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Meta 2020		
COMPONENTE 3: Potenciamiento de las condiciones que favorecen la comunicación en inglés de los estudiantes	Índice de Potenciamiento de las condiciones que favorecen la comunicación en inglés de los estudiantes en el EE. (construido a partir de indicadores de las actividades del componente).	Promedio de %s de indicadores de cada una de las actividades, ajustado por ponderación a determinar.	Índice promedio de los EE FEP Inglés para el año	Índice promedio de los EE FEP Inglés para el año > que el año anterior	Índice promedio de los EE FEP Inglés para el año > que el año anterior	Índice promedio esperado de los EE FEP Inglés para el año 2020	Reporte de Base de datos de seguimiento de ejecución de iniciativas FEP Inglés en EE.	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE y sostenedor.
Actividad 3.1: Apoyo Centro Nacional de Voluntarios	% de estudiantes de 5to básico y 1ero medio que reciben apoyo directo de voluntario angloparlante.	(N° de estudiantes en actividades dentro y fuera del aula con voluntario / por total de estudiantes EE)*100.	*Calcular línea de base del indicador para año 1	*Definir meta de incremento del indicadores para año 2	*Definir meta de incremento del indicadores para año 3	*Definir meta de incremento del indicadores para año 4	Bitácora de actividades de voluntarios en cada EE. Registros administrativos EE.	Convenios firmados con condiciones pedagógicas y logísticas aseguradas para la acogida y desarrollo del plan de trabajo del voluntario.
Actividad 3.2: Camps de inmersión para estudiantes	% de estudiantes del EE que participan en camps en el año.	(N° de estudiantes del EE que participan en Camps / por total de estudiantes EE)*100.	*Calcular línea de base del indicador para año 1	*Definir meta de incremento del indicador para año 2	*Definir meta de incremento del indicador para año 3	*Definir meta de incremento del indicador para año 4	Registros de procesos de postulación y asistencia a Camps.	Flujo de postulantes suficientes para llenar cupos ofertados por el PIAP. Comunidades escolares informadas y motivadas con Camps. Compromiso de comunidades con asistencia de estudiantes inscritos.
Actividad 3.3: Certificación de nivel de inglés de estudiantes	% de estudiantes del EE que realizan y certifican su nivel de inglés en el año.	(N° de estudiantes del EE que certifican nivel de inglés / por total de estudiantes EE)*100.	*Calcular línea de base del indicador para año 1	*Definir meta de incremento del indicador para año 2	*Definir meta de incremento del indicador para año 3	*Definir meta de incremento del indicador para año 4	Listados de Certificados entregados por entidad certificadora.	Estudiantes informados y motivados avanzar en su aprendizaje del inglés.
Actividad 3.4: Competencias, concursos, muestras u otras actividades de inglés	% de estudiantes del EE que participan en competencias, concursos, muestras u otras actividades.	(N° de estudiantes del EE que participan en competencias, concursos, muestras u otras actividades / por total de estudiantes	*Calcular línea de base del indicador para año 1	*Definir meta de incremento del indicador para año 2	*Definir meta de incremento del indicador para año 3	*Definir meta de incremento del indicador para año 4	Registros administrativos de actividades realizadas. Registros audiovisuales de actividades y	Comunidades escolares informadas y motivadas con actividades extracurriculares asociadas al inglés. Docentes de inglés empoderados y responsabilizados de participación.

ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES / INFORMACION						MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
	Nombre	Fórmula de Cálculo	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Meta 2020		
Actividad 3.5: Campaña de sensibilización para comunidad escolar sobre importancia del aprendizaje del inglés.	% de padres y apoderados del EE que reciben información y motivación sobre importancia del aprendizaje de inglés.	EE)*100. (N° de padres y apoderados que reciben información y motivación sobre importancia del aprendizaje de inglés / total de apoderados)*100	*Calcular línea de base del indicador para año 1	*Definir meta de incremento del indicador para año 2	*Definir meta de incremento del indicador para año 3	*Definir meta de incremento del indicador para año 4	productos. Registros administrativos de actividades realizadas. Registros audiovisuales de actividades y productos	Disponer de plan de sensibilización de la comunidad para orientar las acciones de los EE.
COMPONENTE 4: Diseño e implementación de carrera docente de la asignatura de inglés a nivel de SLE	% de sostenedores FEP Inglés con diseño e implementación de proyecto de carrera docente de la asignatura de inglés.	(N° sostenedores con proyecto de carrera docente / N° de sostenedores públicos)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en los 4 años	Actas de reuniones entre el PIAP y sostenedores. Documentos con diseño de los Proyectos.	Convenios de colaboración PIAP - sostenedores firmados e instalados protocolos de trabajo a nivel de EE y sostenedor.
Actividad 4.1: Plan de optimización de dotación de docentes especialistas en inglés para cada nivel en el territorio SLE	% de sostenedores FEP Inglés con diseño e implementación de plan de optimización de la dotación de docentes de inglés.	(N° sostenedores con plan de optimización de dotación docente / N° de sostenedores públicos)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en los 4 años	Actas de reuniones entre el PIAP y sostenedores. Documentos con diseño de los Proyectos	Puesta en marcha de nueva carrera docente.
Actividad 4.2: Plan de implementación 65/35 horas no lectivas para profesores de inglés en el territorio SLE	% de sostenedores FEP con Plan de implementación 65/35 horas no lectivas para profesores de inglés en el territorio SLE	(N° sostenedores con Plan de implementación 65/35 horas no lectivas para profesores de inglés en el territorio / N° de sostenedores públicos)*100	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año	*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en los 4 años	Actas de reuniones entre el PIAP y sostenedores. Documentos con diseño del Plan.	Puesta en marcha de nueva carrera docente.
Actividad 4.3:	% de sostenedores FEP con Sistema de	(N° sostenedores con	*Definir meta anual de	*Definir meta anual de	*Definir meta anual de	*Definir meta anual de	Actas de reuniones entre el PIAP y sostenedores.	Puesta en marcha de nueva carrera docente.

ENUNCIADO DEL OBJETIVO	INDICADORES / INFORMACION						MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
	Nombre	Fórmula de Cálculo	Año 2017	Año 2018	Año 2019	Meta 2020		
<p>Sistema de mentoría y acompañamiento al aula para docentes de los sucesivos tramos de desarrollo profesional</p> <p>Actividad 4.4: Promoción y apoyo a las redes territoriales de docentes de Inglés</p>	<p>mentoría y acompañamiento al aula para docentes de inglés</p> <p>% de sostenedores que cuentan con redes de docentes de inglés</p>	<p>Sistema de mentoría y acompañamiento al aula para docentes de inglés / N° de sostenedores públicos)*100</p> <p>(N° sostenedores que cuentan con redes de docentes de inglés / N° de sostenedores públicos)*100</p>	<p>acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año</p> <p>*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes</p>	<p>acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año</p> <p>*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes</p>	<p>acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en el año</p> <p>*Definir meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores participantes</p>	<p>acuerdo a cantidad de sostenedores participantes en los 4 años</p> <p>*meta anual de acuerdo a cantidad de sostenedores para los 4 años</p>	<p>Documentos técnicos del Sistema.</p> <p>Actas de constitución de las Redes de Docentes de Inglés. Actas de reuniones mensuales.</p>	<p>Información y motivación de los docentes de inglés. Destinación de recursos para funcionamiento de redes. Asignación de horas no lectivas.</p>

