

Informe de resultados

Evaluación de Procesos Modelo Pionero

Fecha: enero 2025



SUMMA

Pocuro 2058, Providencia, Santiago - Chile

Tabla de contenidos

I.	Introducción	3
II.	Marco metodológico	3
III.	Participantes	4
IV.	Aspectos éticos	5
V.	Análisis de datos en la investigación cualitativa	5
VI.	Resultados	6
1.	Proceso de implementación de Modelo Pionero	6
2.	Recepción del programa y percepción de cambios	13
3.	Factores contextuales que inciden en la implementación	16
4.	Proyección de la escuela como Centro de Innovación	22
VII.	Conclusiones	24
VIII.	Referencias bibliográficas	26
IX.	Anexos	27
	Anexo 1: Pauta de entrevista para implementadores	27
	Anexo 2: Pauta de entrevista para miembros de los equipos directivos	29
	Anexo 3: Consentimiento Informado Entrevista Implementadores	31
	Anexo 4: Consentimiento Informado miembros equipos directivos	33

I. Introducción

En el marco del estudio *Evaluación de Impacto del Programa Modelo Pionero*, llevado a cabo por Fundación SUMMA, se desarrolló una *evaluación de procesos* orientada a caracterizar la implementación del programa en los colegios participantes. Como parte de este trabajo, se realizaron entrevistas destinadas a recopilar información sobre las dinámicas de implementación y las percepciones de los diferentes actores involucrados. Esta información es clave para complementar y dar contexto a las interpretaciones de los resultados de la evaluación de impacto.

En este informe se presentan una breve descripción de la metodología usada para la recolección y análisis de los resultados, seguida de los principales hallazgos de este proceso.

II. Marco metodológico

Se usó una metodología cualitativa, la cual permite producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas, y de su conducta observable. Lo valioso de este método radica en que nos entrega una perspectiva holística del escenario y las personas que estudiamos (Taylor & Bogdan, 1987). Asimismo, este tipo de metodologías nos permite reconstruir la realidad tal y como la observan los actores (Hernández, 2010).

En particular, se llevaron a cabo once entrevistas semiestructuradas con implementadores y miembros de los equipos directivos de los colegios Modelo Pionero. Estas entrevistas, realizadas principalmente en formato online, tuvieron una duración máxima de 1 hora y 20 minutos y se enfocaron en temas clave, como la descripción de las actividades implementadas, los aspectos centrales del programa, los factores contextuales que han facilitado o dificultado su implementación, las variaciones en la recepción del modelo, y la proyección del establecimiento hacia su visión de escuela ideal.

Las entrevistas semiestructuradas permiten flexibilidad tanto en el orden de los temas como en la formulación de las preguntas, adaptándose a las particularidades de cada conversación. Este método, además, facilita la exploración de temas inesperados que puedan surgir durante la entrevista y permite solicitar aclaraciones o profundizaciones cuando se considera necesario, enriqueciendo así la calidad de los datos obtenidos (Corbetta, 2007).

III. Participantes

Se realizaron once entrevistas en total, cinco a implementadores y seis dirigidas a miembros del equipo directivo. La mayoría de las entrevistas fueron individuales, sin embargo, en dos colegios se llevaron a cabo entrevistas grupales con la participación de dos implementadores, con el objetivo de complementar las respuestas y enriquecer la información recolectada. De este modo, participaron en total siete implementadores y seis miembros de los equipos directivos. En la tabla 1 se detalla la lista de participantes.

Tabla 1. Participantes entrevistados

Establecimiento	Nº entrevista	Participantes
Establecimiento 1	1	Implementador 1
	2	Directivo 1
Establecimiento 2	3	Implementador 2
	4	Directivo 2
Establecimiento 3	5	Implementador 3
	6	Directivo 3
	7	Directivo 4
Establecimiento 4	8	Implementador 4
		Implementador 5
	9	Directivo 5
Establecimiento 5	10	Implementador 6
		Implementador 7
	11	Directivo 6

El muestreo utilizado fue de tipo intencional, con el objetivo de incluir participantes que pudieran aportar la información más relevante para la evaluación de procesos del programa. Dentro de lo posible, se seleccionaron personas que hubieran sido testigos del proceso de cambio en la escuela, desde el periodo previo a la implementación del programa hasta la situación actual.

IV. Aspectos éticos

En la invitación a participar en las entrevistas, se hizo énfasis en garantizar la protección de la identidad de los participantes, así como en su libertad para decidir si deseaban o no formar parte del proceso. En primer lugar, se explicó detalladamente en qué consistía la evaluación. Luego, se proporcionó un consentimiento informado que dejaba establecido que la participación era voluntaria y anónima, y que los participantes podían retirarse de la entrevista en cualquier momento.

Aunque no es posible garantizar completamente la confidencialidad debido a la relación de los participantes con colegios específicos, se tomarán las medidas necesarias para proteger su identidad. De este modo, en la sección de resultados, no se utilizarán nombres reales, sino códigos de identificación.

V. Análisis de datos en la investigación cualitativa

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas a partir de las transcripciones de las grabaciones. El análisis de contenido implica revisar y reflexionar sobre la información obtenida hasta que emergen categorías de los contenidos manifiestos en dicho mensaje a partir de los cuales se construyen los resultados (Aigner, 2009).

El análisis se estructuró a partir de un conjunto de categorías definidas en función de los objetivos de la evaluación. De este modo, nos enfocamos en describir en el programa en base a cuatro aspectos:

1. Proceso de implementación de MP
2. Recepción del programa y percepción de cambios
3. Factores contextuales que inciden en la implementación
4. Proyección de la escuela como Centro de Innovación

VI. Resultados

A continuación, se presentarán los principales resultados del estudio, los cuales han sido organizados a través de los cuatro apartados señalados anteriormente.

1. Proceso de implementación de Modelo Pionero

En esta sección se describen aspectos clave de la implementación de Modelo Pionero en las escuelas, tal como fue percibido y descrito por los actores involucrados. Los testimonios recopilados permiten explorar tres ejes principales: (1) el desarrollo inicial del programa en distintos contextos escolares, (2) los aspectos del programa que ellos consideran nucleares, y (3) las variaciones que se pueden encontrar en la implementación dentro de un mismo establecimiento. Estas perspectivas reflejan los aspectos comunes y también la diversidad de experiencias y enfoques que caracterizaron la implementación del modelo en los distintos establecimientos.

1.1. Inicio de la implementación

El inicio de la implementación de MP está marcada por tres grandes hitos: la elaboración del propósito de la escuela como Centro de Innovación, la conformación del equipo impulsor y la implementación de las primeras experiencias con los estudiantes.

La **elaboración del propósito del Centro de Innovación** es una de las primeras actividades clave de Modelo Pionero. Según lo expuesto por los actores, en la mayoría de las escuelas para realizar esta tarea se optó por procesos participativos que incluyeron jornadas de diagnóstico, talleres, consultas a la comunidad, entrevistas o grupos focales, acompañados por las fundaciones encargadas de implementar el modelo.

Mientras que en algunos casos se involucró activamente a estudiantes, apoderados y docentes, en otros se contó con una participación más limitada, centrada en los equipos directivos. De todas formas, en la mayoría de las escuelas, este propósito fue socializado con la comunidad educativa, estableciendo un marco común que guiaría a la institución hacia el modelo de innovación deseado.

Sin embargo, se identificó un caso en el que los directivos señalan que el propósito inicial no fue construido desde la escuela, sino que llegó predefinido por los implementadores del Modelo Pionero. Desde su perspectiva, esto generó diversas consecuencias y una resistencia inicial de parte de los actores de la escuela, ya que fue percibido como un propósito descontextualizado, dificultando su integración con la realidad escolar. La siguiente cita refleja esta situación:

“Mira el Centro de Innovación y todo lo que se implementó en un inicio venía todo ya elaborado y también como muy fuera de contexto, porque eran como cosas que quizás no se podían llevar a la práctica en nuestra realidad y desde nuestra mirada como de colegio municipal. Como todas estas particularidades propias e identitarias de nuestro colegio, fue muy complejo en un inicio porque era todo muy preestablecido” (Directivo 4).

Junto con la elaboración del propósito, la **conformación del equipo impulsor** es una de los primeros hitos clave para comenzar a movilizar la transformación. En general, los entrevistados señalan que los equipos impulsores fueron conformados con el objetivo de representar a los diferentes estamentos escolares y garantizar la sostenibilidad del proceso. La selección se realizó principalmente en función de la idoneidad de los integrantes, destacándose la participación de miembros de los equipos directivos capaces de aportar desde la diversidad de sus roles.

En términos generales, el equipo impulsor buscó mantener una cierta estabilidad en el tiempo. Sin embargo, en un caso específico se presentaron tensiones internas debido a la resistencia de ciertos actores a la implementación del modelo, lo que obligó a realizar ajustes en la composición del equipo. Esto incluyó la incorporación de nuevos miembros con perfiles más alineados con la metodología y la innovación pedagógica:

“Hubo un punto de inflexión en que las cosas no estaban resultando. Había mucha resistencia de parte de un actor el cual boicoteaba el tema de la implementación. Entonces yo [implementador] en algún minuto después de hablar muchas veces con él, de ir a tomar café, no había caso. Entonces hubo varias reuniones con el sostenedor y reuniones con todo el equipo. Reuniones que fueron decisivas porque de alguna manera el colegio entendió que esto era un compromiso a largo plazo, y que necesitaba gente en el equipo que remara para el mismo lado. Entonces se buscó a alguien como más del perfil, que supiera de la metodología, que supiera de innovación pedagógica y ahí se empieza a reenfocar el equipo, a rearmar el equipo con foco en innovación” (Implementador 1).

Por otra parte, los entrevistados señalan que la **implementación de las primeras experiencias MP** en todas las escuelas fue un proceso gradual que comenzó con cursos específicos, seleccionados según las particularidades de cada escuela, y que posteriormente se expandió al resto de los niveles educativos.

En cuanto a las asignaturas, los enfoques variaron significativamente entre las escuelas. Mientras que algunas decidieron implementar el modelo de manera simultánea en todas las áreas del currículo, otras optaron por comenzar con asignaturas específicas, como lenguaje o ciencias, donde se consideró que la metodología sería más fácilmente aplicable.

"Los primeros cursos en implementar el modelo pionero fueron los de enseñanza media, principalmente por las características de la metodología. Era más fácil aplicar ciertas estrategias en este nivel que en educación básica. Luego, fue un proceso paulatino de implementación que llegó hasta la educación inicial. Desde el comienzo, se decidió trabajar con todas las asignaturas a la vez" (implementador 2).

"Fue implementada en asignaturas particulares, Ciencias y Humanidades. Y si bien todas las asignaturas podían influir en el proyecto, por ejemplo Arte, no estaban dentro de la planificación que UTP hizo del horario (...) pero las primeras experiencias fueron en Ciencias y Humanidades" (Implementador 7).

1.2. Aspectos claves de Modelo Pionero

Otro de los aspectos a indagar en las entrevistas con directivos e implementadores fueron los elementos que ellos identifican como fundamentales para la transformación de las escuelas. En esta línea se identifican principalmente cuatro aspectos: (1) la incorporación de metodologías activas, (2) la promoción del trabajo interdisciplinario y el trabajo colaborativo, (3) la reestructuración de la organización escolar, (4) el liderazgo de los equipos directivos y (5) la vinculación con la comunidad local.

Para todas las escuelas, los entrevistados señalaron que uno de los pilares fundamentales del programa ha sido la introducción de **metodologías de aprendizaje activo**. Los entrevistados consideran que estas estrategias han transformado las prácticas pedagógicas, posicionándose como el motor principal de la implementación, ya que movilizan y articulan otros aspectos del modelo, como el desarrollo de habilidades socioemocionales y el trabajo en equipo:

"El sistema de aprendizaje activo yo creo que es fundamental, porque es el sistema que más se demora. Y una vez que se echa a andar ese engranaje, los demás sistemas se dan por añadidura. Porque tributan también al aprendizaje activo. Para conseguir mayor impacto en los proyectos, levantar problemáticas en los territorios desde las tecnologías, al potenciamiento de las habilidades

socioemocionales de los estudiantes, habilidades del siglo XXI, trabajo en equipo, autorregulación, ¿verdad? El desarrollo vocacional de los estudiantes en miras de la continuidad de estudios en educación técnico profesional superior o universitaria. Entonces es fundamental el aprendizaje activo” (Implementador 5).

Otro elemento clave identificado es la promoción del **trabajo interdisciplinario y el trabajo colaborativo**, que ha permitido conectar distintas asignaturas, contextualizando los aprendizajes según la realidad e intereses de los estudiantes.

“Yo creo que es el trabajo interdisciplinar con respecto a las diferentes asignaturas y poder cohesionar los aprendizajes. El poder cohesionar aguas de aprendizaje ha permitido que aquellos aprendizajes se contextualicen más con la realidad de los estudiantes, con su realidad etaria, con su realidad social, con sus intereses, con sus emociones. Creo que eso ha sido fundamental” (Directivo 2).

Algunos entrevistados plantean que esta colaboración es tanto entre estudiantes, como también entre docentes y entre docentes y directivos, lo que ha generado un efecto positivo no solo en los estudiantes, sino también en los docentes, fomentando un ambiente más cohesionado:

“Yo creo que lo clave primero es el trabajo colaborativo y hacer el trabajo colaborativo significa que cambia inmediatamente el ambiente laboral, porque la gente se empieza a conocer, se empiezan a ayudar unos con otros. También mejora el ambiente a nivel de estudiantes, porque en el fondo de trabajar con tus compañeros te hace verlo de forma diferente. O sea, todos trabajan por lograr una meta en común. Ya, y eso creo que es lo principal de la metodología independiente que también es muy relevante en la forma de aprender, donde el estudiante se vuelve centro y los docentes nos volvemos facilitadores” (Directivo 5).

Otro de los aspectos mencionados fue la **reestructuración de la organización escolar**, que incluyó tanto las formas de gestión y liderazgo del equipo directivo como ajustes en los horarios. La reorganización de los horarios escolares resultó esencial para la implementación del programa. Se establecieron espacios protegidos específicamente destinados a la planificación, el trabajo colaborativo entre docentes descrito anteriormente y la reflexión.

“El colegio asignó tiempo específico para el trabajo activo, lo que favoreció significativamente la implementación (...) se estableció una distribución del

tiempo de un 60% horas lectivas y 40% para planificación. Esto permitió que el modelo no fuera percibido como una "carga extra," sino como parte integral del trabajo, resultando crucial para el éxito de la implementación" (implementador 2).

En esta misma línea, **el liderazgo de los equipos directivos** fue otro aspecto crítico. Los directivos no solo respaldaron las metodologías, sino que garantizaron las condiciones necesarias para la transformación:

"Un aprendizaje que nosotros hemos tenido como fundación a lo largo de los años, es que determina mucho el liderazgo de del equipo directivo. El que las cosas funcionen o no, el equipo directivo es quien debe velar por que existan las condiciones para la innovación o para la transformación. Si ese equipo directivo no vela para que las condiciones de transformación existan, es muy difícil que el liceo se transforme. Lo puedes lograr, pero es mucho más difícil" (Implementador 3).

Finalmente, se mencionó como elemento clave la **vinculación con la comunidad local**. Según algunos actores actividades como ferias, visitas y proyectos colaborativos contribuyeron a estrechar los lazos entre la escuela y su entorno, promoviendo un aprendizaje más contextualizado y relevante para los estudiantes.

"Otro aspecto clave es poder hacer partícipe a la comunidad en general. Padres, apoderados, funcionarios, docentes, estudiantes. Y también abrimos a la comunidad externa. Salir a visitar el pueblo, incluso estudiantes que viven acá no conocían lugares que pueden ser turísticos. Salir a hablar con las juntas de vecinos, con redes de apoyo externas. Creo que ha permitido mayor vinculación de los estudiantes con todo el contexto y de ciudades cercanas eso también ha sido muy favorecedor para los estudiantes" (Directivo 2).

1.3. Variaciones en la implementación del programa

Respecto a las variaciones en la implementación del programa, los entrevistados identifican algunas variaciones mínimas entre asignaturas, especialidades, cursos, género y características particulares de los estudiantes. Estas diferencias reflejan los desafíos específicos de cada contexto educativo, evidenciando que las variaciones responden principalmente a las particularidades del entorno, más que a patrones generalizados.

No existe consenso sobre **las variaciones en la implementación según las asignaturas**. Algunas escuelas consideran que las humanidades son más fáciles de adaptar al modelo debido a su enfoque colaborativo y flexible. Sin embargo, otras perciben que la naturaleza abstracta de sus contenidos hace más difícil estructurar proyectos efectivos. Lo mismo ocurre en el caso de ciencias, que mientras para algunas escuelas fue más fácil la adopción de las experiencias de MP, para otras las dificultades fueron más evidentes debido a la rigidez y especificidad de los contenidos, lo que plantea retos adicionales para integrar las metodologías activas y colaborativas. Estas contradicciones se reflejan en las citas a continuación:

“Siento que a ciencia se le hizo más fácil porque la mirada de esa área es más concreta. Esto vamos a hacer, esto nos sirve y este es el camino. En cambio, el área de humanidades sueña mucho, entonces a veces se va por muchas cosas y no llega. Pero eso es por la formación que uno puede tener. Yo creo que las humanidades se van por las ramas” (Directivo 6).

“A la ciencia siempre les cuesta más. Porque la matemática, se cree que la matemática no es algo como tan fácil para proyectos. Eso pasa en todas partes sí, y los profes de ciencias están más centrados en los contenidos (...) y matemática tiene un currículum bien contenidista. Si bien el lenguaje matemático puede ser como súper propicio para la divulgación científica. Los contenidos matemáticos se alejan (...) entonces, matemática, como tenemos un currículum tan contenidista, se aleja a la comunicación. En ese sentido favorece más lenguaje” (Directivo 1).

En el caso de **las variaciones entre especialidades**, algunos los actores mencionaron que la estructura previa en estas áreas resultó un factor facilitador para la adopción del modelo, siendo aún más directa su incorporación en algunas especialidades en particular.

“En gastronomía, dada la naturaleza de la especialidad, es como mucho más fácil encontrar proyectos, diseñar un proyecto que en cambio en administración, algunos ramos son muy teóricos, tienen contabilidad, como que cuesta encontrar ahí un proyecto que sea como más flexible, vinculado a la comunidad, pero cuando se encuentra también los estudiantes enganchan, entonces se logra esa convergencia” (Directivo 1).

Aunque no se señalaron diferencias importantes en la implementación entre las especialidades, actores destacaron que la adopción de las experiencias de MP ayudó a nivelar

el protagonismo entre ellas, reduciendo brechas y permitiendo que todas las áreas pudieran destacarse de manera equitativa.

“Todas las especialidades tenían que mostrar sus proyectos, mostrar lo que hacían, explicar y eran muy poquitos los que eran capaz de verbalizar, de exponer. Entonces, ¿qué diferencia hemos visto ahora? que esta otra especialidad que es electricidad y tecnología. Ahora los chicos hablan a la par como hablan los de administración. Antes se destacaba mucho administración, eran la mejor exposición, los que mejor hablaban, los que resaltaban. Ahora no, ahora es más parejo con respecto a las otras especialidades” (Directivo 2).

Por otra parte, las percepciones son diversas en relación con la **variabilidad de la implementación entre distintos niveles**, en los grados superiores como 3° y 4° medio, hay quienes reportan una mayor resistencia inicial, ya que a los estudiantes les resultó más difícil adaptarse a dinámicas colaborativas debido a hábitos de aprendizaje previamente establecidos. En cambio, señalan que en los cursos con estudiantes más pequeños, la implementación fue más fluida, los niños mostraron mayor motivación y percibieron la metodología como una experiencia divertida y enriquecedora, integrándose rápidamente al modelo.

“Los niños chicos son increíbles. O sea, tienen pocos proyectos porque empezamos hace poco con ellos, pero se motivan muy rápido y en el fondo les hace sentido muy rápido. Los grandes como que se incomodan un poco porque no quieren, tampoco están acostumbrados a trabajar de manera colaborativa, a asumir roles y a cumplir esos roles” (Directivo 1).

No obstante también hay quienes reportaron que en los cursos más avanzados de educación media el trabajo colaborativo tiende a desarrollarse de manera más fácil o natural, en comparación con los niveles de primero y segundo medio.

“Hubo cursos donde fue más fácil implementar el modelo, en tercero medio el año pasado, porque tenían ya una perspectiva de trabajo que es colaborativo. Entonces, es muy fácil implementarlo, a diferencia o en comparación con primero y segundo medio, que ahora que están en segundo medio y pasan a tercero, tienen un año ya de trabajo colaborativo y saben cómo funciona. Pero hacerlo andar, claro que costó en primero y segundo, ya tercero fue mucho más amable” (Implementador 6).

2. Recepción del programa y percepción de cambios

Un segundo aspecto a indagar en esta evaluación de procesos, fueron las percepciones de directivos e implementadores respecto a la recepción del programa en las escuelas, y los cambios que ellos observan a partir de la llegada de Modelo pionero. En esta sección, se sintetizan los principales hallazgos al respecto.

2.1. Recepción del programa por los diferentes actores

En cuanto a la recepción del programa por parte de la comunidad educativa, los entrevistados señalan que varió entre los diferentes actores involucrados. Sin embargo, en la mayor parte de los casos observaron ciertas resistencias iniciales que fueron transformándose con el tiempo a medida que se observaban los beneficios del modelo en los estudiantes.

Así, por ejemplo, los entrevistados señalan que en un inicio algunos **apoderados** manifestaron preocupaciones respecto al modelo. Estas preocupaciones estaban relacionadas con la reducción del uso de metodologías tradicionales, como el uso de cuadernos, guías o pruebas y la introducción de metodologías activas.

"Los apoderados tuvieron harta resistencia para entender cómo eran las clases. Se preguntaban por qué no había notas al tiro o cómo era posible que no hubiera pruebas. Eso generaba muchas dudas. Pero eran focos aislados, no algo generalizado, y con el tiempo fue evolucionando bien" (Directivo 2).

Sin embargo, a medida que se implementaba el programa, la percepción de los apoderados cambió de forma positiva. Según las percepciones de los actores, los comentarios posteriores realizados por los apoderados destacaron mejoras importantes en las habilidades de los estudiantes, como su capacidad para hablar en público. Estas observaciones ayudaron a consolidar el respaldo de los apoderados hacia el modelo.

"Tuvimos un encuentro el año pasado, en la cual llevamos precisamente a un estudiante con su mamá del colegio a dar su testimonio y verbalizarlo (...) la estudiante decía que ella antes no se imaginaba que podía hablar en público, exponer ideas o crear soluciones. Pensar soluciones para problemas reales. Y ahora sí, la mamá también manifestaba lo mismo y decía que le importaba mucho, no es cierto, que su hija realmente del colegio saliera preparada para poder enfrentar la universidad, porque la universidad es un mundo muy distinto, decía ella al colegio" (Directivo 5).

En cuanto a los **docentes**, algunos actores mencionan que las resistencias iniciales estuvieron influenciadas por una parte por factores ideológicos y, por otra, por cuestionamientos a los cambios propuestos en las metodologías tradicionales. No obstante, estas resistencias fueron disminuyendo conforme se fue desarrollando la implementación del programa.

“Tenemos docentes muy comprometidos, así como tenemos docentes que se han subido hay quienes no se quieren relacionar con la marca de Angloamerican por un tema de valores o ética de parte del profesor. Esto se ha manejado desde el punto de vista de que, por ejemplo, este profesor participa en los proyectos, pero no sale en ninguna de las publicaciones” (Implementador 6).

“En el caso de los docentes, la resistencia inicial es la que existe en casi cualquier proceso de transformación de una escuela, que es como la tensión entre lo que el sistema tradicional te pide y lo que la transformación te demanda. Porque cambiar la concepción del docente de que a través de inventar o hacer un diario, una revista el estudiante aprende a leer igual” (Implementador 3).

Ahora bien, según la percepción de los actores, la **recepción de los estudiantes** fue en general positiva. Desde el inicio, muchos se mostraron interesados y motivados por los proyectos, integrando paulatinamente las actividades del modelo en su rutina escolar. Sin embargo, también se identificaron casos de resistencia especialmente en relación con el trabajo colaborativo.

“A ellos les gusta aprender con proyectos con ABP, decían que aprendían mucho mejor, era más motivante. En cambio, los docentes cuestionaban un poco eso. Y lo que valoraban de esta metodología es que los estudiantes trabajaban habilidades socioemocionales como estas habilidades del siglo XXI, el trabajo en equipo, la capacidad comunicativa, la capacidad de buscar soluciones a problemáticas” (implementador 5).

“Los niños grandes como que se incomodan un poco porque no quieren, tampoco están acostumbrados a trabajar de manera colaborativa, a asumir roles y a cumplir esos roles” (Directivo 1).

En esa misma línea, se preguntó a los entrevistados si percibían alguna diferencia en la recepción del programa entre estudiantes de distinto género o en aquellos con Necesidades Educativas Especiales. En cuanto a **diferencias de género**, según la percepción de la mayoría

de los actores no se identificaron diferencias. Sin embargo, un colegio observó que las niñas tendían a ser más expresivas y asumir roles de liderazgo en los proyectos colaborativos.

"Bueno, algo que hemos notado es que las estudiantes mujeres suelen ser más expresivas y logran articular mejor sus ideas. Han tenido un papel muy destacado en distintos espacios, como por ejemplo, en el centro de estudiantes (...) también las estudiantes mujeres han liderado más espacios y actividades que los estudiantes hombres" (Implementador 2).

Por último, un colegio señaló el cambio en las prácticas pedagógicas favoreció que **los estudiantes con NEE** participaran más activamente en las presentaciones y actividades. De acuerdo al entrevistado, se observó una disminución en la inseguridad de estos estudiantes que reflejaría un efecto positivo del enfoque inclusivo y colaborativo propuesto por el modelo.

"Incluso hablando de los niños... tenemos hartos estudiantes, un porcentaje no menor, yo creo que del 30% de niños, diagnosticados con necesidades educativas tanto transitorias como permanentes y ellos a pesar de su diagnóstico, discapacidad intelectual, trastorno espectro autista, que tienen problemas en la comunicación o poder entablar estas relaciones, les ha ayudado mucho. Ha sido muy favorecedor en ese sentido frente a las NEE, el cambio ha sido favorable desde cómo los chicos se desenvuelven en clase, en sus trabajos y no solamente en la sala, sino que han desarrollado yo siento que un mayor autoestima académica, se creen más capaces y de lo que pueden lograr" (Directivo 2).

2.2. Percepciones sobre el cambio generado por MP

En esta sección se analizan las percepciones de los actores sobre los cambios producidos tras la implementación del Modelo Pionero. La atención se centra en cómo las prácticas habituales, tanto en el aula como en la gestión escolar, se transforman a partir de las nuevas estrategias y enfoques introducidos por el programa.

De acuerdo con los entrevistados, la implementación del programa ha generado cambios positivos, aunque con variaciones según el contexto de cada escuela. En términos pedagógicos, se identificó una transición desde un enfoque tradicional, caracterizado por clases unidireccionales centradas en pruebas y guías, hacia la adopción de metodologías activas que promueven **clases más dinámicas y colaborativas**.

Entre los beneficios más destacados, los actores mencionaron el **desarrollo de habilidades en los estudiantes**, como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la expresión oral:

“Siento que en las clases hay una mirada de trabajo, de desarrollar las habilidades del siglo XXI en los estudiantes, de trabajo en equipo, de poder expresar sus propias ideas, de tener una responsabilidad frente a sus acciones en cuanto al mismo equipo. Yo creo que hay una mirada distinta” (Directivo 6).

“Bueno, han cambiado positivamente. La autonomía de los estudiantes en clase, la capacidad de poder ¿cierto? investigar o indagar en fuentes confiables (...) la estructura de la clase, siempre manteniendo su inicio, desarrollo y final. Pero es una estructura donde los estudiantes están de forma más activa en las clases, trabajando más en equipo, en pares, en grupos” (Directivo 2).

En cuanto a las **dinámicas de gestión**, se percibe que a partir de la implementación del programa los equipos directivos colaboran de manera más cercana con los docentes, proporcionando retroalimentación oportuna. Además, se ha fortalecido la **planificación y la articulación con los distintos actores de la comunidad escolar**. Los entrevistados también destacaron que el trabajo colaborativo ha favorecido e impactado positivamente en todos los niveles de la escuela. Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

“Yo siento que ha predominado el trabajo colaborativo. Yo he cambiado mis prácticas como líder pedagógico. Entonces, yo ahora tomo decisiones consensuadas con mi equipo, he aprendido por ejemplo, a potenciar lo mejor que tiene cada profesor y mi equipo de verdad que ha mejorado mucho en su trabajo, en su ambiente laboral. Yo siento que también todas estas prácticas que se han implementado han ayudado a mejorar el ambiente laboral. Siento que esto de hacer las clases distintas, también ha mejorado la relación entre profesores y estudiantes. Creo que el ambiente en la comunidad ha mejorado considerablemente desde que implementamos Modelo Pionero” (Directivo 5).

3. Factores contextuales que inciden en la implementación

Como tercer punto, se indagó en los factores del contexto, es decir, elementos no derivados necesariamente de la implementación de MP, que favorecieron o dificultaron la adecuada implementación del modelo en las escuelas. Por una parte, los obstáculos señalados por los entrevistados representaron desafíos importantes que influyeron en el ritmo y la efectividad

del proceso de adherencia del programa. En contraste, los factores facilitadores aparecen como elementos fundamentales para enfrentar los desafíos y promover una adecuada implementación en las escuelas.

3.1. Facilitadores para la implementación

Uno de los facilitadores mencionados con mayor frecuencia fue el **compromiso de los equipos directivos y del sostenedor de las escuelas**. Los participantes destacaron que la alineación entre estos actores clave y su respaldo al modelo fueron esenciales para garantizar el éxito de la implementación. Este compromiso asumido desde los niveles superiores logra transmitir al resto de la comunidad escolar, promoviendo la adhesión al programa.

“La alineación que hay en el equipo directivo, porque es muy fácil ponerse de acuerdo (...) y también un poco contar con apoyo, porque esto al final fue impulsado por el directorio del colegio, el mandante. Entonces el mandante tiene la línea súper clara y pone las condiciones de base, ya sea en las estructuras administrativas en poder hacer la búsqueda de los proyectos y los apoyos económicos. Entonces, en el fondo que cada uno de estos actores que son clave porque son los que diseñan la estructura del colegio, más el liderazgo de estos profesores, yo creo que son claves” (Directivo 1).

Asimismo, la **motivación** emergió como un elemento transversal que facilitó la adopción del programa. Desde la perspectiva de algunos participantes, el entusiasmo de algunos docentes jugó un rol central en la implementación. Estos docentes se convirtieron en líderes informales que, mediante su entusiasmo y compromiso, lograron inspirar al resto de sus colegas y fomentar una actitud positiva hacia los cambios propuestos.

“Y lo otro es los profesores que rápidamente asumieron el liderazgo y que tienen alta competencia, y ellos van al como a la vanguardia, son muy motivados, se están capacitando todo el tiempo. (...) Estos típicos profesores que son palanca, y estas palancas contagian entusiasmo. hay profesores que incluso sin estar todavía dentro del radio de metodologías activas, querían entrar ya. Como que los terminan contagiando al final” (Directivo 1).

Por otro lado, la **participación activa de los estudiantes** en actividades innovadoras también actuó como un catalizador del proceso. La respuesta positiva de los estudiantes y los resultados observados por los docentes y apoderados ayudaron a superar la resistencia inicial que podría haber existido hacia el programa. Ver a los estudiantes involucrados y motivados en su aprendizaje reforzó el compromiso de toda la comunidad educativa.

“Ver a los niños y a las niñas distintos, aprendiendo de manera distinta y aprendiendo más y siendo más felices. Eso como que al tiro hace que la disposición hacia la transformación de parte de los profes sea buena. Pero eso no se hace de la noche a la mañana, es un proceso” (implementador 3).

Aparece también el **acompañamiento brindado por las organizaciones encargadas de implementar el modelo** destacado como un factor clave para facilitar la adopción del modelo. Se destaca, por una parte, el apoyo constante, la formación inicial y asesoramiento técnico ofrecido a los docentes y equipos escolares y la capacidad de adaptar las estrategias según las necesidades específicas de cada colegio.

“Han estado presentes entregándonos una mirada de este modelo y cómo nosotros deberíamos implementarlo. Año a año nos han ido acompañando en ir incorporando nuevas cosas en este cambio de escuela a centro de innovación (...) el apoyo en lo que es la capacitación, en la formación de nosotros como grupo de gestión, como líderes pedagógicos, a los docentes también, a los asistentes también en mostrarles este modelo, que ellos también eran importantes en este modelo y en la formación de los estudiantes (...) siempre hemos tenido un acompañamiento de nuestro implementador en todo lo que a nosotros se nos ocurre o podemos soñar. Ellos nos han dicho que sí siempre, cuando son ideas que apuntan a una mejora” (Directivo 6).

“La asesoría que tuvimos del acompañamiento externo, en este caso [nombra la fundación] el ir acompañándonos, si bien es cierto había cosas que teníamos muy resueltas desde antes, el que ellos te fueran apoyando fue clave, por ejemplo, (...) ellos me enseñaron a hacer la postulación, a todo. (...) la postulación a muchos de los proyectos. Y entonces yo con esta postulación a los proyectos que hice, también busqué vinculación con lo que tengo en mi entorno y empecé a capacitar también a los profesores en la postulación a proyectos, para poder sostener el modelo en el tiempo” (Directivo 5).

Asimismo, uno de los directivos describe también a relación entre las escuelas y el equipo implementador como **respetuosa y colaborativa**. Indica que los implementadores demostraron apertura para escuchar las propuestas y preocupaciones de los colegios. Esto permitió construir confianza y garantizar que las decisiones tomadas respondieran tanto a las metas del modelo como a las necesidades de la comunidad escolar.

“Siempre ha sido muy bueno. Ellos han sido yo creo que tan comprometidos y trabajadores como nosotros, porque siempre nos destacaban eso, nosotros

somos un equipo bien comprometido con hacer la pega, de hacer la tarea y no por hacerla, no por cumplir, sino eh por buscar lo mejor para los estudiantes. Porque siempre eso ha sido nuestro foco ¿cierto? El mejorar los aprendizajes. (...) cuando teníamos estas discusiones para poder crecer y llegar a acuerdos, siempre con respeto, buscando lo mejor para el colegio, para nuestro contexto, para nuestros estudiantes, para nuestros docentes” (Directivo 2)

3.2. Desafíos en la implementación

Uno de los desafíos percibidos con más frecuencia por los actores fue la **resistencia inicial** de los docentes y en algunos casos también de apoderados **hacia las metodologías innovadoras propuestas**. Según los participantes, esta resistencia surgió principalmente del desconocimiento sobre la efectividad de estas prácticas en la calidad educativa y en los aprendizajes de los estudiantes. La incertidumbre respecto a los resultados generó actitudes de escepticismo y precaución.

“Había un grupo de profesores que no estaba convencido que esto iba a tener un impacto real y el impacto real uno lo observa cuando vemos a los estudiantes, cuando los vemos desenvolverse. Hoy en día ese porcentaje de profesores ha disminuido enormemente. Yo creo que tenemos un porcentaje con una sola cifra de profesores que aún está reticente a esta forma, por alguna razón personal con respecto a de dónde vienen los recursos, otros profesores que sienten que no hay un impacto (...) todavía sienten los docentes que no están aprendiendo los alumnos y nosotros decimos que sí” (Directivo 6).

“De algunos apoderados hubo harta resistencia al entender cómo pasaban las clases. Hacían sus productos, pero sus productos no tenían una nota, no había una calificación al tiro, no había pruebas. Entonces ¿qué se hace en clase?, ¿qué hace el colegio? ¿los estudiantes no tienen pruebas? costó” (Directivo 2).

Por otra parte, también se menciona que la implementación de nuevas metodologías generó **tensiones en relación con los Objetivos de Aprendizaje (OA)** establecidos en el currículum nacional. Esta discrepancia surge de la percepción de que dichas metodologías no siempre garantizan el cumplimiento de los OA, lo que ha provocado inquietudes entre los distintos actores. La preocupación radica en la posibilidad de que el enfoque innovador pueda desviar la atención de los objetivos fundamentales del sistema educativo, poniendo en evidencia la necesidad de un equilibrio entre innovación y alineación curricular.

“Eso fue una de las grandes controversias y discusiones que tuvimos. De no alejarnos de lo curricular. Nos mostraban el modelo, pero el modelo de cierta manera se alejaba un poco de lo curricular. Entonces ese fue un gran obstáculo de poder adoptar el modelo, adoptar esta metodología activa, pero sin desviarnos de lo curricular. Entonces tuvimos que ir a profundizar en los OA con los docentes y profundizar en cuáles podrían conversar entre las asignaturas para generar esto. Ese fue el primer obstáculo” (Directivo 6).

“Los proyectos eran como grandes ideas donde se iba a veces desdibujando los OA que estaban detrás. Y también era difícil identificar donde estaban las evidencias de ese aprendizaje a través de la evaluación de los proyectos, por ejemplo, solo con rúbricas de creatividad y de pensamiento crítico (...) Hubo tensión en algún momento, porque se veía como algo poco auténtico. Pero en el fondo esa tensión fue decantando en la medida en que fuimos buscando el lado. Porque esto es mucho más trabajo, porque al final, cuando tú tienes un proyecto los niños habían aprendido a exponer, lo habían pasado bien, habían ganado confianza, ¿pero dónde dice cuál es el objetivo de aprendizaje? no había claridad respecto a eso. Entonces la implementación no venía con un componente de evaluación definido ni claro que ayudara a los profesores, por ejemplo, a levantar calificaciones y a que los niños entendieran dónde estaban sus logros de aprendizaje” (Directivo 1).

La convivencia escolar también representó un obstáculo según lo expresado por los actores, especialmente en relación con las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Señalan que muchos mostraron dificultades para trabajar en equipo y expresar sus ideas de manera efectiva, lo que dificultó la implementación de las nuevas metodologías. Estos desafíos se ven reflejados en las siguientes citas:

“Yo te diría que los estudiantes de media tenemos un desafío mayor porque tienen mayor debilidad en habilidades socioemocionales vinculadas a la autogestión. Entonces creen que no es nada, si no están escribiendo porque alguien les dicta, no están haciendo clases. Entonces, los que no se lo quieren tomar en serio se resisten y no quieren trabajar, cuesta mucho que trabajen. Además que trabajando en un contexto de alta vulnerabilidad hay un sello territorial complejo acá. Los estudiantes son muy desafiantes en términos como de... no desafiantes, que te desafían a ti a más, son agresivos”. (Directivo 1).

Un obstáculo adicional mencionado en algunos de los establecimientos fue la **falta de espacios adecuados para implementar plenamente el modelo**, Fab Labs y salas de indagación. En algunas escuelas, las demoras en la construcción o mejora de infraestructura limitaron el alcance de las actividades propuestas por MP.

“El otro obstáculo importante fue que, no teníamos los espacios. Ni el Fab Lab, ni salas de indagación. Desde Modelo de Pionero se demoraron mucho en implementar estos espacios. Entonces seguimos muchos años solamente con lo que teníamos nosotros en el en el colegio y tratamos en la medida de los recursos que teníamos poder generar los proyectos. Pero entonces en eso vamos un poquito atrasados, vamos atrasado en el uso de todas las herramientas. Eso ha sido un obstáculo para poder avanzar a productos más, más tangibles” (Directivo 2).

Estas demoras generaron desconfianza y desmotivación en la comunidad educativa. Según lo mencionado por un participante la apertura de nuevos espacios suele representar un hito motivador para la comunidad, simbolizando el avance hacia la transformación escolar. Cuando este tipo de avances se retrasa, se debilita el entusiasmo hacia el programa.

"Avanzamos mucho más rápido en la cultura escolar que en la infraestructura, y eso generó frustración en la comunidad. Se demoraron mucho en entregar los recursos necesarios para el cambio, y mientras tanto, estábamos trabajando con herramientas y espacios que no eran adecuados para lo que queríamos implementar” (Implementador 2).

“Uno dice ya, pero eso [los espacios] no importa tanto. Obvio que importa porque el ambiente de aprendizaje puede ser un aliado como súper importante del aprendizaje. Hay corrientes que lo plantean súper explícitamente y de verdad que eso se nota” (implementador 3).

Por último, en una de las escuelas, la **alta rotación** de directores fue un desafío que afectó significativamente la implementación del Modelo Pionero. Cada cambio de director representó un obstáculo, ya que era necesario fortalecer nuevamente el vínculo con el nuevo líder, comprender sus expectativas y determinar qué aspectos del modelo funcionaban mejor y cuáles requerían ajustes. Este proceso de adaptación constante complicó la continuidad del programa y retrasó los avances, dificultando la cohesión en la comunidad escolar y la estabilidad en la implementación del modelo.

“Es que ha habido muchos cambios de director a lo largo de estos años que ha durado la implementación de modelo pionero, ha habido cuatro directores,

que es mucho, es demasiado (...) lo que se espera es que independiente de quién esté, esta cuestión funcione. Y eso es súper difícil de lograr porque el director o directora puede hacer y deshacer. Entonces es súper desafiante que haya habido tantos directores dando vueltas durante la implementación, súper complejo, pero de cierta forma igual se ha mantenido el programa, no ha llegado ninguno que diga como lo quitamos por completo” (Implementador 3).

4. Proyección de la escuela como Centro de Innovación

Un último tema en el que interesaba indagar fue cómo veían los directivos e implementadores la proyección de las escuelas una vez egresados de MP.

Los relatos dan cuenta de que la percepción del avance logrado y la proyección dependen en gran medida del contexto específico de cada escuela. De acuerdo con la percepción de los actores, las escuelas en general han alcanzado gran parte del ideal proyectado. Sin embargo, uno de los desafíos mencionados para alcanzar este ideal es la alta rotación del personal docente y las licencias frecuentes, lo que dificulta la continuidad y la apropiación completa del modelo pedagógico.

“Yo creo que nos falta todavía, pero yo creo que debemos estar en un 80%, a lo mejor más quizá, pero como te digo yo, esta cosa de apropiarnos de diferentes espacios todavía falta un poco. ¿Pero también sabes lo que cuesta? Lo que cuesta es que hay profesores nuevos todos los años, entonces en el fondo esos profesores van quedando como atrás en la metodología, a veces se tienen que ir porque están de reemplazo, entonces como que esa cosa, la falta de profesores con licencia dificulta que se implemente en un 100%” (Directivo 5).

También, uno de los actores reconoce que la educación es un proceso dinámico y en constante evolución. Por ello, aunque se han alcanzado logros importantes, consideran que el ideal de escuela no es un objetivo fijo, sino una meta que se renueva constantemente. En este contexto, las escuelas manifiestan la intención de seguir transformándose, manteniendo un compromiso con la mejora continua y la innovación pedagógica para enfrentar los retos del futuro.

“Yo creo que cada vez estamos más cerca de lo que imaginaba y creo que ya estamos, o sea creo que siempre hay que ir mejorando, afinando detalles. Bueno, la educación no es algo estático, es dinámico totalmente. Por lo tanto,



SUMMA

yo creo que nunca tenemos que dejar de imaginar. O sea, si ya con todo lo que hemos logrado, creo que tenemos que seguir avanzando (...) Y si yo creo que estamos muy cerca, pero creo que nunca tenemos que dejar de imaginar (...) y creo que esa imaginación constantemente se va renovando, se va ampliando y siempre quiere más” (Directivo 2).

VII. Conclusiones

La implementación del Modelo Pionero ha sido un proceso complejo que refleja la riqueza y diversidad de las experiencias escolares, marcadas por múltiples desafíos y aprendizajes. Desde el inicio, la elaboración de propósitos participativos y la conformación de equipos impulsores comprometidos han sido piezas clave para adaptar el modelo a los contextos particulares de cada escuela.

Uno de los hallazgos más relevantes, según lo expresado en las entrevistas, es la transformación tanto en las prácticas pedagógicas como en la gestión escolar, marcando un claro contraste con los enfoques previos. Los cambios observados incluyen la adopción de metodologías activas, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la mejora en las relaciones entre los actores escolares. Estos avances ilustran los efectos del programa en las dinámicas de enseñanza y liderazgo educativo.

Tanto implementadores como miembros de los equipos directivos, resaltan que los aspectos clave del Modelo Pionero, como las metodologías activas, el trabajo colaborativo y la reorganización escolar, han impulsado transformaciones positivas en las escuelas, aunque con variaciones según cada contexto. Factores como el liderazgo y compromiso institucional, el acompañamiento técnico y la motivación de los actores han sido pilares fundamentales para la implementación exitosa de Modelo Pionero. Estos facilitadores no solo han permitido superar barreras iniciales, sino que también han contribuido a generar un entorno favorable para la implementación.

Por otro lado, también hay factores que actúan como obstáculos en la implementación del modelo, reflejando la diversidad de realidades escolares y la complejidad de los procesos de transformación educativa. La resistencia inicial al cambio, las tensiones con el currículum, los desafíos de convivencia escolar, las limitaciones en infraestructura y los cambios en el liderazgo directivo han influido en el ritmo y los efectos del programa de manera variable según cada contexto.

En este contexto, el trabajo del equipo implementador resultó fundamental. Su acompañamiento constante, su enfoque colaborativo y su capacidad para adaptar estrategias a las necesidades específicas de cada escuela fueron esenciales para avanzar en la integración del modelo. A pesar de enfrentar desafíos, como la integración de las metodologías activas con los Objetivos de Aprendizaje, esta colaboración permitió superar tensiones iniciales y avanzar hacia una implementación más alineada y efectiva.



En cuanto a la recepción del programa por parte de los distintos actores, esta fue inicialmente diversa, marcada por resistencias que con el tiempo fueron transformándose a medida que se evidenciaban los beneficios del modelo. Los apoderados, al principio preocupados por la reducción de las metodologías tradicionales, cambiaron su percepción al observar el desarrollo de habilidades en los estudiantes, como la capacidad de hablar en público.

Los docentes, aunque inicialmente escépticos debido a la tensión entre las metodologías tradicionales y las propuestas por el modelo, también vieron disminuir sus resistencias conforme avanzaba la implementación. En cuanto a los estudiantes, la recepción fue mayormente positiva, aunque algunos mostraron resistencia al trabajo colaborativo, especialmente en los niveles más avanzados. Este cambio en la recepción resalta la importancia de la adaptación y el tiempo para integrar los beneficios del modelo en los distintos actores.

Del mismo modo, la implementación del modelo presenta variaciones dependiendo de diversos factores, como las asignaturas, especialidades, cursos, género y características particulares de los estudiantes. Estos elementos reflejan los retos y particularidades que cada entorno educativo enfrenta.

Por último, la proyección de las escuelas refleja un esfuerzo constante por alcanzar un ideal que, lejos de ser estático, evoluciona junto con los desafíos y oportunidades del entorno educativo. Si bien los avances logrados son importantes, las dificultades asociadas a la rotación de personal y las licencias docentes subrayan la importancia de estrategias que fortalezcan la continuidad y la integración del modelo pedagógico.

VIII. Referencias bibliográficas

Aigner, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. La Sociología en sus escenarios.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. McGraw-hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

IX. Anexos

Anexo 1: Pauta de entrevista para implementadores

Tiempo	Dimensión	Pregunta
15 min	Descripción de Actividades Implementadas	¿Con qué cursos se comenzaron a implementar las primeras experiencias MP? ¿Por qué?
		¿Las primeras experiencias MP se implementaron con alguna asignatura en particular? ¿Por qué?
		¿Cómo se elaboró el propósito del Centro de Innovación?
		¿Cómo se eligió al equipo impulsor? ¿Por qué ellos? ¿han sido los mismos integrantes a lo largo del tiempo?
15 min	Aspectos clave de la intervención	¿Cuáles consideraría que son los aspectos clave de MP? ¿Cómo han afectado esos aspectos al colegio?
		En lo que va de la implementación de MP, ¿se ha podido notar algún cambio a nivel de escuela, de docentes y estudiantes? ¿Cómo ha evolucionado eso en el tiempo?
20 min	Factores Contextuales	Durante el tiempo que se ha implementado MP en el colegio, ¿cuáles diría que han sido los principales facilitadores para lograr los cambios observados hasta ahora?
		Durante el tiempo que se ha implementado MP en el colegio, ¿cuáles diría que han sido los principales obstáculos que han debido enfrentar?
		¿Cómo ha sido recibido el programa por la comunidad (docentes, asistentes, estudiantes, apoderados)? ¿Ha habido algún tipo de resistencia de parte de algún actor? ¿Cómo ha evolucionado eso en el tiempo? ¿Cómo se han manejado las resistencias que han surgido?
20 min	Variaciones en la implementación y recepción	¿Ha habido cursos o asignaturas en los que haya sido más fácil o difícil la aplicación de las experiencias MP? En caso de haberlas, ¿a qué atribuiría las diferencias?
		¿Considera que ha habido alguna diferencia en la recepción de MP entre estudiantes de distinto género? En caso de haberlas, ¿a qué las atribuiría?
		<i>[Pregunta sólo para colegios polivalentes: ¿Considera que ha habido alguna diferencia en la recepción de MP entre estudiantes HC y TP?]</i> ¿Y entre las distintas especialidades? En caso de haberlas, ¿a qué las atribuiría?



SUMMA

10 min	Proyección escuela	¿Qué tan cerca diría que se encuentran hoy de la escuela ideal que imaginan?
--------	--------------------	--

Anexo 2: Pauta de entrevista para miembros de los equipos directivos

Tiempo	Dimensión	Pregunta
5 – 15 min	Descripción de Actividades Implementadas	¿Cómo se elaboró el propósito del Centro de Innovación?
		<i>[El resto de las preguntas de esta dimensión se aplicarán primero a implementadores. Si quedan dudas o inconsistencias, se incluirán las preguntas en esta pauta]</i>
15 min	Diferenciación entre actividades MP y prácticas previas	¿En qué aspectos se diferencian las clases actuales con las clases a MP?
		¿En qué se diferencian las dinámicas de trabajo dentro de la escuela y la relación entre la escuela y la comunidad a las dinámicas previas a MP?
15 min	Aspectos clave de la intervención	¿Cuáles consideraría que son los aspectos clave de MP? ¿Cómo han afectado esos aspectos al colegio?
		En lo que va de la implementación de MP, ¿se ha podido notar algún cambio a nivel de escuela, de docentes y de estudiantes? ¿Cómo ha evolucionado eso en el tiempo?
20 min	Factores Contextuales	Durante el tiempo que se ha implementado MP en el colegio, ¿cuáles diría que han sido los principales facilitadores para lograr los cambios observados hasta ahora?
		Durante el tiempo que se ha implementado MP en el colegio, ¿cuáles diría que han sido los principales obstáculos que han debido enfrentar?
		¿Cómo ha sido recibido el programa por la comunidad (docentes, asistentes, estudiantes, apoderados)? ¿Ha habido algún tipo de resistencia de parte de algún actor? ¿Cómo ha evolucionado eso en el tiempo?
		¿Cómo ha sido el trabajo con el equipo implementador? ¿qué tan relevante ha sido para el logro de las metas de MP?
20 min	Variaciones en la implementación y recepción	¿Ha habido cursos o asignaturas en los que haya sido más fácil o difícil la aplicación de las experiencias MP? En caso de haberlas, ¿a qué atribuiría las diferencias?
		¿Considera que ha habido alguna diferencia en la recepción de MP entre estudiantes de distinto género? En caso de haberlas, ¿a qué las atribuiría?
		<i>[Pregunta sólo para colegios polivalentes: ¿Considera que ha habido alguna diferencia en la recepción de MP entre estudiantes HC y TP?]</i>

		¿Y entre las distintas especialidades? En caso de haberlas, ¿a qué las atribuiría?
10 min	Cierre	¿Qué tan cerca diría que se encuentran hoy de la escuela ideal que imaginan?

Anexo 3: Consentimiento Informado Entrevista Implementadores

Como parte del estudio de Evaluación de Impacto del Programa Modelo Pionero, que está siendo realizada por Fundación SUMMA, usted ha sido invitado/a a participar de una entrevista que tiene por objetivo caracterizar el proceso de implementación del programa en los distintos colegios participantes. La realización de esta entrevista busca obtener una visión integral y detallada sobre la implementación y las percepciones de los distintos actores, y con ello, ayudar a interpretar de forma más precisa los resultados de la evaluación de impacto.

Su participación consistirá en una entrevista individual o grupal en formato online, con una duración máxima de 1 hora y 20 minutos. Durante la entrevista, se abordarán temas relacionados con la implementación del programa y la recepción de parte del establecimiento. No se realizarán preguntas personales ni acerca de su institución. La entrevista será grabada y almacenada de forma segura bajo la custodia de Fundación SUMMA. En caso de ser solicitado por Fundación Anglo American, se podrá compartir con ellos una síntesis de la entrevista o la transcripción completa.

Si bien, no es posible garantizar completamente la confidencialidad de la información debido a que los participantes del estudio están relacionados a colegios específicos, tomaremos medidas para proteger su identidad. En las publicaciones del estudio o presentación de resultados, no se utilizarán nombres reales, sino seudónimos o códigos de identificación. Nos comprometemos a manejar su información con el máximo cuidado y respetando las normas éticas de investigación.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. No anticipamos riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, si alguna de las preguntas llegara a producirle incomodidad, usted puede optar por no responder la pregunta o interrumpir la entrevista en el momento en que estime conveniente.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactarse con el Investigador Responsable: Paula Salas;
Email: paula.salas@summaedu.org

Declaración de Consentimiento:

Declaro que he leído y comprendido este documento, y que estoy de acuerdo en participar en esta entrevista.



Nombre participante: _____

Establecimiento en el que implementa/implementó Modelo Pionero: _____

Firma: _____

Fecha: _____ de 2024

Anexo 4: Consentimiento Informado miembros equipos directivos

Como parte del estudio de Evaluación de Impacto del Programa Modelo Pionero, que está siendo realizada por Fundación SUMMA, usted ha sido invitado/a participar de una entrevista que tiene por objetivo caracterizar el proceso de implementación del programa en los distintos colegios participantes. La realización de esta entrevista busca obtener una visión integral y detallada sobre la implementación y las percepciones de los distintos actores, y con ello, ayudar a interpretar de forma más precisa los resultados de la evaluación de impacto.

Su participación consistirá en una entrevista individual o grupal en formato online, con una duración máxima de 1 hora y 20 minutos. Durante la entrevista, se abordarán temas relacionados con la implementación del programa y la recepción de parte del establecimiento. No se realizarán preguntas personales. La entrevista será grabada y almacenada de forma segura bajo la custodia de Fundación SUMMA. En caso de ser solicitado por Fundación Anglo American, se podrá compartir con ellos una síntesis de la entrevista o la transcripción completa.

Si bien, no es posible garantizar completamente la confidencialidad de la información debido a que los participantes del estudio están relacionados a colegios específicos, tomaremos medidas para proteger su identidad. En las publicaciones del estudio o presentación de resultados, no se utilizarán nombres reales, sino seudónimos o códigos de identificación. Nos comprometemos a manejar su información con el máximo cuidado y respetando las normas éticas de investigación.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. No anticipamos riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, si alguna de las preguntas llegara a producirle incomodidad, usted puede optar por no responder la pregunta o interrumpir la entrevista en el momento en que estime conveniente.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactarse con el Investigador Responsable: Paula Salas;
Email: paula.salas@summaedu.org

Declaración de Consentimiento:

Declaro que he leído y comprendido este documento, y que estoy de acuerdo en participar en esta entrevista.



Nombre participante: _____

Establecimiento: _____

Firma: _____

Fecha: _____ de 2024



SUMMA+

Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe

WWW.SUMMAEDU.ORG

Pocuro 2058, Providencia, Santiago - Chile