



Buenas prácticas: sistemas de trabajo destacables según los Informes de Visitas de Aprendizaje 2014

Agencia de Calidad de la Educación
Morandé 360, piso 9
Diciembre, Santiago de Chile
www.agenciaeducacion.cl

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres).

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Estimados y estimadas:

Desde la Agencia de Calidad de la Educación evaluamos y orientamos a las comunidades escolares para movilizar acciones de mejora en sus distintos niveles. Uno de nuestros desafíos es comprender lo que impulsa a los establecimientos educacionales hacia trayectorias de mejora escolar, independiente  de las condiciones sociales y económicas de sus estudiantes.

En este sentido, la Agencia tiene como función el identificar y difundir buenas prácticas educativas de escuelas de alto desempeño en el sistema escolar. Con esto se busca analizar los procesos de cambio y mejora, así como las condiciones que favorecen los procesos de mejoramiento educativo, con el objetivo de difundirlas y orientar al sistema escolar hacia el logro de una educación de mejor calidad.

A partir de un análisis de las Visitas de Aprendizaje realizadas por la Agencia durante el año 2014, identificamos facilitadores para el surgimiento de buenas prácticas y entre ellos se destaca la autonomía de los docentes, la participación de las familias y la cultura de altas expectativas, entre otros. Con estos hallazgos buscamos generar antecedentes que inspiren y movilicen al sistema y los establecimientos a la instalación de buenas prácticas que aporten a los procesos de mejora escolar.

Esperamos que la información que ponemos a disposición en este informe sea útil y aporte con mayor evidencia para avanzar en el desafío de mejorar la calidad de la educación, para que todos los estudiantes tengan las herramientas para cumplir sus sueños y aportar a construir un mejor país.

Atentamente,



Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo

Agencia de Calidad de la Educación

Índice

Introducción	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos	5
1. Las Visitas de Aprendizaje	6
2. Marco conceptual	8
El estudio y difusión de las “buenas prácticas”	8
3. La literatura de efectividad escolar	10
Factores asociados a la efectividad escolar	10
4. Metodología	15
Presentación de los casos	16
5. Resultados	17
Contexto	17
Insumos	20
Procesos	23
6. Conclusiones	29
Lista de referencias	31

Introducción

Identificar y difundir las buenas prácticas educativas de los establecimientos de alto desempeño del sistema escolar chileno es una de las funciones encomendadas a la Agencia de Calidad de la Educación, en adelante “la Agencia”, con el fin de cumplir con su rol orientador en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Las Visitas de Aprendizaje son, según lo establecido por la ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), el dispositivo con que cuenta la Agencia para detectar, sistematizar y compartir buenas prácticas.

Al respecto, en el ámbito de la educación, muchas veces se espera o se cree que las buenas prácticas serán transferidas tal cual se originaron, replicadas mecánicamente o copiadas como recetas. Esta mirada un poco simplista ha generado natural recelo entre muchos profesores y directivos que atienden a estudiantes en situaciones de alta complejidad. Desde los enfoques de gestión del conocimiento centrados en comunidades de aprendizaje, las buenas prácticas tratan más bien de comunicar y compartir experiencias concretas que ilustren el modo en que, aún en contextos vulnerables, es posible lograr que los estudiantes aprendan y superen dificultades. El mejoramiento y el cambio, siendo procesos institucionales únicos para cada comunidad educativa, se pueden inspirar en otros.

No se trata, por tanto, de entregar una lista de pasos a seguir para impulsar una trayectoria de mejoramiento, sino de buscar qué características propias de la escuela pueden impulsar dicha trayectoria a partir de aquello que se hace bien, y del aprendizaje que implica dar cuenta y ser consciente de aquello que se hace mal. Es ese proceso el que puede ser apoyado con experiencias de comunidades distintas.

A partir de la información recogida en los informes de Visitas de Aprendizaje realizadas por la Agencia, este documento busca describir los principales facilitadores observados por los evaluadores al visitar las escuelas de alto desempeño seleccionadas durante 2014.

Objetivo general

Analizar prácticas institucionales relevantes recogidas en las Visitas de Aprendizaje, comprendiendo los procesos de cambio en comunidades educativas específicas y la diversidad de alternativas existentes para abordar problemáticas. Esta comprensión se hace según los contextos, para reflexionar sobre las condiciones que favorecen procesos de mejoramiento educativo en comunidades escolares.

Objetivos específicos

1. Describir y analizar las prácticas institucionales recogidas en las Visitas de Aprendizaje, identificando los elementos facilitadores y las condiciones indispensables para que estas sean posibles, considerando los hitos de la historia de la escuela y la trayectoria de la práctica.
2. Comprender en qué medida dichas prácticas favorecen procesos de mejoramiento educativo en comunidades escolares.

1. Las Visitas de Aprendizaje

Tal como se planteó más arriba, las Visitas de Aprendizaje son el dispositivo con que cuenta la Agencia para detectar y difundir buenas prácticas en el sistema educacional, tomando en consideración aquellos establecimientos que hayan sido clasificados en la Categoría de Desempeño Alto. En este sentido, las visitas tienen cuatro objetivos específicos: (1) indagar fortalezas institucionales que se constituyan en la o las mejores prácticas de cada establecimiento visitado; (2) deliberar sobre la o las mejores prácticas a caracterizar en mayor profundidad; (3) recoger evidencia testimonial y material sobre la o las mejores prácticas seleccionadas; y (4) sistematizar la información sobre la o las mejores prácticas de cada establecimiento para su difusión interna y externa de la Agencia.

Para cumplir con sus objetivos, la Visita de Aprendizaje cuenta con cuatro etapas, que van desde la gestión operativa de la visita hasta un momento de post-visita, en donde se elaboran los productos finales del proceso.

En primer lugar se prepara la visita. Dado que la ley establece que las Visitas de Aprendizaje no pueden superar el 5% del total de visitas anuales hechas por la Agencia, y que estas deben ser realizadas en establecimientos de desempeño Alto, se procede a hacer la preselección de establecimientos a partir de estos criterios. Además de lo anterior, se consideran variables del contexto socioeconómico de los estudiantes, con el fin de escoger escuelas que sean similares a aquellas visitadas con mayor frecuencia por la Agencia, es decir, que pertenezcan a los niveles Bajo y Medio-Bajo de la Categoría de Desempeño. Junto con todo lo anterior, con el fin de aumentar la probabilidad de encontrar prácticas que gatillen el mejoramiento educativo de los establecimientos, se seleccionan escuelas cuya tendencia Simce vaya en alza en los últimos años.

Una vez seleccionada la muestra de establecimientos, se procede a invitar a las escuelas a participar de la visita. Aceptada la invitación, se organizan los antecedentes del establecimiento, recogiendo, además, antecedentes de actores clave que puedan proveer información relevante sobre las prácticas del establecimiento. Posteriormente se constituye el panel evaluador, compuesto por un encargado y **cuatro** profesionales, para pasar a la etapa de preparación de la visita.

La segunda etapa consiste en determinar las tareas de cada miembro del panel evaluador y en la recopilación y análisis de información del establecimiento que permita definir la línea de indagación, correspondiente a la primera fase de la visita en terreno. Además se adecuan los instrumentos de indagación, con el fin de que los evaluadores se familiaricen con los instrumentos y puedan hacer los ajustes pertinentes en función de la línea de indagación priorizada.

La tercera etapa, la Visita de Aprendizaje propiamente tal, consiste en un terreno de cuatro días que contiene tres fases distintas: (1) indagación, (2) deliberación y (3) profundización. La primera fase tiene como objetivo recoger información del contexto y de las fortalezas del establecimiento, poniendo énfasis en aquellas prácticas que puedan relacionarse con su trayectoria de mejoramiento. La segunda fase busca determinar cuál será la práctica que será objeto de la caracterización detallada durante la fase de profundización. El panel discute los principales hallazgos provistos por los instrumentos de indagación,

poniendo énfasis en las estrategias que utiliza la escuela para obtener buenos resultados. Con esto en mano, el equipo evaluador se reúne con el equipo directivo para definir la línea de profundización, la cual puede estar compuesta por una o más prácticas, o sistemas de trabajo. Una vez definida la línea de profundización, se adecuan los instrumentos que serán utilizados. Finalmente, la fase de profundización recoge información que, desde la perspectiva de los participantes y de los evaluadores, permita caracterizar la o las prácticas seleccionadas. Los instrumentos utilizados por el panel para levantar información durante esta tercera etapa son entrevistas a miembros del equipo directivo, sostenedores, docentes, estudiantes, apoderados y otros actores que puedan ser relevantes para dar cuenta de la práctica o sistema de trabajo que se está observando.

Finalmente, en una cuarta etapa, el equipo evaluador analiza la información recopilada y genera los productos de la visita en seis días aproximadamente. La información recogida durante la visita es analizada, y relacionada con sus hallazgos. Luego se elabora un informe y se hace una presentación de la experiencia a la Agencia. Finalmente, el panel evaluador hace una evaluación del diseño de la visita.

Entre los apartados del informe elaborado por el panel, existen dos secciones que corresponden a las analizadas en este documento: (1) "facilitadores", los cuales a veces también se denominan "condiciones y facilitadores"; y (2) "trayectoria de mejoramiento". Los primeros son siempre definidos como aquellos elementos que permiten que el proceso o práctica que se está observando se desarrolle y mejore en forma continua. Además de enumerarlos, el panel los describe y da cuenta, no en todos los casos, de algunas actividades en donde es posible observarlos. En la sección de "trayectoria de mejoramiento" se presenta la historia de cada práctica, y se da cuenta de sus principales etapas.

Con esta información se busca responder a la pregunta sobre qué condiciones o elementos facilitadores favorecen la emergencia de buenas prácticas en los establecimientos educacionales visitados en esta modalidad en el 2014. Da cuenta también de los principales hitos de una escuela que posibilitan buenas prácticas.

2. Marco conceptual

En la siguiente sección se presenta un marco conceptual en torno a dos grandes áreas: (1) las buenas prácticas y su difusión y (2) los factores asociados a la efectividad escolar. Es de esperar que escuelas efectivas cuenten con buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables para llevar a cabo su labor educativa, y que se identifiquen factores que se asocien a la existencia de buenas prácticas educativas al interior de las escuelas.

El estudio y difusión de las buenas prácticas

Este documento no busca definir cómo difundir buenas prácticas, ni establecer qué se entiende por este concepto. Parece pertinente, sin embargo, revisar algo de la literatura en torno a esta noción, con el fin de entregar un marco conceptual que permita interpretar los resultados y conclusiones de esta investigación.

El interés por las buenas prácticas está dado, principalmente, por la transición desde los enfoques centrados en la calidad de la educación definida en términos absolutos, a uno que entiende la calidad en términos situacionales (Zabalza 2012). En esta línea, se convierte en “bueno” aquello que es valorado por quienes son protagonistas o beneficiarios del ejercicio de una práctica en particular, y no desde un juicio externo. Así, aquello que funciona bien en un contexto determinado, no tiene por qué hacerlo en otro. “Aquello que resulta convincente y práctico en su trabajo docente a un profesor, puede no convenirle a otro” (Zabalza 2012, p. 18). Desde esta perspectiva, entonces, una buena práctica es aquella modalidad de responder con eficacia y satisfacción a las diferentes demandas (educativas) del contexto (Benavente 2007).

El enfoque sobre las buenas prácticas nos sitúa a medio camino entre los planteamientos convencionales del “deber ser” de los procesos y los modos de hacer más “artísticos” o situacionales, es decir, que toman en cuenta el contexto en el cual se desarrolla una práctica a la hora de juzgarla como “buena” o “mala” (Zabalza 2012, p. 19).

Producto de esta visión sobre las buenas prácticas, y para no caer en un relativismo extremo, ha surgido la necesidad de mostrar las buenas prácticas de una institución y organización, a otras organizaciones similares. Pero no con el fin de que estas sean replicadas como una receta para obtener buenos resultados, sino para impulsar procesos de mejora en un contexto determinado, tomando aquello que pueda ser conveniente de contextos similares a los de un actor en particular. “No hay buenas prácticas universales, al menos no en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones” (Zabalza 2012, p.20).

Queda claro, entonces, que existen múltiples definiciones y descripciones para lo que se conoce como “buena práctica”. Sin embargo, la mayor parte de los sistemas, observatorios o bancos de “buenas prácticas” las asocian, en mayor o menor medida, a los siguientes criterios:

1. Son sistemáticas, en dos sentidos: están organizadas, con objetivos explícitos y actividades secuenciadas; y son regulares, en tanto su periodicidad se acerca a lo definido como deseable o necesario para lograr sus objetivos.
2. Están institucionalizadas, es decir, no son actividades aisladas, sino compartidas y articuladas a otras actividades y al proyecto educativo; son asumidas por las autoridades y la comunidad educativa y, además, sostenibles en el tiempo.
3. Están sujetas a permanente revisión y ajuste, o en otros términos, a monitoreo, seguimiento y evaluación, por lo que tienen evidencias que dan cuenta de los avances o efectividad en el logro de sus propósitos.
4. Son efectivas, porque logran los objetivos para los que fueron creadas, y presentan otros efectos positivos de acuerdo a los actores de esa institución.
5. Pueden tener un carácter innovador en cuanto abordan, de manera pertinente y creativa, problemáticas de esa comunidad educativa. Sin embargo, no toda innovación puede ser considerada una buena práctica, ni toda buena práctica es necesariamente innovadora.
6. Son experiencias con potencial movilizador, al ser un ejemplo contextualizado de cambio. Otras comunidades educativas pueden identificarse y considerarla un ejemplo válido y orientador de su propio proceso de mejoramiento, porque se explicitan las condiciones para superar las dificultades encontradas (Agencia de Calidad de la Educación s. d.).

En este sentido, los resultados y conclusiones de este documento deben ser interpretados bajo este prisma. Se trata de facilitadores de buenas prácticas, no de buenas prácticas en sí mismas. Sin embargo, éstos deben ser vistos como guías generales que pueden (y deben) ser adaptadas a contextos particulares. No se trata, entonces, de tomar una lista de facilitadores e implementarlos en una escuela para que surjan buenas prácticas o sistemas de trabajo que destaquen, sino más bien de tomar los resultados como inspiración para iniciar procesos de mejora al interior de los establecimientos, considerando la particularidad y las problemáticas de cada escuela.



3. La literatura de efectividad escolar

La literatura de escuelas efectivas puede ser útil para comprender las características de los establecimientos que proporcionan la existencia de buenas prácticas educativas. Se las ha caracterizado como tales cuando garantizan, en condiciones de marginación social, altos niveles de desempeño sostenido en el tiempo y un mejoramiento continuo en varias asignaturas y grados (UNICEF 2004). Estas también han sido entendidas como aquellas que promueven de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica (Murillo 2003, p. 54).

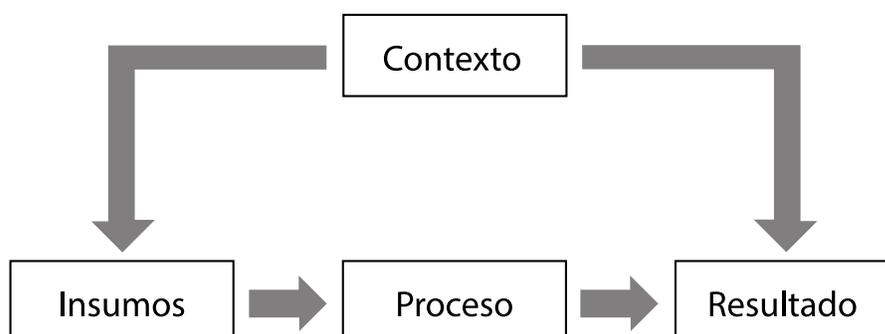
En este sentido, si bien acá no se analizarán los factores asociados a buenos resultados de los estudiantes, se asume que las buenas prácticas observadas por las Visitas de Aprendizaje son consideradas “buenas” en tanto permiten que haya un proceso de mejora y mantenimiento en el tiempo de buenos resultados de sus estudiantes. Después de todo, tal como se constató más arriba, los establecimientos son visitados a partir de criterios que toman en cuenta el desempeño de las escuelas, pues se asume que es más probable encontrar una buena práctica o sistema de trabajo en contextos de alto desempeño. Así, facilitadores y condicionantes de buenas prácticas o sistemas de trabajo es probable que estén relacionados con los mismos condicionantes o facilitadores que los resultados en términos de desarrollo integral de los estudiantes.

Cabe notar que también es posible interpretar los facilitadores o condicionantes de buenas prácticas y sistemas de trabajo a la luz de otros marcos conceptuales, sin embargo, la posibilidad de hacerlo escapa del alcance de este documento. Es por eso que se revisó exclusivamente este ámbito de la literatura, haciendo siempre la salvedad de que se deben interpretar los resultados como parte de un contexto único, no como “recetas” para los establecimientos, y considerando su particularidad. Es decir, los resultados, si bien fueron obtenidos a partir de un marco conceptual de efectividad escolar, deben ser interpretados a la luz de una conceptualización del término.

Factores asociados a la efectividad escolar

Siguiendo el resumen que plantea UNICEF (2004, p. 32) respecto de los factores de eficacia escolar encontrados como significativos en Iberoamérica, el marco conceptual de este estudio exploratorio se presenta de la siguiente forma: (1) en primer lugar se da cuenta de los factores asociados al contexto de la escuela que han sido considerados en la bibliografía, tomando en cuenta tanto el marco regulatorio del sistema escolar, como las características “estructurales” de las escuelas. (2) Luego, se da cuenta de la relevancia de los denominados factores de “entrada”, los cuales se relacionan con factores que, hasta cierto punto, escapan a la labor de la escuela. Estos tienen que ver con características de las familias de los estudiantes, características de los estudiantes y características de los profesores. (3) En tercer lugar, se da cuenta de factores relacionados con procesos que ocurren dentro de la escuela en general, y dentro del aula en particular. Estos últimos tienen que ver con la cultura escolar que existe dentro de los establecimientos, la gestión de la escuela, y los procesos que se dan dentro del aula propiamente tal, tales como las prácticas pedagógicas del profesor, o la relación profesor-alumno.

Figura 3.1 *La mirada de los estudios sobre escuelas efectivas*



Fuente: UNICEF 2004.

La Figura muestra los distintos niveles que se relacionan con la eficacia escolar. El contexto en el que se desenvuelve la labor educativa, tanto a nivel de sistema educacional como a nivel de la escuela, influencia directamente en los resultados por un lado, como también en los insumos con que cuenta la escuela para llevar a cabo su labor. Estos últimos se relacionan, a su vez, con los procesos de enseñanza llevados a cabo dentro de las escuelas. Finalmente, los procesos pedagógicos, que afectan directamente lo que pasa al interior del aula, se relacionan con los resultados que obtienen los estudiantes. Son estos resultados los que determinarán, en definitiva, qué tan eficaz es una escuela.

El contexto de la escuela

Las escuelas se desenvuelven en un contexto que fija su quehacer diario. En este sentido, el contexto aparece como relevante, en tanto aquello que sucede fuera de la escuela tiene importancia para el alumno (Murillo et al. 2007). En este sentido es importante estudiar las características de la política regional o estatal que pueda, de alguna manera, influir en la eficacia de la escuela. Basándose en el modelo de Scheerens (1990), Murillo et al. (2007) proponen un modelo en donde el contexto es considerado como aquellas medidas del entorno (de la política pública) que van encaminadas hacia favorecer (o entorpecer) el rendimiento por parte de las comunidades educativas, o bien puede ser entendido como el grado de escolarización de un sistema en general, o cuestiones que tienen que ver con el tamaño de las escuelas, su ubicación, etc.

De manera muy similar, UNICEF (2004) propone un modelo en donde el contexto es entendido como el marco regulatorio del sistema escolar, como aquel lugar físico en donde se desempeña la labor educativa. Está dado por la existencia de planes y programas de estudio, la extensión del calendario escolar, o bien la duración de la jornada. Por su parte, las características de la escuela refieren a su ubicación, tamaño, dependencia, infraestructura, disponibilidad de recursos educativos (bibliotecas, útiles didácticos) y la tasa profesor/alumno. Desde esta perspectiva, las escuelas están insertas en un contexto local, regional y nacional, el cual influencia a los establecimientos de manera constante por medio de situaciones cambiantes, positivas y negativas: desde oportunidades que ofrece la política educacional, hasta modificaciones en el hábitat que rodea la escuela. Dicho contexto puede ser un facilitador u obstaculizador de la labor educativa. La escuela eficaz, por ende, es aquella que es capaz de adaptarse a ese contexto, poniendo los cambios a su favor.

Insumos de la escuela

Desde la conceptualización de Murillo et al. (2007), las variables de entrada o insumos asociados a la eficacia escolar son: experiencia docente, gasto por alumno y nivel de participación de las familias. Desde la conceptualización que hace UNICEF (2004), en cambio, los factores de entrada tienen que ver con las características personales de los profesores, las características de las familias de los estudiantes, así como también las características de los estudiantes. Desde esta óptica, los insumos o variables de entrada tienen que ver, principalmente, con factores que escapan -en teoría- de aquello que está al alcance de modificar por parte de la escuela. Se trata entonces de aquello que la escuela “recibe” para realizar su trabajo.

Una escuela eficaz sería aquella cuya gestión sea capaz de “utilizar” sus insumos de manera adecuada, obteniendo resultados destacables, independiente de las características de sus estudiantes o de sus familias. Los elementos que son modificables por la escuela, o bien por su sostenedor, son las características de los profesores, las cuales van a estar determinadas en gran medida por los procesos de selección que existan en los establecimientos. Aquellas escuelas que tienen un mayor grado de autonomía en sus procesos de selección, en relación a sus sostenedores, son las que aparentemente hacen una mejor labor educativa.

Con respecto a los factores asociados al rendimiento de los establecimientos educacionales, y por ende, a sus prácticas educativas, uno de los más importantes es el nivel de participación y la inclusión en el proceso educativo de padres y apoderados (UNICEF 2004; Murillo 2003; Murillo et al. 2007). Algunas investigaciones han dado cuenta de que el rol de los apoderados es limitado, en términos de que es exclusivamente de contención, mientras que otras han visto que tiene que ver con un rol más activo y colaborativo dentro de la comunidad educativa. En este sentido, no siempre es claro en qué consiste la colaboración de padres y apoderados al proceso educativo, pero sí está claro que influye de alguna manera. Martiniello (1999) propone cuatro categorías de participación y colaboración de padres y apoderados en la escuela:

1. En la crianza-socialización del niño.
2. Como agente educativo complementario a la escuela.
3. Como agente de apoyo instrumental a la escuela.
4. Como agente que tiene poder de decisión en la escuela.

A pesar de la importancia de este factor, Murillo (2003) hace hincapié en que, a diferencia de otros factores relacionados con la eficacia escolar, esta característica está solo bajo control parcial de la escuela. Pensando en escuelas que no seleccionan, es difícil establecer que la escuela controle el nivel de disposición que tendrán padres y apoderados a participar en actividades de la escuela al momento de ingresar al establecimiento.

Procesos

Los procesos refieren a todo aquello que ocurre al interior de la escuela, en relación tanto a la cultura escolar que se ha construido en el establecimiento, como a la gestión educativa y los procesos pedagógicos que ocurren al interior del aula.

El esquema de Scheerens (1999), presentado por Murillo et al. (2007), pone como factores relevantes en la dimensión de procesos variables agrupadas en el nivel de establecimiento y aula. A nivel de establecimiento, describe como factores asociados a la efectividad de las escuelas: (1) la existencia de objetivos, a nivel de establecimiento, orientados al rendimiento académico, (2) el liderazgo, (3) el nivel de consenso y trabajo en equipo del profesorado, (4) la calidad del currículo en términos de estructura y contenido y (4) la disciplina promovida por el establecimiento. A nivel de aula, los factores identificados son 6: (1) el tiempo dedicado a las tareas escolares, (2) la estructura de actividades de enseñanza que sean estructuradas, (3) la existencia de oportunidades de aprendizaje, (4) el nivel de expectativas, por parte de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos, (5) evaluación y seguimiento del rendimiento de los estudiantes y (6) la presencia de estrategias de refuerzo en los contenidos educativos de los estudiantes.

Por su parte, UNICEF (2004), de manera muy similar a Scheerens, define los procesos como la cultura y gestión escolar, además de los procesos a nivel de aula. La gestión institucional es “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa.” (Pozner 1995, p. 22). Esta se relaciona con la existencia de un liderazgo con propósito que genere una visión, objetivos y metas compartidas. Una gestión efectiva es aquella que se centra en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, involucrando a los docentes en las orientaciones y planificaciones curriculares. Por otra parte, una buena gestión es capaz de generar un clima positivo, un ambiente agradable al interior de la escuela, con normas claras para generar un ambiente favorable al aprendizaje (UNICEF 2004).

La gestión escolar y el clima constituyen el entorno del trabajo de aula, presionando hacia una instrucción de mayor o menor calidad. Sin embargo, este entorno no es capaz de determinar por completo los factores que operan a nivel de aula, haciéndolos relevantes. El documento de escuelas efectivas de UNICEF reconoce tres factores principales, a nivel de aula, que favorecen la enseñanza efectiva: (1) profesores efectivos, en términos de que enseñan a todo el curso, haciendo la clase dinámica y entretenida, priorizando la resolución de tareas en un ambiente de altas expectativas sobre los estudiantes; (2) enseñanza estructurada y centrada en los alumnos, la cual es preparada y planificada con antelación. Tiene objetivos claros, los cuales son transmitidos a los estudiantes; (3) cobertura del currículum, dando prioridad a los elementos centrales y básicos; y (4) un clima de aula distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso.

En definitiva, existen una serie de factores, en distintos niveles, que se ha constatado tienen relación con buenos resultados en las escuelas. Hay condiciones asociadas al rendimiento que van desde el contexto en términos de política educacional, muy alejadas de los estudiantes propiamente tal, hasta aquellas condiciones que se dan al interior del aula, las cuales afectan directamente la experiencia de los estudiantes. En este sentido, si bien hay factores que tienen una influencia más directa y otros una más indirecta, todos se asocian con la existencia de buenos resultados y, por ende, con la existencia de buenas prácticas o sistemas de trabajo. Esta investigación busca dar cuenta de cómo estas condiciones, u otras que acá no han sido consideradas, aparecen como facilitadores de buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables en los informes de Visitas de Aprendizaje de 2014.



4. Metodología

El año 2014 la Agencia realizó 26 visitas a establecimientos en modalidad de Visitas de Aprendizaje. Del total de informes realizados a partir de dichas visitas, se pudieron sistematizar los facilitadores y condicionantes de las prácticas observadas y la trayectoria de mejoramiento en torno a esas prácticas, de 23 escuelas. Tres escuelas no fueron consideradas debido a que su informe se encontraba en un formato que no permitía ingresar los datos al software con el cual fueron analizados. Los datos corresponden a la sección de facilitadores y la de trayectoria. Se complementan con otras secciones, a modo de ejemplo o mención de una práctica en particular.

Durante la etapa de post-visita, el grupo de evaluadores de la Agencia genera un informe de la Visita de Aprendizaje en donde se entrega información sobre el contexto del establecimiento educacional, se define la trayectoria de mejoramiento de la práctica que fue definida por el panel evaluador y el equipo directivo de la escuela para ser observada en la etapa de profundización, se describe el desarrollo actual de la práctica o sistema de trabajo, se da cuenta de sus principales logros y desafíos, y se muestran sus principales facilitadores, los cuales son definidos como aquellos elementos que hacen posible o promueven el desarrollo de la práctica o sistema de trabajo.

El propósito de este documento es dar cuenta de las principales características, hitos y prácticas institucionales que permiten que se desarrollen buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables, a partir de la información recogida en las Visitas de Aprendizaje. Una sistematización de los facilitadores y de las trayectorias de mejoramiento de los establecimientos permite dar luces respecto de qué condiciones permiten o facilitan la existencia de buenas prácticas en las escuelas.

Se utilizó una metodología seminductiva para analizar los datos. Previo al análisis de los facilitadores y trayectorias, se generaron categorías a partir de la literatura de escuelas efectivas. Una vez iniciada la categorización de los datos con las etiquetas generadas previamente, se generaron nuevas categorías, que fueron emergiendo a medida que se analizaron los textos.

Los fragmentos de los informes de las Visitas de Aprendizaje fueron analizados con el paquete RQDA del software libre R, el cual permite ordenar la información de fragmentos de textos en categorías, y agrupar las categorías emergentes en grupos que estén relacionados entre sí. 44 códigos fueron agrupados en 9 categorías, a saber: (1) características de la escuela, (2) características de la familia, (3) características del profesor, (4) características de los estudiantes, (5) cultura escolar, (6) gestión de la escuela, (7) hitos en la historia de la escuela, (8) marco regulatorio y (9) prácticas en el aula.

Presentación de los casos

A continuación se presentan los casos analizados, caracterizando a las escuelas visitadas en modalidad de Visitas de Aprendizaje durante 2014.

Tabla 4.1 *Escuelas visitadas en modalidad de Visitas de Aprendizaje durante 2014*

ID	Dependencia	IVE ¹ (%)	Ruralidad	Matrícula total	Práctica o sistema de trabajo observado	CDD ²
1	Municipal	85	Urbano	276	Supervisión por modelaje mediante apoyo de docentes pares Feria de trabajos realizados en distintas asignaturas	
2	Municipal	75	Urbano	690	Mejora de aprendizajes mediante uso de recursos SEP	
3	Municipal	57	Rural	102	Monitoreo continuo de los logros de aprendizaje de los estudiantes	
4	Municipal	75	Urbano	763	Apoyo al desarrollo integral de los estudiantes	
5	Municipal	69	-	907	Especialización docente para mejorar resultados de aprendizaje y consolidar equipos	
6	P. Subvencionado	83	Urbano	385	Dar un sentido familiar a la comunidad educativa para aportar al desarrollo integral	
7	Municipal	72	Urbano	484	Talleres JEC de lenguaje y matemática	
8	Municipal	-	-	560	Academia de matemáticas	
9	P. Subvencionado	65	Urbano	725	Avanzando hacia una educación integral	
10	Municipal	72	Rural	279	Modelo de gestión educativa	
11	Municipal	91	Urbano	960	Sistema de planificación diaria Incorporación de asignatura deportiva	Alto
12	Municipal	88	Urbano	422	Formación de cultura lectora	
13	Municipal	64	Rural	336	Sistema de planificación, implementación, monitoreo y evaluación institucional	
14	Municipal	75	Rural	299	Generación de cultura de altas expectativas	
15	Municipal	63	Rural	176	Trabajo colaborativo con énfasis en formación integral de estudiantes	
16	Municipal	64	-	690	Estrategias pedagógicas que profundizan en el desarrollo de habilidades	
17	P. Subvencionado	82	Rural	520	Formación integral como resultado de gestión en mejoramiento permanente	
18	P. Subvencionado	81	Urbano	-	Sistema de evaluación de los aprendizajes	
19	P. Subvencionado	85	Urbano	257	Estrategias de aula que profundizan en dificultad	
20	P. Subvencionado	71	Urbano	346	Ordenar y regular el funcionamiento del trabajo escolar	
21	P. Subvencionado	63	Urbano	970	Sistema de evaluación permanente del quehacer de la escuela	
22	Municipal	69	-	882	Desarrollando capacidades sustentadoras de pensamiento	
23	P. Subvencionado	75	Urbano	217	Programa de lectoescritura adecuado a la realidad escolar de párvulos y 1° básico	

¹Índice de Vulnerabilidad Escolar

²Categoría de Desempeño

Tal como se puede ver en la Tabla 4.1, se obtuvo información de 23 establecimientos y 25 prácticas, ya que en dos establecimientos se observaron dos sistemas de trabajo (1 y 11). Tal como lo establece la ley, todos los establecimientos visitados tienen una Categoría de Desempeño Alto. Se trata de escuelas con altos niveles de vulnerabilidad de sus estudiantes. En promedio, cerca de un 75% de los estudiantes de las escuelas visitadas se encuentra en situación de vulnerabilidad, lo cual da cuenta de que se trata de establecimientos que, a pesar de su condición socioeconómica, logran obtener un alto nivel de desempeño, y prácticas o sistemas de trabajo destacables.

Trece establecimientos se ubican en zonas urbanas y seis en zonas rurales. Para cuatro establecimientos no hay información respecto de su ruralidad. La mayoría de los establecimientos visitados son municipales. De los 23 establecimientos, ocho son particulares subvencionados y quince municipales. Respecto del tamaño de los establecimientos, en promedio tienen una matrícula de poco más de 500 estudiantes, siendo el más pequeño en términos de matrícula el establecimiento número tres, con 102 estudiantes, y el más grande el 21, con una matrícula de 970.

Las prácticas o sistemas de trabajo observados responden a distintas necesidades, sujetas a la realidad de cada establecimiento. Necesidades concretas cuyas soluciones son, por ende, muy específicas (por ejemplo: Feria de trabajos realizados en distintas asignaturas; Talleres JEC de Lenguaje y Matemática), o bien de sistemas de trabajo que apuntan a objetivos más abstractos (por ejemplo: Apoyo al desarrollo integral de los estudiantes; Generación de cultura de altas expectativas), los cuales son alcanzados mediante un set de prácticas o actividades.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de los informes de Visitas de Aprendizaje, enfocados en tres niveles distintos de facilitadores de buenas prácticas, según lo establecido en el marco conceptual: contexto, insumos y procesos.

El “contexto” refiere a aquellos facilitadores observados que se encuentran fuera de la escuela, como el desarrollo de políticas públicas por parte del gobierno central, o bien que tienen que ver con condiciones estructurales de los establecimientos educacionales, como su infraestructura, dependencia, etc. La dimensión de “insumos” se relaciona con aquellos facilitadores dados por las características de quienes componen la comunidad educativa, en particular profesores, estudiantes y sus familias. Por último, la dimensión de “procesos” dice relación con aquello que ocurre al interior de la escuela impulsado por sus distintos actores, y que puede funcionar como facilitador de buenas prácticas. Se trata de la cultura y gestión escolar, de los procesos que ocurren al interior del aula y de los hitos que marcan el surgimiento de un sistema de trabajo.

Contexto

Marco regulatorio

El marco regulatorio en el cual se inserta una escuela puede funcionar como facilitador o condicionante de la existencia de buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables. La información analizada a partir de los informes de las Visitas de Aprendizaje realizadas por la Agencia permite dilucidar qué características del marco regulatorio, o bien qué políticas públicas impulsadas desde el nivel central, funcionan como facilitadores en el contexto del sistema educacional chileno.

En primer lugar, **la Ley de Subvención Escolar Preferencial aparece como un importante facilitador** de la existencia de buenas prácticas en gran parte de los establecimientos observados. Los recursos que entrega esta ley a las escuelas observadas facilitan la contratación de profesionales, la adquisición de insumos, el financiamiento de evaluaciones externas, entre otras cosas. Este beneficio tiene efectos particularmente en los establecimientos que cuentan con autonomía respecto de la gestión de los recursos entregados por la ley, los que destacan la utilidad que esto conlleva. En la escuela 2, por ejemplo, la gestión autónoma de los recursos SEP les ha permitido potenciar el trabajo pedagógico, poniendo particular énfasis en la mejora de los aprendizajes: “En cuanto a los recursos, la comunidad reconoce que hubo ‘un antes y después de la SEP’ debido a que permite implementar proyectos, plataformas informáticas, actividades extraescolares, materiales, contratar personal, entre otros [...] (Informe de escuela N° 2)”.

Además de la ley SEP, **la creación de Planes de Mejoramiento Escolar (PME)** también es indicado por los evaluadores como un facilitador de la existencia de buenas prácticas. El PME, impulsado por el Ministerio de Educación como un “instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guía la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor, que contribuyan a

la formación integral de sus estudiantes” (Ministerio de Educación 2014, p. 49), es visto por los equipos directivos de los establecimientos visitados como una herramienta de gestión que permite organizar la labor educativa dentro del establecimiento (con metas ambiciosas y estableciendo los pasos a seguir para alcanzarlas).

En el caso de la escuela 8, por ejemplo, el Plan de Mejoramiento Escolar es el que da inicio a uno de los sistemas observados en dicha escuela, a saber, el Plan lector, el cual fue implementado de acuerdo a las necesidades de la escuela, convirtiéndose en un mecanismo efectivo y adaptado a la realidad escolar para lograr el mejoramiento de los resultados. Este se incluye dentro del PME tras detectar la existencia de debilidades en la velocidad y comprensión lectora de los estudiantes.

Al igual que en el caso de la ley SEP, los establecimientos observados destacan la importancia de la autonomía en la definición del Plan de Mejoramiento Escolar. Es esta la que permite a las escuelas generar estrategias de mejoramiento que vayan en línea con sus necesidades. En definitiva, son los actores que están en la escuela en el día a día los que mejor saben en qué áreas es necesario mejorar y poner los esfuerzos institucionales. **Es la apropiación efectiva de la política pública por parte de los actores de la comunidad, la que hace que esta cumpla con su objetivo.**

Por otro lado, **la materialización del Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, como política que busca entregar a las escuelas un instrumento de planificación que sirva de principio articulador de la gestión institucional, aparece también como un facilitador. Las buenas prácticas se presentan en establecimientos que buscan estrategias bien definidas para la materialización del proyecto, ya sea desde las normas de convivencia hasta los conceptos más abstractos, como la generación de un proyecto de educación integral.

Características de la escuela

Las características de las escuelas, en términos de su dependencia, infraestructura y disponibilidad de recursos, son un elemento vital para la obtención de buenos resultados educativos. Así lo reflejan los informes de las Visitas de Aprendizaje 2014.

En primer lugar, la dependencia del establecimiento aparece como relevante, particularmente en el caso de los establecimientos municipales (que constituyen la mayoría de la muestra). En particular, aquellas corporaciones municipales o Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM) que han **puesto el foco en la gestión pedagógica y que han definido claramente lineamientos de acción en sus establecimientos**, entregándoles las condiciones para lograr sus objetivos, han facilitado la emergencia de buenas prácticas. Facilitan también la labor de las escuelas aquellas administraciones municipales que **han capacitado a los equipos directivos en las dos principales herramientas de política pública antes mencionadas: ley SEP y los PME**. Por otra parte, en los establecimientos particulares subvencionados de la muestra, los sostenedores que sirven como facilitadores son aquellos que **entregan autonomía a los equipos directivos, y que buscan recursos para los establecimientos** que van más allá de las subvenciones entregadas por el Estado.

La infraestructura y la disponibilidad de recursos educativos en los establecimientos también aparecen como facilitadores de la existencia de buenas prácticas. Una buena infraestructura, o más bien, una **infraestructura bien administrada y utilizada, puede hacer una diferencia**. Los informes de Visitas de Aprendizaje destacan la importancia de una infraestructura óptima, que permite desarrollar las tareas que el establecimiento se propone de manera correcta. Constituyen una buena infraestructura la existencia de mobiliario adecuado, equipamiento de laboratorios, dotación de internet, entre otras características. Por otro lado, también es necesaria una infraestructura que permita organizar de manera adecuada los recursos pedagógicos disponibles, para así poder mantenerlos en buen estado y que cumplan con la función para la cual han sido adquiridos: "Además tienen estantes que les permiten organizar todos los recursos pedagógicos, lo que facilita la transición entre asignaturas ya que los estudiantes saben con claridad dónde se encuentran los materiales que utilizarán" (informe de escuela N° 23).

No se trata, por ende, de tener una gran infraestructura que escape de parámetros normales, sino que de contar con instalaciones adecuadas para la labor educacional que el establecimiento se ha propuesto.

Respecto de los recursos educativos, los evaluadores destacan **la existencia de recursos tecnológicos** como un gran facilitador de la existencia de buenas prácticas que apuntan al quehacer pedagógico, particularmente, aquellos que están a disposición del profesor y pueden ser utilizados en el aula, mejorando así la labor de aprendizaje al interior de la sala de clases. La utilización de tabletas, pizarras interactivas, televisores y computadores, son algunos ejemplos de recursos tecnológicos usados en algunas escuelas en las que se observan buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables.

Insumos

Características del profesor

Las características de los profesores son un aspecto relevante a la hora de detectar facilitadores de buenas prácticas en establecimientos educacionales. Destaca como facilitador sobre todo la **motivación de los equipos docentes**. Varias escuelas destacan que “[...] el capital humano de la escuela ha sido uno de los fundamentos de su trayectoria de buenos resultados. [...] Esta mística se basa en el grupo humano, quien ha traspasado a los nuevos integrantes su cultura de altas expectativas y motivación, cuidando sus costumbres y sus convicciones, y las ha ido fortaleciendo en el tiempo” (informe escuela 13). Altos niveles de motivación generan una activa búsqueda de perfeccionamiento en las prácticas docentes, “[...] así como también el sentirse dentro de un grupo de confianza que propicia las condiciones para generar el logro de estas altas expectativas, en donde las situaciones son resueltas con la participación de todos” (informe de escuela N° 13).

Altos niveles de motivación también inciden, según lo presentado en los informes, en una participación activa por parte de los docentes en las actividades de su establecimiento, en un interés constante por capacitación, en una presentación de propuestas y nuevas formas de trabajo, en bajos niveles de licencias médicas por parte de los profesores, y particularmente, en un énfasis en la educación integral de los estudiantes.

La motivación de los profesores, sin embargo, no surge espontáneamente, está determinada, en gran parte, por la **estabilidad laboral que existe al interior de las escuelas**. Un cuerpo docente que siente que su trabajo es estable, es altamente probable que esté más motivado, que posea un compromiso con su labor, y que se sienta parte de un equipo bien constituido.

Por otra parte, **el nivel de formación y la experiencia de los cuerpos docentes** también facilitan la existencia de buenas prácticas o sistemas de trabajo. En particular, la existencia de profesores especialistas con dedicación exclusiva o semiexclusiva a su área de experticia genera un ambiente propicio para el surgimiento de prácticas o sistemas de trabajo relacionados, particularmente, con la gestión pedagógica. Más allá de la existencia de profesores especialistas, la constante capacitación de los docentes en distintas áreas, según lo requieran las necesidades de la escuela, también es fundamental para que se puedan desarrollar ciertos sistemas de trabajo. Al mismo tiempo, la experiencia se constituye como un facilitador importante en la medida en que permite que los docentes nuevos se incorporen de mejor manera a un establecimiento. En este sentido, la experiencia es “útil” cuando es puesta al servicio de los demás.

Por último, el facilitador probablemente más importante a la hora de explicar la existencia de buenas prácticas que se relacionen con los logros de aprendizaje de los estudiantes, son **las expectativas que tienen los docentes de sus estudiantes**. Tal como lo plantea el informe de la escuela N° 14, las altas expectativas sobre los estudiantes, “[...] se traduce[n] en un elemento esencial para la alta autoestima académica de los alumnos, el clima de sana convivencia que se genera en la escuela y el buen desempeño académico obtenido a través de las mediciones externas”. Altas expectativas, por ende, se traducen también en alumnos -y apoderados- motivados con el aprendizaje, con ganas de ir a clases, comprometidos con su futuro y con la búsqueda de una trayectoria de mejoramiento constante.

Características de la familia

Al analizar los informes de Visitas de Aprendizaje realizadas por la Agencia, es posible observar que, en general, los evaluadores no consideran las características de las familias de los estudiantes como algo relevante para determinar los facilitadores de buenas prácticas. En algunos informes, sin embargo, aparecen mencionadas como destacables dos dimensiones que están evidentemente relacionadas entre sí: el apoyo académico que entregan las familias a sus hijos o pupilos, y las expectativas que tienen las familias sobre estos.

Hay actividades que requieren expresamente de la colaboración de los padres en el hogar para que el resultado de éstas sea exitoso. En la escuela 23, por ejemplo, se observó un programa de lectoescritura a partir de kínder, cuyo principal logro es que:

[...] la totalidad de los estudiantes consigan leer comprensivamente al final del proceso lectoescritor desarrollado entre prekínder y 1º básico, con lo que estarían dando respuesta efectiva a las metas planteadas, que permiten además evidenciar la eficacia de la instalación de una cultura de alta exigencia, partiendo por los docentes, y que impacta directamente en los estudiantes y sus apoderados, a quienes logran convencer del potencial que sus hijos tienen y sensibilizarlos con 'su hijo sí es capaz, "yo ahora sé que la meta no es cuarto medio" (Informe de escuela N° 23).

Dicha colaboración no solo es necesaria para lograr los objetivos de una buena práctica, sino que también, tal como queda evidenciado en la cita, aumenta las expectativas de los padres o apoderados sobre sus hijos o pupilos, lo cual aparece como facilitador de buenas prácticas o sistemas de trabajo en los informes de la Agencia.

Características de los estudiantes

Entre algunas de las peculiaridades que facilitan las buenas prácticas de las escuelas clasificadas en la Categoría de Desempeño Alto y que fueron visitadas por la Agencia con el fin de observar buenas prácticas o sistemas de trabajo, se encontraron algunas características de los estudiantes. Vale la pena recordar que en términos de nivel socioeconómico, las escuelas visitadas bajo la modalidad de Visitas de Aprendizaje presentan altos niveles de vulnerabilidad escolar (alrededor del 75%), por lo que deben ser entendidas en este contexto.

Al sistematizar los facilitadores y trayectorias de mejoramiento de las prácticas y sistemas de trabajo descritos en los informes de visita, aparecen dos dimensiones relativas a las características de los estudiantes y que facilitan la existencia de buenas prácticas al interior de los establecimientos.

En primer lugar, la asistencia de los estudiantes a la escuela aparece frecuentemente como un facilitador, en particular para aquellas que se relacionan con la gestión educativa dentro del aula. El informe de la escuela 19, por ejemplo, en el cual se da cuenta de los principales facilitadores para generar diversas estrategias de aula que profundicen en la dificultad de los contenidos, se reconoce que la asistencia de los estudiantes es fundamental para que dicho sistema de trabajo se lleve a cabo. Los estudiantes de dicha escuela señalan que "[a] todos nos gusta venir a clases y que, al terminar la clase, en general entendemos, nunca nos vamos con dudas".

En este sentido, aparecen distintas estrategias para resguardar la asistencia de los estudiantes a la escuela. Por un lado, existe una alta preocupación por generar un ambiente agradable para los estudiantes, que los incentive a asistir a la escuela. También existen casos en donde se han desarrollado estrategias de seguimiento a la asistencia de los estudiantes en donde, en caso de faltar a clases, se llama a la casa y se incentiva que vayan a la escuela. Solo se justifican inasistencias por cuestiones de salud, haciendo énfasis en la responsabilidad de los apoderados. Por último, también hay estrategias de incentivos en donde se premia regularmente a los estudiantes con altos niveles de asistencia. En definitiva, para aquellas prácticas o sistemas de trabajo en que la alta asistencia de los estudiantes a la escuela permite que esta se lleve a cabo, se buscan estrategias que permitan mantener esos niveles de asistencia.

Por otro lado, **la autopercepción que tienen los estudiantes** es un facilitador de las buenas prácticas observadas en las Visitas de Aprendizaje. Alumnos con alta motivación y autoestima académica y que se sienten comprometidos con su propio aprendizaje, debido a que sienten que les es útil, permiten que se desarrollen sistemas de trabajo que aporten a la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes.

Junto con lo anterior, un alto sentido de pertenencia y alumnos que se sienten incluidos en sus establecimientos facilitan la existencia de buenos sistemas de trabajo. Al igual que los niveles de asistencia de los estudiantes, la autopercepción aparece como facilitador principalmente en prácticas o sistemas de trabajo asociados a la gestión pedagógica. Tal es el caso de la escuela 4, en donde se ha identificado un proceso orientado a formar personas que se adapten al entorno, rescatando todas sus potencialidades. Tal como lo constatan los evaluadores de la Agencia en su informe sobre esta escuela, el alto grado de compromiso de todos los actores educativos, incluidos los estudiantes, permite que la escuela genere un sistema de trabajo que se oriente a lograr el objetivo descrito.

Para que la autopercepción, autoestima y motivación académica de los estudiantes permanezcan en el tiempo, las escuelas toman acciones concretas, particularmente cuando reconocen que esta característica de los estudiantes facilita la generación de sistemas de trabajo o prácticas útiles para la labor pedagógica. Dichas prácticas incluyen desde hacer a los estudiantes parte de las decisiones que se toman en el establecimiento, hasta proyectos y actividades integradoras concretas realizadas en el aula o fuera de ella. En definitiva, aparece una relación concreta entre el grado de pertenencia de los estudiantes a la escuela y sus niveles de motivación y autoestima. Ambos son facilitadores que se relacionan íntimamente y que, muy probablemente, no pueden existir el uno sin el otro.

Procesos

Cultura escolar

En torno a la cultura escolar que existe al interior de los establecimientos observados por las Visitas de Aprendizaje realizadas en 2014, aparecen siete condiciones que facilitan la existencia de las buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables. El clima de convivencia al interior de la escuela, -tanto entre docentes y equipos directivos, como entre estudiantes-, la existencia de prácticas innovadoras, la integración de las familias en el quehacer de la escuela, el liderazgo de los equipos directivos, la relación de la escuela con su entorno y la existencia de tiempos de reflexión entre equipos directivos y docentes, acompañados de un sentido de misión, son todos elementos de la cultura escolar que se repiten como facilitadores de buenas prácticas educativas en los informes de Visitas de Aprendizaje de 2014.

Si bien todas las condiciones enunciadas se encuentran entrelazadas, en tanto unas posibilitan la existencia de otras, este documento no busca relacionarlas entre sí. Por lo tanto, a continuación se enumeran y se da cuenta de la posible conexión entre algunas de ellas, cuando dicha conexión aparece explícitamente en el material revisado.

Tal como lo destacan los evaluadores en el caso de la escuela 12, “[...] muchas de las acciones implementadas por la escuela han generado un ambiente institucional que permite el desarrollo de nuevas prácticas o acciones, como también perfeccionamiento de las existentes”. En este sentido, el clima de convivencia aparece como una condición para la existencia de nuevas prácticas. Dicho clima se constituye como un ambiente de respeto y colaboración mutua entre los distintos actores de la escuela. Los docentes sienten que se desenvuelven en un ambiente de confianza en donde pueden compartir sus experiencias para nutrir su trabajo y el de sus colegas:

El clima positivo de confianza y buena convivencia entre docentes y equipo directivo ha favorecido que los profesores tengan la disposición a reconocer sus debilidades y solicitar apoyo profesional a un par que tenga un mayor dominio de los contenidos o metodologías, de manera genuina, sin necesidad de lineamientos institucionales (Informe de escuela N° 1).

En general, en las escuelas visitadas existe un ambiente de compromiso con la labor educativa, tanto por parte de los docentes, como de los equipos directivos. Los propios actores hablan de profesionalismo al interior de los equipos de trabajo, lo cual genera un ambiente de altas expectativas respecto de la labor que cumple cada miembro de la comunidad. La definición de buen clima hecha por los evaluadores en la escuela 15 pone de manifiesto las características de un clima de convivencia positivo: “La escuela se caracteriza por un trato basado en el respeto, cariño y amor hacia el otro. Los conflictos son abordados de manera formativa y existe una sana convivencia y colaboración entre toda la comunidad educativa”.

Además del clima de convivencia, la existencia de prácticas innovadoras, o más bien de un clima que fomente la existencia de prácticas innovadoras, aparece en los diversos casos analizados como un gran facilitador de la existencia de buenas prácticas o sistemas de trabajo. Si bien una buena práctica no debe de por sí ser innovadora (Zabalza 2012), aparentemente un clima de innovación facilita su existencia. En particular, se trata de ambientes en donde los profesores sienten que sus buenas ideas

son acogidas por los equipos directivos, y que pueden llegar a concretarse en caso de ser útiles para la comunidad, en donde se “busca promover la implementación de innovaciones curriculares, metodológicas y evaluativas que sean relevantes tanto por su contenido y pertinencia, como por el carácter innovador que ellas conllevan” (Informe escuela 20). En definitiva, si una escuela tiene un ambiente que acoja la innovación, será más probable que se generen formas de trabajo efectivas que surjan de quienes viven el día a día en el aula: los docentes.

Otro factor clave de la cultura escolar que aparece frecuentemente como facilitador en las escuelas visitadas en 2014 es **la integración de las familias en la labor educativa de la escuela**. La mayoría de las escuelas incluye a sus apoderados de manera activa. En general, la inclusión de las familias va más allá de meras reuniones de apoderados en donde se da cuenta del nivel de aprendizaje de los pupilos. Se trata de una inclusión directa en la organización de actividades extracurriculares o bien en reuniones generales de apoderados en donde se entrega información sobre el funcionamiento de la escuela y se trabajan, en conjunto con los apoderados, las herramientas de gestión de los establecimientos. En general, en los establecimientos visitados existe una visión respecto al rol del apoderado como un elemento crucial en el funcionamiento de la escuela, y que como actor relevante en la enseñanza de los pupilos, debe ser considerado en la planificación y labor educativa.

La relación con el entorno de la escuela, si bien aparece en menor medida como un facilitador de las buenas prácticas de las escuelas visitadas, da cuenta de que una relación permanente con el entorno permite que las escuelas se posicionen como actores en la vida local de la comunidad en la que están insertas, generando, particularmente en aquellos sectores en donde los niños de la localidad atienden a la escuela observada, un sentido de compromiso y pertenencia con la escuela. Así, se fortalece la relación estratégica entre comunidad y escuela, la cual puede ser útil a la hora de desarrollar sistemas de trabajo que sean innovadores y eficaces.

Los informes de las escuelas visitadas en modalidad de Visitas de Aprendizaje durante 2014 dieron cuenta de que la existencia de tiempos de reflexión al interior de las escuelas constituye un importante facilitador en torno a la cultura escolar. Estas escuelas se dan el espacio de generar instancias de discusión o coordinación en donde se tratan desde temáticas generales de tipo administrativas a cuestiones técnico-pedagógicas.

Por último, la cultura escolar está en gran parte dada gracias al sentido de misión y pertenencia que existe al interior de las escuelas observadas, y por el liderazgo de los equipos directivos. Estas dos dimensiones son transversales a prácticamente todos los facilitadores observados. Muchos de ellos están impulsados por un liderazgo directivo fuerte y un sentido de pertenencia y una misión al lugar en donde se desempeña la labor educativa.

Realizar una labor con un objetivo final claro y con resultados observables en el mediano y largo plazo, es decir, con una misión claramente establecida, genera profesores motivados con el trabajo que hacen día a día al interior del aula, quienes apuntan hacia una misión compartida que guía su trabajo. Es por esto que el “sentido de misión” se relaciona estrechamente con el nivel de motivación del cuerpo docente. Esta idea aparece claramente definida como un facilitador en el informe de la escuela 18: “Trabajo en equipo y alto compromiso de los docentes y asistentes hacia el logro de metas que son “compartidas y sentidas por todos”, que se refleja en la acción articulada entre los distintos miembros de la comunidad escolar, la escucha y consideración de la opinión de todos”.

El sentido de misión, al igual que gran parte de los facilitadores descritos en este documento, se relaciona estrechamente con el liderazgo directivo. Gran parte de los facilitadores y de las buenas prácticas o sistemas de trabajo observados son posibles gracias a un director con un liderazgo claro, capaz de establecer metas comunes y de motivar a su equipo de trabajo. A partir de lo descrito en los informes es posible caracterizar el liderazgo directivo que facilita la existencia de buenas prácticas, como aquel que pone el foco de su gestión en lo pedagógico, instalando procesos formativos eficaces que generan un sello institucional capaz de diferenciar al establecimiento de sus pares, y destacando en la comunidad en la que se encuentra inserto.

Los directores de los establecimientos observados generan una buena planificación del trabajo a realizar en pos de los objetivos que el establecimiento define colaborativamente, coordinando a los equipos de trabajo y asignando las tareas que a cada actor le corresponden. Los directores también se caracterizan por ser innovadores en sus formas de trabajo, mostrando además confianza en sus equipos, lo cual ayuda a que haya altos grados de motivación en el establecimiento. Por último, las escuelas destacan la existencia de directores cercanos a su equipo de trabajo, con una alta presencia al interior de los procesos que ocurren en la escuela y con una alta capacidad para resolver eventuales conflictos.

Gestión de la escuela

Tal como ha sido constatado por diversas investigaciones, la gestión escolar puede ser determinante de los buenos resultados de los estudiantes. En esta línea, los informes de las Visitas de Aprendizaje dan cuenta de una serie de características de la gestión escolar llevada a cabo por los equipos directivos, que facilitan o condicionan la existencia de buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables.

Una buena gestión escolar, está dada en gran parte por **la definición de objetivos claros por parte de la dirección de los establecimientos**. No se trata, sin embargo, de definir cualquier tipo de objetivos, sino de poner el foco en lo pedagógico. Tal como lo constatan los evaluadores de la Agencia en el informe de la escuela 14, lograr organizar a la comunidad en **OD** o a lineamientos pedagógicos ha sido vital para lograr generar un sistema de trabajo que permita generar una cultura de altas expectativas en torno a la inclusión, participación y comunicación. Para lograr dicho cometido -definir objetivos académicos- se reportan distintos métodos, los cuales dependen del contexto de cada establecimiento, y del tipo de objetivos que éstos fijan. El informe de la escuela 19 es ejemplificador en este sentido:

[...] lo anterior se ha logrado en el cumplimiento de las siguientes acciones:

- a. Identificación de necesidades a través de la consulta a los docentes, en función de un eje.
- b. Se obtiene apoyo de la ATE, considerando los lineamientos dados por la dirección y generando un servicio adecuado a dichas necesidades.
- c. Se evidencia la existencia de lineamientos y desafíos para la gestión de la escuela que llevan a la consolidación del proceso pedagógico de la escuela y delegación de trabajo en el cargo de UTP (Informe de la escuela N° 19).

Este ejemplo da cuenta de la necesidad de incluir a distintos actores en la definición de objetivos, de buscar apoyo en donde sea necesario, y de la definición de tareas claras de acuerdo a los objetivos.

Una vez definidos los objetivos, los establecimientos requieren tener una adecuada planificación, supervisión y evaluación del trabajo académico que se hace en la escuela. Esta dimensión también aparece como facilitadora de buenas prácticas en los establecimientos visitados en 2014. En los establecimientos observados existen lineamientos pedagógicos para la planificación, los cuales cruzan desde el quehacer del equipo directivo, hasta el de los docentes. Hay jefes de UTP con funciones claramente definidas, las cuales apuntan a monitorear los estados de avance de las distintas innovaciones pedagógicas de los docentes y a una correcta revisión de los instrumentos de planificación elaborados por los profesores. Asimismo, en general se observa una división de tareas clara, con tareas definidas para cada actor. Actores de distintos establecimientos reconocen que esta división de tareas ayuda a mejorar el desempeño y a hacer una mejor planificación y evaluación del trabajo académico.

El facilitador relacionado con la gestión escolar que más aparece en las diversas prácticas observadas es el grado de autonomía de los docentes, acompañado de una alta expectativa de parte del equipo directivo respecto al rol que éstos cumplen en la labor educativa. Así como también, altas expectativas respecto de la valoración del trabajo que ellos mismos hacen. En aquellos establecimientos en donde se reconoce la autonomía de los docentes como un facilitador, los profesores tienen la capacidad de innovar y son escuchados por los directivos, quienes toman en cuenta las ideas de los docentes:

Los profesores se caracterizan por la autonomía y pro actividad en su trabajo, ya que con frecuencia proponen proyectos y desarrollan iniciativas acogidas por el equipo directivo” (Informe Escuela 6). Se trata de comunidades que “promueve(n) un modelo de gestión que considera la autonomía docente como un proceso regulado en que el profesor decide las estrategias que implementa en la sala de clases y la forma en que se planifican (Informe de escuela N° 16).

Ahora bien, dicha autonomía va acompañada de un alto grado de confianza por parte de los equipos directivos en el equipo docente, y dicha confianza va, a su vez, acompañada de un alto sentido de responsabilidad de los docentes. Estos se sienten comprometidos con los resultados de sus acciones y se hacen cargo de sus resultados, buscando en conjunto con distintos profesionales al interior del establecimiento, estrategias para hacer frente a las dificultades que se les presentan. Esta forma de trabajo se institucionaliza mediante mecanismos de responsabilización del trabajo del docente, quienes dan cuenta a los equipos directivos, por mecanismos y plazos previamente estipulados, del trabajo que han realizado y de los resultados que éste ha traído.

Entre otros facilitadores asociados a la gestión escolar que aparecen recurrentemente en los establecimientos, pero en menor medida que los descritos más arriba, figuran: **la existencia de normas claras**, tanto respecto del quehacer académico de los docentes, como en términos de convivencia escolar, particularmente a nivel de estudiantes. Establecimientos con normas bien definidas fomentan una buena disciplina, generando un ambiente propicio para la proliferación de buenas prácticas.

Por otro lado, **el trabajo en equipo** se relaciona transversalmente con todas las dimensiones de gestión escolar descritas. Los establecimientos visitados destacan la existencia de trabajo en equipo en todas sus dimensiones. Sin este, probablemente no sería posible entregar autonomía a los profesores y realizar una adecuada planificación, supervisión y evaluación del trabajo académico. El trabajo en equipo es entendido como una correcta definición de funciones, en la que cada miembro de la comunidad educativa sabe cuál es la ocupación que le corresponde para alcanzar los objetivos académicos definidos. Así se genera una forma eficiente de trabajo en pos de un mismo objetivo.

Procesos de aula

Los informes de Visitas de Aprendizaje 2014 dan cuenta de algunos procesos al interior del aula que son vistos como facilitadores de la existencia de buenas prácticas. Si bien el énfasis no está puesto en observar cómo los procesos al interior del aula pueden servir como facilitadores, se pueden rescatar algunas dimensiones.

En primer lugar, las diversas prácticas del profesor al interior del aula favorecen la existencia de un clima de aula favorable para el conocimiento. Tal como ocurre en la escuela 19 -“la mayoría de los profesores se presenta como modelo de buen trato en las salas de clases. A este respecto, los docentes presentan un trato cálido y respetuoso, sin descalificaciones o faltas de respeto a sus estudiantes. Este ambiente funciona como un elemento esencial en la constitución de una motivación amplia por el aprendizaje en la escuela”-, **el buen trato desde los profesores hacia los estudiantes permite que haya una alta motivación por parte de los alumnos**. Por otra parte, la contextualización de los contenidos curriculares a la realidad de los estudiantes da mayor significado al aprendizaje logrado por los alumnos, generando en ellos una mayor motivación. Además de lo anterior, **la existencia de rutinas al interior del aula** también facilita el proceso de aprendizaje, con un ambiente ventajoso para la difusión de buenas prácticas al interior de los establecimientos. Tal como ocurre en la escuela 23, que cuenta con un programa de lectoescritura con resultados destacables, una rutina clara y con sentido favorece la existencia de dicho sistema de trabajo:

Antes de ingresar a la sala de clases se forman, ingresan por fila, los niños se paran detrás de la silla, saludan al profesor y se sientan. La clase termina cuando se toca el timbre y los estudiantes deben dejar el cuaderno de la próxima clase en la mesa luego se paran y se les da permiso para salir de la sala (Informe de escuela N° 23).

Además de las prácticas al interior de la sala de clases, la frecuencia de las evaluaciones también aparece como un facilitador en los informes de Visitas de Aprendizaje. **Evaluaciones periódicas y con objetivos claros permiten retroalimentar y reformular lo realizado en clases,** haciéndose cargo de los puntos débiles y reforzando las fortalezas. Asimismo, también se destaca la existencia de evaluaciones externas a los establecimientos, habitualmente implementadas por entidades de asistencia técnica educativa (ATE) con el fin de mejorar el desempeño de los docentes al interior de la sala de clases.

Hitos en la historia de la escuela

En la mayoría de las escuelas observadas, el inicio de la buena práctica o sistema de trabajo se da luego de un hito que marca la labor del establecimiento. En la mayoría de los casos, se trata de sistemas de trabajo que surgen a partir de un problema particular que es necesario resolver. También existen casos en que un nuevo director o directora, o un cambio de proyecto educativo, hacen emerger una buena práctica o sistema de trabajo destacable.

La llegada de un nuevo director genera cambios al interior de los establecimientos. En particular en estos establecimientos, se trata de cambios que impulsaron una mejora dentro de la escuela. Según lo descrito por los evaluadores, se trata de directores nuevos que buscan innovar en la forma de dirigir sus escuelas, haciendo un trabajo colaborativo que considere a todos los actores de la comunidad y los empodere de sus funciones. Por otra parte, el cambio de proyecto educativo también ha generado procesos de mejora, en particular cuando los nuevos proyectos ponen el foco en la inclusión y en la formación integral de los estudiantes y cuando son generados a partir de procesos participativos.

Más allá de los cambios de director o del PEI, es la existencia de una problemática determinada la que marca el mayor hito respecto del surgimiento de una buena práctica. Las escuelas observadas no tuvieron siempre un desempeño alto. Todas las escuelas visitadas, hace relativamente poco tiempo presentaban un gran número de problemas que les impedían impulsar una trayectoria de mejoramiento. Sin embargo, el reconocimiento de estos impulsó una serie de acciones que permitió mejorar el desempeño del establecimiento. Ya sea un bajo puntaje Simce o la necesidad de un docente que advierte tener una debilidad en la enseñanza de un contenido de matemática, existe un momento particular en la historia reciente de los establecimientos que los hizo tomar medidas para solucionar dicha problemática. Se requiere, por ende, de un proceso de reflexión en torno al/los problema/s, el cual permita poner en marcha acciones concretas que apunten a solucionarlo/s:

Tal como se mencionó anteriormente, en 2009 se produce una conversación para definir 'el rumbo de la escuela'. Se cuestionó por qué los resultados eran bajos si los profesores eran buenos. Se vio que cada docente 'trabajaba como una isla' y nadie se enteraba de lo que estaban haciendo los demás o de lo que estaba pasando en otro curso (Informe escuela N° 1).

6. Conclusiones

A continuación se relacionan los principales facilitadores descritos más arriba, dando cuenta de cuáles son y cómo se relacionan los principales elementos que favorecen la emergencia de buenas prácticas en los establecimientos educacionales. Se entregan, además, recomendaciones para la planificación de futuras Visitas de Aprendizaje, con el fin de hacer más fructífero el análisis de los establecimientos visitados.

A nivel de contexto, llama la atención que surgen dos políticas educacionales que favorecen la existencia de buenas prácticas: la ley SEP y la creación de Planes de Mejoramiento Educativo. Las políticas educativas pueden funcionar como facilitadores u obstaculizadores de los resultados de una escuela en general, y de generación de buenas prácticas, en particular. En este sentido, estas dos políticas se constituyen como facilitadoras en la medida en que las escuelas se apropian de ellas, ajustándolas a su realidad y haciendo uso de aquellos elementos que les son útiles y les permiten impulsar una trayectoria de mejoramiento al interior de la escuela.

La infraestructura también es importante para los establecimientos. No se trata, sin embargo, del tamaño, sino más bien de establecimientos que cuentan con aquello que es adecuado para llevar a cabo el proceso educativo, que permiten cuidar los recursos educativos, y que ponen las tecnologías al servicio del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, y a un nivel más local, la relación que tienen las escuelas con sus sostenedores, en particular los establecimientos municipales, es fundamental para crear un ambiente propicio para el surgimiento de buenas prácticas. Aquellos sostenedores municipales que definen objetivos claros para sus escuelas, pero que a la vez les dan autonomía en su quehacer, son los que aparentemente favorecen la emergencia de buenas prácticas o sistemas de trabajo.

A nivel de procesos que ocurren al interior de la escuela, la existencia de profesores autónomos es un factor clave para la emergencia de buenas prácticas. Se trata de cuerpos docentes altamente motivados, y con un alto sentido de responsabilidad, el cual está íntimamente ligado al nivel de autonomía y confianza entregado por la dirección de las escuelas. En este sentido, es el liderazgo directivo el que pone en movimiento este tipo de cuerpos docentes.

Por otra parte, la cultura de expectativas altas también es identificada recurrentemente por los evaluadores como un facilitador de buenas prácticas. Expectativas tanto desde los directivos hacia los profesores, como desde profesores hacia estudiantes, y desde apoderados hacia estudiantes. La comunidad completa confía en el trabajo de los demás, generándose así un ambiente de trabajo en equipo, y en donde los diversos actores son escuchados a la hora de tomar decisiones o de innovar en la forma de hacer las cosas (gestión y prácticas pedagógicas de aula). Y para que este trabajo esté en constante retroalimentación, las escuelas crean espacios de reflexión en torno al trabajo que hacen: delimitan cuáles son las principales fortalezas y debilidades, establecen nuevos objetivos y planifican adecuadamente cuáles son los pasos a seguir para lograr las metas propuestas.

Cabe notar que toda esta cultura organizacional de confianza, autonomía, buena autopercepción de los estudiantes, y altas expectativas, está empapada de un sello característico del liderazgo directivo de las escuelas: un director que es capaz de delimitar correctamente los objetivos y de motivar a su cuerpo docente.

Además de lo descrito más arriba, los hitos en la historia del establecimiento son indicados como un aspecto relevante. Como se mencionó en la sección de resultados, muchas veces no se trata de establecimientos que siempre tuvieron buenos resultados, ni sistemas de trabajo eficaces. Muchas de las prácticas o sistemas observados emergen a partir de un cambio o un acontecimiento en la historia de los establecimientos. Por un lado, la llegada de un nuevo director puede impulsar un cambio que lleve a la generación de buenas prácticas en la escuela, haciendo uso de un buen liderazgo directivo. Por otra parte, también hay escuelas que en un momento de crisis se sentaron a reflexionar y decidieron solucionar alguna problemática que los aquejara.

En ese esfuerzo por solucionar ese problema es que surge un sistema de trabajo destacable, que se hace cargo de la realidad del establecimiento y utiliza su capital simbólico para poner fin al problema. Se trata de un capital simbólico originado a partir de una historia compartida, o bien a partir de un pasado problemático, con deficientes resultados educativos. “El salir de esta situación y el reconocimiento del despegue hacia buenos resultados ha contribuido a levantar un sentido de compromisos sobresaliente” (UNICEF, p. 56).

En definitiva, existe una serie de facilitadores que pueden ser descritos a partir de los informes de Visitas de Aprendizaje del año 2014. Sin embargo, estos no deben ser interpretados como una fórmula para lograr el ambiente adecuado para que surjan buenas prácticas. La idea es, más bien, que las escuelas sean capaces de tomar la información recogida por las Visitas de Aprendizaje y usarla de inspiración para desarrollar sistemas de trabajo que respondan a sus propias necesidades, tomando en cuenta su contexto y disponibilidad de recursos. Finalmente, las buenas prácticas son aquellas que les hacen sentido a sus protagonistas y beneficiarios, no aquellas que han sido instauradas externamente como tales.

Lista de referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. s. d. Buenas prácticas que estimulan el mejoramiento institucional: Visitas de Aprendizaje de la Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en: <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/uso/Buenas+practicass+que+estimulan+el+mejoramiento+institucional.pdf>, última consulta en enero 2016.
- Benavente, A. 2007. Good Practice: An example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps? Documento de trabajo presentado en el seminario “Innovaciones curriculares y lucha contra la pobreza”, Mauricio, 18 - 23 de junio de 2007.
- Martiniello, M. 1999. Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. Development Discussion Paper no. 709. Harvard Institute for International Development, Boston, MA. Ministerio de Educación. 2014. *Orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares. Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo enfoque a 4 años.*
- Murillo, F. 2003. El Movimiento de Investigación de Eficacia Escolar. En F. Murillo, ed. *La Investigación Sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional Sobre el Estado del Arte.* Bogotá: Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, F Javier; Murillo, Orlando; Castañeda, Elsa; Cueto, Santiago; Donoso, José M; Fabara, Eduardo; Hernández, Maria Lourdes; Herrera, Mariano; Román, Marcela; Torres, Paul 2007. *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar* F. Murillo, ed., Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pozner, P. 1995. *El Directivo como Gestor de Aprendizajes*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- Scheerens, J. 1990. School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.
- UNICEF. 2004. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, Santiago, Chile: UNICEF
- Zabalza B., M. 2012. El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp. 17-42. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/363/pdf>, última consulta en enero 2016.



600 600 2626, opción 7
@agenciae uca
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl