

Estudio trayectorias educativas

Enseñanza media

Estudio de trayectorias educacionales
Enseñanza media

Estimados y estimadas:

Como Agencia de Calidad de la Educación, tenemos como misión orientar e informar a las comunidades educativas, con el objetivo de construir de manera conjunta una educación equitativa y de calidad para todas y todos los estudiantes del país.

Para lograr este objetivo, debemos abocarnos a la tarea de potenciar comunidades de aprendizaje con miras a la mejora continua de la labor educativa, lo que supone reconocer y valorar nuestros avances, así como también trabajar en las dificultades y desafíos que surgen en el camino.

Si bien no hay una receta para la mejora, compartir conocimientos, prácticas y dinámicas institucionales, puede constituirse como un gran apoyo para otras escuelas. Es así como el estudio "Trayectorias educacionales en enseñanza media" ha buscado ser un aporte para los establecimientos educacionales del país, mediante el análisis de experiencias de comunidades educativas de distintas zonas, contextos y características.

Como Agencia, esperamos que este estudio contribuya al camino de mejora de las escuelas, relevando la importancia de construir y sostener procesos de cambio al interior de las comunidades educativas, que deriven en una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes del país.

Atentamente,

Carlos Henríquez Calderón

Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media

Agencia de Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
Agosto, 2017

agenciaeducacion.cl • facebook.com/agenciaeducacion • [@agenciaeduca](https://twitter.com/agenciaeduca) • youtube.com/AgenciaEducacion

Índice

1. Introducción	9
2. Marco teórico	11
3. Antecedentes y metodología	14
4. Resultados	16
4.1 Hallazgos transversales del estudio	16
4.1.1 Plano de los condicionantes externos	16
4.1.2 Plano de los soportes institucionales	18
4.1.3 Plano del núcleo pedagógico	20
4.2 Tipologías de trayectorias educativas	22
4.2.1 Establecimientos con una institucionalización validada y una gestión pedagógica - curricular autónoma (Grupo 1)	23
4.2.2 Establecimientos con una institucionalización estructurada y una gestión pedagógica - curricular autónoma dirigida (Grupo 2)	24
4.2.3 Establecimientos con una institucionalización en formación y una gestión pedagógica - curricular no consensuada (Grupo 3)	25
4.2.4 Establecimientos con una institucionalización inestable y una gestión pedagógica - curricular aislada (Grupo 4)	26
4.2.5 Establecimientos con una institucionalización en crisis y una gestión pedagógica - curricular indeterminada (Grupo 5)	27
4.3 Análisis integrado: contraste entre las tipologías construidas	28
5. Conclusiones	30
6. Recomendaciones	32
6.1 Recomendaciones a nivel de política pública	32
6.2 Recomendaciones para los establecimientos educacionales	32
7. Bibliografía	34
8. Anexos	36
8.1 Resumen comparativo de las trayectorias educativas según los planos analíticos: condicionantes, soportes y núcleo pedagógico.	36
8.2 Resumen comparativo de las tipologías construidas	37

1. Introducción

Nuestro sistema educativo tiene como objetivo principal entregar una educación de calidad a estudiantes de distintos contextos, orígenes, habilidades y estilos de aprendizaje, asegurando así que todos los niños y jóvenes del país tengan acceso a una educación integral, inclusiva, y pluralista.

En este marco, las políticas educativas del último tiempo se han orientado a potenciar la educación pública, velando por la calidad y equidad en las oportunidades de desarrollo educativo de los estudiantes. Sin embargo, además de contar con un contexto político y social propicio, materializar estos principios requiere del trabajo constante de los establecimientos educativos hacia la mejora de sus procesos internos, lo que varía según el contexto, las fortalezas y desafíos a los que se ven enfrentadas cada una de las comunidades educativas.

En este escenario, la literatura de la “efectividad escolar” ha intentado dilucidar las razones por las cuales, en condiciones similares, algunas escuelas tienen mejores resultados que otras. Así, esta línea investigativa se ha focalizado en estudiar los elementos que constituyen a “escuelas eficaces”, entendidas como centros educativos 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).

Según Muñoz-Repiso et al. (2001), este enfoque es más teórico que práctico, y responde a una fotografía del quehacer de la escuela en un momento del tiempo. En contraste, los autores mencionan que el “movimiento de la mejora escolar”, nacido en el mismo periodo, se orienta más a la aplicabilidad, buscando los elementos que permitan que las escuelas desarrollen procesos que los acerquen a sus metas educativas. Estos procesos no serían lineales, pudiendo haber inflexiones a lo largo de la trayectoria de mejora de la escuela (Harris y Chapman, 2004; Elmore, 2007). Además, los cambios requieren tiempo para diseñarse, implementarse y luego instaurarse en las comunidades educativas (Elmore y City, 2007).

Ambas líneas de estudio se aúnan luego en lo que se denomina “el movimiento teórico-práctico de la mejora de la eficacia escolar” (Murillo y Krichesky, 2015). El aporte de la efectividad escolar a este movimiento es que se enfoca en identificar elementos asociados a una mejora de la escuela, mientras que la contribución del *movimiento de la mejora escolar* es la búsqueda por implementar estrategias que permitan instalar y estabilizar prácticas al interior del aula (Murillo y Krichesky, 2015; Hopkins y Reynolds, 2001).

De esta manera, la “mejora de la eficacia escolar” destaca que los procesos de cambio deben responder a acciones duraderas, llevadas a cabo de forma sistemática, que se orienten a metas educativas bien definidas, y que involucren tanto a la enseñanza y aprendizaje en el aula, como también a procesos institucionales y relacionales de los establecimientos educativos (Muñoz-Repiso et al., 2000).

A pesar de que este movimiento teórico-práctico no está exento de críticas, permitió relevar a la escuela como la protagonista del cambio, en lugar de una receptora de indicaciones externas. También destaca que el desafío de las escuelas no consiste solo en generar los cambios necesarios para avanzar hacia la mejora educativa, sino que también en instalar capacidades para sostenerlos en el tiempo.

En el contexto chileno, el estudio “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014), ha permitido identificar diversos elementos que ayudan a comprender la trayectoria de mejora de los establecimientos escolares.

El estudio caracteriza cuatro tipos de trayectoria de mejora educativa. La primera hace referencia a un “mejoramiento escolar institucionalizado”, en donde se han logrado generar comunidades de aprendizaje que reflexionan sobre su quehacer, y en donde se han instalado capacidades entre los distintos actores educativos de la escuela.

La segunda trayectoria identificada se define como un mejoramiento “en vías de institucionalización”, y agrupa a escuelas que han logrado mejoras en sus procesos mediante tácticas específicas lideradas mayormente desde el equipo directivo. De esta manera, aún no se instala en profundidad una cultura de mejoramiento escolar en las comunidades educativas, ya que los procesos aún descansan solo en algunos actores.

La tercera trayectoria, corresponde al denominado “mejoramiento incipiente”, en donde las medidas de reestructuración de los procesos internos son a corto plazo, y dependen mayormente del liderazgo directivo.

Finalmente, la cuarta trayectoria habla sobre el “mejoramiento puntual”, donde las escuelas están enfocadas solo en la mejora de los resultados de la prueba Simce, lo que hace que sus procesos de mejora sean frágiles e inestables.

El estudio desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación pretende contribuir con un análisis de casos que permita nutrir aún más el acervo de conocimiento respecto a los caminos de mejora de escuelas de diversos contextos y características, de manera de aportar a la auto-reflexión de las comunidades educativas, y de compartir buenas prácticas que podrían ser incorporadas por otros establecimientos educacionales.

Así, el objetivo del estudio es conocer y analizar las prácticas de los establecimientos educacionales que han experimentado trayectorias de mejora educativa sostenida entre los años 2001 y 2014, situándolas en los contextos específicos de los establecimientos educacionales, y comparándolas con lo observado en los que han tenido trayectorias de deterioro en el mismo periodo.

El contraste entre las experiencias de ambos tipos de trayectorias se constituye como una contribución particular de este estudio, al permitir identificar fortalezas, desafíos, y obstáculos, y las maneras en que cada comunidad educativa gestiona su labor educativa en cada uno de estos escenarios.

A continuación, se presentará la revisión de la literatura respecto a las trayectorias educativas de las escuelas, para luego describir los antecedentes formales y metodológicos del estudio. Finalmente se presentan los resultados de la investigación, y las conclusiones y recomendaciones orientadas a las escuelas y a la política pública.

2. Marco teórico

La política pública del último tiempo ha buscado asegurar la calidad y equidad del sistema educativo, mediante la implementación de medidas que fortalezcan la educación pública, promuevan la inclusión, eviten la selección, y terminen con el copago de las familias en las escuelas que reciben financiamiento estatal.

A pesar de que estos cambios a nivel de sistema sientan bases importantes para la mejora educativa de las escuelas, los establecimientos poseen distintos desafíos, fortalezas y dificultades en su funcionamiento cotidiano que son claves para comprender sus trayectorias educativas. Así, resulta relevante conocer la realidad institucional de distintos contextos sociales, y relevar las buenas prácticas que se han llevado a cabo con miras a la mejora escolar en el marco de la política educativa nacional vigente.

La investigación acerca de los elementos que permiten generar y sostener procesos de mejora en los establecimientos educacionales ha tenido distintos enfoques a lo largo del tiempo. En una primera etapa, se consideraba que las mejoras educativas podrían conseguirse a partir de medidas y recomendaciones que surgieran del mundo académico. Así, en una lógica de mejora de "arriba hacia abajo", expertos externos a las escuelas definían los lineamientos a seguir por las comunidades educativas, relegándolas a un rol más bien pasivo (Murillo, 2002).

Este modelo de mejora, denominado con la sigla IDDA (Investigación - Desarrollo - Difusión - Adopción) fue perdiendo protagonismo ya que, según Murillo (2002), no consideraba las particularidades de cada contexto, y no incorporaba en la toma de decisiones a los docentes y miembros de las escuelas.

Luego, surge el Movimiento de la Mejora de la Escuela, que reivindica a la comunidad educativa como un actor de alta relevancia, entendiendo a la escuela como el centro del cambio (Berman y McLaughlin, 1977). A pesar de que este movimiento destaca que los requerimientos de las escuelas varían dependiendo del contexto, y la importancia que tiene el rol de las propias comunidades educativas en sus procesos, el modelo no logró traducirse en una mejora generalizada a nivel de sistema educativo (Murillo, 2002). Además, Hopkins y Reynolds (2001) plantean que las propuestas de cambio no se vinculaban siempre con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, por lo que no hubo un impacto directo en la sala de clases.

Una segunda línea investigativa busca identificar elementos que ayuden a explicar la eficacia escolar en establecimientos educacionales de distintos entornos sociales, considerando factores a nivel contextual, institucional y de aula. Según Hopkins y Reynolds (2001), este enfoque se constituye como un aporte importante, en cuanto entrega un marco teórico y conceptual para la mejora escolar.

Las investigaciones permitieron identificar algunos elementos que se relacionan con la efectividad de las escuelas, como el liderazgo, el foco en el aprendizaje, un clima de convivencia positivo, expectativas sobre las capacidades de los estudiantes, el monitoreo de los procesos internos, y el involucramiento de los padres y apoderados en la comunidad educativa (Teddlie y Reynolds, 2000).

A finales de los años 90 surge el movimiento teórico-práctico de la Mejora de la Eficacia Escolar, que integra elementos de esta línea de investigación sobre escuelas eficaces y del movimiento de la mejora escolar. De esta manera, se construye un enfoque más comprehensivo, que considera elementos externos (como el contexto, recursos y alianzas estratégicas), e internos (enfoque hacia la mejora de procesos y resultados educativos, motivación y expectativas de la comunidad educativa, y espacios colaborativos entre docentes) (Creemers, Stoll, Reezigt, y ESI-Team, 2007).

Aun así, este planteamiento ha sido criticado por dejar en un segundo plano los aspectos políticos y las diferencias socioculturales de los estudiantes, y por carecer de una visión integral del mejoramiento escolar, ya que ha comprendido la efectividad de las escuelas a partir de la mejora en los resultados académicos de los estudiantes, dejando de lado aspectos formativos (Bellei, Morawietz, Valenzuela, Vanni, 2015).

Aunque en Chile la investigación en esta área es escasa, en las últimas décadas se han desarrollado estudios sobre efectividad escolar que se han constituido como un aporte para la comprensión de los factores o dimensiones relevantes para los procesos de mejora.

Entre estos destaca el estudio "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza" (Bellei, Pérez, Muñoz y Raczyński, 2004), y el estudio que permitió el seguimiento de estas escuelas diez años después, "Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después" (Bellei et al., 2015).

Asimismo, se cuenta con el aporte del estudio "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza" (Raczyński y Muñoz, 2005); y el más reciente, sobre mejoramiento escolar, "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?" (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Trayectorias de mejoramiento educativo

En la literatura hay consenso respecto a que los procesos de mejora no son lineales, en tanto las escuelas suelen transitar desde periodos de mejoramiento significativo a otros de relativa declinación, y nuevamente a momentos de mejora (Elmore y City, 2007), evidenciando una importante variación de los logros a largo plazo en las escuelas. De hecho, en el Reino Unido (Madden, 2001) y en Chile (Raczynski y Muñoz, 2005) se pudo observar que algunas escuelas que fueron identificadas como "efectivas", dejaron de serlo después de algunos años.

Así, la noción de proceso da a entender que las dimensiones del mejoramiento educativo se van interrelacionando, modificando, y consolidando a lo largo del tiempo, con lo que la perspectiva de trayectorias escolares resulta adecuada para comprender de mejor manera cómo los establecimientos educativos generan y sostienen su mejora educativa.

Sebring y Montgomery (2015) identifican cinco apoyos esenciales a los procesos de mejora de la escuela, aunque estos no aseguran por sí solos un mejoramiento sostenido. Entre estos elementos se encuentra: (1) la capacidad, compromiso y responsabilidad del equipo docente con la mejora; (2) la existencia de vínculos positivos entre apoderados y la escuela; (3) un entorno de aprendizaje seguro y ordenado que permita a los estudiantes aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza; (4) y un currículum y actividades extra-programáticas alineadas entre cursos, niveles y asignaturas, que motive y comprometa a los estudiantes. Finalmente, se menciona (5) la importancia de un liderazgo eficaz, en donde los líderes estimulen y enriquezcan el desarrollo de los otros cuatro apoyos organizativos claves.

Según Sebring y Montgomery (2015), la concreción de estos apoyos y su articulación, requieren de confianza mutua entre los integrantes de la comunidad escolar. Asimismo, los resultados de la interacción entre confianza relacional y los cinco apoyos dependen de:

- Las características de las escuelas, como la trayectoria pasada, el tamaño de la escuela, la dependencia administrativa, y el grupo socioeconómico de las familias.
- Los atributos de la comunidad local, es decir, su historia, entorno socioeconómico, recursos, y compromiso con la educación.
- Las oportunidades y desafíos, así como las restricciones que la política educativa oferta a las escuelas, los directivos y los docentes.

En cuanto a las trayectorias de mejora educativa, Gray, Hopkins y Reynolds (1999) identificaron tres "rutas hacia el mejoramiento escolar" que conceptualizan como: (1) enfoques tácticos, (2) enfoques estratégicos y (3) generación de capacidades.

El enfoque táctico apunta a acciones de corto plazo, en donde las escuelas se concentran principalmente en los resultados de las pruebas estandarizadas, en hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes, y en implementar talleres de reforzamiento para estudiantes con peor desempeño. Este tipo de acciones solo producirían cambios parciales, "limitados a un número pequeño de procesos básicos a nivel organizacional y/o pedagógico" (Bellei et al, 2014).

Por otra parte, el enfoque estratégico busca implementar acciones al interior del aula, apuntando al vínculo entre las prácticas de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, el desarrollo de capacidades se enfoca en la reflexión colectiva, lo que comprende al mejoramiento como un proceso permanente. Estas escuelas han sido caracterizadas como "organizaciones que aprenden" (Bellei et al, 2014).

De acuerdo a los hallazgos de su investigación, Gray, Hopkins y Reynolds (1999) concluyen que la mayoría de las escuelas operan a nivel táctico, lo que significa que llevan a cabo acciones específicas orientadas fundamentalmente a los resultados académicos, con una alta probabilidad de ocasionar fatiga o agotamiento en la comunidad escolar.

Otro grupo más reducido de escuelas, que alcanzan mejores resultados, corresponde a aquellas que implementan tácticas estratégicas, con un enfoque sistemático en el reconocimiento y en el desarrollo de acciones que aborden las áreas de desempeño más débiles de la escuela.

Por último, solo un grupo reducido de establecimientos cuenta con niveles altos de efectividad. En ellos, se busca la generación de capacidades, lo que en concreto significa que asumen el mejoramiento como un proceso que requiere de la construcción de organizaciones de aprendizaje, que generan capacidades internas para sustentar los cambios logrados (Bellei et al. 2014).

En base a esto, los autores distinguen tres tipos de estrategias de mejoramiento:

- Escuelas con bajos resultados que requieren de apoyo (intervención) externo para la implementación de acciones capaces de reorganizar el funcionamiento de la organización para pasar a un estado de mayor efectividad.
- Escuelas moderadamente efectivas que requieren de apoyos específicos en áreas como la enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de capacidades internas.
- Escuelas efectivas que requieren de la implementación de estrategias que aseguren su continuidad.

En este último tipo de escuela, el apoyo externo no es señalado como necesario, en tanto los altos grados de autonomía con los que cuentan permiten pensar que ellas mismas pueden desarrollar estrategias de sostenibilidad del mejoramiento (Hopkins et al, 1999; Bellei et al, 2014).

Así, existe consenso en que un elemento movilizador clave de la mejora es el desarrollo de capacidades en las comunidades escolares. Harris (2012) menciona que este proceso debe incluir a los diferentes actores y a todos los escenarios, para que el conjunto de la comunidad educativa invierta sus energías en generar cambios positivos en las prácticas pedagógicas, aprender nuevas maneras de hacer las cosas, y finalmente generar procesos más efectivos dentro de la escuela que tengan sustento en el tiempo. Según el autor, el desarrollo de capacidades puede potenciarse desde afuera y desde el interior de la escuela, pero en ambos casos la colaboración es fundamental para lograrlo.

En el contexto nacional, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) han descrito distintas tipologías de mejoramiento educativo. En el marco del estudio "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?", se llevó a cabo un esfuerzo por comprender las trayectorias de mejoramiento y su sostenibilidad en escuelas que presentaron avances consistentes en el periodo de 2002 a 2010. Como resultado de esta investigación fue posible determinar la existencia de cuatro tipologías de mejoramiento en las escuelas.

La primera trayectoria corresponde a lo que se ha denominado como el *Mejoramiento escolar institucionalizado*, en que el foco está puesto en la generación y desarrollo de capacidades a largo plazo. En este tipo de trayectoria, se encuentran las escuelas que han generado una comunidad de aprendizaje, "donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan sobre sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus estudiantes" (Bellei et al, 2014: 12).

Entre los atributos que destacan en este tipo de escuelas se encuentran: i) un alto nivel de institucionalización de sus estrategias de gestión; ii) existencia de una cultura del mejoramiento escolar y el alineamiento de directivos y docentes; iii) elevado sentido de misión y propósito moral por formar personas con valores y competencias (aprendizaje integral); iv) una fuerte identificación con un proyecto común.

La segunda trayectoria identificada, corresponde al *Mejoramiento escolar en vías de institucionalización*. Estas escuelas se sitúan en lo que, desde Gray y su equipo de investigación en "Mejorando las escuelas" (Gray, Hopkins y Reynolds, 1999), han definido como el enfoque estratégico de mejoramiento escolar. Los procesos de mejora en estas escuelas se extienden por períodos prolongados y se hace uso de tácticas puntuales y más amplias de mejoramiento que abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación, elaboración de materiales, además de la implementación de modelos sofisticados de alineamiento pedagógico-curricular junto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, lo que retroalimenta las prácticas y prioridades de enseñanza.

Estos establecimientos poseen "una sólida cultura institucional, que es compartida por los miembros de la comunidad y que alimenta un sentido de pertenencia e identidad" (Bellei et al, 2014: p.12). Sin embargo, en estas instituciones los procesos de mejoramiento se encuentran restringidos a ciertas asignaturas, ciclos, tipos de aprendizaje y el motor del mejoramiento descansa más en los directivos que en los docentes.

La tercera trayectoria corresponde al denominado *Mejoramiento incipiente*. En las escuelas de este grupo, los equipos directivos lideraron procesos de reestructuración organizacional después de crisis institucionales, lo que marcó el inicio de procesos de mejoramiento. Estos establecimientos coinciden en un foco en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y las capacidades docentes, a través de la implementación de acciones específicas y de corto plazo. Según Bellei et al (2014), "estas escuelas se basan todavía, fuertemente en el liderazgo directivo, y poco en el liderazgo docente y las capacidades institucionales de las escuelas, lo que las hace aún muy frágiles" (p.13).

La cuarta trayectoria corresponde al *Mejoramiento puntual*. Las instituciones educativas que presentan este tipo de trayectoria difieren entre sí, tanto por las razones que motivaron sus procesos de mejoramiento como por las acciones que han emprendido para alcanzarlo. Entre las características que comparten estas escuelas, se encuentran el fuerte foco en los resultados de la prueba Simce, lo que justifican como respuesta a la prioridad que la política educacional da a las pruebas estandarizadas. Además, en estos establecimientos se puede observar la carencia de una cultura escolar compartida.

Es así que pasar de un enfoque táctico a otro estratégico, y de este a la construcción de capacidades, requiere transitar desde la mejora puntual a una más institucionalizada, lo que demanda prácticas y recursos nuevos y complejos que muchas veces las escuelas no disponen (Bellei et al. 2014).

El análisis de la trayectoria de los establecimientos permite identificar algunas similitudes y patrones comunes que luego derivan en la construcción de distintas tipologías. Aunque esto no significa que los tipos de trayectorias identificadas sean etapas secuenciales (donde una sea condición de la otra), las tipologías permiten observar fortalezas y debilidades de las escuelas, lo que puede traducirse en un aporte para la gestión de los establecimientos educacionales.

3. Antecedentes y metodología

El estudio "Trayectorias educacionales en enseñanza media" fue desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación¹ con el objetivo de conocer y analizar las prácticas de los establecimientos educacionales que han experimentado trayectorias de mejora sostenida, considerando los contextos particulares en que se sitúan, y comparándolos con lo observado en los establecimientos que han presentado trayectorias de deterioro.

Tanto el concepto de *mejora* como el de *deterioro*, se definieron en base al Índice de Desempeño Escolar (IDE) desarrollado por Valenzuela y Allende (2014), que la Agencia de Calidad replicó para el periodo 2001-2014 en la educación media (II medio).

Los indicadores utilizados para generar el IDE se adaptan para la educación media de la siguiente manera:

- 1. Efectividad escolar:** promedio Simce de lectura y matemática de II^o medio, considerados de forma separada.
- 2. Eficacia escolar:** efecto respecto del promedio nacional en los resultados Simce controlando por los atributos socioeconómicos, culturales e institucionales de las familias y la escuela.
- 3. Eficiencia interna:** tasa anual de aprobación de I a IV medio, y tasa de retención de I y II medio, dado los importantes cambios que se producen cuando los estudiantes optan definitivamente a estudiar en establecimientos humanistas o técnico-profesionales.
- 4. Equidad relativa:** promedio Simce de la escuela sobre su desviación estándar. Se calcula por separado para lectura y matemática.
- 5. Equidad absoluta:** porcentaje de estudiantes que superan el estándar de aprendizaje insuficiente en lectura y matemática.

La réplica realizada por la Agencia de Calidad considera en el cálculo a los últimos seis promedios móviles de resultados en II medio en el periodo que abarca desde 2001 a 2014. Las trayectorias se delimitan considerando cambios significativos² en periodos interanuales adyacentes.

Los tipos de mejoras definidos por Valenzuela y Allende (2014) corresponden a mejoras sistemática, sostenida, básica, y aleatoria. Para este estudio se consideraron solo a establecimientos con *mejora sostenida*, es decir, que tuvieron una caída significativa durante el primer período analizado.

Para complementar el análisis de trayectorias de establecimientos de enseñanza media, se incluyen también los que presentan trayectorias de deterioro³ en su efectividad escolar. El *deterioro sostenido* refiere a establecimientos que tuvieron dos o tres periodos negativos, y donde solo el primer periodo puede ser positivo.

¹ El estudio fue adjudicado mediante licitación pública (ID 721703-24-LP16) a la Consultora Focus, y se desarrolló durante el año 2017.

² Se asume como un cambio significativo desde 0,1 o más desviaciones estándares.

³ Para identificar trayectorias de deterioro, se analizaron establecimientos que: i) contaran con información para todo el periodo; ii) que el cambio agregado fuese negativo; y iii) una reducción de 0,4 o más en desviaciones estándares del IDE durante el periodo. Para identificar trayectorias de mejoramiento, se analizaron establecimientos que: i) contaran con información para todo el periodo; ii) el cambio en el periodo fuese positivo; y iii) el cambio agregado en todo el periodo fuese de 0,4 o más desviaciones estándares.

El estudio cualitativo se llevó a cabo en dieciséis escuelas de las regiones de Valparaíso, Bío-Bío y Metropolitana. Once de estos casos poseen trayectorias educativas de mejora sostenida en un periodo de 10 años, mientras que los cinco restantes cuentan con trayectorias de deterioro educativo. Como se presenta en la tabla 1, se seleccionaron escuelas de distintos niveles socioeconómicos, modalidades educativas y dependencias administrativas.

Tabla 1. Criterios de selección de la muestra

Nivel socioeconómico	Modalidad	Trayectoria de mejora		Trayectoria de deterioro	
		Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Particular Subvencionado
NSE bajo o medio bajo	CH	Caso N° 1 (RM)	Caso N° 5 (V)	Caso N° 11 (VIII)	
	TP	Caso N° 2 (V)	Caso N° 6.1 (VIII)	Caso N° 12 (VIII)	Caso N° 14 (VIII)
			Caso N° 6.2 (VIII) ⁴		
PV	Caso N° 3 (VIII)	Caso N° 7 (RM)	Caso N° 13 (V)		
NSE medio	CH	Caso N° 4 (RM)	Caso N° 8 (V)		
	TP				Caso N° 15 (VIII)
	PV		Caso N° 9 (RM)		
NSE alto o medio alto	CH		Caso N° 10 (V)		

Notas: Las abreviaciones CH, TP y PV corresponden a las modalidades Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Polivalente, respectivamente.

Fuente: elaboración propia.

En cada uno de los casos de estudio se recopiló información a través de entrevistas individuales a sostenedores, directores, jefes de UTP, docentes y otros actores educativos relevantes de enseñanza media; mediante grupos focales a docentes, apoderados y estudiantes de enseñanza media; y a través de la observación no participante en aula y espacios comunes. Además, se sistematizó y analizó información de documentos institucionales, como el Proyecto Educativo de las escuelas.

Para comprender el cambio educativo se debe atender a una combinatoria de elementos a nivel de contexto, de organización de la escuela y del aula, por lo que el análisis se estructuró según **condicionantes externos** a las escuelas, **soportes institucionales** para apoyar el proceso de aprendizaje, y **núcleo pedagógico**, que refiere a la interacción al interior del aula.

El plano analítico de **condicionantes** se compone de aspectos que influyen favorable o desfavorablemente en los procesos de mejora, y que tienen la característica de ser menos controlables por las escuelas. Dentro de este nivel se encuentran factores como la política educativa, las alianzas estratégicas, y el contexto en que se inserta el establecimiento.

El segundo plano de análisis corresponde a los **soportes** que la estructura organizacional de la escuela entrega al núcleo pedagógico, es decir, al proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula. Así, en este nivel se incluyen aquellos mecanismos, dinámicas, herramientas y/o prácticas de gestión que, existiendo o no, y dependiendo de sus características, inciden favorable o desfavorablemente en la calidad de implementación del núcleo pedagógico.

Finalmente, se considera como tercer plano analítico al **núcleo pedagógico** mismo, que involucra la relación entre estudiantes, docentes y contenidos. Dentro de este nivel se consideran el clima del aula, las relaciones entre docentes y estudiantes, las expectativas de aprendizaje, y la calidad de la clase realizada.

El análisis de la información recopilada consistió en una revisión de los resultados de cada uno de los casos de la muestra según estos tres planos analíticos, para luego contrastar similitudes y diferencias entre las distintas escuelas, procurando situar a cada una en su contexto particular. En base a esto, se agruparon a los distintos casos en tipologías que caracterizan a cinco trayectorias educativas. Finalmente, se presenta una sección en que se realiza un análisis integrado que resume los puntos de comparación entre las tipologías generadas.

⁴ Se diferencian los casos N° 6.1 y 6.2, debido a que se añadió una escuela con las mismas características a la muestra. Esto, debido a que el establecimiento seleccionado en primera instancia demoró en confirmar su participación en el estudio, por lo que se contactó a la escuela de reemplazo. Luego, ambos mostraron gran interés por participar del estudio, ante lo que se decidió incorporar a los dos en la muestra.

4. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio de trayectorias educativas de educación media. En primer lugar, se analizan los dieciséis casos de la muestra, en base a los tres planos de análisis definidos –condicionantes, soportes y núcleo pedagógico–, lo que permite dar cuenta de los hallazgos transversales a los establecimientos estudiados.

Luego, a partir de esta revisión, se agrupan los casos según sus semejanzas respecto a dinámicas, prácticas y trayectorias educativas, generando cinco tipologías.

Finalmente, se lleva a cabo una comparación entre estos grupos definidos, según los planos de análisis que guían el estudio.

4.1. Hallazgos transversales del estudio⁵

4.1.1. Plano de los condicionantes externos

En este plano analítico se contemplan los factores externos a la escuela, que influyen, de alguna u otra manera, su trayectoria educativa, y frente a los cuales los establecimientos educacionales no poseen demasiado control. Entre estos elementos se encuentran el posicionamiento de las escuelas en sus comunidades, el contexto en que se insertan las escuelas, y las políticas educativas que enmarcan el quehacer de los establecimientos educacionales.

Posicionamiento de las escuelas

En primer lugar, se observa la importancia del posicionamiento de los establecimientos en su comunidad. El reconocimiento externo usualmente se vincula a los resultados académicos de las escuelas, por lo que este varía entre los casos con trayectoria de mejora y de deterioro.

En los primeros, las familias se ven atraídas por la posibilidad de que sus hijos asistan a los establecimientos que han tenido buenos resultados, lo que se traduce también en un mayor compromiso de los apoderados y de los estudiantes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por el contrario, los casos con trayectorias de deterioro, que poseen mayores dificultades en su desempeño académico, son frecuentemente estigmatizados y menos valorados por la comunidad circundante.

“Este colegio ha ido perdiendo matrículas por varias razones, la primera es porque tenemos esa fama de que se reciben alumnos *flaites*. Yo creo que nosotros nos hacemos cargo de los alumnos que tienen más carencias” (Profesor, Caso N° 13, trayectoria de deterioro).

Además de los resultados académicos, hay otras variables que influyen en el posicionamiento de los establecimientos en su comunidad. Entre los que poseen enseñanza media técnico profesional, la matrícula y el nivel de empleabilidad de los estudiantes son elementos que se asocian a un reconocimiento positivo por parte del entorno.

Dado que una alta matrícula es interpretada como una señal de éxito, algunos casos tenían una mirada positiva de sí mismos, a pesar de haber sido identificados como establecimientos con trayectorias de deterioro. A su vez, también se presentó el caso de un establecimiento con trayectoria de mejora que no se identificaba como tal, presentando una autoestima institucional mermada y una percepción crítica sobre sus logros en enseñanza media.

“En términos de resultados académicos, bajo. Para las expectativas que yo tengo de los chicos, es bajo. En términos, por ejemplo, de PSU, de Simce de enseñanza media estamos bastantes bajos, sí, comparándonos por ejemplo con los más chiquitos” (Profesora, Caso N° 2, trayectoria de mejora).

⁵ Ver cuadros de resumen de los resultados de esta sección en el anexo N° 8.1. “Resumen comparativo de las trayectorias educativas según los planos analíticos: condicionantes, soportes y núcleo pedagógico”.

Contexto socioeconómico

Otro elemento que se identifica como un condicionante de las trayectorias educativas es el contexto socioeconómico en el que se sitúan las escuelas. A pesar de que se trata de una variable que escapa al control de los establecimientos, la manera en que se afronta y gestiona esta realidad, es distinta según la trayectoria educativa.

Los contextos vulnerables presentan ciertas dificultades para el proceso educativo que, según lo observado en los establecimientos con trayectoria de deterioro, no se han logrado abordar del todo, presentándose como un gran desafío para estas escuelas.

En tanto, en los casos con trayectoria de mejora educativa situados en contextos adversos, el proyecto educativo se orienta especialmente a responder a estas realidades, adecuándose a las necesidades y desafíos particulares que presentan los alumnos en situaciones vulnerables, lo que se configura como una propuesta atractiva para las familias de la zona.

"Los apoderados llegan con la información de que este colegio es bueno, muy bueno. Y los niños de alguna manera se sienten orgullosos porque estamos dentro de los 15 mejores colegios municipales de Chile" (Directora, caso N°4, trayectoria de mejora).

Políticas educativas

En cuanto a las políticas educativas, la mayoría de los casos -ya sea que tuvieran trayectoria de deterioro o de mejora- presentaron una valoración positiva de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y del Programa de Integración Escolar (PIE).

La Ley SEP se presenta como un hito importante, por ser percibida como un apoyo a la organización institucional y curricular de los establecimientos. Esto, incluso se da en escuelas que no se encuentran adscritas a la Ley, que han adoptado el formato del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) como una herramienta de planificación. Por su parte, el PIE es destacado como un aporte importante para realizar una mejor gestión de la diversidad y la inclusión en el aula.

"Los programas que yo tengo con el Ministerio de Educación, el programa de Subvención Escolar Preferencial, la SEP, sin duda que la SEP es una cuestión potentísima que me ha ayudado muchísimo, o el PIE. Son programas del Ministerio que nos han ayudado muchísimo en lo que estamos haciendo" (Director, caso N° 6.1, trayectoria de mejora).

Cabe destacar que en algunas de las escuelas que presentan trayectorias de mejora educativa, también fue mencionado el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) para la elección de directores como una buena medida para impulsar la profesionalización de la gestión escolar.

Finalmente, las políticas y definiciones del sostenedor, como es de esperar, influyen en las posibilidades de mejora de las instituciones. Sin embargo, no se identificó que una relación más o menos autónoma se vinculara necesariamente a una trayectoria de mejoramiento o de deterioro. De esta manera, si bien un sostenedor ausente no impide la mejora, su mayor involucramiento podría constituirse como un catalizador del cambio en caso de que se mostrara comprometido y en sintonía con las necesidades de las escuelas. Esto último es relevante debido a que, en algunos establecimientos, la presencia del sostenedor se percibía como una dificultad para la mejora, en cuanto sus medidas entorpecían los procesos internos o no se adecuaban a la realidad de la escuela.

"Nosotros pasamos por colegio de damas, después incorporamos varones, tuvimos básica, después tuvimos media, tuvimos TP (Técnico Profesional), después nos sacaron TP, quedamos solo HC (Humanista Científico). Entonces para la comunidad fuimos siendo un colegio sin identidad, perdimos yo creo la identidad" (Jefa UTP, Caso N° 13, trayectoria de deterioro).

4.1.2. Plano de los soportes institucionales

El segundo plano analítico corresponde a las prácticas y dinámicas que se desenvuelven al interior del establecimiento, y que se estructuran como el andamiaje para el desarrollo del proceso pedagógico.

Del análisis de los casos, pudo verse que los establecimientos con trayectoria de mejora educativa han definido y estabilizado distintos soportes que contribuyen a su quehacer cotidiano, mientras que en las escuelas que han presentado trayectorias de deterioro, estos mecanismos resultan ser frágiles, inestables o inexistentes.

Algunos de los factores que se identifican como soportes importantes son: la estabilidad en los equipos directivos y el liderazgo que ejercen en la comunidad; el nivel de estructuración de los procesos técnico-pedagógicos; el trabajo colaborativo y la capacidad de autoobservación de los procesos y resultados educativos internos; y el clima de convivencia escolar.

Estos elementos fueron vistos, en mayor o menor medida, entre los establecimientos que presentan trayectorias de mejora. Las escuelas con trayectorias de deterioro, en general, no cuentan con estos procesos de base, o no han logrado sistematizarlos en prácticas o dinámicas estables.

Equipos directivos consolidados e involucrados

Un elemento que se identifica como una distinción entre los casos de mejora y deterioro revisados en el estudio, es la estabilidad de los equipos directivos o de al menos alguno de sus miembros. Los entrevistados de los establecimientos con trayectorias de deterioro mencionaron que los directores y otros integrantes del equipo directivo han presentado alta rotación en el último tiempo, dificultando la estabilización de los procesos al interior de las escuelas.

Si bien los equipos directivos de los establecimientos que presentan mejoras también han estado sujetos a modificaciones a través del tiempo, estos cambios han sido ocasionales, y no han involucrado a la totalidad del equipo.

Las figuras del director y jefe técnico son fundamentales para los actores educativos entrevistados. La función de cada uno y la relación que se genera entre ambos, es mencionada como un aspecto relevante en todos los casos estudiados. Se destaca la importancia de un director involucrado, cercano, que logre validarse como un líder dentro de la comunidad educativa, y a un jefe técnico que contribuye a la instalación y monitoreo de los soportes del proceso pedagógico.

"Yo siento que la revolución empezó con la Jefa UTP. Yo de verdad a ella le atribuyo mucho de los logros del colegio, porque ella lo hizo, pero también nos hizo trabajar más, yo le decía, nos está sacando trote" (Docente caso N°1, trayectoria de mejora).

Orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos

El nivel de estructuración de los soportes técnico-pedagógicos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, también se diferencia entre los tipos de trayectorias. La mayoría de las escuelas que han presentado mejoras lograron definir sistemas de trabajo estables, en donde se delimitan con claridad los roles y responsabilidades de cada uno de los actores educativos y lo que se espera de su labor.

Por otro lado, aunque los casos con trayectoria de deterioro presentan ciertas estructuras que guían los procesos técnico-pedagógicos, estas no han logrado institucionalizarse y mantenerse en el tiempo.

Ejemplo de la estructuración de estos soportes son la planificación de la enseñanza y la disposición de estructuras organizacionales que facilitan la coordinación. Las escuelas con trayectorias de mejora presentan variadas maneras de planificación, pero tienen como factor común el haber logrado definir y establecer una forma consensuada de implementarla y controlar su ejecución. Los establecimientos que presentan trayectorias de deterioro, en cambio, no han logrado unificar y sostener en el tiempo un modo de planificación común.

"La planificación, la estructura de las guías, la estructura de las pruebas, cómo se evalúa. O sea, yo creo que funciona súper estructurado, súper ordenado y eso también a nosotros nos permite alcanzar objetivos más claros" (Profesor, caso N°8, trayectoria de mejora).

"Nunca se ha dado el espacio y los recursos para que otra persona me ayude, hasta hace un tiempo atrás yo trabajaba sola. Entonces yo apoyo al director pero descuido el trabajo pedagógico del aula" (Jefa de UTP, caso N° 13, trayectoria de deterioro).

Además, en los casos que han presentado mejoras educativas en el tiempo, aparecen los departamentos por asignatura como una figura relevante a nivel organizacional. Esto, se ve acompañado de dinámicas de trabajo ordenadas, y de la definición clara de roles, entre los que surge el del jefe de departamento, altamente respetado entre sus compañeros docentes.

Asimismo, las escuelas con trayectoria de mejora presentan espacios orientados al trabajo colaborativo entre docentes. Estas instancias han logrado institucionalizarse, logrando delimitar los objetivos y resultados que se esperan de la reflexión. De esta manera, además de las conversaciones y reuniones informales o esporádicas, los profesores cuentan con un espacio concreto para compartir con regularidad sus experiencias, dudas, desafíos y prácticas exitosas en el aula.

A pesar de que la figura de los departamentos también se implementa en las escuelas que han presentado deterioro en el tiempo, estos no se han constituido como un espacio efectivo para la coordinación y la reflexión pedagógica, siendo más frecuentes las instancias informales y poco sistemáticas para estos efectos.

Análisis de logros o resultados educativos y su proyección hacia el cumplimiento de metas institucionales

Del análisis de los casos en estudio, pudo verse que algunas de las escuelas con trayectoria de mejora han desarrollado espacios para la reflexión acerca de sus propios procesos y resultados educativos, con el objetivo de evaluar el cumplimiento de sus metas institucionales. A pesar de que se trata de una práctica incipiente en estos establecimientos, la iniciativa denota el interés por darle un sentido a la información recopilada, y utilizarla para generar mejoras en los aprendizajes.

"Dependiendo del nivel de aprendizaje de los niños nosotros tenemos que hacer planes remediales para ver la movilidad del niño. Entonces en la próxima evaluación tenemos que ver si bajó de nivel, o se mantuvo y se integra la evaluación siguiente en un ítem o dos, dependiendo de la evaluación lograda en la evaluación anterior. Eso se hace en la prueba de diagnóstico intermedio y final" (Profesor, caso N° 2, trayectoria de mejora).

En las escuelas que presentan trayectorias de deterioro, este análisis ocurre de manera esporádica, o no está considerado como una fuente de información que nutra la toma de decisiones para la mejora escolar.

Clima de convivencia en la escuela

En la mayoría de los casos observados, la gestión de la convivencia escolar fue uno de los elementos menos desarrollados al interior de las escuelas. En los casos con trayectoria de deterioro, así como también en un grupo que presenta mejoras educativas en el tiempo, solo se identificaron planes incipientes para abordar este tema. Así, se observaron modificaciones constantes en los responsables de la gestión de la convivencia, y normativas que aún se están elaborando o que se encuentran en proceso de institucionalización.

De todas formas, las escuelas con trayectorias de mejora poseían un mejor clima de convivencia que los casos con deterioro, lo que se evidenció tanto en el afecto y respeto entre estudiantes y docentes en la sala de clases, como también en las relaciones a nivel general al interior del establecimiento. Es importante mencionar que estas relaciones de afecto no se identificaron en todos los casos de mejora, pero no se observó en ninguno de los casos de deterioro.

“Los chicos son distintos, son respetuosos, son agradecidos, son chiquillos grandes de tercero o cuarto medio que te saludan con un beso, que a la hora del recreo se quedan haciendo consultas. Ellos demandan mucho, pero también te dan más de lo que uno espera” (Profesora, caso N°4, trayectoria de mejora).

Además, las entrevistas permitieron ver que en las escuelas con trayectorias de mejora poseen gran satisfacción con las condiciones laborales, con las relaciones entre el equipo directivo y los docentes, y entre los mismos profesores.

“Es un colegio ordenado, es un colegio con el cual no te vas a encontrar sorpresas, que me paga el último día del mes siempre. Yo no me acuerdo el día en que haya tenido problemas con las remuneraciones” (Profesor, caso N°8, trayectoria de mejora).

“Está todo tan protegido, todo tan familiar, esa puerta de dirección está abierta a todo el mundo permanentemente, a la hora que sea, entonces no hay trabas para llegar a dirección. Está hecho con amor y yo lo siento, yo había recibido esto y yo quería estar acá” (Profesora, caso N°4, trayectoria de mejora).

4.1.3. Plano del núcleo pedagógico

Bajo el plano del núcleo pedagógico se describen los elementos e interacciones que involucran a docentes y estudiantes al interior del aula. En las escuelas con trayectorias de mejora se observaron procesos pedagógicos mejor definidos, buenas relaciones entre los profesores y los alumnos, y mayores expectativas sobre las capacidades de los estudiantes. En los establecimientos con trayectoria de deterioro, en cambio, la desestructuración a nivel de soportes se veía reflejada en la dificultad para realizar las clases.

Procesos pedagógicos definidos

En los establecimientos con trayectoria de mejora se observó que los docentes definen con claridad los momentos de la clase, y que estos son conocidos por los estudiantes. También se transmiten las metas de aprendizaje esperadas, y la dinámica a desarrollar en la clase, lo que entrega sentido al aprendizaje de los estudiantes. Entre los actores educativos de estos establecimientos, hay consenso en que existe calidad docente en la escuela, y en que el buen clima al interior del aula facilita el desarrollo de la clase.

En el discurso de los entrevistados de las escuelas con deterioro se mencionan las dificultades para reemplazar a docentes que no están desarrollando buenos procesos pedagógicos, lo que contrasta con los casos de mejora, en que se observó mayor autonomía para realizar ajustes a la planta docente.

Cabe destacar que en algunas escuelas que presentan trayectorias de deterioro también se observaron buenas clases, pero en un contexto de alta desestructuración y menor planificación. Así, esta carencia o fragilidad de los soportes pueden significar que la calidad del proceso pedagógico recaiga mayormente en las voluntades, cualidades y esfuerzos personales de los docentes.

Vínculo entre los docentes y estudiantes

En algunos casos que presentan trayectorias de mejora, emerge como un elemento importante la relación afectiva entre los docentes y los estudiantes, lo que no solo se vincula a un buen clima para las clases, sino que también a mayor motivación por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

"Aparte de entregar contenido y todo a los chiquillos, yo guardo harto cariño con los niños, somos cercanos (...) tenemos un momento para poder escucharlos, y eso ellos lo agradecen, porque muchas veces afuera ellos en su casa quizás no tienen a nadie que los escuche" (Profesor, caso N°1, trayectoria de mejora).

"(Los profesores) llegan con una buena disposición a enseñar. Siempre ellos están tratando de motivarnos a nosotros, mientras nosotros también les demos respeto, que sea recíproco" (Estudiante, caso N°9, trayectoria de mejora).

Pudo observarse, además, que en estas escuelas también existen mayores expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes y de su futuro académico. El incremento de las expectativas ha sido reciente en algunos casos, y se identifica como un elemento que ha motivado a los diferentes estamentos a trabajar por el logro de los objetivos educativos de la institución.

"Lo importante aquí en el colegio es el afecto, se trata bien a los alumnos. Decirles que son buenos, que son brillantes, que son capaces. Decirles que ellos de aquí a 5 o 6 años van a tener otra vida, van a estar estudiando, van a estar trabajando, proyectarlos" (Profesor, caso N°1, trayectoria de mejora).

Según lo que pudo reconstituirse a través del discurso de los entrevistados, en las escuelas con deterioro las expectativas respecto de los logros de los estudiantes han disminuido a través de los años. En otros casos, no se identificó como un factor que sea relevado por los actores educativos.

4.2. Tipologías de trayectorias educativas

En un segundo nivel de análisis, se agruparon los dieciséis casos de estudio en cinco tipologías, de acuerdo a las similitudes que presentaron las trayectorias reconstituidas a partir del discurso de los entrevistados y la observación realizada en los establecimientos.

Cabe destacar que la construcción de las tipologías no consideró la preclasificación en trayectorias de mejora o deterioro, sino que solo las semejanzas en los planos de condicionantes, soportes y núcleo pedagógico. Aun así, los grupos generados coincidieron con las trayectorias educativas que sirvieron para seleccionar los casos de la muestra, lo que da cuenta de la consistencia entre este criterio y lo observado en el terreno cualitativo.

En la siguiente tabla se presentan las tipologías generadas. Los tres primeros grupos incorporan a los casos preclasificados como escuelas con trayectorias de mejora, y los dos restantes a casos con trayectorias de deterioro.

Tabla 2. Descripción de las tipologías que agrupan los casos de la muestra

Nivel socioeconómico	Modalidad	Tipologías construidas								
		Grupo 1		Grupo 2	Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5	
		M	PS	PS	M	PS	M	PS	M	PS
NSE bajo o medio bajo	CH				Caso N° 1	Caso N° 5	Caso N° 11			
	TP		Caso N° 6.1	Caso N° 6.2	Caso N° 2		Caso N° 12			Caso N° 14
	PV	Caso N° 3		Caso N° 7					Caso N° 13	
NSE medio	CH	Caso N° 4		Caso N° 8						
	TP							Caso N° 15		
	PV			Caso N° 9						
NSE alto o medio alto	CH			Caso N° 10						
Total de casos		3		5	3		3		2	

Notas: Las abreviaciones CH, TP y PV corresponden a las modalidades Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Polivalente, respectivamente. Las abreviaciones M y PS corresponden a las dependencias administrativas Municipal y Particular Subvencionado, respectivamente. Los casos del N° 1 al 10, clasificados en los grupos 1, 2 y 3, corresponden a trayectorias de mejora educativa, mientras que los casos N° 11 a 15, clasificados en los grupos 4 y 5, corresponden a trayectorias de deterioro

Fuente: elaboración propia.

Las cinco tipologías que surgieron del análisis de las similitudes y diferencias entre las escuelas, se denominaron de la siguiente manera:

1. Establecimientos con una institucionalización validada y una gestión pedagógica-curricular autónoma.
2. Establecimientos con una institucionalización estructurada y una gestión pedagógica-curricular dirigida.
3. Establecimientos con una institucionalización en formación y una gestión pedagógica-curricular no consensuada.
4. Establecimientos con una institucionalización inestable y una gestión pedagógica-curricular aislada.
5. Establecimientos con una institucionalización en crisis y una gestión pedagógica-curricular indeterminada.

De estas definiciones se desprende que uno de los elementos que permitió clasificar los casos de la muestra en tipologías, es el nivel de institucionalización de los procesos internos de la escuela, y si estos son validados y compartidos por la comunidad educativa.

El otro factor relevante es el grado en que se han desarrollado e instalado las competencias de gestión y liderazgo en las escuelas, de modo de que las responsabilidades se encuentren distribuidas entre los distintos actores educativos.

A continuación se describirán en mayor detalle las cinco tipologías construidas según los planos que guían el análisis: condicionantes, soportes y núcleo pedagógico.

4.2.1. Establecimientos con una institucionalización validada y una gestión pedagógica-curricular autónoma (Grupo 1)

Plano de condicionantes externos

Los tres casos agrupados en esta primera tipología poseen un alto reconocimiento por parte de las comunidades en donde se insertan. Las familias del sector poseen altas expectativas respecto a la educación y posibilidades que estas escuelas entregarán a sus hijos.

Como se describió en la tabla 2, dos de estas escuelas poseen un nivel socioeconómico bajo o medio bajo, y la tercera, un nivel medio. Esto no se constituye como una limitante para estos establecimientos, sino que como un aspecto gestionable, que se incluye como un factor importante de sus proyectos educativos.

Otra similitud entre los casos agrupados bajo esta tipología es la alta satisfacción respecto a la relación con el sostenedor. Los equipos directivos de estas escuelas plantean que sus sostenedores han desarrollado un vínculo con los establecimientos, habiendo una relación de apoyo continuo y cotidiano. Además, mencionan que sus decisiones son acordes al proyecto educativo y a la gestión interna que realizan las escuelas.

Plano de soportes institucionales

Los casos pertenecientes a este grupo identificaron la incorporación del director y/o jefe técnico actuales como un hito importante en su camino a la mejora educativa.

Los directores de estas escuelas velan por la correcta implementación del proyecto educativo institucional, y ponen su foco en lo pedagógico a través de la entrega de atribuciones a los jefes técnicos. Esto, se funda en una relación de confianza, comunicación y cercanía entre ambos, lo que permite un trabajo coordinado y eficaz. También se destacan las relaciones de apoyo y respaldo mutuo entre el equipo directivo y los docentes del establecimiento.

Este grupo de casos se caracteriza también por el énfasis que han puesto los directores en que el proyecto educativo de estas escuelas se genere o reformule de manera participativa, definiendo así un sello institucional compartido por la comunidad educativa, con el que puedan sentirse comprometidos.

Cabe destacar que en los tres casos que conforman esta primera tipología, el proyecto educativo da importancia a aspectos que van más allá de la formación académica. Aunque con algunas variaciones entre los distintos casos, los proyectos hacen referencia al desarrollo integral de los jóvenes. En una de estas escuelas este enfoque es aún incipiente, mientras que en los casos restantes, es un elemento que se encuentra a la base de su labor educativa.

El foco del director en el núcleo pedagógico se sustenta bajo el alero de una gestión institucional altamente organizada, donde los roles y funciones de los actores educativos están bien definidos, y donde los procesos de planificación, evaluación y monitoreo de la enseñanza están instalados en la comunidad educativa.

Aunque el modo en que se lleva a cabo esta gestión varía entre los casos estudiados, se trata de procesos que se encuentran sistematizados y validados por los docentes de estas escuelas. La organización por departamentos se observa de manera transversal a los tres casos de esta tipología, y ha surgido como producto de una reflexión interna de los establecimientos.

A pesar de que el monitoreo de la enseñanza está instalado en estos tres casos, no obtiene un rol central, habiendo flexibilidad en la revisión de las planificaciones y en la calendarización de las observaciones de aula. En cambio, la evaluación de los aprendizajes cobra gran relevancia, siendo un proceso altamente estructurado.

Plano núcleo pedagógico

Esta primera tipología se caracteriza por agrupar a escuelas en donde las relaciones se caracterizan por ser cercanas, sobre todo entre los docentes y los estudiantes, lo que permite un buen clima para llevar a cabo la clase.

El reconocimiento externo de este grupo de establecimientos se condice con la alta autoestima institucional. Apoderados, docentes y estudiantes se muestran orgullosos de la comunidad educativa de la que forman parte, y de los logros que han obtenido a lo largo de los años.

Los profesores poseen altas expectativas respecto a las posibilidades de desarrollo de sus estudiantes, lo que también se observó entre los mismos jóvenes. Así, los miembros de estos establecimientos muestran motivación y compromiso con el proyecto educativo de sus escuelas.

Destaca, además, como una característica importante de esta tipología, la autonomía de los docentes para innovar en sus metodologías de enseñanza. También, en dos de los casos de este grupo, surge especial atención a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.2. Establecimientos con una institucionalización estructurada y una gestión pedagógica-curricular dirigida (Grupo 2)

Plano de condicionantes externos

Los cinco establecimientos particulares subvencionados que conforman este grupo cuentan con un alto reconocimiento de las comunidades en que se ubican. En algunas de estas escuelas el posicionamiento ha ido mejorando a lo largo de los años.

Desde la mirada de los actores educativos de estas escuelas, los sostenedores han entregado un impulso a la trayectoria de mejora educativa de sus establecimientos. Con todo, algunos sostenedores poseen mayores capacidades de gestión institucional y financiera que otros.

Dentro de esta tipología pueden distinguirse dos subgrupos. El primero está compuesto por escuelas gratuitas, que poseen un proyecto educativo que apunta a la inclusión de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. El segundo, lo integran establecimientos que piden copago a las familias, y no hacen referencia directa a la inclusión en sus proyectos, destacando más bien la excelencia académica y la formación integral de los estudiantes.

A su vez, este segundo subgrupo de escuelas mantiene distancia de las políticas educativas, y muestran preocupación por el fin del copago y la selección según criterios académicos. Los establecimientos gratuitos, en cambio, se han mostrado abiertos a las políticas educativas a lo largo de su trayectoria.

Plano de soportes institucionales

Los equipos directivos de esta tipología se han mantenido estables en el tiempo, y cuentan con la validación de sus comunidades educativas. Desde la perspectiva de los entrevistados, tanto los directores como los jefes técnicos se han configurado como un factor importante para la trayectoria de mejora educativa, fundamentalmente a través de un liderazgo que orienta el funcionamiento de las escuelas con objetivos claros y concretos.

Al igual que el primer grupo, esta tipología se caracteriza por tener un desarrollo avanzado de sus procesos de gestión pedagógica, lo que puede verse en la definición de procedimientos al interior del aula, y el fortalecimiento del trabajo técnico-pedagógico. Surge también, la figura de los departamentos, que tienen la posibilidad de tomar decisiones en base a la experiencia de los docentes y las definiciones institucionales.

Este grupo de escuelas presenta una gestión pedagógica-curricular altamente estructurada, lo que se observa en el acompañamiento a los docentes, en la evaluación de los aprendizajes, y en la planificación curricular. Sin embargo, a diferencia de la primera tipología, la alta estructuración de los procesos da cuenta de una organización más rígida, que aún no ha instalado por completo capacidades en la generalidad de la comunidad educativa, descansando todavía en la orientación que entrega el equipo directivo.

Plano del núcleo pedagógico

Los establecimientos que conforman esta segunda tipología poseen un buen clima de convivencia escolar, habiendo actitudes positivas por parte de los docentes y estudiantes. Desde la perspectiva de los actores educativos de estas comunidades, esta es una característica que se ha mantenido presente de manera histórica en sus escuelas, por lo que la mejora percibida en la dinámica de las clases se atribuye a los lineamientos que vienen desde el equipo directivo.

Cabe destacar, que existen diferencias en la manera en que estas escuelas abordan la diversidad. Solo algunos de los establecimientos que conforman esta tipología han puesto su foco en la inclusión, tarea en la que el PIE se ha reconocido como una herramienta importante.

4.2.3. Establecimientos con una institucionalización en formación y una gestión pedagógica-curricular no consensuada (Grupo 3)

Plano de condicionantes externos

Los tres casos que conforman esta tercera tipología se encuentran situados en contextos vulnerables, en donde los estudiantes y sus familias se ven expuestos a un entorno de riesgo social. Los proyectos educativos de estas escuelas se han adecuados a estas realidades, buscando configurarse como un espacio seguro, que entregue oportunidades de desarrollo a sus estudiantes.

En este marco, los establecimientos han buscado posicionarse mediante la incorporación del programa PACE, el mejoramiento de su infraestructura, y acciones para la continuidad de estudios. Todo esto busca, además, aumentar la motivación y las expectativas de docentes, familias y estudiantes.

Sin embargo, no todas las escuelas han logrado consolidar una imagen positiva. Uno de los establecimientos ha entendido la baja sostenida en su matrícula, la adherencia a paros, y la apertura de otros establecimientos educacionales en las cercanías, como una señal de deterioro, a pesar de que en este estudio califican como un establecimiento con mejora educativa. Así, se observa una coincidencia entre el posicionamiento externo y el autoconcepto de esta escuela, y una discrepancia con los datos que muestran la mejora en sus resultados educativos.

Los establecimientos de esta tipología presentan alta adherencia a las políticas educativas como la Ley SEP y la Ley de Inclusión. Esta última es valorada por estar en línea con el proyecto educativo de las escuelas, que históricamente ha funcionado sin copago y sin selección arbitraria.

En cuanto al apoyo de los sostenedores, estos establecimientos han recibido un respaldo fluctuante, que se restringe solo a la gestión administrativa, dejando de lado los aspectos pedagógicos y curriculares.

Plano de soportes institucionales

Al igual que en las tipologías anteriores, los equipos directivos han mantenido cierta estabilidad en el tiempo. Estos establecimientos han estructurado, paulatinamente, sus procesos de gestión curricular, definiendo de manera más clara las funciones de los actores de la comunidad educativa, e instaurando la figura de los departamentos para lograr una mejor gestión pedagógica.

A pesar de que se ha logrado una alta estructuración de la planificación y del monitoreo de la enseñanza, los procesos de evaluación y gestión de resultados aún no se han institucionalizado, y no cuentan con el reconocimiento del equipo docente. Esto último, debido a que la definición de los procesos no responde a una acción en equipo, sino que al liderazgo del director y/o del jefe técnico.

Así, aunque este grupo posee un buen clima de convivencia, se destaca el desafío de fortalecer los lazos de confianza y la comunicación entre docentes, directores y jefes técnicos.

Plano del núcleo pedagógico

Los docentes de este grupo son descritos como profesionales altamente comprometidos con su labor, que además realizan clases de gran calidad. No obstante, poseen bajos niveles de autonomía en cuanto a decisiones que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En cuanto a la relación entre los docentes y los estudiantes, se identificó gran cercanía y afecto. El desafío se encuentra principalmente en los estudiantes de las escuelas rurales de este grupo, en cuanto presentan poca motivación con la escuela.

4.2.4. Establecimientos con una institucionalización inestable y una gestión pedagógica-curricular aislada (Grupo 4)

Plano de condicionantes externos

Las tres escuelas agrupadas bajo esta tipología coinciden en que, a pesar de ser identificados como casos con trayectoria de deterioro (por ejemplo en cuanto a resultados en la prueba Simce), son establecimientos bien posicionados en sus comunidades, contando con un reconocimiento positivo tanto externo como interno.

Dos de los establecimientos de esta tipología son de dependencia municipal, y poseen un nivel socioeconómico bajo o medio bajo. Para los directivos y docentes de estas escuelas, la vulnerabilidad del alumnado se presenta como una complejidad difícil de abordar.

A excepción del caso N° 15 (escuela particular subvencionada de nivel socioeconómico medio), estos establecimientos se muestran cercanos a la política ministerial, incorporando los recursos, mecanismos y apoyos que el sistema educativo ha proveído a lo largo del tiempo.

Por último, los establecimientos de esta tipología se caracterizan por tener una relación inestable con los sostenedores, quienes han tomado decisiones que no se ajustan del todo a la realidad de las escuelas o que, según los entrevistados, no son relevantes para su camino a la mejora educativa.

Plano de soportes institucionales

Los equipos directivos de estos tres establecimientos son inestables y poseen poca validación por parte de la comunidad educativa. Su gestión y toma de decisiones son cuestionadas por los docentes, lo que dificulta la generación de un sentido de pertenencia con la escuela.

Estos establecimientos se caracterizan, además, por poseer una baja estructuración de los procesos pedagógicos y curriculares. Solo la planificación se encuentra más sistematizada, aunque con un enfoque hacia el control de la enseñanza más que a la reflexión sobre las prácticas docentes. Los espacios para el trabajo colaborativo entre profesores no se encuentran institucionalizados, siendo eventuales e informales.

Todo esto se traduce en un clima de convivencia desfavorable entre los docentes y el equipo directivo, tanto a nivel de relaciones laborales como sociales.

Plano del núcleo pedagógico

A la fragilidad de los soportes de estas escuelas, y al apoyo inestable o poco relevante por parte de los sostenedores, se suman problemáticas a nivel del núcleo pedagógico. Debido a la baja sistematización de los procesos, el trabajo en el aula descansa mayormente en los esfuerzos personales de los docentes, habiendo poco apoyo al trabajo de enseñanza en la sala de clases.

Los profesores de estas escuelas son altamente valorados por sus estudiantes, y las buenas relaciones permiten que las clases se desenvuelvan en un contexto favorable.

Como se mencionó, las escuelas de esta tipología cuentan con un reconocimiento externo, a pesar de que sus resultados educativos han decaído en el tiempo. Solo en uno de los casos se observó que las altas expectativas que se tenían respecto al establecimiento no coincidieron con la realidad de la enseñanza en el liceo.

4.2.5. Establecimientos con una institucionalización en crisis y una gestión pedagógica-curricular indeterminada (Grupo 5)

Plano de condicionantes externos

Esta última tipología, compuesta por dos casos con trayectoria de deterioro, se caracteriza por tener una comunidad educativa crítica respecto a la labor de sus sostenedores. Según las percepciones de los directivos y docentes, los sostenedores históricamente les han puesto trabas para el proceso de mejora. A modo de ejemplo, se menciona la falta de apoyo para dar respuesta a las necesidades particulares de sus escuelas, o la restricción del financiamiento de las horas docentes destinadas al trabajo colaborativo.

En ambos casos, se identifica la sensación de una imposibilidad por mejorar la situación y prospección de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Así, el estar insertos en un contexto vulnerable se entiende como una dificultad que incide negativamente en sus procesos como institución.

Según los entrevistados, estos factores han mermado la trayectoria educativa de sus comunidades, generando inestabilidad, baja autoestima institucional, y la impresión de que existe un estigma a sus establecimientos por parte de la comunidad en donde se sitúan.

En cuanto a las políticas educativas, uno de los casos destaca al PIE como un gran aporte para la gestión pedagógica, entregando herramientas importantes para la inclusión en la sala de clases.

Plano de soportes institucionales

Los establecimientos que conforman esta tipología han realizado cambios profundos y constantes a nivel organizacional, lo que ha dificultado la conformación de un sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

En el caso N° 13, las modificaciones fueron en el nivel de enseñanza y en las modalidades educativas impartidas por el establecimiento, mientras que en el caso N° 14, se presentan cambios constantes en la institución sostenedora, lo que ha derivado en la disconformidad de los docentes y en un clima de convivencia dañado.

Adicionalmente a las recurrentes modificaciones a las que estas escuelas han estado sujetas, se suma una alta inestabilidad de los equipos directivos, una débil demarcación de los roles y funciones, y una desestructuración interna que impide estabilizar procesos de planificación, monitoreo, evaluación y análisis de resultados educativos.

Las tensiones en la convivencia se atribuyen tanto a esta desestructuración, como a las medidas y lineamientos de las instituciones sostenedoras.

Plano del núcleo pedagógico

Según lo que se pudo recoger en las observaciones dentro del aula, existe un clima de desorden que dificulta que los docentes puedan iniciar sus clases, lo que tendría repercusiones en la cobertura curricular.

Desde la percepción de los profesores, los estudiantes presentan poca motivación y compromiso con el aprendizaje, lo que hace más difícil su labor en el aula. Además, los docentes muestran bajas expectativas sobre las capacidades y posibilidades educativas futuras de los estudiantes.

Como se mencionaba, uno de los establecimientos que forma parte de esta tipología valora la incorporación del PIE, ya que permite abordar de mejor manera la diversidad en el aula, sobre todo considerando la alta presencia de estudiantes con rezago escolar.

4.3. Análisis integrado: contraste entre las tipologías construidas

El **posicionamiento** de los establecimientos en sus comunidades es uno de los elementos que diferencia a las distintas tipologías. El primer grupo presenta un alto reconocimiento externo, lo que se relaciona además con una demanda constante por ingresar a esta escuela, ya sea como estudiante o como docente. Esto también ocurre en la segunda y tercera tipología, aunque de manera más incipiente.

La tipología cuatro, que agrupa a casos de establecimientos con trayectoria de deterioro, tiene la particularidad de contar con una valoración positiva por parte de su entorno y a nivel interno. El quinto grupo, en cambio, presenta una correspondencia notoria entre la trayectoria de deterioro en la que fue preclasificada, y la percepción de su comunidad.

Los grupos 1, 2, y 3, tienen como foco de su proyecto educativo el entregar una educación de calidad y posibilidades de desarrollo personal y académico a sus estudiantes, que en general provienen de **contextos socioeconómicos vulnerables**. Dentro de la segunda tipología, sin embargo, hay casos de escuelas que presentan ciertos resquemores respecto a la política educativa que pone fin a la selección y al copago, sintiendo como una amenaza la posible incorporación de estudiantes de otros orígenes, y niveles académicos.

La cuarta y quinta tipologías tienen dificultades para gestionar la presencia de estudiantes en contextos vulnerables, y por lo tanto, presentan bajas expectativas respecto a las posibilidades que puedan entregar a sus alumnos.

La **relación con el sostenedor** se dio de manera diversa entre las distintas tipologías. En las tres primeras, que agrupan a casos con trayectoria de mejora educativa, se describen sostenedores que son un aporte para las escuelas, otros que les prestan un apoyo inestable, y finalmente sostenedores que se han constituido como un obstáculo más que como un respaldo a los establecimientos.

En el caso de la cuarta tipología, el sostenedor aporta con medidas y decisiones que no se adecuan del todo a las necesidades de los establecimientos, mientras que en el quinto grupo, la labor de los sostenedores genera conflictos y dificultades para la mejora educativa.

Uno de los factores que se identificó como un soporte importante para la trayectoria de mejora de los establecimientos educacionales fue la **estabilidad de los equipos directivos**. En las tipologías que agrupan a los casos de mejora, esto se constituye como un factor que permite el asentamiento y consolidación de los procesos de gestión y de la estructura organizacional de la escuela. En cambio, la cuarta y quinta tipologías se caracterizan por la alta rotación de los integrantes del equipo directivo durante los últimos años, lo que se interpreta como una fuente de inestabilidad en las escuelas.

El **ejercicio del liderazgo** es uno de los elementos que marcan notorias diferencias entre tipologías. El primer grupo de establecimientos ha logrado que el liderazgo se distribuya en la comunidad educativa, lo que supone además la presencia de relaciones de confianza y buena comunicación entre los integrantes de la escuela. La segunda tipología posee un buen liderazgo directivo, que ha logrado consolidarse y validarse al interior de la escuela, pero que solo reposa en el director y/o jefe técnico.

A partir de los discursos de los entrevistados del tercer grupo de establecimientos, se pudo reconstituir la evolución del liderazgo directivo, que se ha ido asentando poco a poco, pero que aún carece del reconocimiento de la comunidad educativa. Las tipologías cuatro y cinco evidenciaron un deterioro en el liderazgo directivo, que se ve de manera incipiente en el primer grupo, mientras que en el segundo se percibe con mayor claridad.

Los procesos de **gestión curricular** están altamente institucionalizados en los casos agrupados bajo la primera tipología, y en línea con un liderazgo directivo distribuido, se observó una mayor autonomía del equipo docente en esta gestión. Los casos de la segunda y tercera tipología, han generado un proceso de consolidación paulatina de sus procesos, pero el grupo tres aún no ha sistematizado la totalidad de los ámbitos de la gestión curricular.

La cuarta tipología ha visto mermada su capacidad de gestionar procesos pedagógicos, lo que se observó en la disminución de encargados y horas dedicadas a la gestión curricular. La tipología cinco tampoco cuenta con una planificación o estructuración de estos procesos y, según la percepción de los entrevistados, esta desorganización ha estado presente por un tiempo prolongado.

Finalmente, cabe destacar que el **trabajo colaborativo entre docentes** se encuentra mayormente instalado en las tres primeras tipologías, sobre todo en el primer grupo, mientras que en las tipologías cuatro y cinco estas instancias de apoyo y reflexión no se encuentran sistematizadas.

Las expectativas positivas respecto al futuro educativo de los estudiantes se observan en las tres primeras tipologías, aunque con algunos matices. En el discurso de los actores educativos que conforman el primer tipo, se menciona que estas expectativas siempre han estado presentes en sus escuelas, mientras que en los grupos dos y tres se ha visto una evolución progresiva hacia percepciones más positivas respecto a las capacidades y posibilidades de sus estudiantes.

Cabe destacar que algunos casos de la segunda tipología presentan ciertas dudas y ansiedades respecto al fin de la selección y el copago, lo que se anuncia como un cambio incipiente en las expectativas de los profesores respecto al rendimiento de los estudiantes. Esta misma situación es la que se observa en los establecimientos que conforman la cuarta tipología. En cuanto al quinto grupo, los entrevistados mencionan que las expectativas respecto a las capacidades y posibilidades de sus estudiantes se han mantenido bajas a lo largo del tiempo.

Con respecto a las características de los docentes y de las clases que realizan, la primera tipología ha contado con buenos docentes por un largo periodo, mientras que en el segundo y tercer grupo se ha percibido una mejora en la calidad de los profesores.

En la cuarta tipología también se identifican buenos profesores a lo largo del tiempo. Sin embargo, en estas escuelas se percibe que sobre los docentes descansa la total responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la alta desestructuración a nivel institucional.

En la quinta tipología, a pesar de que las competencias docentes son adecuadas desde la perspectiva de los actores educativos, estas no serían suficientes para asegurar el desarrollo óptimo de los estudiantes, habiendo bajas expectativas respecto a sus logros futuros.

5. Conclusiones

El estudio sobre las trayectorias educacionales en enseñanza media permitió identificar algunos elementos que, según lo que pudo reconstituirse del relato de los entrevistados, se constituyen como hitos o elementos relevantes para comprender el camino de las escuelas que han tenido mejoras en el tiempo, así como también los factores que han desafiado a los establecimientos que han presentado trayectorias de deterioro.

Del contraste entre ambos tipos de trayectorias, se observó que **los soportes son de gran relevancia para iniciar y sostener procesos de mejora.**

Algunos de los soportes que se observaron en los casos de mejora son la presencia de un equipo directivo estable, que define un proyecto educativo compartido y con objetivos claros, y que lidera prácticas intencionadas para la estructuración de los procesos de gestión curricular.

La dinámica entre la estructuración de **procesos de gestión curricular y el liderazgo del equipo directivo** constituyen un eje determinante en la definición de una trayectoria educativa. Todos los establecimientos con trayectorias de mejoramiento generaron avances en ambas dimensiones, existiendo diversos grados de consolidación.

La literatura que analiza la mejora escolar da cuenta de la centralidad del foco pedagógico en los procesos de mejoramiento (Teddle y Reynolds, 2000; Hopkins, 2008), así como la presencia de procesos estratégicos más complejos, que avanzan hacia el desarrollo de capacidades (Harris, 2012).

En los casos que siguieron una trayectoria de deterioro, estos elementos estuvieron particularmente ausentes. Se identificó que en estos establecimientos se ha generado un desmejoramiento en su capacidad de organizar la ejecución de sus procesos y de liderar la gestión curricular y pedagógica. Así, se observan prácticas y dinámicas con una alta variabilidad, ausencia de procesos de evaluación, monitoreo y acompañamiento de la enseñanza, y prácticas de planificación en un nivel de desarrollo incipiente, y con una implementación poco sistemática.

Para dar impulso a una trayectoria de mejoramiento, la figura del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) tiene un rol central en la definición de dinámicas y prácticas que se orienten hacia la gestión curricular. El jefe de UTP tuvo un rol protagónico en la definición e implementación de prácticas de planificación, monitoreo y gestión de resultados. Por el contrario, los establecimientos con trayectorias de deterioro han experimentado un proceso de disminución de la capacidad de gestión curricular y de desestructuración de las dinámicas y prácticas asociadas.

Cabe destacar que algunos soportes institucionales, además de permitir la estructuración y sistematización de procesos técnico-pedagógicos -que se configuran como un apoyo a la labor docente en el aula-, han permitido incluso, hacerse cargo de condicionantes externos desafiantes, como el **contexto socioeconómico** de las familias y estudiantes. Los establecimientos con trayectorias de mejora que se sitúan en entornos vulnerables, definen como parte importante de su proyecto educativo la entrega de una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes de estos contextos, con el objetivo de potenciar sus posibilidades a futuro.

Con respecto a otros condicionantes externos que no son directamente controlables por los establecimientos, se identificó que la **relación del sostenedor** con el equipo directivo puede influir en las trayectorias de mejoramiento o deterioro que experimentan las escuelas, incidiendo en la posibilidad de que se centren en la gestión pedagógica.

En escuelas con mejora, se vio una correspondencia entre las necesidades de los establecimientos y la efectividad de las respuestas y soluciones que provee el sostenedor. Por el contrario, los establecimientos con deterioro han recibido escasos apoyos institucionales, donde los sostenedores han evidenciado la incapacidad para responder adecuadamente a sus establecimientos. En algunos casos, los sostenedores incluso han tomado medidas que han perjudicado los procesos pedagógicos y curriculares.

De todas formas, cabe destacar que también se observaron relaciones distantes entre el sostenedor y el equipo directivo de escuelas con trayectorias de mejora. Dado esto, se concluye que aunque la ausencia del sostenedor no impide que se desencadenen procesos de mejora, la presencia y apoyo oportuno del sostenedor puede ser un elemento fundamental que sustente el mejoramiento.

Con respecto al contexto sociopolítico, gran parte de las escuelas de la muestra, tanto con trayectoria de mejora como de deterioro, valoraron las **políticas educativas** del último tiempo, que se orientan al fortalecimiento de la educación pública y a la inclusión. En específico, se identificó como un hito importante para la gestión pedagógica y curricular la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), a la cual adhiere la mayoría de los establecimientos, y es valorada en cuanto aporta recursos para fortalecer el proyecto educativo institucional; y el Programa de Integración Escolar (PIE), que ha permitido instalar nuevas prácticas para abordar la inclusión.

No obstante, esta validación de las políticas ministeriales aún no ha sido suficiente para definir una trayectoria de mejoramiento de los establecimientos, dada la influencia de las demás prácticas y dinámicas de la gestión institucional y del apoyo del sostenedor.

En cuanto al **posicionamiento** (positivo o negativo) de los establecimientos en los territorios, pudo verse que la trayectoria no necesariamente coincide con este reconocimiento, sino que también se relaciona con otras variables. La estabilidad de la matrícula, el proyecto educativo de la institución y el de su sostenedor, y las expectativas referidas al futuro de los estudiantes, pueden tener relevancia en la opinión que la comunidad tiene respecto de un establecimiento educacional. Entre los que poseen enseñanza media técnico profesional, la matrícula y el nivel de empleabilidad de los estudiantes son elementos que se asocian a un reconocimiento positivo por parte del entorno.

Lo anterior, llama a discutir y analizar el referente respecto del cual la sociedad analiza los logros de una institución, sobre todo cuando su objetivo no es científico humanista. Esta situación se plantea como un desafío para las políticas educativas, donde actualmente se utilizan expectativas similares para instituciones con una vocación diferente.

Tanto los factores contextuales como los soportes que desarrolla y sistematiza la escuela, son variables importantes a considerar para comprender las trayectorias de los casos en estudio. Estos elementos influyen en el núcleo pedagógico, en cuanto los esfuerzos de la comunidad escolar por gestionar los elementos del entorno, establecer lineamientos claros y sistematizar e institucionalizar procesos técnico-pedagógicos, pueden construir el andamiaje necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes (Elmore, 2010).

A nivel del **núcleo pedagógico**, en los establecimientos con trayectoria de mejora se destaca la importancia de las relaciones afectivas entre estudiantes y docentes, un buen clima de convivencia en el aula, y la valoración de la calidad de los profesores. También se relevan las expectativas positivas de la comunidad educativa respecto al futuro de sus estudiantes, la motivación de los alumnos por el aprendizaje, y el compromiso de los docentes con su labor educativa.

Pese a la importancia del núcleo pedagógico, en los casos de mejora y deterioro se notó la ausencia de gestiones asociadas al perfeccionamiento y desarrollo profesional de los docentes. Si bien en algunos casos, principalmente de mejoramiento, se observaron acciones concretas en relación a esto, se presentan de manera espontánea, informal, y dependiente de los mismos docentes en lugar de ser una iniciativa a nivel institucional.

Esta revisión de los resultados de la investigación en base a los niveles analíticos de condicionantes, soportes y núcleo pedagógico, se condice en gran medida con la literatura nacional (Bellei et al., 2014) en cuanto se identificaron distintos niveles de gestión e institucionalización de procesos entre los distintos casos. A pesar de que este estudio cualitativo se realiza en un momento puntual, a partir del cual se reconstruyen las trayectorias educativas, pudieron generarse distintas tipologías en que existen diversos grados de desarrollo respecto a factores como: la reflexión en torno a prácticas docentes; el nivel de institucionalización de las estrategias de gestión; y el alineamiento de directivos y docentes en un proyecto educativo compartido.

Aunque no existen estadios de mejora, ni recetas para lograrla, es importante comprender cómo las interrelaciones entre el contexto, los soportes institucionales y el núcleo pedagógico pueden explicar las trayectorias educativas de cada caso, y relevar que la importancia de factores como el desarrollo de capacidades a largo plazo, y la construcción de comunidades de aprendizaje que reflexionan sobre su quehacer educativo (Bellei et al, 2014), son fundamentales para que los procesos de mejora sean sostenibles en el tiempo.

6. Recomendaciones

6.1. Recomendaciones a nivel de política pública

Los resultados del estudio evidencian que los apoyos que requieren las instituciones educativas para proyectar una trayectoria de mejoramiento varían dependiendo del contexto y realidad de cada escuela. Así, sería relevante que se consideren las diferencias en el desarrollo que han tenido y que están teniendo las instituciones educativas en determinados procesos, estableciendo y promoviendo estrategias que los ayuden a avanzar hacia el mejoramiento.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad ya ha mostrado avances en esta materia cuando define, por ejemplo, que un grupo de establecimientos requiere una mayor frecuencia de sus visitas de evaluación y orientación. Sin embargo, se recomienda considerar la trayectoria de los establecimientos y el momento en que se encuentran para la definición de estrategias de apoyo a la mejora de los establecimientos. Esto, en conjunto con un fortalecimiento del apoyo y acompañamiento a los Jefes de UTP y a los equipos directivos que, como se observó en este y otros estudios, son fundamentales para iniciar y mantener procesos de mejora.

Junto con eso, sería relevante que se refuerce el trabajo técnico pedagógico al interior de los establecimientos a través de la figura del Jefe de UTP. Dirigir los esfuerzos hacia la instalación y fortalecimiento de las capacidades de liderazgo en las comunidades educativas, con especial atención en la formación de quienes se desempeñan como jefes de UTP, podría potenciar y sostener el camino a la mejora de las escuelas.

6.2. Recomendaciones para los establecimientos educacionales

La clara diferencia observada a nivel de soportes entre los establecimientos que desarrollaron trayectorias de mejoramiento respecto de los de deterioro, da cuenta de la importancia que tiene el desarrollo de procesos robustos y regulares que aspiren a generar el andamiaje necesario para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no hay solo una forma de hacerlo, por lo que es central que se analicen adecuadamente cuáles son los soportes que más podrían ayudar a la institución a impulsar un cambio positivo y sostenible.

Una primera recomendación a las instituciones educativas es considerar su trayectoria como un insumo central en los diagnósticos y evaluaciones institucionales, ya que dan cuenta de sus fortalezas y desafíos, y de cómo se han enfrentado a estos. Así, no solo la instalación de dinámicas es relevante, sino también el conocer las prácticas que se han ido incorporando o eliminando del quehacer diario del establecimiento.

Considerando lo anterior, se recomienda generar espacios de reflexión y autoevaluación sobre la forma en que se abordan procesos claves en el funcionamiento de las instituciones, que utilicen ciertos criterios como: a) el grado de especificidad de esos procesos; b) la regularidad con los que se implementan; c) su conocimiento y validación interna; y d) el grado en que dependen (o no) de una persona, de un equipo o de la propia institución para su implementación.

Al momento de identificar sus principales objetivos y estrategias, los establecimientos educacionales debieran autoevaluarse también en su capacidad de enfrentar los desafíos que les presenta su entorno para el cumplimiento de sus principales propósitos. Así, se recomienda que este diagnóstico se articule con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Escolar del establecimiento. Este ejercicio se presenta como una oportunidad para instalar y fortalecer procesos de gestión pedagógica atinentes y orientados a las necesidades particulares de sus estudiantes, que permitan que condicionantes como el nivel socioeconómico no sean un obstaculizador.

Los establecimientos con trayectorias de deterioro evidenciaron dificultades para desarrollar diagnósticos sobre su propia realidad, o para identificar elementos que puedan ayudar a modificar sus debilidades. Por esto, se recomienda fortalecer las dinámicas de gestión de resultados, considerando y utilizando información que dé cuenta de la gestión institucional, pedagógica, curricular, de recursos, e Indicadores de desarrollo personal y social, entre otros.

Utilizar la información que surge de instituciones como la Agencia de Calidad de la Educación -que entrega información acerca de la Categoría de Desempeño, los Indicadores de desarrollo personal y social, y que orienta mediante sus visitas a las escuelas, entre otros dispositivos-, de manera integrada con fuentes de información internas, puede convertirse en un recurso útil para desarrollar análisis y autoevaluación, que ayude a comprender los procesos que están más débiles, o modificar dinámicas o prácticas para que logren potenciar su trayectoria de mejora.

Por otra parte, dada la importancia del liderazgo pedagógico para la institución, se sugiere poner especial foco en la interacción entre el equipo directivo y el ámbito de gestión curricular. Para esto, es importante generar un sistema de trabajo que instale procesos, dinámicas y prácticas regulares en cuanto a planificación, monitoreo y acompañamiento a la enseñanza, y en la evaluación y la reflexión entre docentes. Así, es importante que existan figuras que lideren y que compartan las responsabilidades de estos procesos.

A su vez, es relevante que quienes participan de los procesos de liderazgo de los establecimientos, aborden la dimensión simbólica de la mejora, favoreciendo la instalación en una visión compartida sobre la institución y el aporte de cada miembro de la comunidad al cumplimiento de metas. En esa línea, sería necesario planificar e implementar acciones que potencien el clima interno de la institución, de manera que se convierta en un factor que potencie los procesos orientados hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Tanto el clima de convivencia, como la motivación y las expectativas de la comunidad educativa, son elementos que facilitan el proceso del núcleo pedagógico.

Finalmente, en cuanto al rol del sostenedor, sería importante trabajar en una relación que, como mínimo, genere condiciones para asegurar un apoyo regular a la escuela, que no interfiera con la estabilidad de los procesos del establecimiento, y se adecue a la realidad particular de cada cual.

7. Bibliografía

- Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, Unicef, Santiago de Chile.
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X.; Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición*. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C.; Morawietz, L.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X. (eds.) (2015): *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. 1a edición. Santiago: LOM Ediciones; Universidad de Chile CIAE.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Creemers, B.; Stoll, L.; Reezigt, G. y ESI-Team (2007). *Effective School Improvement- Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.
- Elmore, R. & City, E. (2007). *The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes*. Harvard Education Letter, Volume 23, Number 3.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
- González, C. y Bellei, C. (2013). *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa*. *Perspectiva Educativa*, Vol 52, Nº 1, Enero 2013; Págs. 31- 67.
- Harris, A., Chapman, C. (2004). *Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach*. *British Journal of Educational Studies* 52 (4):417-431.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2005). *Tensions in and Prospects for School Improvement*. En *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer
- Leithwood, K. (ed.) (2002): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Springer (Kluwer international handbooks of education, v. 8).
- Madden, M. (2001). *Success against the odds - fi ve years on: revisiting effective schools in disadvantaged areas*. RoutledgeFalmer.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., Pérez-Albo, M.J. (2001). *Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico práctico de mejora de la eficacia escolar*. *Revista española de pedagogía*, 218, 69-84.

- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J.; Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (1), 69-102.
- Raczynski, D., Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000). Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P.900. Informe final.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile, Ministerio de Educación, Santiago.
- Reynolds, D.; Teddlie, C.; Chapman, C.; Stringfield, S. (2016): Effective school processes. En: Christopher Chapman (ed.): The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group (Routledge International Handbook Series), 77-.
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world. OCDE.
- Sebring, P.; Montgomery, N. (2014): Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizando los resultados. En: Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 5 (1), pág. 63-85.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2007). School Effectiveness and Improvement in the 21st Century: Reframing for the future. En Townsend, T. (Ed.). The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing. New York: Springer.
- Valenzuela, J., Allende, C. (2014). Trayectorias de Mejoramiento en el Sistema Escolar Chileno: Las Escuelas de Educación Básica 2002-2010. *Apuntes sobre Mejoramiento Escolar*.

8. Anexos

8.1. Resumen comparativo de las trayectorias educativas según los planos analíticos: condicionantes, soportes y núcleo pedagógico

En esta sección, se presentan las tablas de resumen, que permiten contrastar las similitudes y diferencias entre los 16 casos estudiados. A modo de simplificar visualmente la comparación, las tablas se separan en los planos analíticos de condicionantes, soportes y núcleo pedagógico.

Tabla N° 8.1.1. Resumen comparativo entre trayectorias de mejoramiento y de deterioro para el plano analítico de condicionantes externos a la escuela.

Condicionantes	Tipo de trayectoria	
	Mejoramiento	Deterioro
Nivel socioeconómico	Reconocimiento e integración de este condicionante en la gestión directiva y pedagógica del establecimiento. Se incluye como parte de la misión de la escuela.	Las escuelas identifican la vulnerabilidad del contexto y de las familias como un obstáculo para la mejora.
Posicionamiento en el territorio	Posicionamiento positivo de los establecimientos, relacionado a los buenos resultados académicos, compromiso de las familias con el PEI.	Posicionamiento disímil en el territorio, identificándose imágenes positivas y negativas. Estas últimas están vinculadas a los bajos resultados académicos.
Ley SEP	Ley SEP constituye un hito, entregando soporte a la organización institucional y curricular.	
PIE	PIE es valorado y reconocido como promotor de una mejor gestión e implementación de estrategias de inclusión.	
Políticas ministeriales	Adherencia a las políticas ministeriales y uso de los recursos asociados.	
Apoyo del sostenedor	Apoyo diverso desde el sostenedor; desde una alta autonomía a una alta incidencia. No obstante, la valoración de los establecimientos es, en general, positiva.	Bajo apoyo del sostenedor en la gestión institucional, o bien, incidencia perjudicial a la gestión institucional.

Tabla N° 8.1.2 Resumen comparativo entre trayectorias de mejoramiento y de deterioro para el plano analítico de soportes organizacionales.

Soportes	Tipo de trayectoria	
	Mejoramiento	Deterioro
Estabilidad del equipo directivo	Estabilidad del equipo directivo (mínimo de cinco o seis años), fortaleciendo la instalación de procesos de gestión curricular.	Mayor inestabilidad de los equipos directivos, asociado a una alta rotación de integrantes del equipo.
Liderazgo	Consolidación del equipo directivo. Validación a nivel personalizado, de equipo e institucional.	Deterioro en la consolidación del equipo directivo.
Estructuración de gestión curricular	Procesos de gestión curricular institucionalizados y regulares en el establecimiento.	Procesos técnico-pedagógicos poco institucionalizados, desarrollados principalmente en instancias informales.
	Relevancia de una estructura organizacional por departamentos o áreas (de asignaturas).	Baja relevancia a la estructuración por departamentos o áreas, priorizando instancias informales.
Clima sociolaboral	Positivo clima sociolaboral.	Clima tenso, vinculado a la inestabilidad laboral, y a una baja autoestima institucional.
Clima escolar	Positivo clima escolar.	Clima escolar desafiante.
Formación docente	Débil desarrollo de formación continua, privilegiando prácticas de trabajo colaborativo (colaboración entre pares, instancias de reflexión).	Baja frecuencia y sistematicidad de instancias de colaboración entre docentes.

Tabla N° 8.1.3. Resumen comparativo entre trayectorias de mejoramiento y de deterioro para el plano analítico del núcleo pedagógico.

Núcleo pedagógico	Tipo de trayectoria	
	Mejoramiento	Deterioro
Estructuración de clases	Docentes y estudiantes comparten conocimiento respecto a la estructura, dinámica de clases y metas del proceso de aprendizaje.	Clases con mayor desorganización, sin estructura definida y sin definición de metodologías para la enseñanza en asignaturas.
Clima de aula	Buen clima al interior del aula, lo cual estaría vinculado a una percepción positiva del lazo afectivo entre docentes y estudiantes.	Clima regular de clases, identificando algunos establecimientos con mayores conflictos entre docentes y estudiantes.
Expectativas de los docentes respecto a sus estudiantes	Expectativa de las capacidades de los estudiantes, y de sus posibilidades de continuidad de estudios.	Variabilidad en las expectativas de los docentes, identificándose altas expectativas (en algunos TP) y bajas en otros.
Vinculación con soportes	Se observó vinculación entre el nivel de estructuración de procesos de gestión curricular y el nivel de estructuración de clases.	

8.2. Resumen comparativo de las tipologías construidas

A modo de resumen, se presenta la comparación entre las distintas tipologías de trayectorias que se construyeron a partir del análisis de cada uno de los casos, que estableció similitudes y diferencias en los ámbitos de condicionantes externos, soportes institucionales y núcleo pedagógico. Para facilitar la comparación, se presentan tres tablas que separan las tipologías en los tres planos de análisis.

Como se describió anteriormente, los grupos N° 1, 2 y 3, agrupan a casos que poseen trayectorias de mejora; mientras que los grupos N° 4 y 5, a las escuelas que presentaron trayectorias de deterioro.

Tabla N° 8.2.1. Resumen comparativo entre las tipologías de trayectorias construidas para el plano analítico de condicionantes.

Plano analítico: condicionantes	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Posicionamiento en la comunidad	Posicionamiento y reconocimiento positivos de los establecimientos.	Positivo posicionamiento dentro de las comunidades y entornos.	Disímil posicionamiento en los territorios. Nivel socioeconómico condiciona el funcionamiento de las escuelas.	Según directivos y docentes el nivel socioeconómico de los estudiantes dificulta la gestión educativa.	Baja autoestima institucional y estigmatización de las comunidades educativas.
Relación con el sostenedor	Alta satisfacción de los equipos directivos en relación con el sostenedor.	Impulso positivo y determinante de los sostenedores.	Fluctuante e irregular apoyo de los sostenedores.	Apoyos no han sido suficientemente relevantes para la conducción de escuelas.	Débil vinculación y sistemática inestabilidad de definiciones pedagógicas y organizacionales.

Notas: Para simplificar, se mencionaron en la tabla los distintos grupos, sin su definición descriptiva. Los nombres de los grupos son:

- Grupo 1: Institucionalización validada y una gestión pedagógica autónoma
- Grupo 2: Institucionalización estructurada y una gestión pedagógica dirigida
- Grupo 3: Institucionalización en formación y una gestión pedagógica no consensuada
- Grupo 4: Institucionalización inestable y una gestión pedagógica aislada
- Grupo 5: Institucionalización en crisis y una gestión pedagógica indeterminada

Tabla N° 8.2.2. Resumen comparativo entre las tipologías de trayectorias construidas para el plano analítico de **soportes**.

Plano analítico: soportes	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Proyecto educativo definido y compartido	Alta participación en la definición del PEI. Sello en la formación integral de los estudiantes.	Definición de objetivos institucionales seguido de acciones para lograr los propósitos.	Incipiente validación de la estructura institucional.	No existe una visión estratégica compartida, principalmente en relación a las metas educativas y prioridades del establecimiento.	No existe una visión estratégica compartida, principalmente en relación a las metas educativas. Cambios constantes en el PEI dejan en incertidumbre el sello del establecimiento.
Equipos directivos consolidados e involucrados	Incorporación de un director y/o jefe UTP que ha dado continuidad y ha fortalecido una trayectoria de mejora.	Estabilidad de los equipos directivos. Valoración del rol de los equipos directivos.	Estabilidad de los equipos directivos. Valoración diversa sobre el rol de los equipos directivos.	Inestabilidad de los equipos directivos y poca validación de los liderazgos.	Inestabilidad en la función directiva.
Orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos	Alta organización de la gestión institucional.	Institucionalización del trabajo por departamentos. Alta estructuración de las dinámicas de gestión curricular.	Progresiva estructuración de los procesos de gestión curricular.	Baja estructuración de procesos pedagógicos y curriculares. Dificultades para concretar espacios de trabajo colaborativo docente.	Desestructurada y poco funcional gestión pedagógica.
Clima en la escuela	Apoyo y respaldo entre directivos y docentes. Buen clima y alta autoestima institucional.	Positivo clima social laboral y de convivencia escolar.	Positivo clima de convivencia con gestión incipiente. Desafío de fortalecer canales de comunicación entre directivos y docentes.	Positivo clima de convivencia con gestión incipiente. Desafío de fortalecer canales de comunicación entre directivos y docentes. Clima de convivencia escolar con dificultades.	Tensiones en las comunidades educativas que afectan negativamente el clima de convivencia escolar.

Notas: Para simplificar, se mencionaron en la tabla los distintos grupos, sin su definición descriptiva. Los nombres de los grupos son:

Grupo 1: Institucionalización validada y una gestión pedagógica autónoma

Grupo 2: Institucionalización estructurada y una gestión pedagógica dirigida

Grupo 3: Institucionalización en formación y una gestión pedagógica no consensuada

Grupo 4: Institucionalización inestable y una gestión pedagógica aislada

Grupo 5: Institucionalización en crisis y una gestión pedagógica indeterminada

Tabla Nº 8.2.3. Resumen comparativo entre las tipologías de trayectorias construidas para el plano analítico de **núcleo pedagógico**.

Plano analítico: núcleo pedagógico	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Procesos pedagógicos definidos	Procesos pedagógicos definidos Autonomía para la innovación de los docentes. Metodologías de enseñanza que consideran los distintos tipos de aprendizaje.	Docentes y estudiantes orientados hacia el logro de objetivos educativos como resultado de decisiones de equipos directivos. Trabajo pedagógico con atención a la diversidad.	Percepción de que hay buenos docentes, aunque se atribuye a estructuración de procesos. Baja autonomía docente para estructurar las clases.	Procesos poco estructurados llevan a que el aprendizaje dependa, mayormente, de la labor de cada docente. Calidad de docentes de modalidad CH es más cuestionada.	Condiciones institucionales, malas relaciones laborales y rezago escolar dificultan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Vínculo entre los docentes y estudiantes	Buena relación entre docentes y estudiantes. Motivación y compromiso docente. Altas expectativas respecto a capacidades de los estudiantes.	Buena relación entre docentes y estudiantes. Positivo ambiente al interior del aula.	Buena relación entre docentes y estudiantes. Alto compromiso de los profesores. Estudiantes de zonas rurales menos comprometidos.	Alta valoración de los docentes de parte de los estudiantes. Clases se desarrollan en un contexto general favorable	Dificultades para establecer un clima propicio para el aprendizaje al interior del aula. Bajas expectativas de los profesores respecto a sus estudiantes

Notas: Para simplificar, se mencionaron en la tabla los distintos grupos, sin su definición descriptiva. Los nombres de los grupos son:

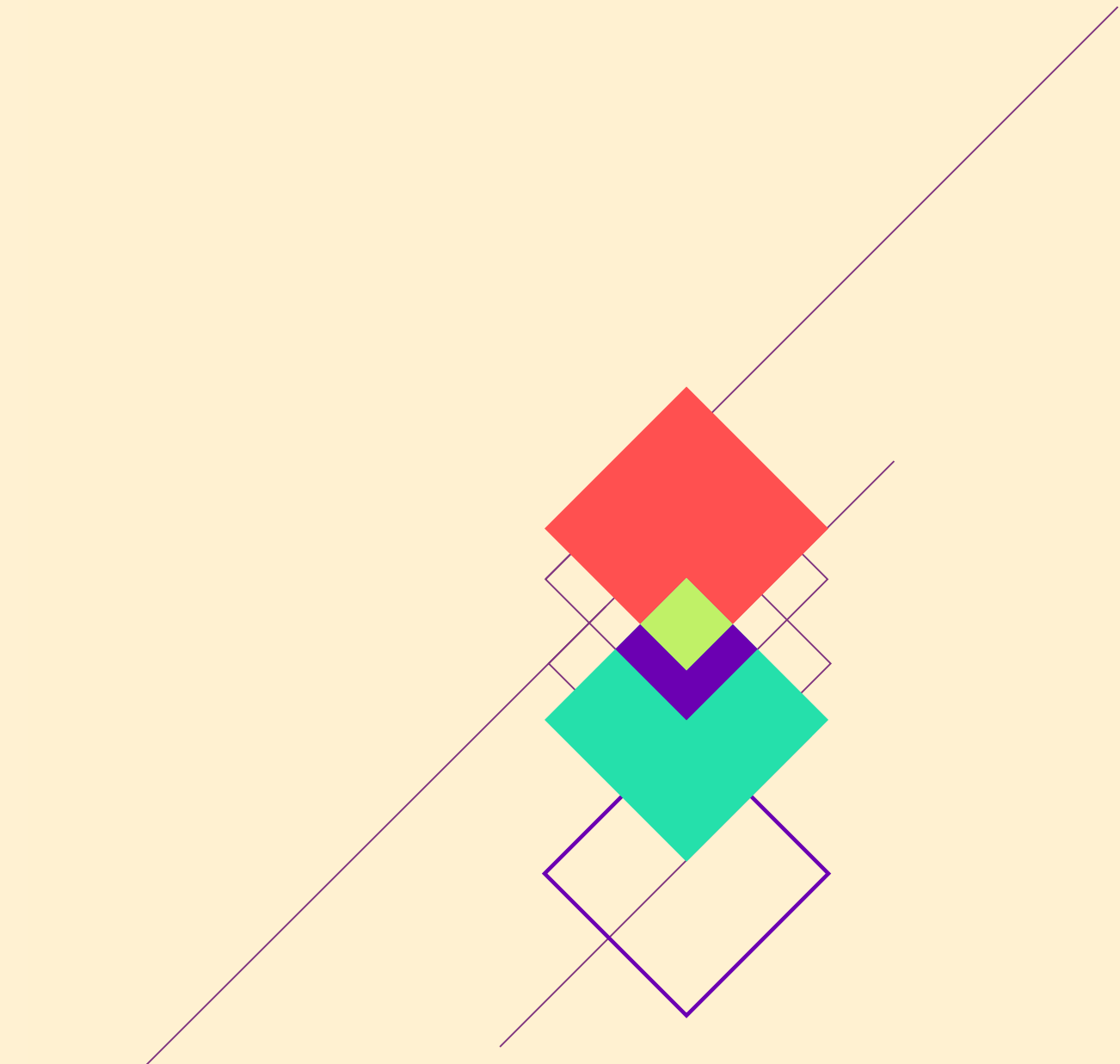
Grupo 1: Institucionalización validada y una gestión pedagógica autónoma

Grupo 2: Institucionalización estructurada y una gestión pedagógica dirigida

Grupo 3: Institucionalización en formación y una gestión pedagógica no consensuada

Grupo 4: Institucionalización inestable y una gestión pedagógica aislada

Grupo 5: Institucionalización en crisis y una gestión pedagógica indeterminada



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

