

CLAVES PARA EL MEJORAMIENTO ESCOLAR



Claves para el mejoramiento escolar

Agencia de
Calidad de la
Educación

CLAVES PARA EL MEJORAMIENTO ESCOLAR

Agencia de Calidad de la Educación

Secretario Ejecutivo: Carlos Henríquez C.

Jefa División de Estudios: Carolina Flores

Comité editorial: Millicent Bader y María de la Luz González

ISBN: 978-956-9484-10-0

Santiago, febrero 2018

Agencia de Calidad de la Educación

www.agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Impreso en Fyrma gráfica LTDA

Nota de la edición

En este libro se utilizan de manera inclusiva términos como “los niños”, “los padres”, “los hijos”, “los apoderados” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Contenido

Presentación	6
Introducción	10
· Trayectorias de mejoramiento educativo	12
· Sobre este estudio	18
Factores externos que condicionan las trayectorias de las escuelas	26
· Políticas educativas como marco para el proceso de mejora escolar	26
· Relación con el sostenedor	30
· Posicionamiento de la escuela en la comunidad	31
· Gestión interna de los condicionantes del contexto	33
· Gestión en contextos vulnerables	34
· Establecer alianzas y vínculos con el entorno	37
Bases para la mejora educativa	42
· Liderazgo directivo	42
· Equipos directivos estables y validados por la comunidad educativa	43
· Liderazgo distribuido: importancia de la definición clara de roles y tareas	47
· Características de los liderazgos directivos destacados	51
· Gestión escolar	59
· Gestión de recursos humanos	60
· Gestión técnico-pedagógica	69
· Prácticas al interior del aula	80
· Procesos pedagógicos definidos	80
· Importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes	84
· Prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y compromiso de los estudiantes	85
· Formación de los estudiantes: la importancia del desarrollo personal y social	88
· Formación valórica	89
· Clima de convivencia en la escuela	90
· Otras prácticas para el fomento del desarrollo personal y social de los estudiantes	94
· Relación con las familias	96
· Estrategias de trabajo individual con apoderados	97
· Estrategias para incentivar la participación en actividades de la escuela	100
Resumen y conclusiones	104
Referencias	112

PRESENTACIÓN

Estimada comunidad educativa:

El acceso a una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en nuestro país es uno de los asuntos de mayor prioridad para Chile y todo el sistema educativo en la actualidad. Precisamente, como Agencia de la Calidad de la Educación trabajamos para aportar al mejoramiento sostenido en todos sus niveles. Con este objetivo, definimos un trabajo conjunto con las comunidades educativas que contribuya a que en estas se tomen mejores decisiones por medio de la evaluación, orientación e información.

El proceso de mejoramiento requiere varias condiciones: el involucramiento de los distintos actores, un trabajo en equipo efectivo, la toma de decisiones a partir de evidencia y contar con diversos apoyos, entre varias otras. Por ello, cuando conocemos historias inspiradoras de escuelas que vencieron grandes obstáculos, no debemos olvidar el rol que las políticas públicas tienen para facilitar y, en muchos casos, hacer posibles estos procesos.

Este libro busca ser un aporte a la comunidad educativa, al exponer las dinámicas y prácticas escolares de establecimientos que han tenido una trayectoria de mejora en el tiempo. Se

trata de un estudio que presenta casos reales donde directivos y docentes están promoviendo de manera concreta prácticas para el mejoramiento en el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. Con estos hallazgos, buscamos generar antecedentes que movilicen al sistema y a los establecimientos hacia la instalación de experiencias de mejora escolar, pero por sobre todo, deseamos que los establecimientos se inspiren en la reflexión sobre los elementos comunes que están a la base de trayectorias exitosas y puedan adaptar los procesos de mejora continua en base a su propio contexto.

Esperamos que esta información que ponemos a disposición de los lectores sea útil en su contribución a la evidencia para avanzar en el desafío de mejorar la calidad de la educación del país. Esto, con el propósito de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades, y avancemos en la construcción de un país más amable, consciente del otro, justo, equitativo, e integrado social y culturalmente.

Atentamente,

Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Agencia de Calidad de la Educación tiene como misión evaluar, orientar e informar, de modo de potenciar trayectorias de mejora en los establecimientos educacionales del país, y así contribuir a un sistema educativo de calidad, que promueva la equidad de las oportunidades educativas.

Indagar en los elementos que sustentan, o que por el contrario, obstaculizan el mejoramiento de las escuelas es de extrema relevancia para gatillar la mejora en otros establecimientos educacionales, y para perfeccionar la política educativa en curso. Si bien no existe una guía concreta para la mejora, es importante comprender cómo las interrelaciones entre el contexto, los soportes institucionales y el trabajo al interior del aula, pueden explicar las trayectorias educativas de cada caso.

La investigación acerca de los elementos que permiten generar y sostener procesos de mejora 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. Este modelo de mejora, denominado con la sigla IDDA (Investigación - Desarrollo - Difusión - Adopción) no considera las particularidades de cada contexto, y no incorpora a los docentes y miembros de las escuelas en la toma de decisiones (Murillo, 2002). Ante estas falencias, 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 de 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. Estas 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 (Teddle 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; y elementos internos, como el enfoque hacia la mejora de procesos y resultados educativos, motivación y expectativas de la comunidad educativa, además de 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 alumnos, dejando de lado aspectos formativos (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015).

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 mejoramiento (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) un currículum y actividades extraprogramáticas alineadas entre cursos, niveles y asignaturas, que motive y comprometa a los estudiantes; y finalmente (5), se menciona 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; de los atributos de la comunidad local, es decir, su historia, entorno socioeconómico, recursos y compromiso con la educación; y de las oportunidades y desafíos, así como de las restricciones que la política educativa oferta a las escuelas, los directivos y los docentes.

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 bajo 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., 2014:21).

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.

En base a lo anterior, los autores distinguen: a) escuelas con bajos resultados que requieren de apoyo (intervención) externo para la implementación de acciones que los lleven a un estado de mayor efectividad; b) escuelas moderadamente efectivas que requieren de apoyos específicos en áreas como la enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de capacidades internas; y c) escuelas efectivas donde el apoyo externo no es necesario, dado que su autonomía les permite desarrollar estrategias sostenibles para el 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 el exterior y 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 escuelas¹. La primera trayectoria corresponde a lo que se ha denominado como el *Mejoramiento escolar institucionalizado*, donde 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, p.12). Entre los atributos que destacan en este tipo de escuelas se encuentran: un alto nivel de institucionalización de sus estrategias de gestión; la existencia de una cultura de mejoramiento escolar y alineamiento de directivos y docentes; un elevado sentido de misión y propósito moral por formar personas con valores y competencias (aprendizaje integral); y una fuerte identificación con un proyecto común.

Una segunda trayectoria identificada, corresponde al *Mejoramiento escolar en vías de institucionalización*. Estas escuelas se sitúan en lo que Gray y su equipo de investigación 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

1 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.

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 o tipos de aprendizaje, y el motor del mejoramiento descansa más en los directivos que en los docentes.

Un tercer tipo de 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 centrado 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 encuentra el fuerte foco en los resultados de la prueba Simce, lo que justifican como respuesta a la prioridad que da la política educacional a las pruebas estandarizadas. Además, en estos establecimientos se puede observar la carencia de una cultura compartida.

En resumen, distintas corrientes investigativas han intentado identificar los factores que permiten generar mejoras en las escuelas y mantener esos cambios en el tiempo. Si bien no hay absoluta certeza, el liderazgo directivo, el foco en los aprendizajes, la cultura escolar positiva, el clima de altas expectativas, la docencia innovadora y el involucramiento parental, surgen como elementos clave que permiten una mejora sostenida de los aprendizajes de los estudiantes. Cabe señalar que los factores que contribuyen a que las escuelas experimenten procesos de mejora, dependen en gran medida del contexto y los elementos particulares del establecimiento.

SOBRE ESTE ESTUDIO

Los hallazgos presentados en este libro buscan engrosar la evidencia disponible para identificar los pilares en los cuales se sustenta la mejora de los resultados educativos observada en distintos contextos.

Los resultados aquí presentados se basan en dos estudios encargados por la Agencia de Calidad de la Educación mediante licitación pública, con el objeto de caracterizar los facilitadores y obstaculizadores de las trayectorias de mejora, definida según el Índice de Desempeño Escolar (IDE)² desarrollado por Valenzuela y Allende (2014), y observadas respectivamente

2 El Índice de Desempeño Escolar (IDE) permite evaluar la trayectoria de la efectividad escolar (Valenzuela y Allende, 2014).

en los niveles de básica y media en base, principalmente, a los resultados de la prueba Simce³.

El primer estudio estuvo orientado a describir, analizar y comparar las dinámicas escolares de doce escuelas con educación básica que han tenido trayectorias de mejora en el periodo 2008-2015⁴, identificando las prácticas concretas que están implementando directivos y docentes para promover el mejoramiento en el logro de los aprendizajes y desarrollo integral de los estudiantes. El estudio sobre trayectorias educacionales en enseñanza media, tuvo por objetivo conocer y analizar las prácticas de once establecimientos educacionales que han experimentado trayectorias de mejora educativa entre los años 2001 y 2014⁵, situándolas en los contextos específicos de los establecimientos educacionales.

Las investigaciones fueron llevadas a cabo en establecimientos ubicados en las regiones de Valparaíso, Metropolitana y del Biobío, que presentan trayectorias de mejora sistemática o sostenida según lo definido por Valenzuela y Allende (2014), públicos y privados subvencionados, urbanos y rurales en el caso de la educación básica, de distinta modalidad educativa

3 El estudio “Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas: estudio de caso en establecimientos de enseñanza básica” fue adjudicado mediante licitación pública (ID 721703-23-LP16) a la consultora Asesorías para el Desarrollo. El “Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media” fue adjudicado mediante licitación pública (ID 721703-24-LP16) a la consultora Focus. Ambos se desarrollaron durante el año 2017.

4 Se consideraron establecimientos que tuvieron trayectorias de mejora sistemática o sostenida. Ambos tipos de mejoramiento presentan al menos dos periodos con cambio positivo, con la diferencia de que la mejora sistemática no admite ninguna variación negativa, mientras que la sostenida puede presentar un cambio negativo en el primer periodo.

5 Se consideraron once establecimientos que tuvieron trayectorias de mejora sostenida.

en el caso de la educación media, y de distinto grupo socioeconómico⁶.

El estudio de trayectorias de mejora en enseñanza básica, aplicó entrevistas semiestructuradas a directores, jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) o coordinadores académicos, y docentes de educación básica; además se llevaron a cabo grupos focales con docentes, apoderados y estudiantes. En este estudio se realizó observación no participante en aulas, recreos y en reuniones de directivos y docentes; y análisis de documentos y reglamentos de las escuelas. Adicionalmente, se utilizó la técnica denominada “*shadowing*”⁷, con el objetivo de conocer en mayor profundidad en qué consisten los roles cotidianos del director, el jefe de UTP y un docente destacado de la escuela. En el estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media, se aplicaron entrevistas individuales a sostenedores, directores, jefes de UTP, docentes con más de cinco años en la escuela, y otros actores educativos relevantes; y grupos focales a docentes, apoderados y estudiantes de enseñanza media. Además, se realizó observación no participante en aulas y espacios comunes, y se sistematizó y analizó información de documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas.

6 Para más detalle de los establecimientos observados en cada estudio, es posible revisar los documentos publicados para cada uno de ellos en www.agenciaeducacion.cl.

7 El “*shadowing*” es una técnica de investigación cualitativa, que permite profundizar en las prácticas, comportamientos e interacciones cotidianas al interior de una organización, de modo de conocer aspectos distintos a los que los actores pueden entregar mediante su relato. En este caso, consistió en un seguimiento de dos días durante la jornada laboral de cada actor educativo, en el que el observador no debe interrumpir ni interpelar al observado.

Ambos estudios buscan identificar prácticas, estrategias o elementos clave para la mejora en escuelas de diversos contextos y características. Los aspectos a considerar pueden clasificarse en: i) factores estructurales o de contexto, o en ii) elementos a nivel de escuela y de aula. Los primeros refieren a aspectos tales como la dependencia administrativa, el nivel socioeconómico del estudiantado, el tamaño de los establecimientos, el posicionamiento o reconocimiento que reciben las escuelas en su comunidad, y las políticas que orientan el sistema educativo. Estos elementos pueden constituirse como grandes oportunidades para las escuelas, o como obstáculos y dificultades que deben superar en su camino a la mejora.

Respecto a los elementos a nivel de escuela, destaca la presencia de un liderazgo directivo impulsor de cambios, cuyo foco principal es el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; una gestión escolar centrada en el desarrollo docente (seleccionar a los adecuados, generar buenas condiciones laborales, y asegurar que orienten su trabajo hacia el mejoramiento de los aprendizajes); y una buena gestión de la convivencia escolar, estableciendo relaciones de confianza y compromiso entre todos los integrantes de la comunidad educativa. A nivel de aula, específicamente, surge la importancia del clima en la sala de clases, las relaciones entre docentes y estudiantes, las expectativas de aprendizaje y la calidad de la clase realizada.

Las variables estructurales o externas pueden favorecer los procesos de mejora de las escuelas. Por ejemplo, ciertas políticas educativas, programas sociales, recursos o alianzas, pueden configurarse como grandes apoyos para las comunidades escolares. Asimismo, puede haber condicionantes desafiantes para las escuelas, como el contexto social vulnerable en que

muchas se insertan y que pueden conllevar riesgos sociales para sus estudiantes.

Sin embargo, aunque las variables estructurales o externas pueden influir en los procesos educativos de las escuelas, no explican por sí solas la trayectoria de un establecimiento. El impulso de la mejora se gesta al interior de las escuelas, por lo que las comunidades deben articular y buscar sinergias entre los elementos externos e internos, para orientar sus procesos hacia la mejora escolar (Raczynski y Muñoz, 2006).

De este modo, algunos de los casos estudiados han procurado mantener una buena comunicación con el sostenedor, de manera de que las decisiones y recursos cubran las necesidades reales de la escuela. Otros han generado alianzas estratégicas con universidades, centros de estudios u otros actores relevantes, para entablar redes de contacto que apoyen, orienten y potencien a sus estudiantes. También se observó que establecimientos situados en contextos adversos, han focalizado sus proyectos educativos en la atención de las necesidades particulares de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En el apartado “Factores externos que condicionan las trayectorias de las escuelas” se revisan los factores estructurales o condicionantes externos, que aparecieron como elementos relevantes para la trayectoria educativa de los distintos casos estudiados, luego se analiza cómo los condicionantes del entorno pueden ser manejados y gestionados de manera interna para propulsar la mejora de las escuelas. El apartado “Bases para la mejora educativa” presenta las bases para la mejora, elementos que pueden ser manejados por el establecimiento, que posibilitan la existencia y mantención de la trayectoria de mejora en este. Cada elemento es fundamentado a través de

citas y ejemplos de prácticas observadas en los establecimientos estudiados. El documento termina con una sección de resumen y conclusiones.

**FACTORES EXTERNOS
QUE CONDICIONAN LAS
TRAYECTORIAS DE LAS
ESCUELAS**

FACTORES EXTERNOS QUE CONDICIONAN LAS TRAYECTORIAS DE LAS ESCUELAS

Los factores externos refieren a una serie de características, condicionantes o circunstancias, que influyen favorable o desfavorablemente en los procesos de mejora del establecimiento, pero que por sí mismos no los inician, ni aseguran sostenerlos en el tiempo.

Dentro de este nivel, se encuentran elementos que son menos controlables por las escuelas, como el contexto en que se inserta el establecimiento, la política educativa nacional, el tamaño de los recintos y la disponibilidad de recursos. A modo de ejemplo, es común que las escuelas no tengan mayor injerencia en la elección de sus liderazgos, y que muchas veces no cuenten con la autonomía para gestionar sus recursos.

A partir del análisis de los distintos casos que conformaron los estudios de trayectorias educativas de enseñanza básica y media, se describen los factores externos que se identificaron como condicionantes relevantes para sus trayectorias de mejoramiento.

POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO MARCO PARA EL PROCESO DE MEJORA ESCOLAR

En varios de los casos, en particular en establecimientos municipales, algunos programas o iniciativas ministeriales, tales como la Ley Subvención Preferencial (SEP)⁸ o el Plan

8 La Subvención Escolar Preferencial (SEP), es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario y preferente a los sostenedores de establecimientos que han firmado con el MINEDUC un Convenio de Igualdad

de apoyo Compartido (PAC)⁹, provocaron cambios positivos en las escuelas, que posteriormente permitieron avanzar en procesos de mejoramiento. Esto, ya que estas iniciativas exigen un ordenamiento y normalización de aspectos básicos del funcionamiento de un establecimiento, como la conformación de equipos de trabajo, un estudio más riguroso y compartido de planificación, el seguimiento de indicadores básicos, y el registro de la evidencia de lo que se hace como escuela, entre otros.

El ordenar ciertos aspectos básicos al interior de las escuelas ha sido denominado en estudios anteriores como “normalización” (Bellei et al., 2004; Raczynski y Muñoz, 2005). Entre los aspectos elementales que se vinculan al proceso de normalización al interior de las escuelas, resaltan: una infraestructura que cumple con la normativa ministerial, bien mantenida y limpia; horarios claramente establecidos que son cumplidos por la comunidad; una estructura organizacional con una clara definición de equipos, roles y funciones; existencia de recursos adecuados para el funcionamiento, reglamentos y protocolos disponibles, conocidos y cumplidos por la comunidad educativa; salas de clases ornamentadas con mensajes que recuerdan reglas de conducta, valores y compromisos, que dan cuenta de trabajos de los alumnos y que, a través de esquemas y dibujos, recuerdan los contenidos centrales de algunas unidades de las asignaturas.

.....
de Oportunidades y Excelencia Educativa, para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

- 9 El Plan Apoyo Compartido (PAC) es una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación, que incorpora metodologías de aprendizaje exitosas, tanto en Chile como en otros países, con el fin de fortalecer las capacidades al interior de las escuelas en cinco focos: implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización del uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente.

A pesar de que el proceso de normalización es movilizad por la propia escuela, en algunos casos este ha sido promovido por iniciativas que vienen desde la política pública, que ayudaron a desplegar procesos de mejora. Las iniciativas ministeriales más valoradas por los actores educativos de los casos estudiados, fueron el PAC, el Programa de Integración Escolar (PIE)¹⁰, la Ley SEP, y asociado a esta, el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)¹¹.

“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).

“El Plan de Apoyo Compartido fue muy buena práctica y lo siguen aplicando. Y lo financian mediante la SEP. Entonces qué haces tú, que al final curricularmente sean prácticamente autónomos, porque tienen claro lo que tienen que hacer”. (Sostenedor).

10 El Programa de Integración Escolar (PIE) es una estrategia inclusiva, que busca que todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio, participen y logren los objetivos de aprendizaje. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje.

11 El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es un instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistemática los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, lo que implica promover en las escuelas y liceos el desarrollo de un Ciclo de Mejora Continua, entendido como un conjunto de fases articuladas por las cuales deben transitar permanentemente para mejorar su gestión institucional y sus resultados educativos en función de lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

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, y que han adoptado el formato del PME como una herramienta de planificación.

En algunas de las escuelas de enseñanza media que presentan trayectorias de mejora educativa, también fue mencionado el sistema de Alta Dirección Pública (ADP)¹² para la selección de directores, como una buena medida para impulsar la profesionalización de la gestión escolar.

Estas iniciativas de la política pública del último tiempo fueron importantes como punto de partida de la mejora, ya que, según los entrevistados, hubo un ordenamiento y estructuración del trabajo en la escuela y un apoyo para realizar una mejor gestión de la diversidad y la inclusión en el aula.

Es importante relevar que parte de la labor de las escuelas, y en específico del equipo directivo, es identificar los programas educativos o los apoyos externos que mejor se adecuen a su proyecto institucional y a sus necesidades particulares, para así mantener una línea coherente de trabajo hacia la mejora (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

12 La Ley N.º20501 de Calidad y Equidad en la Educación, dispone de este proceso de selección transparente, con foco en el mérito y en igualdad de condiciones para el cargo de director en establecimientos educacionales municipales, con el objetivo de fortalecer el desempeño del nivel directivo.

RELACIÓN CON EL SOSTENEDOR

En la mayoría de los establecimientos de dependencia municipal la comunicación con el sostenedor es inestable o cambiante. Sin embargo, los procesos de mejoramiento observados no parecen estar asociados a la naturaleza positiva o negativa de la relación con su sostenedor.

En los establecimientos particulares subvencionados más avanzados en sus procesos de mejoramiento, los sostenedores tienen presencia regular por medio de uno o más profesionales especializados en la escuela, que apoyan en la gestión general y técnico-pedagógica. En otros establecimientos de esta dependencia administrativa, la relación con el sostenedor es de cercanía, pero aparentemente, no existiría un apoyo técnico-pedagógico, aun cuando en algunos de estos casos el sostenedor ocupa un cargo directivo en el establecimiento.

De esta forma, el sostenedor puede tener una incidencia positiva considerable en los procesos de mejoramiento cuando se compromete con la educación, traza una política clara en el ámbito técnico-pedagógico, y apoya y encauza su implementación con recursos y apoyo técnico. La ausencia de un sostenedor de estas características, si bien no impide que las escuelas mejoren, sí puede volver más lento este proceso, y posiblemente, implica mayores esfuerzos y compromiso de toda la comunidad escolar.

Aunque un sostenedor ausente no impide la mejora, su mayor involucramiento podría constituirse como un catalizador del cambio, en caso de que se mostrara 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, luego tuvimos modalidad técnico-profesional, después nos sacaron técnico-profesional y quedamos solo con modalidad científico humanista. Entonces para la comunidad fuimos dejando de ser un colegio que tuviera identidad, perdimos, yo creo, la identidad”. (Jefa de UTP).

“Es todo muy dictatorial, pienso que estamos en la labor de acatar, y lo que hacemos se nos rompe o deshace (...) impone otro objetivo, otra forma, y hay que volver a canalizar de nuevo todo, y eso mismo va trayendo conflictos”. (Docente).

POSICIONAMIENTO DE LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

El reconocimiento externo de la escuela usualmente se vincula a los resultados académicos. 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 PEI.

“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 quince mejores colegios municipales de Chile”. (Directora).

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.

La visión externa del establecimiento puede influir en la autoestima institucional de las escuelas. En los casos analizados, se observa que escuelas que son reconocidas y valoradas por el entorno en que se insertan, cuentan con apoderados, docentes y estudiantes orgullosos de ser miembros de su comunidad educativa y de los logros que han obtenido a lo largo de los años.

Por otro lado, aparece también un establecimiento del estudio de trayectorias educacionales de enseñanza media que, a pesar de que ha presentado mejoras consistentes a través de los años, no goza de la aprobación de su entorno, lo que se traduce en una autoestima institucional mermada, y una percepción crítica sobre sus logros, específicamente, en los que refieren a la educación 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, comparándonos con los más chiquitos”.
(Docente).*

GESTIÓN INTERNA DE LOS CONDICIONANTES DEL CONTEXTO

Tal como se ha señalado, las condiciones estructurales de los establecimientos educacionales y las políticas educativas locales y nacionales, son elementos que pueden afectar, positiva o negativamente, la trayectoria educativa de las escuelas. Pero como se ha mencionado, estos factores externos no son suficientes para llevar adelante procesos de mejoramiento. Para que esto ocurra, se requiere que, desde el interior de la escuela, el director, jefe de UTP, un docente o grupo de docentes, se hagan cargo, lideren y empujen el proceso.

Esto implica evaluar las oportunidades y desafíos que les presenta su contexto, para generar estrategias que les permitan enfrentar los obstáculos, y valerse de los recursos y posibilidades que sean un apoyo para su proyecto educativo y sus necesidades particulares.

Sostener la mejora requiere, además, que los establecimientos educacionales se adapten a las fluctuaciones y cambios del contexto, lo que implica una reflexión constante acerca del posicionamiento que la escuela tiene en su entorno. Así, la construcción de “comunidades de aprendizaje”, que instalan capacidades en los equipos escolares y que llaman al análisis de sus resultados, logros y desafíos, permitiría responder de manera efectiva al escenario en el que se enmarca su acción (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015).

De esta manera, el primer paso es que la escuela tenga una definición clara de su misión, visión y objetivos, y que estos sean compartidos por la comunidad educativa, para así seleccionar las políticas, apoyos y recursos que estén en línea con lo que se busca como institución educacional.

Gestión en contextos vulnerables

Entre los elementos que se identifican como un condicionante de las trayectorias educativas, se encuentra 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 puede llevar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a su bienestar socioemocional. La siguiente cita muestra la reflexión que un docente hace respecto al vínculo afectivo que generan con sus estudiantes, sobre todo cuando provienen de contextos vulnerables.

“Yo guardo harto cariño con los niños, somos cercanos, si tenemos que atenderlos en un momento donde no nos corresponde lo hacemos igual, y eso ellos lo agradecen, porque muchas veces en su casa quizás no tienen a nadie que los escuche”. (Docente).

En algunos de los casos de escuelas situadas en contextos adversos, la comunidad educativa ha definido su proyecto educativo en torno al interés por responder especialmente a estas realidades, adecuándose a las necesidades y desafíos particulares que presentan sus alumnos. Esto hace que las familias vean a la escuela como un espacio protector y como una oportunidad para superar la situación de vulnerabilidad en la que están insertos, por ejemplo, a través del acceso a la educación superior, o buenas condiciones laborales a futuro.

“El proyecto social, que en el fondo nació de algunas personas, y que [tiene] la idea [de] entregar una herramienta de formación a los alumnos, que les permitiera desarrollarse. Entonces esa labor social para los niños del sector, yo creo que es súper fuerte acá”. (Orientadora).

“Creo que los chicos acá tienen mucho potencial. Nosotros creemos y tenemos la fe, la convicción también, de que ellos pueden. Mientras nosotros les digamos a ellos que ellos pueden, ellos realmente pueden hacer muchas cosas, y estamos convencidísimos de eso”. (Profesor).

Experiencia de caso 1: proyecto educativo que responde al contexto del alumnado

Las evaluaciones estandarizadas de tipo sumativo, son limitadas en su rol de informar a fin de aportar a la mejora de los procesos pedagógicos de los establecimientos (ver por ejemplo Assaél et al., 2011; Raczynski & Muñoz, 2007). A partir de esta observación, una mesa de expertos (MINEDUC, 2014) reconoce en el sistema de evaluación chileno un desequilibrio entre mediciones estandarizadas y fiscalización de las escuelas, en desmedro de mecanismos de apoyo que generen condiciones para desarrollo de capacidades, por el otro.

Esta escuela ha orientado sus esfuerzos a posicionarse como una fuente de posibilidades para familias y estudiantes. En un inicio, solo los estudiantes de la zona asistían a este establecimiento, pero con el paso de los años, el proyecto ha atraído a jóvenes de comunas más alejadas.

“El sector en que estamos inmersos es una comuna vulnerable en su gran mayoría porcentual, y en el fondo esto es un colegio que se destaca por la oportunidad”. (Profesor).

El establecimiento ha puesto especial interés en contar con una buena infraestructura, equipamiento y espacios recreacionales. Para el director, esto busca ser una señal concreta de superación para el entorno en que se inserta la escuela. En palabras de un apoderado:

“Lo que quería destacar es que cuando uno no conoce y no tiene recomendaciones, ve el colegio por fuera y ya te causa una impresión”. (Apoderada).

A pesar de que el colegio tiene alta heterogeneidad en su composición, generalmente los apoderados no cuentan con estudios de educación superior, ya sean técnicos o universitarios, por lo que comparten altas expectativas respecto de que sus hijos sean los primeros de la familia en acceder a este nivel educacional.

El hecho de que las familias compartan y se sientan parte del proyecto educativo de la escuela, genera un sentido de comunidad al interior de esta, y permite una mejor coordinación y alineamiento con las metas institucionales.

“El tipo de apoderado que tenemos trabaja en esa función, es decir, quiere que el hijo llegue a la educación superior (...) la familia les ha puesto eso de ‘surjamos, hagamos esto’. (Profesor).

Establecer alianzas y vínculos con el entorno

Otras escuelas también han destacado por la forma en que aprovechan las oportunidades que les presenta el entorno. Estas oportunidades pueden tomar la forma de políticas o programas sociales, redes de contacto y vínculos con instituciones o actores relevantes.

Uno de los establecimientos del estudio orientado a la enseñanza media, destaca la asesoría técnico-pedagógica de la *Dirección Provincial de Educación*, que le permitió recibir orientación directa sobre el desempeño de su función pedagógica, así como compartir experiencias con otros establecimientos. Además, ha podido financiar infraestructura y maquinaria a través de los Fondos de Apoyo a la Educación Pública (FAEP), y mediante el buen uso de los recursos financieros asociados a la modalidad técnico-profesional.

Adicionalmente, para facilitar la continuidad de estudios de sus estudiantes, estableció convenios de colaboración con varias universidades de la región a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), lo que se valora como una gran oportunidad para el ingreso a la educación superior de sus estudiantes.

“Los alumnos de tercero y cuarto medio participarán de un Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) en la Universidad Federico Santa María. Hicimos un convenio con la Universidad de Valparaíso, por el programa PACE, y tengo a dos alumnos más que quedaron estudiando a través de ese programa: una está estudiando en Antofagasta la carrera de Odontología, y el otro acá en Valparaíso”. (Director).

Otro de los casos de la muestra desarrolló una estrategia de continuidad de estudios que fuera atingente a los diversos intereses y aptitudes de los estudiantes. Así, se informó a los jóvenes de las alternativas académicas que entregan diversas instituciones (preuniversitarios, centros de formación, universidades, empresas, etc.), y se entregaron becas fundacionales para continuar sus estudios.

“Pudimos internamente otorgar varias becas a nuestros alumnos, entonces eso fue generando ganas de querer ir avanzando a los chiquillos y a las familias, así como diciendo ‘mira es posible’, y fuimos insistiendo. Inscribimos al 100% [de] nuestros alumnos en la PSU”. (Directora).

Tanto los mecanismos de vinculación con el exterior, como las estrategias de gestión en contextos vulnerables descritas anteriormente, posicionan favorablemente a los establecimientos en sus comunidades, consolidan el sello de las instituciones y permiten combatir los estigmas que recaen en las escuelas de entornos vulnerables.

**BASES PARA
LA MEJORA EDUCATIVA**

BASES PARA LA MEJORA EDUCATIVA

Del análisis de la información recopilada en las entrevistas, grupos focales y observaciones al interior de las comunidades educativas estudiadas, se deducen seis áreas que agrupan las bases para el mejoramiento escolar: liderazgo directivo; gestión de recursos humanos; gestión técnico-pedagógica; prácticas al interior del aula; formación de los estudiantes y relación con las familias. En este capítulo se presentan distintas prácticas, estrategias y dinámicas que las escuelas estudiadas han implementado para potenciar estas áreas, y que desde la perspectiva de las comunidades educativas han sido fundamentales en sus trayectorias de mejoramiento.

LIDERAZGO DIRECTIVO

El liderazgo directivo ha sido ampliamente reconocido como uno de los elementos clave para sostener una trayectoria de mejora. En este estudio se releva la importancia de contar con equipos directivos estables y validados por la comunidad educativa, que ejercen un liderazgo de tipo distribuido, y que cuentan con ciertas características como la eficiencia, la presencia, que den sentido al trabajo cotidiano, que se comuniquen con la comunidad educativa, y que sean capaces de gestionar el entorno y vincularse con él.

Equipos directivos estables y validados por la comunidad educativa

Al momento de realizar las visitas a las escuelas, hubo casos en que los directores llevaban solo un mes desempeñándose en este rol, así como también otros que han ejercido en el mismo establecimiento hace treinta años. Sin embargo, independiente de estas diferencias, los entrevistados destacan que la estabilidad de al menos algunos de los miembros del equipo directivo es un elemento relevante para la trayectoria de mejora de los establecimientos, en cuanto da continuidad al proyecto educativo y a los mecanismos de funcionamiento interno. Además, se menciona que los profesionales que han permanecido en los colegios por un periodo considerable, tienen un conocimiento más acabado acerca de las dinámicas del establecimiento, sus problemáticas y fortalezas, pudiendo contribuir desde su experiencia al resto del equipo.

“Pasaron los años, y hubo como una laguna en que estuvieron distintos jefes técnicos, hasta que ella aceptó la jefatura técnica, y ella, como estaba desde el comienzo, llevó la jefatura a un nivel de excelencia que yo encuentro notable”. (Docente).

En los casos de los establecimientos del estudio de enseñanza media, los equipos directivos que llevaban los periodos más cortos, tienen al menos cinco años de trabajo en conjunto, y han contado con equipos directivos estables, ya sea por la permanencia del director o del jefe de UTP.

En estas escuelas, la estabilidad de los equipos directivos va de la mano con su validación y reconocimiento por parte de la comunidad educativa, lo que es decidor para la cohesión interna, el trabajo colaborativo y la generación de relaciones de confianza.

Algunos establecimientos educacionales, a pesar de tener un buen liderazgo directivo, carecían del reconocimiento del resto de los integrantes de la escuela, lo que es descrito por los entrevistados como una gran dificultad para el trabajo cotidiano. Como refleja la siguiente cita, la validación del director, del jefe técnico, y/o del equipo directivo en general, es un proceso difícil de conseguir, pero, cuando se logra, se constituye como un facilitador de los procesos internos de la escuela.

“Empezamos todo el trabajo de validación de la credibilidad, porque ahí los profesores comenzaron a conocer de verdad mi trabajo, y empezaron a validarlo y a reconocerlo. Entonces, después empezaron a decir: ‘a ver, ya, a lo mejor es pesada, pero igual nos apoya’, ‘igual es más ordenada’, ‘igual ahora tenemos todo lo que necesitamos’. Entonces empezaron a ver eso, y empezaron, de alguna manera, a responder, esa es la palabra, a responder. Fue difícil, pero se logró”. (Jefa de UTP).

En general, se observa que la validación ha sido conseguida por los equipos directivos que han definido objetivos claros, y que han desenvuelto una buena gestión interna para dirigirse a esos propósitos. Las acciones concretas y su implementación

progresiva, han generado la adhesión interna y el apoyo de quienes participan del proyecto educativo.

Cabe destacar que una parte de los directores de los casos estudiados provinieron de las mismas escuelas al momento de asumir sus funciones, mientras que otros eran nuevos en el establecimiento. Para estos últimos, sobre todo, la inserción en la comunidad no siempre es fácil. Desde la perspectiva de los actores educativos, es importante que los nuevos miembros reconozcan la experiencia del establecimiento, la cultura escolar, y los avances realizados por los docentes y directivos anteriores.

En efecto, los nuevos directores señalan que fue provechoso tomarse un tiempo para observar las dinámicas de funcionamiento y la cultura organizacional de la escuela antes de tomar nuevas medidas o de cambiar prácticas instaladas.

En los casos de escuelas que presentan desafíos en cuanto a su clima de convivencia, su proyecto educativo, o sus prácticas pedagógicas, los directores priorizan la entrega de soluciones a estos aspectos básicos, para luego iniciar progresivamente estrategias de mejora. Es así que muchos de ellos toman medidas que buscan “normalizar” las escuelas (Bellei et al., 2004; Raczynski y Muñoz, 2005), y establecer lineamientos comunes respecto a la organización y funcionamiento, siempre intentando rescatar buenas prácticas anteriores, y reformulando e innovando en caso de ser necesario.

Experiencia de caso 2: la inserción de una nueva directora.

La nueva directora ganó la confianza y legitimidad de la comunidad escolar, y revirtió el clima escolar conflictivo. De su experiencia, se desprende lo siguiente:

Evitar realizar cambios o imponer un modelo propio, sin antes observar, conocer y contextualizar: la directora se presentó, explicó quién era, cuál era su experiencia, y mostró su debilidad –no conocer el detalle de los procedimientos del sistema escolar– con la finalidad de solicitar ayuda del equipo de docentes. Se preocupó de dedicar tiempo para conocer la escuela, lo que hacen, cómo lo hacen y cómo se relacionan. Además, tomó nota de los reclamos y fue introduciendo nuevas reglas de manera paulatina.

Sanear el clima de convivencia escolar: la directora se dio cuenta de que el personal de la escuela se encontraba “herido”, y organizó una asesoría con actividades para conocerse entre colegas. Estas actividades calaron profundo en los docentes, e incluso las replicaron con sus estudiantes.

Revisar normas, reglamentos, y definir equipos de trabajo: la directora gestó la coordinación de inspección con dos de los funcionarios más antiguos, que ejercían liderazgo en el equipo y sabían de procedimientos (el punto más débil de la directora).

Liderazgo distribuido: importancia de la definición clara de roles y tareas

Según Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014), las características del director y su estilo de liderazgo debieran estar en función de las necesidades que la escuela va presentando en su trayectoria hacia la mejora. En ciertas etapas, un director que conserva mayores atribuciones y poder de decisión es necesario para afirmar aspectos básicos del funcionamiento del establecimiento y entregar los lineamientos y definiciones que orientarán el trabajo de la escuela. Una vez que se asientan ciertas prácticas y dinámicas en la comunidad educativa, el enfoque del director puede dirigirse a instalar competencias y capacidades en el resto del equipo, delegando progresivamente ciertas funciones y responsabilidades.

Apesar de que no existe una forma de liderazgo única que aplique a todas las escuelas, la literatura ha destacado la distribución de la gestión de la escuela entre líderes intermedios como una buena manera de hacer partícipe a la comunidad educativa y de evitar la concentración del liderazgo en una sola figura.

El estilo predominante entre los casos estudiados es precisamente este “liderazgo distribuido” (Spillane, 2005), aunque en distintos gradientes. En algunos establecimientos, el equipo directivo comienza el desarrollo de procesos liderados por sus diferentes miembros, especialmente el director y el jefe de UTP, los que son validados por la comunidad. También sobresalen casos en que se avanzó más allá del liderazgo del equipo directivo, incorporando con mayor claridad a otros

actores en la toma de decisiones. Finalmente, hubo escuelas que avanzaron en la consolidación del liderazgo de un actor específico dentro de la institución, cuya influencia favoreció un conjunto de procesos positivos. Sin embargo, pese a los avances, estas escuelas aún no han consolidado un equipo de trabajo.

El caso más común, es que los directores entreguen atribuciones a los jefes técnicos, para liderar de manera conjunta el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Los directores que delegan funciones y tareas a todos los integrantes de la escuela, más allá del equipo directivo, esperan que cada funcionario cumpla con sus responsabilidades, ya sean pedagógicas, administrativas, de seguridad, u otras, y que tengan una actitud proactiva, liderando en su ámbito de trabajo.

En estos establecimientos, es común ver que los equipos se encuentren altamente coordinados, ya sea a través de reuniones formales o en el contacto cotidiano, con el propósito de ordenar las actividades diarias y atender a las contingencias. También se observa que las decisiones se discuten en conjunto y son informadas a la comunidad escolar de forma oportuna. Así, en las escuelas con líderes destacados, es común que los docentes se sientan escuchados y que su opinión y sus conocimientos sean considerados por los directivos.

Para establecer este tipo de liderazgo, es importante delimitar claramente los roles y funciones de cada uno

de los miembros de la comunidad, construir un ambiente apropiado para el trabajo en equipo, en base a relaciones de respeto, apoyo y confianza, y dar sentido al trabajo cotidiano mediante la consolidación de una visión compartida entre los funcionarios.

“Una no hace todo sola, uno aporta, porque aquí hay un equipo de orientación súper bueno. Las directrices de los directores han estado bien, la confianza que depositan convence a los profesores”. (Jefa de UTP).

“Está claro lo que yo tengo que hacer en el área de liderazgo: movilizar las voluntades de todas las personas que están aquí, convencer, persuadir y hacer que todos nos complementemos, haciendo una sinergia hacia un solo punto, tanto los profesores, la estructura organizacional, las mentorías de la UTP, trabajar con los asistentes de educación, con los apoderados, con los estudiantes”. (Director).

Experiencia de caso 3: trabajo conjunto hacia un objetivo común.

Generación de un proyecto educativo compartido: el director condujo un proceso participativo para la elaboración del PEI, lo que fue ampliamente valorado por la comunidad educativa, en cuanto abrió un espacio para establecer los criterios comunes y los valores que guiarán a la institución.

Para el equipo directivo ha sido clave que cada integrante de la institución **tenga sentido de pertenencia con la institución y su proyecto educativo**. Los docentes perciben que no solo su trabajo pedagógico es valorado, sino que también se les apoya en su dimensión personal y valórica. Además, sienten que tienen autonomía para decidir pedagógicamente y que se valora la innovación, por lo cual sienten un buen ambiente laboral.

Distribución de roles y funciones bien definidas: el director incorporó al equipo de gestión de la institución a una psicóloga y a una asistente social. Además, separó las funciones de orientación de las de gestión de la convivencia, y avanzó en la definición y distribución de las labores de la UTP.

La gestión curricular se organizó a través de departamentos, los que dependen de la jefatura de UTP. Estos departamentos, a su vez, se subdividen en niveles de enseñanza, con el objetivo de precisar de mejor forma la reflexión y la toma de decisiones.

“El colegio tiene jefaturas de departamento, entonces cada uno de los departamentos tiene un líder que dirige al equipo, y dentro del equipo hay funciones definidas”.
(Docente).

La gestión institucional es percibida actualmente como **un conjunto de procesos organizados racionalmente, que permiten que se logren los objetivos y metas propuestas**. Esta coherencia ha sido decisiva para que el equipo directivo goce de la validación del resto de los actores educativos.

Características de los liderazgos directivos destacados

Del análisis de los casos que conformaron los estudios de trayectorias de básica y media, se recopilan algunas características que las comunidades educativas valoran en los directores de sus establecimientos y que, en concordancia con lo que indica la literatura, responden a líderes activos, comprometidos y atentos a distintas demandas y necesidades de la escuela, desde la gestión más administrativa, hasta las prácticas, estrategias, herramientas e innovaciones del trabajo docente en el aula.

Líderes eficientes y presentes

Los líderes destacados suelen ocuparse de diferentes tareas relativas a la escuela, ya sea organizacionales, pedagógicas, de convivencia y administrativas.

Entre sus responsabilidades se encuentran la mantención de una relación constante con el sostenedor, rendir cuentas, llevar a cabo tareas administrativas y de coordinación (reglamentos, PIE, PME), cumplir convenios de desempeño (asistencia, repitencia), liderar actos y ceremonias, y participar en redes provinciales de directivos.

También destaca el rol propositivo de los directores, a través de la elaboración de proyectos (de infraestructura, talleres, etc.), de la gestión de recursos, la búsqueda de financiamiento o la generación de redes externas, ya sea para conseguir charlas, visitas domiciliarias, atención a sus estudiantes, o para generar

alianzas con instituciones que aporten a la formación de los alumnos (universidades, centros de estudio, etc.).

La comunidad educativa no solo valora el cumplimiento eficiente de esta multiplicidad de tareas, sino que además destaca que los directores se mantengan presentes en la escuela, entablando una comunicación constante con auxiliares, asistentes, docentes, alumnos y apoderados. De esta manera, es común ver que los directores reciban a los alumnos en las entradas de los recintos educativos, o que estén en el patio durante los recreos para mantener contacto cotidiano con ellos y el resto de la comunidad.

Esto es denominado por algunos entrevistados como el “lado humano” de los directores. Con esto, refieren al cuidado y preocupación por su comunidad, atendiendo a los problemas personales de los estudiantes y funcionarios.

“La directora siempre tiene la disposición: ‘ya, bueno, anda, te cubrimos’. Si a uno eventualmente le pasó algo, ni un problema: ‘sal, anda, soluciona el problema que tienes’. Nunca hay una negativa en relación a eso, entonces yo creo que eso es algo sumamente importante de destacar, porque en otros trabajos no se da”. (Docente).

Generación de un proyecto educativo compartido: dar sentido al trabajo cotidiano

Como se ha mencionado anteriormente, la construcción de un proyecto educativo que incorpore a los distintos actores educativos de la comunidad, y por ende, represente un

objetivo común, es uno de los elementos fundamentales para el funcionamiento armónico del establecimiento.

Conformar y consolidar un sello institucional compartido, da sentido al trabajo cotidiano de los miembros de la escuela y entrega las directrices para que la comunidad se oriente hacia el cumplimiento de los objetivos educativos del establecimiento.

“Un proyecto educativo tiene que mantenerse por sí solo, pero no se va a mantener si no hay un equipo que lo tenga impregnado, y que en la forma de hacer de los directivos, de los educadores y de los alumnos, se trasunte, se transpire proyecto educativo”. (Director).

La elaboración conjunta del proyecto de la escuela genera este sentido de pertenencia, motivación y compromiso con la labor educativa, tal y como refleja la siguiente cita:

“Yo me sé el proyecto educativo de memoria. Yo creé el proyecto educativo junto con un grupo de profesores. Entonces vas entrando en este juego de ya, el colegio es mío”. (Docente).

A esta construcción de sentido, contribuye especialmente un director que instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa. Pudo observarse que en las escuelas en que recientemente han mejorado las expectativas acerca del trabajo docente y de lo que pueden lograr los estudiantes, ha aumentado la motivación de los diferentes estamentos por trabajar por el logro de los objetivos educativos de la institución.

En general, las expectativas frecuentemente aparecen vinculadas a la posibilidad de que los estudiantes ingresen a la

educación superior, lo que supone tanto el aspecto académico, como la formación de habilidades que les permitan afrontar los desafíos de la educación terciaria.

“Yo creo que nosotras también tenemos hartas expectativas de ellos, por lo menos de permitirnos soñar que ellos pueden llegar más lejos. Yo creo que fuimos de menos a más, porque al principio uno quería que terminaran octavo, después queríamos que terminaran la enseñanza media, y después de que vimos que nuestras generaciones lo podían hacer, ahora tienen que ir a la universidad. Y así se les ha abierto el camino, los ojos, no sé, la mentalidad, tanto a los niños como a los apoderados”. (Docente).

“Por otro lado, su desarrollo personal, los valores que trascienden, nosotros somos formadores de las personas que van a conducir en el futuro, y por otro lado, el lado intelectual, que es necesario para que ellos puedan desarrollar una carrera universitaria”. (Docente).

En el caso particular de los establecimientos de enseñanza media, esta expectativa de que los estudiantes lleguen a la educación superior se exagera y, en ocasiones, funciona como un indicador concreto de logro para la escuela, y como el principal movilizador del trabajo cotidiano de los docentes.

“Nosotros sabemos que estamos trabajando para que estos chiquillos lleguen a la universidad, porque sabemos que es la educación la que abre oportunidades para cumplir metas y sueños. Por lo tanto, desde esa perspectiva, sin duda yo tengo que alinear todo lo que yo hago en función de generar los mejores aprendizajes” (Docente).

“Al momento de ellos entrar a la universidad, aunque sea un estudiante, se siente (...) pucha, se siente que uno lo logró. (Docente).

Sin embargo, en las escuelas de sectores vulnerables, el trabajo con las expectativas de las familias y de los estudiantes se dificulta. Según los directivos y los docentes de estos establecimientos, la desmotivación de los estudiantes surge de los padres y apoderados que no confían en que sus hijos tendrán mayores proyecciones educacionales.

“[Las familias de los estudiantes] tienen baja escolaridad, entonces el gran sueño es que terminen IV medio, porque ellos no cumplieron la enseñanza básica. De hecho, hemos tenido este año un chico de cuarto medio con el Programa PACE. El director no sé cuántas veces lo llamó en verano para que se matriculara, y desistió, y tampoco hubo apoyo de la familia”. (Docente).

“Nos ha costado, específicamente en enseñanza media, hacer tomar conciencia a los niños de que lo que están haciendo es para ellos, que estudien”. (Director).

A pesar de que el trabajo de las expectativas, la motivación y el compromiso, es un desafío mayor entre las escuelas de sectores vulnerables, también se pudo observar que, en algunos establecimientos insertos en estos mismos contextos, las comunidades educativas han logrado encausar un proyecto educativo común, con altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes, lo que ha sido alimentado por los logros que progresivamente han ido acumulando como equipo. De esta manera, logran transformarse en escuelas

a las que docentes y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer.

“Hay muchos alumnos que son los primeros universitarios titulados de su familia, entonces eso es todo un orgullo y un logro para ellos, y eso es súper satisfactorio también para ti, porque una dice ‘oh, me encontré con ellos, ya construyeron sus vidas como ellos lo soñaron, y uno contribuyó, pequeñamente, en ese sueño’ y eso es súper satisfactorio”. (Docente).

Buena comunicación: política de puertas abiertas

En relación con lo anterior, la mayoría de los docentes menciona como indicador de un buen liderazgo directivo, la generación de instancias participativas para discutir acerca de las decisiones que involucran los distintos ámbitos de la gestión de la escuela, junto a una actitud abierta a sugerencias y propuestas.

“Cuando uno va con una idea, o con una problemática, uno siempre es escuchado, y siempre se busca en conjunto la solución. O si uno llega y dice ‘mira, se me ocurrió esto’, te responden ‘ya, veamos cómo lo implementamos, a ver si sirve acá’, o ‘déjame darle una vuelta’, o ‘sí, me parece’. Nunca te dicen ‘no, no se puede’. Se trata de implementar, y al final, cuando son buenas ideas, se quedan instaladas”. (Docente).

Además de disponer de instancias formales de participación, los directores destacados han instaurado la política de “puertas abiertas”, lo que implica que sus oficinas permanecen abiertas

para facilitar el contacto cotidiano con los diversos actores de la comunidad escolar.

“La puerta de la directora está abierta siempre, y eso es porque ella está dispuesta a acogernos, a escucharnos, y a ayudarnos en las dificultades que podamos tener. Y cuando no está en su oficina, ella anda en las salas, está en el casino, está en el patio. Entonces eso igual es importante, y a uno le da el empuje para hacer las cosas mejor” (Docente).

Esta disposición receptiva contribuye a generar vínculos de confianza con los docentes, apoderados y estudiantes, y permite a los directores estar al tanto de lo que ocurre en la escuela, para tomar decisiones y manejar problemas o conflictos de forma oportuna.

Estrategias de vinculación con el entorno

Algunos casos visitados han tenido que realizar su trabajo pedagógico en un contexto particularmente difícil. Los establecimientos que se encuentran emplazados en entornos vulnerables ven afectado el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a las múltiples problemáticas sociales a las que se ven expuestos los estudiantes y sus familias.

En este escenario, se ha podido identificar la implementación de un conjunto de estrategias y alianzas con externos, que han posibilitado una mejor gestión de la enseñanza en estos establecimientos. A modo de ejemplo, algunas de las escuelas del estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media

han centrado su interés en generar vínculos con instituciones que permitan orientar y apoyar a sus estudiantes en el camino hacia la educación superior.

Experiencia de caso 4: trabajar el posicionamiento de la escuela en la comunidad.

Existe consenso entre los entrevistados de esta escuela respecto a que su imagen como institución es negativa, pues se asocia al hecho de ser un establecimiento municipal, ubicado en un territorio altamente vulnerable y conflictivo. Esta situación genera una tensión respecto de la percepción que la comunidad educativa tiene sobre el colegio, ya que es favorable “hacia dentro”, pero desfavorable “hacia afuera”.

En los últimos años, y relacionado con la gestión de la directora actual, el establecimiento ha buscado desarrollar otros aspectos, que **buscan contribuir a la identidad del establecimiento, para lograr el reconocimiento desde el público externo**. Para esto, la directora de la escuela lideró la siguiente iniciativa:

La inclinación personal de la directora por el arte y la cultura, la hicieron liderar un proceso en el que se ha buscado potenciar el desarrollo musical de los estudiantes, a través de proyectos como el de una orquesta del establecimiento. Para ello, ha conseguido financiamiento y aportes del sostenedor.

“Yo tengo una inclinación muy fuerte hacia el tema cultural. Los estudiantes entendían que la escuela no

se estaba desarrollado culturalmente, y que además era una isla como colegio, entonces yo enfatiqué primero que había que mejorar la imagen del establecimiento. Si bien el colegio no tenía malos resultados, no se veía en la comuna como un colegio que tuviera alguna impronta”. (Directora).

“El colegio tiene jefaturas de departamento, entonces cada uno de los departamentos tiene un líder que dirige al equipo, y dentro del equipo hay funciones definidas”. (Docente).

Como puede observarse, la búsqueda por consolidar este sello, es considerada por la directora como parte de una **estrategia orientada hacia el mejoramiento de la imagen pública del establecimiento**, y como una forma de impulsar la formación integral de los estudiantes.

GESTIÓN ESCOLAR

En esta sección, se hace referencia a los mecanismos, dinámicas, herramientas y/o prácticas de gestión que dan soporte al núcleo pedagógico, es decir, a la interacción que ocurre al interior del aula para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la gestión escolar pueden describirse estrategias que van desde aspectos administrativos, hasta los que se vinculan de forma más directa con el aseguramiento de las condiciones necesarias para un trabajo pedagógico de calidad en la sala de clases.

En base al análisis de las escuelas que formaron parte del estudio, fue posible levantar un conjunto de prácticas que pueden ser agrupadas en dos dimensiones principales: gestión de recursos humanos, en donde se describen las acciones y medidas que enmarcan la gestión del personal docente; y gestión técnico-pedagógica, que refiere a las medidas que enmarcan el trabajo de los docentes y estudiantes en el aula.

Gestión de recursos humanos

En lo que respecta a la gestión de los recursos humanos para posibilitar procesos de mejora, destaca la disponibilidad de horas no lectivas, los procesos de selección y reclutamiento de docentes, los procesos de inducción de profesores nuevos, la gestión de las ausencias laborales, el reconocimiento a los docentes, y las posibilidades de capacitación y formación continua.

Horas no lectivas

Para los docentes, contar con horas no lectivas es fundamental para disponer del tiempo necesario para preparar su trabajo en el aula, atender a estudiantes y apoderados, y responder a otras responsabilidades que tienen en la escuela.

En general, en los casos analizados de enseñanza básica y media, se observó que los establecimientos no cuentan con los espacios físicos necesarios para utilizar las horas no lectivas. Sin embargo, surgen algunos ejemplos que permiten observar buenas prácticas en cuanto a la organización de estos tiempos

de trabajo docente. En el primero, los docentes destacan que se han definido y respetado horas semanales y mensuales, dedicadas exclusivamente a la reflexión pedagógica y al trabajo que corresponde al departamento al que pertenecen.

“Nos juntamos y determinamos las falencias que puedan tener los alumnos, sobre todo en el área de Matemática y de Comprensión lectora. Entonces ahí, como equipo, empezamos a tomar decisiones respecto de dónde reforzar el aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza media. Entonces se nos destina una hora a la semana para poder juntarnos y ver algunas proyecciones”. (Docente).

En el segundo ejemplo, como producto de una política comunal, el establecimiento inició en el año 2010 un sistema de reparto de la carga horaria docente, en donde un 40% del tiempo está destinado a horas no lectivas que se utilizan para la atención de alumnos y apoderados, trabajo de la jefatura, y para la preparación de materiales para las clases y talleres. Para el funcionamiento de las horas no lectivas, la escuela cuenta con una amplia sala de profesores, con espacios individuales asignados a cada docente, una mesa grande en el centro y muebles amplios para almacenar los materiales.

Procesos de selección y reclutamiento de docentes

La selección y contratación de docentes no siempre es un proceso en donde los establecimientos educacionales tienen completa libertad de acción, ya sea porque es una labor ejercida por el sostenedor, como ocurre en varias de las escuelas municipales, o por la restringida oferta de docentes en algunos sectores.

Sin embargo, se observó que en los casos que cuentan con un mayor grado de autonomía, la incorporación de un nuevo docente se enmarca en un proceso estructurado de selección, en donde se buscan profesionales comprometidos con el proyecto educativo de la escuela, y que tengan las capacidades adecuadas. Esto se observó tanto para escuelas del estudio de enseñanza básica, como en el de educación media, que valoran a funcionarios entusiastas, con vocación, capacidad de trabajar en equipo y preparación técnica, tal y como refleja la siguiente cita de un director:

“La principal fortaleza [de los profesionales del establecimiento] es el sentimiento de hacer suyo el proyecto educativo del colegio. En segundo lugar, ellos son ordenados, tienen sentido de las metas que tiene el colegio y de las metas que los departamentos han dado, creen en sus estudiantes. Tienen sentido de trabajo en equipo, de colaboración, son entusiastas, son alegres”. (Director).

En este último caso, dado el posicionamiento y reconocimiento por la comunidad circundante, la escuela tiene la posibilidad de escoger entre una gran cantidad de profesores y asistentes de la educación, que presentan una motivación particular por ser parte de este proyecto educativo.

Procesos de inducción

En general, los casos analizados tienen instancias de inducción de profesores nuevos de tipo informal, en donde los docentes más antiguos dan apoyo a los nuevos profesionales, lo que hasta el día de hoy es recordado como un hito importante por estos

profesores. En algunas escuelas, se llevan a cabo instancias específicas para compartir y conocerse entre colegas, como desayunos o convivencias de bienvenida.

También se observaron procedimientos formales e institucionalizados de inducción, donde el equipo directivo entrega información sobre el funcionamiento del establecimiento y la organización del trabajo.

La inducción a los nuevos docentes se destaca como una forma de construir confianza, apoyar el proceso de adaptación a la cultura de la escuela, a sus ritmos y formas de trabajo.

“Cuando uno llega a un lugar donde te reciben bien, donde uno se siente acogido, claramente uno tiene otra disposición al trabajar, como que te dan ganas a pesar de todas las dificultades, te da ánimo para seguir y como para ponerte la camiseta por el colegio”. (Docente).

Resaltan los procedimientos de dos casos. En el primero, se asigna un padrino a los docentes nuevos, que es escogido entre los profesores más antiguos, que tiene como función apoyar a los recién llegados durante los primeros meses de trabajo. La segunda escuela, tiene una inducción de quince días, en los que el docente se va insertando y conociendo poco a poco a la comunidad educativa. La jefa de UTP le entrega la carga horaria y le explica las responsabilidades que le corresponden. Luego, la inspectora general le entrega el instructivo interno sobre higiene y seguridad, en el que además se mencionan las tareas que debe cumplir en esta área. Posteriormente, es presentado al curso del que será profesor jefe, y conversa con la orientadora al respecto. En general, la idea es que quede informado de cómo se hacen las cosas en el colegio.

“Más que dar tanto diseño, es para que la gente no tenga tendencia a hacer lo que hacía en el otro lado, que puede ser muy bueno, y nosotros lo conversamos y si es bueno lo implementamos. Pero la idea es que haga las cosas que aquí se piden, entonces le decimos ‘eso que tú haces allá, muy bien, pero aquí lo hacemos así’, para que se apropien de estas mañas y no vengan con otras”. (Directora).

Reemplazos y reducción de ausencias

Las ausencias por parte de los docentes son un gran desafío para las escuelas. La carga laboral de la planta docente dificulta que los mismos profesores puedan cubrir a sus compañeros en casos de emergencia.

En uno de los casos de enseñanza básica, el sostenedor entrega un bono de desempeño a quienes tengan un 95% de asistencia en el año, lo que ha significado que el colegio tenga muy pocas licencias de profesores. Cuando los recursos son limitados, los establecimientos se orientan más bien a gestionar los reemplazos de los profesores que se ausentan. Comúnmente, se solicita a cada docente que elabore tres clases al mes, que puedan ser aplicadas por cualquier profesor en caso de su ausencia. El mismo funcionario que solicita un permiso por asuntos personales, debe resolver con anticipación quién lo reemplazará.

En caso de emergencias, el jefe técnico y el director revisan los horarios de todos los docentes, para definir quién asumirá el curso en cuestión. Si no hay posibilidades de que alguno de los profesores haga el reemplazo, en la mayoría de las escuelas es el jefe de UTP quien lleva a cabo la clase.

En otros establecimientos se observó que existen uno o dos profesores volantes, a cargo de cubrir posibles ausencias de docentes.

Reconocimiento de la labor docente

Los docentes de los establecimientos en estudio, mencionaron distintas prácticas que consideran positivas para el desarrollo de su trabajo. Existen bonos e incentivos para premiar el cumplimiento de objetivos, los que en algunas escuelas son monetarios, pero en otras es un reconocimiento público. Por ejemplo, se nombra al docente del mes, quien es felicitado públicamente y mencionado en el sitio web del establecimiento.

“El compromiso, compañerismo, motivación, complicidad con los alumnos, la asistencia, la alegría, el entusiasmo que uno pone en las actividades. Nos dieron una estatuilla, así como un Oscar pero era Oscarina”. (Docente).

Las bonificaciones económicas, por su parte, responden a criterios como la asistencia de los docentes, citaciones a apoderados, resultados académicos y logros no académicos (deportivos o artísticos). Además, en algunas escuelas existen reconocimientos a profesores por sus años de servicio y por su vocación.

Estos reconocimientos monetarios y simbólicos, incentivan el compromiso y motivación de los docentes, y refuerzan la autoestima y la confianza frente a los miembros de la comunidad educativa.

Los docentes también valoraron la existencia de espacios adecuados para desempeñar su trabajo y para permitir la convivencia entre los distintos funcionarios de la escuela.

Especialización y perfeccionamiento profesional

En algunos establecimientos se ha impulsado la especialización de los profesores de básica, de manera de que puedan perfeccionarse en su área y contar con material pedagógico e instrumentos de evaluación, lo que es valorado positivamente por los docentes.

Las escuelas de enseñanza básica mostraron una orientación constante hacia la innovación en estrategias que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los temas y contenidos de los cursos de formación y capacitación se ajustan a las necesidades e intereses de las comunidades escolares. Esta pertinencia permite que los docentes presenten mayor compromiso con estas instancias de perfeccionamiento.

“Una de las fortalezas que nosotros tenemos, encuentro yo, es que cuando yo entré a trabajar aquí, siempre, todos los años los profesores se han perfeccionado. Entonces, aprovechamos la instancia. De hecho, el año pasado tuvimos todo el año perfeccionamiento de matemática y lenguaje”. (Docente).

El financiamiento de estas instancias de formación comúnmente proviene de recursos SEP, o bien son proporcionadas por los sostenedores. En algunas escuelas, los propios directores son activos en la búsqueda y gestión de recursos para este propósito, ya sea a través de programas ministeriales de financiamiento o aportes de fundaciones

privadas. Debido a que los recursos disponibles no permiten que todos los docentes accedan a capacitaciones, se llama a los profesores que pudieron participar de estas instancias a que traspasen sus conocimientos al resto de la planta docente.

El desarrollo profesional continuo es un tema central, no solo para potenciar las habilidades y conocimientos de los docentes, sino que también para apoyar a aquellos que presentan ciertas debilidades.

“Aquí los formamos, o sea, si yo veo una debilidad en un profesor, yo no me deshago de ese profesor, yo le enseño, lo preparo, los demás, los pares, comunalmente. Yo creo que siempre los profesores estamos al debe en formarnos en la especialidad, siempre estamos al debe en didáctica, siempre estamos al debe. Entonces siempre tenemos que estar perfeccionándonos”. (Directora).

En cuanto a los casos que conformaron el estudio de enseñanza media, se identifica la ausencia de prácticas y dinámicas asociadas al perfeccionamiento y desarrollo profesional de los profesores. Si bien en algunas escuelas se observaron acciones al respecto, estas se presentan de manera espontánea e informal, y como una iniciativa proveniente de los mismos docentes.

El desarrollo profesional es uno de los principales factores movilizadores del desarrollo de capacidades y una de las metas más relevantes del mejoramiento educativo. En este sentido, el poco desarrollo de este ámbito entre los docentes de enseñanza media, podría convertirse en un riesgo para la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento que han sido descritos en este estudio.

Experiencia de caso 5: estrategias de apoyo a profesores con menor desempeño.

Entre los casos fue posible observar dos prácticas que resultan interesantes respecto al modo en que abordan las debilidades y dificultades pedagógicas de algunos de sus docentes.

Frente a la imposibilidad de realizar cambios en la planta docente, se decidió contratar, vía recursos SEP, **apoyos docentes que pudiesen trabajar con los profesores que presentaban mayores problemas pedagógicos**. En los casos de los docentes que presentaban dificultades y que estaban prontos a jubilar, las contrataciones adicionales permitieron transitar poco a poco al trabajo pedagógico de profesionales que cumplieren el perfil solicitado por las directivas. A juicio de los propios entrevistados, esto permitió encauzar el trabajo docente y mejorar los resultados.

Una segunda estrategia consiste en que **la jefa de UTP tenga reuniones para monitorear y reforzar los aspectos más débiles vistos en los acompañamientos de aula** y que no logran mejorarse a pesar de las retroalimentaciones. En ocasiones, estas reuniones son solicitadas por los mismos docentes, que detectan un problema o dificultad y piden ayuda. Esta asesoría ocurre, generalmente, durante las horas de trabajo colaborativo o de planificación.

Gestión técnico-pedagógica

En relación a los elementos de la gestión técnico-pedagógica que posibilitan procesos de mejora, surgen como relevantes el orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos; la existencia de un trabajo técnico-pedagógico colaborativo; la organización de planificaciones y evaluaciones; el acompañamiento en el aula; el análisis de logros y resultados educativos y su proyección hacia el cumplimiento de metas institucionales y el Programa de Integración Escolar (PIE) en la gestión pedagógica de la escuela.

Orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos

Como parte de los procesos de “normalización” de la escuela, surge la importancia del orden y estructuración de los distintos mecanismos de funcionamiento interno del establecimiento y de las estrategias diseñadas para contribuir a la mejora educativa. Estos mecanismos y estrategias no solo deben ser implementados ocasionalmente, sino que institucionalizados como prácticas estables, que den continuidad y coherencia al quehacer al interior de la escuela.

La mayoría de las escuelas de la muestra lograron definir sistemas de trabajo sólidos, 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. Otras, presentan ciertas estructuras que guían los procesos técnico-pedagógicos, pero

que solo son incipientes, o aún no han conseguido mantenerse como prácticas constantes en el tiempo.

Ejemplo de la estructuración de estos procesos 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. Estas prácticas y dinámicas que se desenvuelven al interior del establecimiento, son importantes en cuanto funcionan como el andamiaje para el desarrollo del proceso pedagógico al interior del aula.

“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”. (Docente).

Experiencia de caso 6: estructura del tiempo de trabajo colaborativo.

La escuela **ha definido y mantenido una estructura de trabajo orientada al apoyo, orientación y coordinación entre los distintos funcionarios.** Las tardes de los jueves se dividen en tres bloques horarios:

Trabajo colaborativo, de 15:40 a 17:10 horas.

Está destinado al trabajo colaborativo, ya sea por nivel, ciclo o asignaturas, dependiendo de las necesidades que se presentan en cada momento. Esta decisión recae en la jefa de UTP, quien lo evalúa en conjunto con el equipo directivo. Los grupos de trabajo son dirigidos por los coordinadores.

Trabajo técnico, de 17:30 a las 18:30 horas.

A veces se utiliza para trabajo técnico pedagógico, otras veces para trabajo administrativo de los docentes (poner al día libros de clases, notas, evaluaciones, etc.) o también para realizar talleres.

Consejo de Profesores, de 18:30 a las 19:30 horas.

Participan todos los docentes, de distintos niveles y asignaturas, en conjunto con el equipo directivo. Se usa principalmente para informaciones generales, aunque también se realizan talleres o jornadas reflexivas.

Trabajo técnico-pedagógico colaborativo

Vinculado a lo anterior, las instancias para el trabajo colaborativo docente generalmente se encuentran institucionalizadas entre las escuelas del estudio. 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.

Las instancias formales de colaboración son provistas por la calendarización escolar. En algunos casos, se delimitan los objetivos y resultados que se esperan de la reflexión.

Las reuniones pueden convocar al equipo directivo, en donde es central el dar a conocer los avances, dificultades y metas abordadas, y establecer lineamientos de acción futuros respecto a diversos temas, tales como formación docente, dificultades con algunos estudiantes y/o profesores en el aula, actividades transversales, y definición de los cronogramas.

En las escuelas que cuentan con equipos de gestión técnico-pedagógica amplios, se efectúan reuniones regulares de coordinación, que se enfocan principalmente en evaluar y monitorear el trabajo docente, por departamento o por nivel, revisando asuntos administrativos, coordinando actividades a nivel de ciclo, de asignaturas y talleres. En dichas reuniones, los coordinadores de ciclo o jefes de departamento son los encargados de reportar el trabajo realizado con los docentes.

Finalmente, se realizan reuniones de coordinación y trabajo técnico-pedagógico entre pares. La forma en que se efectúa este trabajo varía entre las distintas escuelas de la muestra, pero en general, hay reuniones de coordinación por departamento o por ciclo, y/o consejos de profesores, en que participan todos los docentes. Lo común es que ambas instancias coexistan en las escuelas, siendo variables los temas de trabajo abordados en cada una.

En las reuniones de departamento o ciclo, se suele planificar en conjunto, se discuten problemáticas al interior del aula, estrategias de enseñanza, y se definen actividades a desarrollar en los cursos, entre otras. Los consejos de profesores están

orientados a temas transversales a los departamentos y ciclos. En gran parte de las escuelas analizadas, los consejos tradicionales han sido reestructurados con el fin de evitar que solo sean instancias informativas. Para ello, los temas de los consejos son definidos de forma mensual, siendo uno de ellos destinado a trabajo pedagógico, otro a convivencia escolar, otro a formación docente, entre otros.

Cabe destacar que en las escuelas que formaron parte del estudio, se percibe una cultura docente orientada al trabajo colaborativo, con un clima de trabajo marcado por la apertura para dar y recibir orientación. Cotidianamente, se observan conversaciones informales en almuerzos, desayunos, momentos de descanso, o en los pasillos, en las que los profesores se apoyan mutuamente frente a dudas, inquietudes, o casos puntuales de estudiantes con dificultades y donde comparten material y estrategias de trabajo.

Organización de planificaciones y evaluaciones

Las planificaciones de aula, en la mayoría de los establecimientos, son resultado de un proceso de ajuste consensuado al interior de las comunidades escolares. En varios casos, se ha acordado que las planificaciones pasarán de ser diarias a anuales, distribuyendo y especificando cuáles son los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se trabajarán cada semana.

En general, independiente del mecanismo de planificación consensuado, los jefes de UTP o los coordinadores de ciclo, están a cargo de revisar las planificaciones y las evaluaciones elaboradas por los docentes.

En el caso de la enseñanza básica, se valora especialmente el PAC en la elaboración de planificaciones de aula y evaluaciones en enseñanza prebásica y básica (1° a 4° básico). Entre los apoyos proporcionados se encuentran programaciones anuales, guías didácticas con planes de clases diarios, cuadernos de trabajo para los estudiantes, evaluaciones diagnósticas para aplicar al inicio del año escolar, evaluaciones para cada período y de final de año, y las pautas de corrección para las evaluaciones.

Esto se destaca como una forma de orden y estructura interna, y como una forma de solucionar el problema de la carga laboral asociada a las planificaciones. Sin embargo, luego de instalar estas capacidades en las escuelas, dicha estrategia habría ido perdiendo su novedad.

Otras escuelas han recurrido al uso de programas digitales para facilitar la planificación del trabajo en aula, y lograr una mayor eficiencia en el trabajo administrativo de los docentes. De esta forma, los profesores pueden focalizar sus horas no lectivas para buscar estrategias que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en idear metodologías para motivar a los estudiantes en sus clases.

“Tenemos una plataforma con recursos pedagógicos. Entonces, eso es lo que tiene que hacer el docente para evitar el agobio, que es lo que siempre se ha luchado. Lo único que ellos tienen que hacer es organizarlo de acuerdo a cómo ellos van a ir cubriendo los objetivos de aprendizaje” (Jefa UTP).

Experiencia de caso 7: uso de plataformas virtuales para la planificación docente.

Esta escuela ha dispuesto de una **plataforma virtual para realizar las planificaciones de las distintas asignaturas** y de cada curso. Esta plataforma se instauró hace cuatro años y ha ido incorporándose de manera progresiva.

Además de disminuir la carga de trabajo asociada a la elaboración de las planificaciones, la plataforma es un mecanismo que permite tener una mejor visualización de los contenidos y habilidades que cada curso está trabajando y los que aún están pendientes.

Así, también permite que la **jefa de UTP monitoree con mayor facilidad el estado de avance de las planificaciones**, y tener información más precisa acerca de los objetivos curriculares que se han cubierto en cada curso y asignatura.

Acompañamiento en el aula

Una práctica institucionalizada en todas las escuelas del estudio es el acompañamiento en el aula. Más que una estrategia de evaluación o monitoreo al trabajo de los docentes en la sala de clases, las escuelas la definen como un apoyo a la labor

de los profesores. Los docentes señalan estar acostumbrados a esta práctica, e incluso la destacan como una forma de retroalimentación que enriquece su desempeño pedagógico.

Los acompañamientos al aula son realizados por los jefes de UTP, por otros miembros del equipo directivo, compañeros docentes y en algunos casos, por profesionales provenientes del organismo sostenedor. Contar con distintos observadores en los acompañamientos es, en general, valorado por los docentes, ya que les permite tener una visión de distintos aspectos de su labor en el aula. Al respecto, un profesor señala:

“El acompañamiento de aula tiene una fortaleza importante, porque te observan desde varias miradas. Por ejemplo, la inspectoría mirará la normalización, la dirección y la unidad técnica revisarán el trabajo in situ en lo pedagógico. La retroalimentación muestra las fortalezas y las debilidades, y los acuerdos para ir mejorando, que uno mismo va proponiendo, porque es una conversación mutua”. (Docente).

Los docentes son acompañados como mínimo dos veces al año, siendo lo más común dos veces por semestre, las que no son notificadas con anterioridad. Sí se socializan previamente las pautas de observación, las que son validadas por los propios docentes.

En las observaciones de aula no solo se atiende a las prácticas de los docentes, sino que también las actitudes y comportamientos de los alumnos, prestando atención, por ejemplo, a sus cuadernos, con el fin de monitorear el modo en que van tomando notas de la clase.

Luego, se entrega una retroalimentación por escrito y también mediante una conversación, en donde se comentan los aspectos a mejorar. Estas reuniones se materializan en un compromiso, en el que se acuerda continuar con las prácticas evaluadas positivamente, y mejorar los aspectos más débiles. Respecto a esto último, los directivos proporcionan alternativas y sugerencias para llevar a cabo la mejora de la clase.

Análisis de logros y 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 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, tanto en los establecimientos de enseñanza básica como en los de media, 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”. (Docente).

Otras instancias de monitoreo son las jornadas de reflexión y evaluaciones generales, en las que participan todos los docentes y el equipo directivo. Los objetivos son analizar la cobertura curricular, definir las tareas pendientes al respecto para el año siguiente, evaluar las principales actividades desarrolladas, los resultados académicos de los estudiantes y aspectos tales como la asistencia de los alumnos.

Finalmente, se observó que algunas escuelas realizan encuestas a estudiantes y apoderados, con el fin de evaluar el impacto de sus actividades en los alumnos, y para medir la satisfacción de los padres con el establecimiento y con los logros académicos y no académicos de sus hijos.

La reflexión acerca de las medidas que han generado una mejora en los aprendizajes y en la formación de los estudiantes, y de las que, por el contrario, no se han traducido en logros visibles, es parte de una visión estratégica que da forma y coherencia al proyecto de la escuela. Según Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, & Luppescu (2006) “proyectos dispersos y descoordinados tienen mayor probabilidad de perder recursos, fracasar, y generalmente merman el optimismo y la confianza colectiva” (p.11).

Programa de Integración Escolar (PIE) en la gestión pedagógica de la escuela

Gran parte de las escuelas que conformaron los estudios, cuentan actualmente con el PIE, o han elaborado estrategias para atender las NEE de sus estudiantes. Sin embargo, no todos los establecimientos han logrado articular exitosamente el PIE con las dinámicas pedagógicas de las escuelas.

Entre las escuelas municipales, en donde el programa lleva más tiempo siendo implementado, se menciona que en un inicio los equipos PIE trabajaban de forma aislada, sobre todo debido a la dificultad para incorporarlo a la escuela. Ante esto, se buscó interiorizar a los docentes en el objetivo del programa, de modo que lo comprendieran como una herramienta importante para dar un enfoque inclusivo a su trabajo pedagógico.

“En educación existe el tema de que los educadores diferenciales vienen a apoyar al profesor. Yo partí señalando que no estaba de acuerdo, en el sentido que esperaba que ellos apoyaran proactivamente al profesor, que el trabajo fuera en equipo. Los educadores diferenciales tienen que desaprender a estar al margen, y pasar a ser protagonistas”.
(Directora).

Como estrategias para lograr la articulación, algunos establecimientos han incorporado al coordinador PIE en el equipo directivo, participando activamente en todas las instancias formales de reunión y coordinación. Esto ha contribuido a visibilizar el aporte que estos profesionales realizan en la gestión de la inclusión y atención a la diversidad. Asimismo, el profesional PIE es integrado a la orgánica de la gestión técnico-pedagógica y participa activamente de las instancias de reunión y trabajo colaborativo formal con los docentes.

Otra estrategia es la identificación de las NEE como una de las funciones del PIE. En las escuelas se observó la existencia de una clara y completa sistematización de esta información, la que comúnmente es compartida con los docentes. Este trabajo se realiza en coordinación con los profesores generales, ya sea

en instancias formales de reunión o informalmente, cuando comentan sobre herramientas o estrategias a emplear.

Asimismo, en parte de las escuelas, los profesionales PIE contribuyen activamente en el uso de estrategias diversificadas y con material acorde a los estilos de aprendizaje, no solo para los alumnos que forman parte del programa, sino para todos los estudiantes.

PRÁCTICAS AL INTERIOR DEL AULA

Existen ciertas prácticas al interior del aula que posibilitan los procesos de mejora. Estas son la existencia de procesos pedagógicos definidos; la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes; y las prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y compromiso de los estudiantes.

Procesos pedagógicos definidos

En los casos analizados, se observa 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 alumnos.

Esto se comprende como el fruto de la estructuración de los procesos técnico-pedagógicos, que como se mencionaba anteriormente, tienen su reflejo en la enseñanza y el aprendizaje al interior del aula. La siguiente cita de una docente, refleja el

cambio positivo que ha generado esta definición de los procesos pedagógicos:

“Estamos más empoderados con lo que tenemos que enseñar. Hace tiempo uno trabajaba con lo que tenía, tomaba los contenidos del plan del programa, y veía: ‘esto sí, esto no lo alcanzo a ver, no lo veo’. Entonces siento que ahora estoy más preparada, y me siento con la obligación de tener esos conocimientos para poder enseñarles en un tiempo determinado. Esto también me obliga a mí a ajustarme a los tiempos”. (Docente).

Así, la presencia de soportes organizacionales sólidos facilita un proceso pedagógico de calidad, ya que evita que la realización de una buena clase recaiga meramente en las voluntades, cualidades y esfuerzos personales de los docentes.

La estructuración de las clases es reconocida por los actores educativos de las escuelas en estudio como una buena metodología, aunque la forma en que se organiza la clase puede variar de un caso a otro. En algunas escuelas, los docentes buscan generar clases más dinámicas, mediante la participación de los alumnos a través de preguntas o ejercicios. En uno de los casos de enseñanza media, distintos estudiantes mencionan lo siguiente:

“Yo encuentro que su experiencia [de los docentes] hace que sepan llegar a nosotros, que no se cree esa relación como tan asimétrica, que uno como que le tenga miedo al profe, no se da eso”. (Estudiante).

“Es que son clases productivas, a uno lo mantiene activo, lo mantiene despierto”. (Estudiante).

“Nosotros somos como más activos, porque es la clase de biólogos, como que a veces las hace el mismo alumno, no dejamos hablar al profesor, porque preguntamos, damos ideas, cosas nuevas”. (Estudiante).

Experiencias de caso 8: estructuración de las clases.

Se destacan dos escuelas de enseñanza básica que organizan los momentos de la clase de manera diferente. La primera, la estructura en cinco etapas, y busca contribuir a la participación activa de los estudiantes. En la segunda escuela, la clase se organiza en tres momentos, desde la metodología de la Ruta del Aprendizaje.

Cinco momentos de la clase: el primer momento, denominado ‘hacer ahora’, tiene como objetivo introducir los conocimientos que se verán en la clase. Para esto, se utilizan videos motivacionales, lectura y comprensión reflexiva, entre otras didácticas. Luego, en el segundo momento, se presenta la clase en sí misma, con los contenidos que debe transmitir el profesor. A continuación, el docente lleva lo que explicó a una práctica guiada, donde enseña compartiendo con los estudiantes. El cuarto momento es una práctica independiente, en el que se permite que los estudiantes lleven el trabajo a la práctica por sí mismos. Finalmente, se cierra la clase, resumiendo el objetivo de aprendizaje abordado.

Tres momentos de la clase, desde el enfoque de la neurociencia: la clase tiene tres momentos, que a su vez

están compuestos por una serie de pasos. El **primero** se llama “**apertura cerebral**”, en donde el cerebro decide si estará atento a lo que se le va a presentar, o presentará que no hay nada novedoso. Por lo tanto, las acciones del docente deben apuntar a captar la atención de los alumnos y abrir sus sentidos. Los pasos de este momento son: 1) motiva; 2) pon una meta; y 3) sigue una ruta.

La **segunda** etapa se denomina “**creando redes neuronales**”, donde el objetivo es aprovechar el momento de mayor atención de los alumnos, por lo que se debe propiciar la participación activa y protagonista del estudiante. Los pasos a seguir en este caso son: 4) explica; 5) que hagan; 6) revisen; 7) quiebra; y 8) ir más allá.

Finalmente, la **tercera** etapa de la clase recibe el nombre de “**un pacto amoroso**”, donde el profesor relaciona lo hecho en la clase con una emoción positiva, permitiendo afianzar los aprendizajes en la memoria de largo plazo. Los pasos son: 9) chequeen, y 10) alégrense.

Ejemplo: una docente de educación básica destacada, que estructura su clase en torno a la “ruta de aprendizaje”, define un momento de juego, una actividad, revisión y un juego final. Al comenzar la clase, dibuja con caritas la ruta en una parte de la pizarra, y describe la actividad del día, reafirmando con los niños el compromiso de estar atentos, porque si se atrasan no completarán toda la ruta y no jugarán al final. La docente realiza juegos breves y canciones, lo cual motiva a los niños y genera un clima de atención que favorece su aprendizaje.

Importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes

Además de una cultura escolar orientada a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, se requiere de docentes que entreguen afecto y soporte emocional a los niños y jóvenes y que transmitan sus altas expectativas respecto a sus capacidades y posibilidades futuras. Según Sebring et al. (2006), el complemento entre las altas expectativas y la atención y preocupación que profesores y directivos muestran por los estudiantes, conduce a un mayor compromiso en el proceso de aprendizaje y a un mayor rendimiento académico.

En algunos establecimientos, los entrevistados mencionaron como un elemento fundamental la relación afectiva entre los docentes y los estudiantes, lo que además de vincularse con un buen clima para las clases, también se asocia a mayor motivación por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“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).

Esto se destaca, sobre todo, entre los establecimientos ubicados en entornos de mayor vulnerabilidad. Según los docentes, estos jóvenes requieren de una atención especial, debido a que están expuestos a riesgos sociales y a problemas familiares complejos, que pueden perjudicar su bienestar socioemocional.

“Porque ellos tienen mucha necesidad de afecto (...) porque a veces los hogares están mal constituidos, entonces también

(...) el afecto que reciben los niños acá, nosotros entregamos mucho esa parte, porque sabemos que ellos en sus casas no reciben ese afecto”. (Docente).

“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”. (Docente).

Por otra parte, también pudo verse que, en varios de los casos de enseñanza media, existen altas expectativas respecto del aprendizaje de los estudiantes y de su futuro académico. Según lo que describen algunos entrevistados, el incremento de las expectativas ha sido reciente en sus establecimientos, lo que habría traído mayor motivación para 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”. (Docente).

Prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y compromiso de los estudiantes

En algunos de los casos estudiados, hay una especial preocupación por generar metodologías pedagógicas innovadoras u otras estrategias, que aumenten la motivación de los estudiantes por el aprendizaje.

Se destacan algunas prácticas sencillas que se han implementado en algunos establecimientos de enseñanza básica. Una de ellas es la ornamentación de las salas de clases con distintos estímulos visuales, que refuerzan los valores y normas de comportamiento y convivencia de los alumnos; que informan sobre pruebas, cumpleaños u otras actividades; o material que hace alusión a festividades o estaciones del año.

También se observaron salas temáticas, que consisten en la caracterización del aula a partir de un tema en particular, para reforzar contenidos, específicamente, de Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales e Historia.

En uno de los casos en particular, la ornamentación hace alusión a la Educación Cívica, que forma parte del sello particular de la escuela. En estos establecimientos, los docentes reconocen la iniciativa como una buena manera para aumentar la motivación de los estudiantes y reforzar el aprendizaje.

Otra práctica que busca incentivar a los estudiantes a involucrarse y comprometerse con el aprendizaje son las tutorías entre los mismos compañeros de clase, donde uno de ellos tiene dificultades en cierta materia y el otro un mejor manejo. Estas tutorías se desarrollan en una sala normal, en horarios en los que los alumnos no tienen clases. El profesor va supervisando el trabajo de las parejas o grupos y luego evalúa al tutor, quien puede elegir a qué ramo asignará la nota, y al estudiante apoyado, que solo puede ser evaluado en el ramo en que muestra mayores dificultades. Mediante esta metodología, los alumnos adquieren mayor protagonismo dentro de sus procesos de aprendizaje y formación.

También se destaca el “Taller de habilidades”, en donde no se trabajan contenidos curriculares, sino que habilidades clave

para reforzar el logro de aprendizajes. Así, pueden orientarse a la expresión oral, al pensamiento lógico-reflexivo, al desarrollo de la imaginación, de las habilidades sociales, de la motricidad fina, de la concentración, la memoria, la paciencia o la relajación, entre otras.

Estos talleres se llevan a cabo los días lunes en el último bloque de la jornada, y son diseñados y dirigidos por los profesores jefes, que conocen en mayor profundidad las necesidades de sus estudiantes. A estos docentes se les asignan horas semanales para realizar este trabajo.

Experiencias de caso 9: prácticas para el fomento lector.

Algunos establecimientos buscan fomentar la lectura y mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes mediante la lectura silenciosa o en conjunto al inicio de la jornada.

Profundizando en el texto: cada día, en todos los cursos, los primeros 15 minutos de la mañana son destinados a leer un texto, profundizando cada día en distintos aspectos del mismo. El primer día de la semana se realiza una lectura modelada por el docente; el segundo día una lectura compartida con los estudiantes, para luego resumir las ideas principales; el tercer día, se aborda el vocabulario del texto leído; el cuarto día se aplica el vocabulario contextual, y el quinto día se contestan preguntas de comprensión de lectura.

Lectura en conjunto: la actividad consiste en que, al inicio de cada mañana, un estudiante inicia la lectura,

y en el punto aparte, continúa el compañero a su lado. El docente se preocupa de corregir a los alumnos cuando se equivocan en la lectura y hace pausas para contextualizar el texto. Se observa que la práctica está bastante naturalizada. Los estudiantes saben que su jornada inicia con la lectura, por lo que esperan al profesor con los libros encima del escritorio. Cuando llega el docente, uno de los estudiantes se ofrece a leer y automáticamente continúa el resto de los compañeros. Al final de la actividad, se levantan dos alumnos, recogen los libros del resto y los guardan en las estanterías.

FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Un aspecto común entre la mayoría de los establecimientos de enseñanza básica y media, es la preocupación por entregar una educación integral a sus estudiantes, dando relevancia a su formación valórica, a la entrega de habilidades para la vida y a su desarrollo personal y social.

A continuación, se mencionan distintas prácticas que las escuelas han implementado para el fomento de la motivación y autoestima de los estudiantes, de un clima de respeto, orden y participación, de hábitos saludables y de habilidades y competencias más allá de las académicas.

Formación valórica

La mayoría de los establecimientos analizados mencionan como parte de su proyecto educativo formar a estudiantes no solo en aspectos académicos, sino que también desde un punto de vista valórico.

“Nosotros queremos lograr con los estudiantes jóvenes con una buena educación valórica, eso es lo que nos interesa (...) Pero junto con esta buena formación valórica, que sean también técnicos competentes, técnicos con capacidad de aportar al desarrollo de las empresas donde van a estar insertos”. (Director).

“Siempre están apuntando a todas las esferas, en el sentido de que se preocupan no solamente de la parte intelectual, que ven harto la parte intelectual, sino que también de la formación de valores (...) es una formación integral”. (Apoderado).

Las escuelas disponen de diversos mecanismos y actividades para formar a sus estudiantes en los valores que definen el sello educativo de la escuela. Algunos establecimientos trabajan con “el valor del mes” en distintas instancias de la jornada escolar. Las actividades y recursos utilizados pueden ir variando de acuerdo a lo que diagnostica la unidad de orientación o el sostenedor. Las salas de clases y otros espacios del establecimiento son decorados por los estudiantes o docentes, de acuerdo al valor que se trabajará.

Una escuela de educación básica realiza una premiación a quienes encarnan el valor del mes, e invitan a los apoderados

a entregar el reconocimiento a sus hijos. Esto además de contribuir a la participación de las familias, se torna una medida para fomentar la autoestima de los estudiantes.

Otra práctica pesquisada es la realización de campañas solidarias y voluntariados, lo que se encuentra en concordancia con el proyecto educativo de la escuela. Algunas de las actividades pastorales son guiadas por alumnos de los cursos mayores del establecimiento.

Además, se realizan campañas solidarias y colectas de dinero, tanto para apoyar a organizaciones de beneficencia, como a los integrantes de la misma comunidad escolar que enfrentan dificultades.

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, identificándose solo 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 analizadas poseen un clima de convivencia escolar positivo, 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.

“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”. (Docente).

Con respecto a las relaciones entre estudiantes, los conflictos no son recurrentes, y en general, los casos de violencia escolar son aislados. Cuando ocurren, se abordan de forma inmediata por los equipos directivos y, específicamente, por los equipos de convivencia escolar.

Los equipos directivos y los docentes destacan como un aspecto central el respeto y cumplimiento del manual de convivencia escolar. Esto permite que los profesores actúen dentro de un marco común, y que los estudiantes sepan que la transgresión de alguna de las normas trae consigo una consecuencia. Este respeto o cumplimiento requiere de una socialización del reglamento interno entre los distintos actores escolares.

Destaca en algunas escuelas el manejo de los problemas entre estudiantes mediante conversaciones reflexivas con los alumnos involucrados, para generar un aprendizaje constructivo y llamar a la reconciliación. A modo de ejemplo, se observó la forma en que una profesora de educación básica maneja los conflictos en el aula:

“En relación a la disciplina que se maneja al interior del aula, la resolución de conflictos, problemas o malas conductas se suele realizar de la forma más armoniosa posible, entablando una conversación pausada y tranquila para retornar a un ambiente propicio para el ejercicio de las

clases. Ejemplo de ello es la relación que la profesora trata de estructurar con un niño con ciertos déficits de conducta y atención. La reacción de la profesora suele ser cariñosa, cercana y afectiva, disipando una posible situación tensa entre el alumno y ella, para de esa forma reincorporar al alumno a las dinámicas que se desarrollan en las clases. De igual forma, en la segunda entrevista hecha a la profesora esta relata que los estudiantes sienten una gran confianza y cercanía con ella, por lo que les cuentan vivencias o hechos de su diario vivir que quizás en otra parte no tienen opción de relatar”. (Reporte del observador).

El énfasis de los encargados de convivencia escolar, en general, está puesto en la relación entre estudiantes. Sin embargo, ello no significa que las escuelas no reconozcan la importancia de la convivencia entre los adultos, lo que se expresa en un conjunto de estrategias orientadas a fortalecer el clima laboral y las relaciones de confianza entre ellos.

Como se mencionaba anteriormente, las entrevistas permitieron ver que, a excepción de algunos casos, los docentes 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”. (Docente).

“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”. (Docente).

Pudo verse que algunas escuelas disponen de instancias de esparcimiento y recreación para que docentes y directivos compartan en espacios más allá de lo laboral. En general los equipos directivos o los comités de bienestar impulsan la celebración de fechas importantes como los cumpleaños, Día de la Madre y el Padre, Pascua, Navidad, entre otras.

Experiencias de caso 10: clima de convivencia escolar, buenas relaciones en la comunidad.

Recreos interactivos o entretenidos: desde hace algunos años, algunas escuelas de educación básica han desarrollado recreos interactivos o entretenidos, en los que se realizan distintas actividades lúdicas, y se ponen materiales a disposición de los estudiantes para ello. Especialmente, entre los alumnos de enseñanza básica, estos recreos han contribuido a mejorar la convivencia y encauzar la energía, para que el regreso a clases resulte más fácil y tranquilo.

“Este año se comenzaron a realizar los jueves recreativos en el recreo largo del almuerzo. Se hacen diferentes tipos de competencias de deporte. Por ejemplo, la semana pasada se hizo tenis y fútbol, la semana antepasada se hizo un partido de penales, hacen zumba, baile entretenido. Es divertido porque ahí podemos jugar y luego hacer actividades o competencias que uno puede hacer con los amigos y divierten más”. (Estudiante).

Brigadistas escolares para supervisar los recreos: en algunas escuelas, los entrevistados mencionan que la asignación de “brigadistas escolares” ha sido una excelente medida para la buena convivencia. Se trata de encargados de supervisar la disciplina y detectar posibles conflictos entre sus compañeros.

Otras prácticas para el fomento del desarrollo personal y social de los estudiantes

En relación al fomento de Hábitos de vida saludable, la mayoría de las escuelas han habilitado la venta de colaciones saludables, lo cual se ha complementado con la ornamentación de espacios comunes como pasillos o patios, con carteles e imágenes que informan sobre la alimentación sana. Además, una de las escuelas de enseñanza básica aumentó al doble las horas de Educación Física para todos los niveles.

Destaca además un establecimiento que ha buscado fomentar la Participación y la formación ciudadana de sus estudiantes a través de una actividad lúdica que evoca al primer cabildo realizado en Santiago. Así, durante la época de Fiestas Patrias, la comunidad se viste de acuerdo a la época y realiza una reunión en donde participan todos los miembros de la escuela, para discutir acerca de material o infraestructura que necesita el colegio. Al final, mediante una votación, los estudiantes eligen la inversión que la escuela debiese hacer el siguiente año y se compromete a la dirección a cumplir con este compromiso en un plazo de un año. Así, la iniciativa fomenta el valor de la participación democrática en espacios de decisiones.

En lo que respecta a la Autoestima académica y motivación escolar, los establecimientos educativos han dispuesto algunas actividades que buscan motivar a los estudiantes a aprender y reforzar la confianza en ellos mismos. Las salidas a terreno, junto con tener un fin pedagógico, se orientan a reconocer los logros y cualidades de los alumnos y a hacer más lúdica la rutina escolar. Esto, además, promueve la sana convivencia entre los estudiantes de la escuela.

En aquellas escuelas con un sello religioso, las salidas pedagógicas buscan generar lazos de confianza a través de la enseñanza de valores cristianos. En una de ellas, se conformó un grupo scout, en donde se generan espacios de convivencia entre profesores, apoderados y alumnos, para generar un sentido de comunidad y pertenencia con el colegio. También se realizan “Encuentros con Cristo”, de 1° a 6° básico, en 7° se realiza el “Campamento de la Amistad”, y finalmente en 8° básico se llevan a cabo las “Jornadas de Discernimiento”. Además, existen instancias para los docentes, llamadas “Retiro para educadores”.

Sumado a esto, en la mayoría de las escuelas estudiadas se imparten talleres extraprogramáticos, los cuales cubren distintos intereses en el ámbito deportivo y artístico. Estas actividades son impartidas por docentes de Música, Artes Visuales o Educación Física, lo cual es complementado con la contratación de monitores externos al colegio.

Estos talleres se orientan a la formación integral de los estudiantes, al potenciar sus habilidades y promover el desarrollo de conductas y hábitos que favorecen el logro de aprendizajes y una sana convivencia escolar, como la disciplina, el respeto y el trabajo en equipo. Destaca el caso particular de una escuela que realizó un convenio con una empresa de producción, para que realicen distintos talleres artísticos.

Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los talleres extraprogramáticos son definidos por el equipo directivo o los sostenedores, considerando los intereses de los estudiantes.

Experiencia de caso 11: conformación de una orquesta musical.

El establecimiento creó en el año 2007 una orquesta infantil y juvenil a través de un proyecto impulsado por la anterior dirección y la actual directora, cuando ejercía su cargo como jefa de UTP. El proyecto contempló la adquisición de instrumentos, la implementación de talleres musicales y posteriormente la formación de la orquesta.

En el año 2010, se inició un convenio con una fundación de la zona, que ha permitido ampliar la cobertura e incluir instrumentos nuevos de percusión y viento, provenientes de la tradición mapuche. En la orquesta participan incluso alumnos de segundo básico.

Desde la mirada de los docentes, la orquesta funciona como un mecanismo que combate la deserción escolar al trabajar la motivación, la autoestima y las expectativas de los estudiantes. Además, promueve la responsabilidad, disciplina, la capacidad de trabajar en equipo y un liderazgo positivo, que llama a otros estudiantes a participar.

RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

El involucramiento de las familias en la comunidad educativa, en general, se constituye como un desafío para las escuelas.

En los distintos establecimientos educativos de la muestra, los directivos y docentes comentan que los padres y apoderados no tienen una presencia y participación activa en el colegio.

Según Sebring et al. (2006), lo anterior puede explicarse, en parte, por la baja confianza entre las familias y los profesores y directivos, por lo que los establecimientos debieran generar lazos que involucren a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e instar a los docentes a que se acerquen a la realidad de los estudiantes, de manera de que conozcan el contexto social y familiar en que están inmersos. Con este conocimiento, podrían responder de manera más adecuada a las necesidades de sus alumnos y entablar relaciones más cercanas con las familias.

Para mejorar el vínculo y la comunicación con las familias, las escuelas visitadas han implementado estrategias dirigidas al trabajo personalizado con cada uno de los apoderados, así como también actividades que los convocan a reuniones o actividades grupales.

Estrategias de trabajo individual con apoderados

Las escuelas convocan a los apoderados a entrevistas individuales, conducidas por los docentes o por algún miembro del equipo directivo, en las que se abordan dificultades o temas puntuales de los estudiantes, con la finalidad de mantener además una comunicación fluida y constante con los padres.

El profesor le reporta al apoderado cómo se ha comportado y desempeñado su hijo en la escuela y si ha tenido algún tipo

de problema de aprendizaje o conflictos con otros. Se pide al padre que comente cómo se desenvuelve el estudiante en la casa y si hay algún problema que sea importante de comunicar a la escuela.

Las reuniones también están dirigidas a concientizar a los apoderados sobre la importancia de la puntualidad y asistencia a clases y a entregarles información acerca de buenas formas de apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos, de manera que exista un relato coherente entre lo que se dice en la casa y lo que se trabaja en la escuela.

Algunas comunidades educativas han implementado la “escuela para padres”, para entregar a los apoderados conocimientos y herramientas que les permitan abordar de mejor manera temas de comportamiento, *bullying*, educación sexual, hábitos de estudio, uso de tecnologías, entre otros.

Cuando ocurre una situación compleja con un estudiante, algunos establecimientos citan de inmediato al apoderado a una reunión, en la que participa la directora, la coordinadora de ciclo, el profesor jefe y, en caso de ser un alumno que forma parte del programa, la coordinadora de PIE. En conjunto, abordan la situación y aconsejan al apoderado sobre cómo superar dicho problema, de manera que tenga más y mejores herramientas.

De esta forma, se busca que las reuniones con apoderados sean una instancia de diálogo, que permita que los padres conozcan a los docentes y se genere un vínculo colaborativo para apoyar la formación y el bienestar del estudiante.

El contacto telefónico es otra de las estrategias que permiten mantener una comunicación constante con los apoderados.

A través de las llamadas, se informa de problemas con los estudiantes, se pregunta por inasistencias reiteradas y se cita a los padres a reuniones.

También se recurre al chat (*Whatsapp*), o a mensajes de texto mediante sistemas digitales (*Papinotas*), mediante los cuales se comunican actividades importantes, fechas de pruebas, tareas o reuniones.

Sin embargo, hay casos en que el contacto telefónico no es suficiente, por lo que se llevan a cabo visitas al domicilio de los alumnos. Esto, para asegurar que la familia está al tanto de la situación del estudiante, y poder buscar soluciones o medidas remediales. En general, las visitas se realizan con motivo de la baja asistencia de los alumnos.

En uno de los establecimientos, se observó que las visitas a los domicilios se orientaban meramente a fortalecer los vínculos con las familias y con los estudiantes y para conocer las problemáticas y necesidades que puedan estar viviendo.

“No está en el contrato, va más allá de mi labor como docente, es una labor (...) de compromiso, amor por la comunidad. (...) Nos organizamos y visitamos a las familias que lo requieren. (...) Entonces tú eliges un niño o dos de tu curso y los vas a visitar, pero no vas en un tono pedagógico, sino que vas en un tema netamente valórico a visitar para saber cómo están, para orar con ellos, ver si tiene alguna necesidad”. (Docente).

“Imagínate la impresión de un niño, que él se asume como no querido, porque él se sabe que es complicado, que tu profesor o dos profesores, lleguen a la intimidad de tu hogar con un regalo, (...) con una sonrisa. (...) Es una experiencia

maravillosa, ese chico cambia contigo, es imposible que no lo haga, y en la pasada tú te das cuenta de muchas cosas (...) tú vas entiendo los contextos y eso te acerca mucho". (Jefa de UTP).

De esta manera, conocer las realidades de los estudiantes permite a la escuela entregar apoyo a las familias, lo que denota un alto grado de preocupación por lo que ocurre con los alumnos, más allá de lo que sucede en los horarios de clase.

Es así como se llevan a cabo campañas para colaborar con las condiciones mínimas que permiten que un estudiante asista a clases, como su vestimenta. Esta escuela también gestionó una bolsa de empleo, para establecer redes que permitan que los apoderados cesantes encuentren trabajo.

Otro establecimiento realiza un “*after school*”, que consiste en desarrollar actividades y talleres a los estudiantes cuyos apoderados trabajan y requieren de alguien que permanezca con sus hijos durante su jornada laboral. Esta iniciativa es de origen comunal, se imparte hasta las 19:00 horas y se dirige especialmente a alumnos de 5° a 8° básico. Las actividades realizadas involucran apoyo pedagógico, talleres de circo, deporte, música, arte, y juegos didácticos.

Estrategias para incentivar la participación en actividades de la escuela

Para fortalecer el vínculo con los apoderados, algunos establecimientos buscan hacerlos partícipes de actividades extraprogramáticas como actos, premiaciones, celebraciones o

feria de las pulgas, así como también en instancias que forman parte de la jornada escolar como los recreos, almuerzos e incluso al interior del aula.

Entre los cursos de educación básica, algunos apoderados se han incorporado a las clases, ya sea como observadores o para apoyar a sus hijos en las actividades. Esto ayuda también a que los padres comprendan de mejor manera las asignaturas y puedan presenciar cómo se relacionan sus pupilos con el resto de sus compañeros y con los contenidos entregados por el profesor.

En una de las escuelas, se abre la posibilidad de que los familiares asistan a alguna clase o recreo para entregar contención y apoyo a los estudiantes que presentan problemas de adaptación.

También se han incorporado a los padres a actividades de cuenta cuentos, lo que fortalece la participación de las familias en el aprendizaje de los alumnos.

Desde la perspectiva de los docentes estas prácticas también responden a una política de transparencia de la escuela, en la que los apoderados pueden acercarse y ver cómo es el funcionamiento cotidiano del establecimiento, y a una forma de comprometer a las familias con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Los estudios realizados en establecimientos que demostraron trayectorias sistemáticas y sostenidas de mejora en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica o media sugieren que existen ciertos elementos, manejables por la escuela, que posibilitan mejora en los aprendizajes. La existencia de estos elementos y la correcta gestión del contexto o factores externos que condicionan los procesos de mejora, son vitales para que un establecimiento, utilizando la nomenclatura acuñada por Bellei et al. (2014), pueda movilizar un proceso de mejora institucionalizada. Por un lado, es importante notar que los procesos de mejora se instalan dentro de un contexto específico condicionante que debe ser gestionado para el correcto desenvolvimiento del mismo. En este sentido, no existen recetas para mejorar. Por otro lado, es necesario instalar la idea de que lo que se necesita es transitar desde el enfoque táctico de la mejora puntual, a una mejora institucionalizada que requiere mirada estratégica y construcción de capacidades. Esto es un proceso altamente complejo que demanda prácticas y recursos que muchas veces las escuelas no tienen. De ahí la necesidad de contar con una política pública que apunte el proceso.

Las bases para la mejora identificadas en el estudio son coherentes con los hallazgos de otras investigaciones nacionales e internacionales y se agrupan en seis áreas: el liderazgo directivo, la gestión de los recursos humanos, la gestión pedagógica, las prácticas en el aula, la formación integral de los estudiantes y la relación con las familias.

El *liderazgo directivo* ha sido ampliamente reconocido como uno de los elementos clave para sostener una trayectoria de mejora. En este estudio se releva la importancia de contar con equipos

directivos estables y validados por la comunidad educativa, que ejercen un liderazgo de tipo distribuido y que cuentan con ciertas características como la eficiencia, la presencia, que den sentido al trabajo cotidiano, que se comuniquen con la comunidad educativa y que sean capaces de gestionar el entorno y vincularse con él.

En lo que respecta a la *gestión de los recursos humanos* para posibilitar procesos de mejora, los establecimientos estudiados destacan la disponibilidad de horas no lectivas, los procesos de selección y reclutamiento de docentes, los procesos de inducción de profesores nuevos, la gestión de las ausencias laborales, el reconocimiento a los docentes y las posibilidades de capacitación y formación continua.

En relación a los elementos de la *gestión pedagógica* que posibilitan procesos de mejora, surgen como relevantes el orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos, la existencia de un trabajo técnico-pedagógico colaborativo, la organización de planificaciones y evaluaciones, el acompañamiento en el aula, el análisis de logros y resultados educativos, su proyección hacia el cumplimiento de metas institucionales y el Programa de Integración Escolar (PIE) en la gestión pedagógica de la escuela.

En los establecimientos estudiados, se observan ciertas *prácticas al interior del aula* que posibilitan los procesos de mejora. Estos son la existencia de procesos pedagógicos definidos, la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes y las prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y compromiso de los estudiantes.

Un aspecto común entre la mayoría de los establecimientos estudiados es la preocupación por entregar una *educación*

integral a sus estudiantes, dando relevancia a su formación valórica, a la entrega de habilidades para la vida y a su desarrollo personal y social. En particular se observan prácticas que las escuelas han implementado para el fomento de la motivación y autoestima de los estudiantes, de un clima de respeto, orden y participación, de hábitos saludables y de habilidades y competencias socioemocionales.

Finalmente, uno de los grandes desafíos de los establecimientos estudiados es la *relación con las familias*, las cuales juegan un rol clave en el éxito escolar. Conscientes de esto, los establecimientos estudiados han desarrollado estrategias de trabajo individual con los apoderados y estrategias para fomentar la participación en las actividades de la escuela.

La Agencia de Calidad de la Educación tiene como misión evaluar, orientar e informar a los establecimientos para que estos puedan implementar procesos de mejora desde una mirada estratégica y de construcción de capacidades. Varios de los elementos evaluados por la Agencia dicen estrecha relación con las bases para la mejora identificadas en este estudio.

Desde 2014 la Agencia evalúa y reporta los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), que buscan ampliar la mirada de calidad y avanzar hacia una educación más integral¹³. La evaluación de estos indicadores y la información que se entrega a los diferentes actores educativos pretende dar señales

13 Cuatro de ellos, Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable, son medidos a través de los Cuestionarios de Contexto y Calidad de la Educación que se aplican paralelamente a la prueba Simce. Los otros cuatro, Equidad de género, Asistencia escolar, Retención escolar y Titulación técnico-profesional en enseñanza media, se calculan a través de datos que provee el Ministerio de Educación o rendimiento en la prueba Simce.

acerca de los logros que se esperan de un establecimiento de calidad, de manera que cada establecimiento pueda identificar sus fortalezas y debilidades en este aspecto. Así, por ejemplo, todos los establecimientos del país reciben cada año sus resultados para el indicador de Clima de convivencia escolar, que evalúa, en base a las percepciones y las actitudes de estudiantes, docentes y padres y apoderados, el ambiente de respeto¹⁴, la organización¹⁵ y seguridad¹⁶ en el establecimiento.

Por otro lado, la Agencia realiza una evaluación cualitativa de los procesos de gestión escolar a través de los Estándares Indicativos del Desempeño (EID), un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo. Esta medición tiene por objeto proveer orientaciones respecto de qué procesos pueden ser mejorados para aumentar el rendimiento escolar, y se realiza en el contexto de la visita de evaluación y orientación, o visita integral, realizada por parte de la Agencia a los establecimientos que, considerando su contexto socioeconómico, presentan un

14 Evalúa el trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación que existe en el establecimiento. Además, considera las percepciones respecto al cuidado del establecimiento y el respeto al entorno de parte de los estudiantes.

15 Evalúa la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y el predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.

16 Evalúa el grado de seguridad y de violencia física y psicológica dentro del establecimiento, así como a la existencia de mecanismos de prevención y de acción ante esta. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar y a los factores que afecten su integridad física o psicológica.

menor desempeño relativo. En ella se establece un vínculo directo con el establecimiento a partir del cual es posible observar en profundidad cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo¹⁷, Gestión pedagógica¹⁸, Formación y convivencia¹⁹ y Gestión de recursos²⁰. Varios de los elementos

-
- 17 Refiere a funciones a cargo del sostenedor y el equipo directivo, como diseño, articulación, conducción y planificación institucional, todas funciones que buscan asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento. En particular, los estándares evalúan procesos asociados al liderazgo del sostenedor, el liderazgo del director y a la planificación y gestión de los resultados.
- 18 Comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes con el fin último de que logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades. Este proceso evalúa la gestión curricular (políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes, para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje), el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares), y el apoyo al desarrollo de los estudiantes (políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo el establecimiento para velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses).
- 19 Evalúa las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para: a) promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes; b) asegurar un ambiente adecuado que propicie el desarrollo personal y social de los estudiantes y el logro de los objetivos de aprendizaje; y c) desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad.
- 20 Comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con el equipo de trabajo, los recursos financieros y materiales, y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos, promover el bienestar de los estudiantes y potenciar su aprendizaje. En particular, en esta dimensión se observan las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para: a) contar con un equipo calificado y motivado y con un clima laboral positivo; b) asegurar una administración ordenada y eficiente de todos los aspectos ligados a los recursos económicos de la institución y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes; y c) garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos.

considerados en estas dimensiones coinciden con las bases para la mejora observadas en los establecimientos estudiados.

La observación de estas dimensiones permite al equipo de evaluadores elaborar un diagnóstico de los procesos de gestión del establecimiento. A partir de este diagnóstico se genera un taller de orientación a la mejora, diseñado de manera particular para la realidad de cada establecimiento. En este taller se busca instalar capacidades de autorreflexión en los establecimientos y una mirada estratégica que posibilite un proceso institucionalizado de mejora.

Es necesario evaluar el impacto de estas iniciativas de la política pública en la instalación de procesos complejos de mejora institucionalizada en los establecimientos, los que requieren de una mirada de largo plazo. No obstante que estos son procesos que demandan tiempo, es importante destacar que la política pública ha sido proactiva y certera en situar en el mundo escolar la importancia de los elementos base para la mejora, proveyendo información y orientación para favorecer una mirada estratégica y de instalación de capacidades en los colegios. Es esta mirada la que, en última instancia, llevará al sistema escolar a un proceso de mejora sostenible y a una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

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. y 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. y 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. y 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. y 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 Educacional*, Vol 52, N° 1, Enero 2013; Págs. 31-67.

Harris, A. y 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. 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 five years on: revisiting effective schools in disadvantaged areas*. RoutledgeFalmer.

Muñoz-Repiso, M.; Murillo, J.; Barrio, R.; Brioso, M. J.; Hernández, M. L. y 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*. F.J. Murillo (Coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. y Krichesky, G. (2015). *Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (1), pág. 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*. Informe final, pág. 900.

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. y Stringfield, S. (2016). *Effective school processes*. 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. B.; Allensworth, E.; Bryk, A. S.; Easton, J. Q.; y Luppescu, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement. Research Report*. Consortium on Chicago School Research.

Sebring, P. y Montgomery, N. (2014). *Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados*. 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*. Townsend, T. (Ed.). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. New York: Springer.

Valenzuela, J. y Allende, C. (2014). *Trayectorias de Mejoramiento en el Sistema Escolar Chileno: Las Escuelas de Educación Básica 2002-2010*. Apuntes sobre Mejoramiento Escolar.

Este libro contiene la sistematización de una selección de experiencias exitosas en procesos de mejora en establecimientos de variados contextos. A partir del reforzamiento de un trabajo colaborativo, de algunas prácticas pedagógicas, de un enfoque de formación integral de los estudiantes y de la inclusión de los padres y apoderados, estas escuelas han logrado avanzar y consolidarse como establecimientos que progresan, efectivamente, en sus resultados educativos.

Compartir estas experiencias con la comunidad educativa invita a la reflexión sobre los contextos particulares de cada una de ellas para promover la instauración de procesos de mejora. Pero, sobre todo, este libro busca aportar en la construcción de un sistema educativo que crece en calidad y equidad y, de este modo, abre las oportunidades para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

ISBN: 978-956-9484-10-0



9 789569 484100