

ESCUELAS QUE MEJORAN: APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

GUÍA DE TRABAJO BASADA EN EL LIBRO "LO APRENDÍ EN LA ESCUELA.
¿CÓMO SE LOGRAN PROCESOS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR?"

ESCUELAS QUE MEJORAN: APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

GUÍA DE TRABAJO BASADA EN EL LIBRO "LO APRENDÍ EN LA ESCUELA.
¿CÓMO SE LOGRAN PROCESOS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR?"

Esta guía se basa en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”, coordinado por Cristian Bellei, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras.

Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”

Elaborado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.

COORDINACIÓN: Xavier Vanni.

AUTORES: Silvia Elgueta, Andrés Vargas, Nicole Bustos y Liliana Morawietz.

CORRECCIÓN DE ESTILO: Pablo Marín.

REVISIÓN DE MANUSCRITO: Elizabeth Simonsen.

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y PORTADA: Rocío Santander.

© REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL: 251.361

ISBN: 978-956-19-0898-7

Primera edición: marzo de 2015.



PIA
Programa de
Investigación Asociativa



ÍNDICE

PRESENTACIÓN **5**

INTRODUCCIÓN **6**

¿CÓMO USAR ESTA GUÍA?

¿QUÉ SIGNIFICA QUE UNA ESCUELA "MEJORE"?

FICHA INFORMATIVA DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1: ALGUNAS CLAVES DEL MEJORAMIENTO SOSTENIDO **11**

FACTORES CLAVE DEL MEJORAMIENTO SOSTENIDO

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

CAPÍTULO 2: TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO **31**

CRITERIOS PARA ANALIZAR EL MEJORAMIENTO

MEJORAMIENTO ESCOLAR PUNTUAL

MEJORAMIENTO INCIPIENTE

MEJORAMIENTO ESCOLAR EN VÍAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

MEJORAMIENTO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADO

CAPÍTULO 3: ¿CÓMO APORTAN LAS EXPERIENCIAS ANALIZADAS AL PLAN DE MEJORAMIENTO DE NUESTRA ESCUELA? **47**

PISTAS PARA ELABORAR EL NUEVO PLAN

ANEXOS **54**

DOCE HISTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

PARA SEGUIR PROFUNDIZANDO

PRESENTACIÓN

Uno de los desafíos más relevantes de la Reforma Educacional es garantizar la calidad integral tanto de la gestión institucional como de los procesos pedagógicos que impactan en los aprendizajes. Lo anterior implica materializar crecientemente en los establecimientos educacionales principios tales como la equidad, la colaboración, la integración social, la inclusión, la interculturalidad, etc., con miras a potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y de calidad en el mediano y largo plazo.

Para materializar estos principios es esencial promover en las organizaciones escolares procesos sistemáticos y planificados de cambio educativo, como adecuaciones en la organización escolar, fortalecimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de las capacidades de sus docentes, mayor foco de la gestión directiva en los procesos pedagógicos, mejoramiento de las actividades en el marco de la jornada escolar completa –abriendo espacios para la cultura, el deporte y la recreación en el establecimiento educacional–, y potenciando las estrategias para fortalecer la convivencia y vida democrática, entre varias otras opciones.

Para facilitar la concreción de procesos de este tipo, el Ministerio de Educación y las comunidades educativas cuentan con una serie de dispositivos, herramientas y recursos, entre los que se destacan:

- El Proyecto Educativo institucional (PEI) de cada comunidad escolar, el cual expresa el horizonte formativo y educativo del establecimiento, es decir, su propuesta orientadora en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Corresponde al lugar final que se quiere alcanzar o llegar como comunidad educativa.
- El Plan de Mejoramiento Educativo (PME), instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guía la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Corresponde al “medio que permitirá llegar al lugar proyectado” como comunidad educativa.

Dentro de este marco, el Plan de Mejoramiento Educativo constituye una importante herramienta de planificación y gestión para

la mejora educativa, por medio de la cual cada establecimiento puede alcanzar lo declarado en su PEI, a través de la definición de objetivos, metas y acciones coherentes con su horizonte formativo y educativo.

Considerando lo anterior, surge la pregunta acerca de cómo los profesionales que trabajan en los establecimientos educacionales del país pueden conocer, comprender y aprender sobre cómo se gatilla y produce la mejora educativa sostenida y sustentable en el tiempo. Para lograr aquello, nada más significativo que poder aprender desde la propia experiencia profesional y la de otros que, en contextos similares, han sido capaces de crear y desplegar espacios y experiencias que contribuyen al mejoramiento educativo sostenido de los procesos y resultados educativos de sus organizaciones y de sus estudiantes.

¿Cómo han sido otras escuelas capaces de gestionar procesos que permiten a sus estudiantes obtener mejores aprendizajes? ¿Cómo estas escuelas han logrado plasmar y desarrollar una visión de educación integral en su proyecto y prácticas educativas? ¿Cómo los procesos y aprendizajes en torno a la mejora de otros establecimientos pueden iluminar la planificación y desarrollo de la propia mejora educativa? Son estas y otras preguntas las que el presente documento pretende levantar para la reflexión, planificación y gestión de todos los establecimientos educacionales del país, y de las redes de mejoramiento escolar que se están actualmente desplegando a lo largo y ancho del territorio nacional.

Estamos orgullosos de presentar, junto con el CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF, esta guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”. Esperamos que la guía sea útil para comenzar a plasmar y desarrollar procesos de mejora escolar más amplios, integrales, efectivos y sostenidos en cada escuela, colegio y liceo del país.

GONZALO MUÑOZ

Jefe División de Educación General
Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

Esta guía se basa en los hallazgos del estudio “*Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*”⁽¹⁾, realizado entre los años 2011 y 2013 por investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y de UNICEF. Ese estudio buscó comprender cómo diferentes escuelas, de características heterogéneas, trabajando en distintos contextos y atendiendo estudiantes diversos, habían logrado no solo iniciar procesos de mejoramiento, sino también sostenerlos en el tiempo.

Consideramos que los resultados de esta investigación presentan innumerables aprendizajes en torno a los cuales pueden reflexionar las comunidades escolares que tienen la intención de avanzar en el camino del mejoramiento. Muchos de estos aprendizajes son ejemplares, pero esto no es siempre así; a veces señalan dificultades o tensiones que las escuelas experimentan al intentar mejorar. Hemos querido incluir no solo imágenes positivas, porque el mejoramiento no siempre es fácil, ni está exento de fallas. Se trata de un camino que las escuelas recorren a través de distintas trayectorias, que van adoptando según el momento en que se encuentran, sus capacidades, recursos y necesidades. Esperamos que esta guía les sirva como mapa de ruta.

¿CÓMO USAR ESTA GUÍA?

Esta guía está dirigida a sostenedores, directivos y profesores. Propone aprendizajes que pueden ser útiles para iniciar o consolidar prácticas efectivas de mejoramiento introduciendo la noción de “trayectoria”, que permite abordar los procesos de mejoramiento de las escuelas. Esta noción supone una mirada a lo largo del tiempo: de qué forma la puesta en juego de ciertos factores permite que los establecimientos generen un cambio positivo y que las comunidades escolares participen de procesos de mejoramiento con resultados satisfactorios.

En el capítulo 1 se presentan las principales claves de los procesos de mejoramiento, destacando las características y factores en que se han enfocado las escuelas que han generado procesos de mejoramiento efectivos. Luego, en el capítulo 2, se indaga en la noción de “trayectorias de mejoramiento”: de qué modo se van configurando y qué aspectos del quehacer escolar nos ayudan a comprender el

camino del mejoramiento. El capítulo 3, por último, propone reflexiones y ejercicios que permiten conjugar lo aprendido con el trabajo de las escuelas, presentando el modo en que los aprendizajes y trayectorias de las escuelas que mejoran pueden contribuir en el desafío de diseñar un plan de mejoramiento.

Cada sección presenta información y hallazgos ilustrados por numerosos **ejemplos** recogidos en estudios de caso y entrevistas que dan cuenta del desarrollo de estos procesos en escuelas chilenas. Además, se incluyen **resúmenes** de las prácticas más relevantes para el mejoramiento desarrolladas por esas comunidades escolares, que pueden ser útiles al momento de emprender un cambio o introducir una mejora en uno o más aspectos. Por cierto, para un trabajo en profundidad sobre estos ejemplos, es importante la lectura completa de los casos publicados en el libro.

(1) Puede encontrar más información respecto a esta publicación en <http://www.ciae.uchile.cl>

El texto busca ser una ayuda para la reflexión y la toma de decisiones. Por ello, al final de cada sección se incluyen **preguntas para la reflexión colectiva** para ser abordadas en equipo: por el sostenedor, el director, los profesores y el consejo escolar. Y, como una manera de mostrar la articulación con la política nacional de aseguramiento de la calidad, se hace referencia explícita a las diferentes dimen-

siones de los “**Estándares Indicativos del Desempeño Para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores**”, publicados por el Ministerio de Educación en 2014, los cuales tienen por objetivo que los establecimientos organicen sus procesos de autoevaluación, identifiquen las capacidades institucionales que deben desarrollar y diseñen planes de mejoramiento.

¿QUÉ SIGNIFICA QUE UNA ESCUELA “MEJORE”?

Uno de los mayores desafíos de la investigación en educación es establecer por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras aunque se encuentren en condiciones económicas y contextos culturales muy semejantes. La investigación en “**Efectividad escolar**” ofrece abundante información sobre las escuelas que logran mayor o menor efectividad. Desde los años 90, se han realizado en Chile estudios que orientan sobre **qué** aspectos desarrollar para que una institución escolar sea efectiva (Martinic y Pardo, 2003; Bellei, Raczynski y Muñoz, 2003; Eyzaguirre y Fontaine, 2008, entre otros). Sin embargo, estos estudios no buscan explicar **cómo** una escuela puede mejorar sus niveles de efectividad en el tiempo.

Para contribuir a esclarecer este punto se han desarrollado investigaciones sobre “**Mejoramiento escolar**”. A nivel internacional, estas investigaciones muestran que los establecimientos que mejoran su efectividad presentan dinámicas graduales y sostenidas en el tiempo, tanto en sus procesos internos (liderazgo, cultura institucional, gestión, etc.) como en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Hopkins et. al. 1997; Gray et al, 1999; Mitchell et. al, 2002; Harris y Chapman, 2004; Elmore, 2007). A pesar de ser sostenido, este mejoramiento no sería lineal, sino con aciertos que a menudo se siguen de tiempos de estancamiento, que se dan porque los miembros de la institución están adquiriendo e instalando nuevas prácticas, para luego dar pie a nuevos movimientos de mejora. Igualmente, se ha visto que hay diferentes etapas o niveles de desarrollo en el mejoramiento. Cada etapa presenta distintos desafíos, por lo que movilizar y mantener el mejoramiento requiere distintos estilos de liderazgo y estrategias de mejoramiento en distintos momentos.

A nivel nacional, los estudios de mejoramiento escolar se han centrado preferentemente en los efectos de —y condiciones para— el mejoramiento a partir de programas externos de apoyo a las escuelas (Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores, 2000; Figueroa, Herrera y Valiente, 2006; Fiabanne, 2008; Bellei, Osses y Valenzuela, 2010; González y Bellei, 2013) y, en menor medida, en una explicación del deterioro de escuelas que tenían buenos resultados (Raczynski y Muñoz, 2006) y en procesos específicos de mejoramiento escolar (Murillo y Sepúlveda, 2011; Sepúlveda, 2012). No había, hasta el momento, estudios centrados en las trayectorias ni en la sostenibilidad del mejoramiento educativo. El estudio “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar” —en que se basa esta guía— se propuso hacer frente a este vacío, explorando los desafíos de las escuelas con trayectorias positivas de mejoramiento y los modos de abordarlos sostenidamente en el tiempo.

Esta investigación puede ser una fuente de conocimientos relevantes de cara al mejoramiento de las escuelas del país, en tanto invita a reflexionar acerca del nivel de desarrollo de cada una y de las acciones y estrategias que ocupa para mejorar. Igualmente, puede ayudar a dilucidar objetivos alternativos y la manera de abordarlos a partir de la evidencia que aporta el estudio, enriqueciendo así la experiencia acumulada por cada escuela.

FICHA INFORMATIVA DEL ESTUDIO

¿PARA QUÉ SE HIZO DEL ESTUDIO?

El estudio se hizo con el objetivo de descubrir cómo algunas escuelas mejoraron su capacidad para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, generando un mejoramiento sostenido a lo largo de una década. Esto permitió reconstruir sus trayectorias de mejoramiento progresivo y conocer con detalle cuáles fueron los procesos que desarrollaron y los factores que permitieron que iniciaran estos cambios, lograran sostenerlos y luego los instalaran como permanentes. Estos resultados pueden ser muy interesantes para quienes buscan generar procesos de mejoramiento en sus escuelas, pues entregan un buen número de pistas para tomar decisiones de cambio.

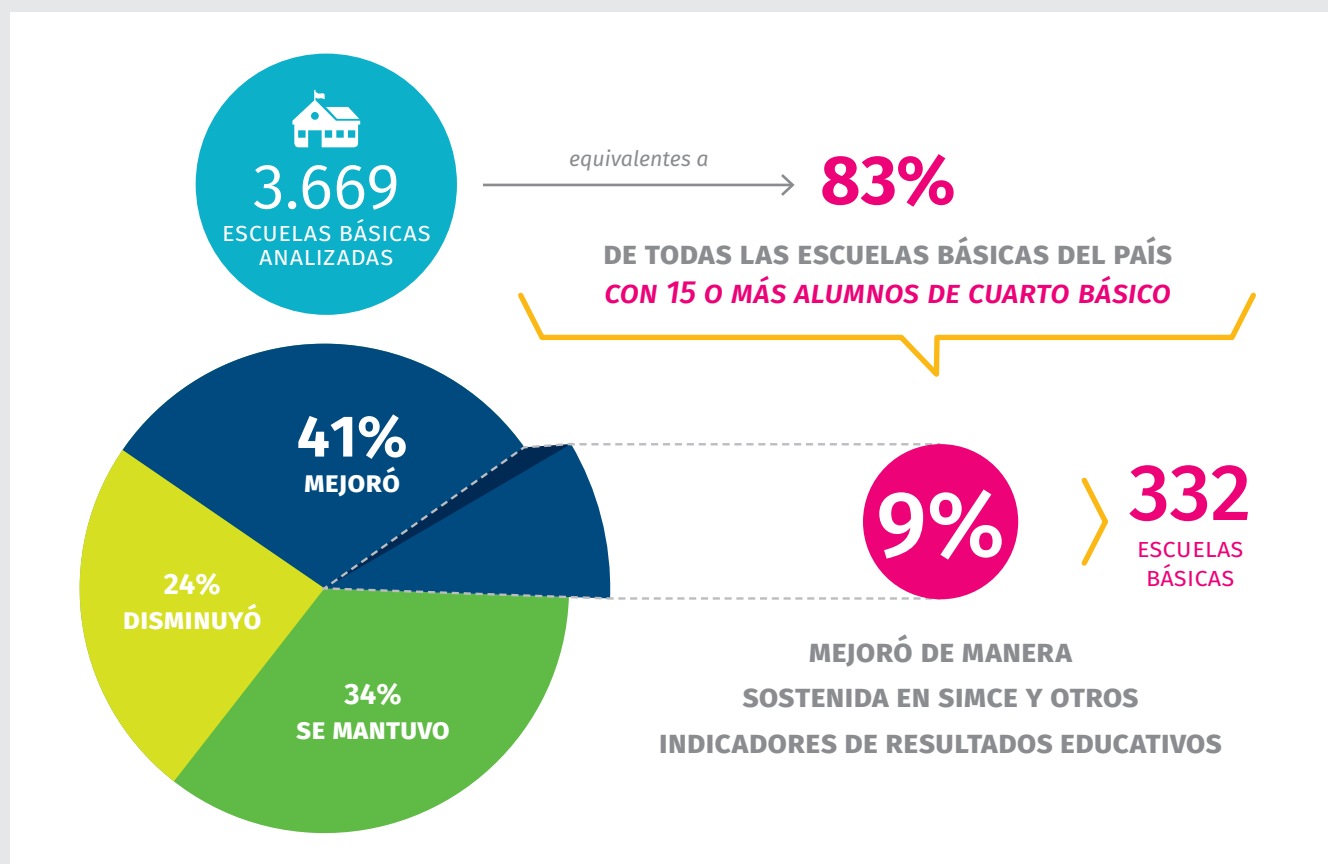
¿CÓMO SE SELECCIONARON LAS ESCUELAS ESTUDIADAS?

Del total de escuelas del país se buscó a aquellas que mejoraron sostenidamente entre los años 2002 y 2010. Para ello, se creó un "Índice de Mejoramiento Escolar" que considera un conjunto amplio de indicadores: promedios de Lectura

y Matemática en el SIMCE, indicadores de equidad, como la proporción de alumnos en niveles insuficientes de desempeño, eficiencia interna (retención y repitencia), factores de contexto socioeconómico y selectividad de las escuelas. El índice se crea con el objetivo de tener una mirada más amplia de los resultados educativos y reducir el sesgo que implica comparar escuelas que trabajan en condiciones muy diferentes, de manera de tener una estimación de lo que aporta la escuela al desempeño académico de sus estudiantes más allá de las condiciones en que trabaja. Considerando la evolución de cada escuela en este índice, se encontró que solo el 9% mejoraba sostenidamente. Las escuelas estudiadas pertenecen a este grupo.

¿CÓMO SE HIZO EL ESTUDIO?

Las escuelas fueron estudiadas usando la metodología de estudio de casos, lo que permitió comprender qué y cómo hicieron para conseguir esos logros y sostener su mejoramiento en el tiempo.



CRITERIOS DE SELECCIÓN



CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

GRUPO SOCIOECONÓMICO



JORNADA ESCOLAR COMPLETA (JEC)



NÚMERO DE ALUMNOS EN ENSEÑANZA BÁSICA



SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL (SEP)



DEPENDENCIA



ESCUELAS ESTUDIADAS

NORTE

- > Colegio Metodista Robert Johnson, Alto Hospicio
- > Escuela Japón, Antofagasta
- > Escuela Valentín Letelier, Calama

CENTRO

- > Escuela Cristian and Caren School, Cerro Navia
- > Escuela Ciudad de Frankfort, San Joaquín
- > Colegio Politécnico María Griselda Valle, El Bosque
- > Colegio San José de la Montaña, Chimbarongo

SUR

- > Escuela México Estado de Guerrero, Talcahuano
- > Escuela República de Israel, Los Ángeles
- > Complejo Educacional Villa Irma, Temuco
- > Escuela Monseñor Francisco Valdés, Osorno
- > Escuela México de Michoacán, Osorno

CAPÍTULO

1

ALGUNAS CLAVES DEL MEJORAMIENTO SOSTENIDO

Para lograr un mejoramiento sostenido en el tiempo, se ponen en marcha al interior de las escuelas una multiplicidad de mecanismos. Estos mecanismos van dando forma a los procesos de mejoramiento, que son modelados de manera distinta en cada escuela en función de las áreas que se abordan, los roles que van jugando los actores de la comunidad, y los tiempos y recursos que se ponen en juego, además del contexto.

A pesar de que los procesos de mejoramiento son específicos de cada escuela, existen ciertas características comunes que permiten describir el mejoramiento escolar en términos generales, así como también algunos factores clave, sin los cuales estos procesos resultan incompletos. Abordamos acá aquellos aspectos del mejoramiento que pueden alimentar las prácticas de quienes buscan generar este tipo de procesos. Se incluyen preguntas para la reflexión en equipo.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

El mejoramiento es gradual y acumulativo

En cada escuela se ponen en práctica, a lo largo del tiempo, acciones, decisiones y formas de trabajo que van perfeccionando los procesos y permiten lograr cada vez mejores resultados.

Las innovaciones que se van incorporando como prácticas regulares a la escuela no responden a una única aproximación teórica o pedagógica, sino que son aquellas que funcionan. Por ensayo y error, han ido acumulando distintas piezas que con el tiempo pasan a hacer parte de la cultura institucional.


estrategias de enseñanza, uso de materiales, mecanismos de monitoreo de la evaluación, etc. A partir del “ensayo-error” van seleccionado aquellas estrategias evaluadas de manera positiva, y desechan las que no funcionaron. Las estrategias bien evaluadas se instalan como parte del set de “buenas prácticas” de la escuela, y esto posibilita que las mejoras se vayan institucionalizando, transformándose en parte de su trabajo habitual. Esto permite que la escuela desarrolle una vía propia hacia el mejoramiento, que se vincula a su propia trayectoria.



En la escuela **Cristian and Caren School** de Cerro Navia, se observa una historia de implementación de distintas estrategias de mejoramiento en distintas áreas:

El mejoramiento no es lineal, sino desbalanceado


El camino del mejoramiento tiene momentos fructíferos, interrumpidos por retrocesos y estancamientos, tras lo cual siguen nuevos períodos de mejoramiento. No es resultado de un plan simple ni tiene un ritmo sostenido y parejo. Tampoco hay una receta única. Las decisiones deben adaptarse a la realidad de cada escuela.

 En la **Escuela Japón** de Antofagasta, se han logrado importantes avances en los procesos institucionales que impulsan el mejoramiento, tales como el liderazgo, la

cultura escolar, la inclusión de la diversidad, el clima, etc. Sin embargo, ellos no han tenido el mismo ritmo de avance y algunos otros se mantienen como desafíos pendientes. Por ejemplo, el fuerte liderazgo de los directivos se acompaña de una suerte de dependencia de su gestión, siendo necesario avanzar hacia mayores niveles de autonomía docente. Asimismo, la atención a la diversidad es un aspecto muy desarrollado en esta escuela, aunque lo es menos en lo referido al apoyo a los estudiantes talentosos.


El mejoramiento toma tiempo

En ninguna de las escuelas estudiadas, los procesos de mejoramiento dieron frutos antes de cuatro o cinco años, y en varias de ellas acumulan casi una década. No hay atajos: el cambio es un proceso que sólo rinde frutos si se es consistente y sistemático.

 *“Fue un proceso largo. Lo que la escuela ha logrado no ha sido de un día para otro. Siempre recuerdo que nuestro director nos decía que los grandes desafíos en educación son de largo plazo, a diez años. Y acá se vieron los diez años que hubo de procesos”.*
Profesor, Escuela Valentín Letelier, Calama.

Existen distintas rutas de mejoramiento

Las escuelas inician procesos de mejoramiento en contextos diversos, con distintos objetivos, y contando con recursos desiguales. Así, estos procesos pueden ser puntuales, crecientes o globales. El nivel más básico de acciones ejecutadas por las escuelas corresponde a iniciativas o tácticas puntuales de mejoramiento, con énfasis en actividades para mejorar el SIMCE o la gestión técnica de los profesores. En otros procesos se aplican estrategias expresadas en acciones más amplias en el ámbito de la gestión (p.ej., el aspecto curricular). Esto permite abordar el trabajo docente de un modo sistémico. Aquí, el esfuerzo se centra en instalar capacidades. En un nivel más comprehensivo, se desarrollan capacidades internas en el equipo docente. Aquí, el protagonismo en el mejoramiento pasa de los directivos a los profesores, lo que permite sostener los cambios y tener una alta capacidad de análisis del propio trabajo.

 Para empezar a mejorar, se implementan en la **Escuela Valentín Letelier** de Calama, se implementan cambios centrados en la normalización de procesos básicos: asistencia, puntualidad, clima de aula, etc. En 2006, con la obtención de mejores resultados, una nueva jefa técnica inicia una fase de mayores exigencias académicas para docentes y alumnos. Las nuevas prácticas, tendientes a un mayor control de la labor docente para asegurar la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, produjeron algunas tensiones. Sólo luego de tres años de intenso trabajo de los directivos, que intentaban tranquilizar a los docentes respecto de eventuales consecuencias negativas, estos últimos asimilaron estas evaluaciones como parte de la rutina de la escuela, las validaron y las comenzaron a usar para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

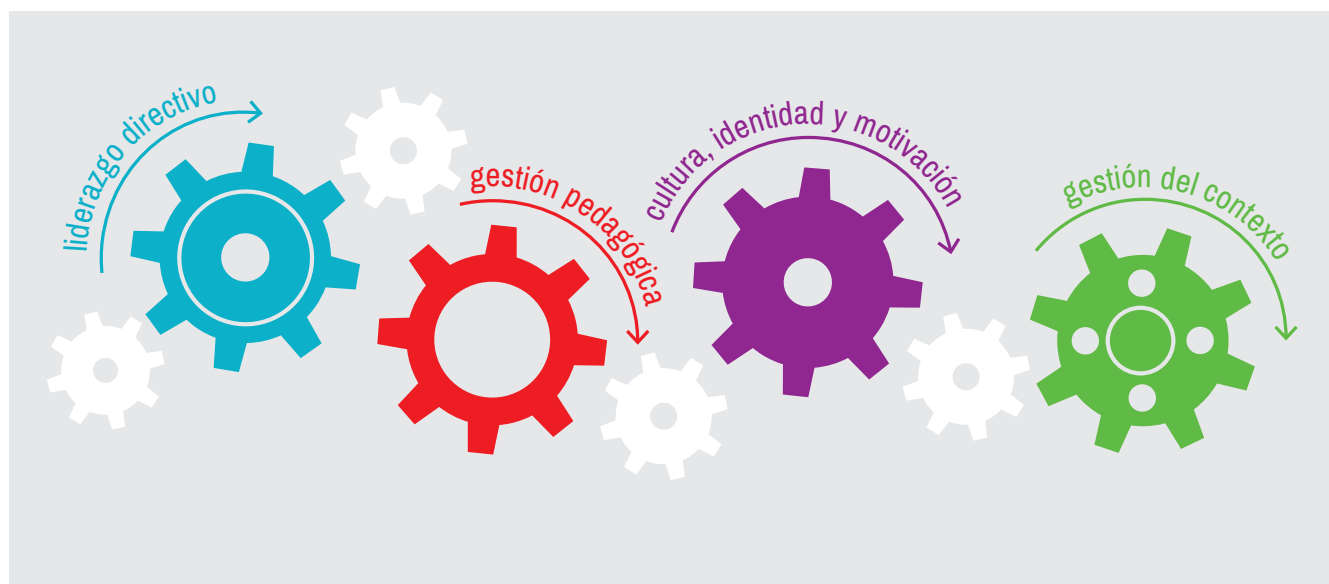
Los aprendizajes centrales del estudio pueden ayudar a los docentes a reflexionar sobre el mejoramiento de sus escuelas. Es relevante que cada vez que se enfrenten a estas reflexiones, analicen sus propias prácticas (y si cuentan con evidencia de éstas, es aconsejable que la tengan a mano). Esto le dará mayor profundidad a su trabajo y adelantará camino en el diseño del mejoramiento buscado.

Acá proponemos algunas preguntas, para compartir en el equipo directivo y con los profesores, que pueden ayudar a pensar en el mejoramiento de la escuela:

- Durante la última década, ¿han logrado implementar iniciativas de mejoramiento que han generado cambios positivos en la escuela? ¿cuáles? ¿Lograron sostener esos cambios en el tiempo? ¿A qué creen que se debe?
- ¿Algunas de esas iniciativas han servido como base para generar otros cambios positivos en la escuela? ¿Qué cambios facilitaron?
- Durante la última década, ¿la comunidad educativa tiene una sensación de avance, o, en cambio, se percibe que se ha “vuelto a empezar” muchas veces en los últimos años? ¿Por qué?
- ¿En qué áreas han avanzado y cuáles tienen un menor desarrollo?
- Si son capaces de identificar avances, ¿cuánto tiempo les ha tomado?, ¿a qué creen que se debe?
- Enumeren las acciones de mejoramiento que han realizado en los últimos cuatro años e indiquen qué tipo de acciones son: tácticas restringidas a ciertos aspectos específicos del aprendizaje o de la escuela, estrategias que modifican la gestión, o acciones que contribuyen a generar capacidades técnicas en la comunidad escolar.
- ¿El tipo de acciones de mejoramiento que han emprendido, han sido adecuadas a las necesidades y capacidades de la escuela en el momento en que se implementaron?

FACTORES CLAVE DEL MEJORAMIENTO SOSTENIDO

Existen cuatro factores que permiten explicar los esfuerzos que una comunidad educativa despliega para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que estos rindan los frutos esperados. Ellos son: el rol y compromiso del liderazgo directivo, una gestión técnico-pedagógica focalizada en el mejoramiento, una cultura compartida que permite identificarse como una comunidad que mejora y se esfuerza, y un modo de gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias.



1 LIDERAZGO DIRECTIVO: EL MOTOR DEL MEJORAMIENTO

En casi todas las escuelas, los grandes iniciadores y motivadores del cambio y el mejoramiento fueron sus directivos. Si bien existen grandes diferencias entre ellos en cuanto a sus estilos, su liderazgo es legitimado y validado por sus comunidades, tanto en lo que respecta a la conducción de la escuela como en lo técnico-pedagógico. Entre las principales características de quienes lideran las escuelas que mejoran se cuentan:

Director-jefatura de UTP: dupla de liderazgo que hace la diferencia

Estas escuelas constituyen un equipo de directivo que se instala como motor del cambio: muy afiatados, complementándose, trabajando juntos y abarcando los diferentes ámbitos de la escuela. Esto se debe a que definieron claramente sus roles para potenciarse mutuamente y evitar

“choques” o redundancias en sus acciones. De ello deriva una gran capacidad para abordar diferentes aspectos del mejoramiento, ordenando los procesos básicos de la escuela, acompañando al equipo de profesores y prestando mucha atención a los aprendizajes.

ALGUNAS PRÁCTICAS DESTACADAS EN ESTE ÁMBITO SON:

- Existencia de una visión global respecto de hacia dónde quieren conducir la escuela, que logra entusiasmar y comprometer a los docentes, estudiantes y apoderados.
- Desarrollo de un sentido de misión en profesores y alumnos: consideran que el mejoramiento es una urgencia y transmiten a todos que es posible tener altas expectativas de todos los estudiantes.
- Conocimiento profundo de las fortalezas y características de sus profesores, lo que permite ofrecerles niveles y asignaturas que los encaminan a lograr un mayor desarrollo y mejores resultados de aprendizajes con sus estudiantes.
- Coordinación de los distintos ámbitos de la escuela: se preocupan constantemente de evitar las interrupciones de clases y de aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza.
- Presencia cercana, visible y activa en la comunidad, acompañada de una capacidad de acogida y de escucha de las ideas y preocupaciones de los actores escolares.
- Promoción de la colaboración y del trabajo en equipo con un foco claro en la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual crean y lideran espacios de trabajo y reflexión colectiva.

Los estilos de liderazgo se adecuan a la etapa de la escuela

Al definir el rol de los líderes, es necesario considerar las necesidades de mejoramiento de la escuela que debieran ser priorizados en los distintos momentos de su evolución. En muchos casos en los primeros niveles de mejoramiento se aplicó un estilo de liderazgo más directivo, que permitió reestructurar los procesos de la escuela, renovar la cultura escolar y profesional, introducir mejoras y ayudar a sostenerlas. Luego, al avanzar a niveles de mejoramiento más desarrollados, o ya consolidados, las escuelas requirieron otras habilidades: animar, motivar y generar una comunidad de aprendizaje profesional donde los profesores tengan un rol protagónico. En este punto, resultó más apropiado un estilo de liderazgo menos directivo y con mayor foco en lo pedagógico.



La directora de la **Escuela Ciudad de Frankfort** de San Joaquín, asumió en el contexto de una crisis de la escuela y tuvo un importante rol en la normalización de sus procesos básicos. Los entrevistados coinciden en que ha ordenado la escuela, delimitando roles y responsabilidades, estableciendo objetivos comunes, normas claras de comportamiento y buscando instalar prácticas como el acompañamiento en el aula. “A veces es muy dictatorial, pero fue necesario. Muchas veces los profesores reclaman, pero es la única manera de cambiar el *switch*, porque estábamos acostumbrados a un paso más lento”.

Continuidad del liderazgo: no hacen “borrón y cuenta nueva”

Para sostener las mejoras, es indispensable que exista cierta estabilidad de los directivos, y que las políticas y estrategias de la escuela tengan continuidad. La continuidad de los directivos facilita la profundización de los procesos de mejoramiento. Los cambios en los equipos directivos facilitan la generación o mantención de procesos de mejoramiento en la medida en que en lugar de introducir cambios radicales, los nuevos directivos desarrollan una estrategia de

continuidad y cambios graduales, basándose en lo ya hecho para, a partir de ahí, profundizar en lo que estaba en marcha.

Esto implica, entre otras cosas, generar acciones que faciliten la transición cuando se cambia al director o al jefe de UTP. Muchos equipos realizan reuniones de traspaso del cargo y un período de adecuación a la escuela, en los que existen tiempo para analizar y valorar lo ya desarrollado, así como para informarse de lo que está pendiente.



En la **Escuela Monseñor Francisco Valdés** de Osorno, los liderazgos de la escuela han dado continuidad al trabajo iniciado por los anteriores líderes. Así, la primera directora ejerció un liderazgo comunitario que hasta el día de hoy permite mantener un puente entre los apoderados y la escuela, generando sentido de pertenencia. A fines de los años 90 asumió como directora una docente de la escuela, quien mantuvo los logros de la gestión anterior. En el año 2003 asume la dirección una docente externa a la escuela,

quien junto con respetar la labor que se venía desempeñando, se preocupa de fortalecer el trabajo en equipo, enfatizando el aprovechamiento del tiempo pedagógico, la eficiencia en la resolución de problemas, el compromiso con los logros académicos y de desarrollo social de los estudiantes (drogas, sexualidad, etc.) y haciéndose parte de la cotidianidad de la escuela. Finalmente, en el año 2008 asume la directora actual, quien ha potenciado el proyecto educativo ya existente.

Incorporan estratégica y selectivamente las políticas nacionales y las ofertas externas

Se trata de escuelas que permanentemente buscan y producen nuevas ideas, que están abiertas al cambio, a innovar y ensayar otros modos de hacer las cosas, pero que toman sólo aquellas políticas y proyectos que sirven a sus propósitos, evitando las distracciones. Aquí, los directivos cumplen una función de intermediación y de filtro que evita perder el foco y permite mantener el rumbo de las escuelas hacia el mejoramiento.



Más que aceptar ofertas desde el sostenedor o el MINEDUC, como si una escuela con problemas no pudiera sino asentir, la **Escuela Ciudad de Frankfort** de San Joaquín, busca ayuda de acuerdo a sus propias necesidades, con un alto nivel de selectividad. Así, rechazan programas como el Plan de Apoyo Compartido, pero se postula a un proyecto de biblioteca para la escuela.

Los directivos adoptan un estilo que combina exigencia y apoyo

Los directivos de estas escuelas ponen en práctica un estilo de trabajo que impulsa el cambio, al exigir a sus docentes ajustarse paulatinamente a procesos sistemáticos de planificación, monitoreo, evaluación y retroalimentación, pero ofreciendo el apoyo técnico y emocional que requieren para lograrlo, lo cual mantiene la motivación del equipo docente.



“Uno les hace observaciones: lo que está bien, lo que está mal, lo que hay que mejorar. Y ellos pueden hacer sus descargos si no están de acuerdo con nuestra evaluación. Y los colegas nunca se sienten. Lo toman ‘en buena’, lo valoran. Lo ven como un apoyo”.

Directivo, Escuela México de Michoacán.

ESTE ESTILO DE TRABAJO DE LOS DIRECTIVOS PODRÍA DESCRIBIRSE DE LA SIGUIENTE MANERA:

- Acompaña a los profesores para que mejoren sostenidamente.
- Exige y retroalimenta.
- Estandariza algunos procesos, pero da libertad en otros. Pide planificaciones anuales/unidades, pero confiere autonomía en el diseño de actividades.
- Incentiva y apoya a los profesores para que elaboren material en conjunto, asignando el tiempo necesario.
- Administra un banco de planificaciones de clases estándares que se usan en caso de reemplazo y se reutilizan de un año a otro. El trabajo no se pierde: se construye a partir de lo existente.
- Incentiva a los profesores para que generen innovaciones y evalúen si los proyectos que presentan se alinean con la misión institucional.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

Sobre el rol de liderazgo de la dupla director-jefe de UTP:

- ¿Cómo caracterizaría el trabajo de la dupla director – jefe de UTP? Piense en ejemplos que describan sus prácticas anuales, semanales y diarias.
- ¿Qué acciones suelen priorizar e implementar en su escuela como dupla? Elabore una nómina de acciones prioritarias.
- ¿Qué aspectos podrían mejorarse del trabajo conjunto entre director y jefe de UTP?
- Es importante que ejemplifique y contraste su análisis con la opinión de los profesores.

El liderazgo y la etapa de la escuela:

- El liderazgo, ¿se ha ido adaptando a las etapas que vive la escuela? ¿En qué aspectos se ha podido adecuar y en cuáles no? ¿Por qué? Describa y dé ejemplos de las prácticas de los directivos.

Continuidad del liderazgo:

- Si han tenido cambios de dirección en la escuela, ¿cómo han sido las transiciones? ¿Qué acciones interesantes se mantuvieron? ¿Cuáles se perdieron o cambiaron? ¿Por qué? Piense en ejemplos que describan estas prácticas.

Combinación de exigencia y apoyo:

- ¿Cómo se supervisa y se acompaña a los profesores?
- ¿Cómo se hace la observación de clases? ¿Existe una pauta? ¿Quién observa la clase?
- ¿Cómo se provee la retroalimentación al profesor observado? Estas instancias de retroalimentación ¿ayudan a los profesores a mejorar sus prácticas? ¿permiten una reflexión conjunta de la práctica en aula de los docentes?

Políticas nacionales y ofertas externas:

- ¿Cómo se articulan las ofertas externas con el proyecto de la escuela?
- ¿Se implementa todo lo que se ofrece como programa o proyecto nuevo?
- Haga una lista de las acciones propuestas desde fuera de la escuela que se están implementando en la actualidad. Evalúe si están en consonancia con los propósitos actuales. Piense en ejemplos concretos.

ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO PARA LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y SUS SOSTENEDORES*

Estas prácticas se inscriben en la dimensión **Gestión del liderazgo**, subdimensión **Liderazgo del director**:

- El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
- El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.
- El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.

* Ministerio de Educación (2014) Estándares Indicativos del Desempeño Para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores.

2 LA GESTIÓN PEDAGÓGICA: DONDE SE JUEGA EL MEJORAMIENTO

La evidencia de la investigación una y otra vez señala a la gestión pedagógica y el trabajo de los docentes como los componentes que más afectan los aprendizajes de los estudiantes. Esto los transforma en un factor crítico para las trayectorias de mejoramiento de la efectividad educativa de las escuelas. En ese sentido, iniciar un proceso de mejoramiento escolar pasa, entre otras cosas, por organizar las prácticas de enseñanza en torno a una mirada común. Para ello se abordan diferentes aspectos: se instalan mecanismos de apoyo-control, se incluyen instrumentos que permitan mejorar la gestión de la enseñanza-aprendizaje y se toman decisiones oportunas para que no queden alumnos rezagados. Esto, en el marco de ir constituyendo un equipo de profesores capacitados, motivados y capaces de asumir el liderazgo en sus asignaturas y niveles. Estas acciones aportan la sinergia necesaria para que las escuelas mejoren sostenidamente el aprendizaje de los estudiantes.

Instrumentos de gestión de la enseñanza que sustentan la mejora

• Planificaciones de clases útiles y ligadas a la práctica cotidiana

Se instalan sistemas de planificación de clases comunes, generalmente anuales y por unidades. Esto permite hacer más predecible la enseñanza, mejorar la coordinación entre profesores, y monitorear la implementación curricular y los aprendizajes esperados. El foco está en la cobertura curricular y en los aprendizajes esperados. Las planificaciones se usan como un banco de materiales para hacer clases. Son compartidas entre los docentes, heredándose al profesor que asume el nivel y la asignatura el año siguiente, y también se acude a ellas para los reemplazos.



“Nosotros estamos claros en el sentido de que tenemos que llegar a una sala de clases con nuestra planificación, uno sabe qué va a hacer en el día, no llegamos a improvisar. Ya sabemos que pasaremos tal materia, uno ya va preparada, con el material adecuado a eso”.
Docentes, Escuela México de Michoacán, Osorno.

• Seguimiento cercano del aprendizaje de los estudiantes

En varias de estas escuelas se implementan pruebas que evalúan la cobertura curricular. Esto permite visualizar avances e insuficiencias, así como identificar alumnos y cursos rezagados. Con esta información se hacen ajustes a las planificaciones, se adaptan las estrategias de aula y se definen acciones de apoyo a quienes las necesitan. La información sobre logros de aprendizaje facilita también que todos los actores escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y que los docentes se comprometan con el progreso y aprendizaje de sus estudiantes



Los directivos y estudiantes de la **Escuela México de Michoacán** de Osorno, consideran que las claves del éxito de la gestión pedagógica de la escuela son el sistema de evaluaciones y el seguimiento sistemático e individualizado del aprendizaje por medio de la aplicación, tres veces al año, de pruebas de nivel elaboradas por la UTP. Este sistema permite retroalimentar a los docentes, mantener el ritmo planificado de avance, identificar cursos con menores avances e identificar factores que puedan explicarlos y determinar qué acciones, ajustes o reforzamientos son necesarios.

• Acompañamiento de la implementación de la cobertura curricular

Los directivos observan minuciosamente los instrumentos y prácticas de los profesores. Retroalimentan las planificaciones antes de ser implementadas, pero también analizan la implementación de los contenidos y de los aprendizajes esperados a través de la triangulación “planificación-libro de clases-cuaderno del alumno”.



En la **Escuela México Estado de Guerrero** de Talcahuano, cada profesor entrega anticipadamente sus planificaciones a la jefa de UTP, quien revisa una muestra. Este instrumento sirve también para realizar un monitoreo del currículo en el aula. Existe una planilla que los propios docentes comparten en los consejos para informar su avance, reprogramar el semestre e informar a los otros profesores.

• Observación de aula para el mejoramiento continuo de las prácticas

Esto permite a los directivos tener una imagen detallada del manejo del clima de aula por parte de los profesores, del tipo de actividades que realizan y de cómo los alumnos van aprendiendo con ellas. La idea es que los profesores vayan formándose, aprendiendo desde la retroalimentación y mejorando consistentemente.



En el **Colegio San José de la Montaña**, la directora y el conjunto del equipo de gestión monitorean el avance de la implementación curricular “triangulando” (contrastando)

la planificación docente, el libro de clases y el cuaderno de los alumnos. Este monitoreo es reforzado con “auditorías” al trabajo en aula (observaciones de clase). La meta es monitorear en aula el avance de cada profesor al menos una vez al semestre, sistema que se ha visto reforzado en los últimos años con la implementación de observaciones externas por parte de una ATE, en el marco de la SEP.

EN GENERAL, LAS OBSERVACIONES DE CLASES PRESENTAN LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS:

- Se aplican dos a tres veces en el año, a partir de una pauta elaborada en conjunto con los docentes.
- Concluyen con una retroalimentación que permite acordar compromisos de mejoramiento en los aspectos considerados más débiles.
- La observación se aplica más intensamente a los profesores nuevos y a los que presentan más problemas en el manejo de clases o cuyos alumnos tienen menores logros de aprendizaje.

• Foco de los consejos de profesores en la reflexión y planificación pedagógica

Se plantean como talleres de trabajo regulares (2 a 4 horas semanales), en los que existe gran protagonismo docente. Típicamente los temas que tratan son: cobertura curricular, enseñanza en el aula, resultados de aprendizajes, programas de apoyo, planificación, didácticas, articulación de planes, cursos y niveles. Así, su foco está lejos de lo administrativo.



“(En el consejo) cada profesor tiene la oportunidad para exponer alguna problemática, y dar algún aporte para buscar alguna solución frente a un tema complejo, que puede ser por qué un curso no aprende, por qué un curso tiene un problema de disciplina (...) puede ser perfectamente resolutivo para tomar decisiones y poder aplicar alguna remedial que mejore, que provoque un cambio positivo”.

Directivos, Cristian and Caren School, Cerro Navia.

Constituyen comunidades de profesionales de aprendizaje

Las escuelas que alcanzan un mejoramiento más avanzado se transforman, para sus profesores, no sólo en un lugar de trabajo: son un espacio de desarrollo y realización profesional, colectiva y personal. Este espacio se construye sobre la base de valores y actitudes (responsabilidad, compromiso, confianza) explicitados y asumidos por todos los docentes. A partir de ahí se construye un trabajo colaborativo y se logra que los pares se vayan apoyando y formando unos a otros, compartiendo competencias y experiencias. Así, todos saben que el mejoramiento es una responsabilidad colectiva que se apoya en los hombros de cada uno en cuanto a la preparación y al modo de realizar su trabajo, en consonancia con los demás y con los lineamientos y objetivos de la escuela. La generación de un clima de confianza permite

que los docentes reconozcan sus dificultades, pidan ayuda a sus colegas cuando lo requieran, y genera una mayor disposición al cambio.



En la **Escuela México Estado de Guerrero** de Talcahuano, los docentes con mayor experiencia en la escuela han sido y se sienten formadores de profesores jóvenes. Los profesores reconocen en sus colegas, y sobre todo en el trabajo conjunto, una enorme fuente de aprendizaje profesional. Comparten consejos e ideas sobre cómo abordar una clase y materiales de aula. Los profesores ven en este trabajo colectivo un minucioso aprendizaje entre pares que los ha ido fortaleciendo en su labor de enseñanza.

Especialización de los docentes

Cautelando elevar la calidad de los logros de aprendizaje de los estudiantes, estas escuelas incorporan y/o preparan a profesores especialistas a partir del primer subciclo de enseñanza básica. La especialización de los profesores puede ser por asignatura (en todo o parte del subciclo) o por grado (haciendo todas las asignaturas o las de carácter académico), y comenzar desde primer o tercer año básico.

Por otro lado, con el objetivo de facilitar el vínculo afectivo y conocimiento personal de los niños y padres por parte de los docentes, estas escuelas promueven que el profesor jefe acompañe por, al menos, cuatro años a la misma cohorte de alumnos. Esto facilita las medidas de apoyo más integral a los alumnos, especialmente a quienes enfrentan dificultades.



En la **Escuela México de Michoacán** los docentes se han ido especializando gradualmente en un grado en primero o segundo básico y en un subsector a partir de tercero básico. El principal motivo que señala la directora para introducir este cambio es que los profesores tienen distintas fortalezas técnicas, experiencia y características personales que se adaptan mejor a ciertos grados o disciplinas. De esta manera, han tratado de combinar las características personales, competencias e intereses de los profesores, en un proceso planificado, conversado y gradual.

Manejo del clima de aula y motivación a los estudiantes

Los docentes mantienen un clima de tranquilidad y respeto en el aula: no gastan mucho tiempo en comenzar la clase, existe autocontrol de los estudiantes y se evitan interrupciones externas. Las clases son estructuradas, con objetivos claros, se articulan con las anteriores y se cierran adecuadamente.

Un nivel más avanzado de efectividad implica transitar de la disciplina a la motivación de los estudiantes. Esto se logra utilizando estrategias que mantengan la atención y la participación de la diversidad de los alumnos. Para ello, el profesor chequea constantemente con sus alumnos si están aprendiendo. Pregunta directamente, revisa sus apuntes y revisa sus trabajos. Hace trabajar colectivamente al estudiante con guías y en lectura personal con preguntas, saca al pizarrón y hace interrogaciones que resumen la lección.

La disposición de la sala puede ser un buen aliado para mejorar los aprendizajes. Así ocurre con las salas temáticas, especialmente equipadas para su asignatura. También es positivo alternar alumnos más y menos aventajados, de modo que los primeros apoyen a los segundos.



Las estrategias concretas que implementan los profesores de la **Escuela República de Israel** de Los Ángeles, en el aula son:

- Concursos y competencias, a nivel de escuela, en temas asociados a asignaturas determinadas.
- Un ejercicio al comienzo de la clase, por parte de todo un curso, para reforzar asignaturas deficitarias.
- Implementación de métodos de enseñanza novedosos e innovadores, como el Singapur.

Formalizan mecanismos de atención a la diversidad

Existe gran preocupación por la equidad en los resultados de los aprendizajes. También, la convicción de que su tarea es que todos los alumnos progresen significativamente. Docentes y directivos consideran las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes como un desafío que la escuela debe afrontar.

Gracias a los recursos de la ley SEP, las escuelas han desarrollado y mejorado estrategias de apoyo diferenciado a los estudiantes. Algunas, ya implementadas informalmente; otras, nuevas y más sofisticadas: talleres de reforzamiento, asistentes de aula, sala de recursos, equipos psicosociales y multidisciplinarios compuestos por psicólogos, fonoaudiólogos, educadores diferenciales y asistentes sociales.

En la misma línea, la mitad de ellas implementan Proyectos de Integración Escolar para incluir estudiantes con necesidades educativas especiales. Las más organizadas han

logrado articularse con los servicios locales de salud para derivar alumnos que requieren tratamientos especializados. Algunas, por último, desarrollan atención especial a alumnos de mejor desempeño académico, como talleres de profundización y sistemas de ayudantía.



“Tenemos dentro de la sala alumnos con Proyecto de Integración. De alguna manera trato de darles algún apoyo más individual, o cuando van las colegas que lo apoyan, o bien sentarlos con alguien que tenga más facilidades. Pero trato de que no se note en el curso que alguien está trabajando menos que el otro. Cuando algunos terminan con tiempo yo les digo: ‘¿Sabes qué más?, tú y tú, ayúdale a tu compañera, ayúdale acá y allá’. Entonces ellos me ayudan, cuatro o cinco me ayudan”.
Docentes, Escuela Monseñor Francisco Valdés, Osorno.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

Sobre los instrumentos de gestión:

- ¿En su escuela se asigna tiempo para preparar planificaciones? ¿Es suficiente? ¿Es un trabajo individual o colectivo? ¿Cuentan con alguna estrategia para optimizar este proceso (“banco” de planificaciones, modelo común, etc.)?
- ¿Las planificaciones pedagógicas logran orientar el trabajo del aula? ¿Qué aspectos se podrían mejorar?
- ¿Existen mecanismos de seguimiento de la cobertura curricular? ¿Cuáles? ¿Les parecen útiles? ¿Por qué?
- Si en su escuela existen pruebas comunes de aprendizaje, ¿cómo se trabajan los resultados para alcanzar mayor equidad?
- Si en su escuela NO existen pruebas comunes de aprendizaje, ¿cómo se hace el seguimiento de los aprendizajes? ¿Estos mecanismos logran proveer información oportuna? ¿Cómo se trabajan estos resultados?
- ¿Existen mecanismos de seguimiento y apoyo de la labor docente? ¿En qué consisten? ¿Qué tan efectivos son? ¿Son legitimados por los docentes? ¿Por qué?
- ¿En qué suele emplearse el tiempo de los consejos de profesores? ¿Cuánto aportan estas prácticas al mejoramiento del trabajo docente? ¿Qué aspectos habría que cambiar?

Comunidades de aprendizaje:

- ¿Existen relaciones de confianza entre los docentes, así como entre éstos y los directivos, que permitan abordar las distintas dimensiones del trabajo técnico-pedagógico?
- ¿Cómo se integra a los profesores nuevos al trabajo técnico-pedagógico? ¿Existe colaboración entre pares?

- ¿Existen espacios, formales o informales, de colaboración para el trabajo técnico? ¿Son valorados por los docentes y directivos?

Clima de aula y motivación:

- En la mayoría de los cursos, ¿qué aspectos del trabajo en el aula están normalizados y cuáles no? ¿Existe una cierta similitud entre los cursos en cuanto a la normalización del trabajo en aula? ¿A qué creen que se debe esto?
- ¿Qué estrategias se usan para motivar a los estudiantes en el aula? ¿Cuáles han sido efectivas y cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Qué estrategias se usan para enfrentar los principales problemas de disciplina? ¿Son compartidas por los distintos docentes? ¿Funcionan? ¿Por qué?

Atención a la diversidad:

- ¿Qué estrategias de apoyo han implementado para alumnos rezagados en sus aprendizajes?
- ¿Qué dispositivos de apoyo tienen instalados para alumnos con dificultades sociales?
- ¿Qué estrategias de apoyo tienen instaladas para alumnos aventajados?
- ¿Qué información usan para tomar decisiones de apoyo?
- ¿Qué redes de apoyo tiene la escuela para acompañar a sus estudiantes?

ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO PARA LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y SUS SOSTENEDORES*

Prácticas que se inscriben en la dimensión **Gestión pedagógica**, subdimensión **Gestión curricular**:

- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.
- El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo.
- El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos.

Prácticas que se inscriben en la dimensión **Gestión pedagógica**, subdimensión **Enseñanza y aprendizaje en el aula**:

- Los profesores conducen las clases con claridad, rigor conceptual, dinamismo e interés.
- Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de clase se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prácticas que se inscriben en la dimensión **Gestión pedagógica**, subdimensión **Apoyo al desarrollo de los estudiantes**:

- El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
- El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.
- El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.

3 EL MEJORAMIENTO TAMBIÉN ES SUBJETIVO: CULTURA, IDENTIDAD Y MOTIVACIÓN

El esfuerzo y la motivación por mejorar son parte de la identidad de las escuelas que consiguen sostener este tipo de procesos en el tiempo. Las comunidades de estas escuelas se identifican con el desafío de mejorar sus prácticas, y con el esfuerzo de mantener lo conseguido. Esto no necesariamente siempre ha sido así, se construye en el tiempo y se alimenta de pequeños cambios y logros que permiten afrontar desafíos mayores.

Construcción de una cultura compartida

Cada escuela tiene su propia cultura, su impronta: un *ethos* que la identifica y que puede propiciar u obstaculizar su propio mejoramiento. Ella se construye sobre la base de un relato común que da cuenta de lo que la escuela es (su visión) y de lo que quiere ser (su misión), así como de una experiencia compartida y una forma de hacer las cosas que la distingue. Las escuelas mejoran a partir de la experiencia común entre los actores, marcada por una subjetividad positiva en torno al trabajo y al aprendizaje compartido. Tres valores fundamentales caracterizan esa experiencia compartida: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso. El sentido de pertenencia a sus escuelas se manifiesta, por ejemplo, en la idea de la escuela como una familia que apoya y exige, o como un lugar de cuidado y acogedor.

Las escuelas que han logrado mejoras sostenidas en el tiempo aumentan el sentido de pertenencia de su comunidad,

fortalecen su compromiso y se llenan de un sano orgullo. Todo ello incide positivamente en la autoestima de alumnos y profesores, en la convivencia y en la motivación de todos por hacer las cosas bien.



Fundada en 1824, la **Escuela República de Israel** de Los Ángeles es la más antigua de la ciudad y una de las más antiguas del país. Este hecho otorga una fuerza simbólica, que potencia la construcción de su identidad. Esta se expresa en un fuerte orgullo, la generación de lazos sólidos entre los distintos actores y, en consecuencia, un gran sentido de pertenencia. Esto potencia una Cultura Organizacional caracterizada por la confianza entre directivos y docentes, el trabajo colaborativo, la existencia de respeto y apoyo ante problemas personales de los distintos miembros de la comunidad, y el contar con instancias para compartir más allá de lo laboral y académico.

LA CULTURA DE LA ESCUELA SE VE APOYADA POR CIERTAS PRÁCTICAS QUE LA TRASMITEN Y REFUERZAN, COMO:

- Una comunicación fluida que transmite con claridad los propósitos, lineamientos y protocolos.
- La transmisión y el refuerzo cultural a través de documentos oficiales de difusión, como PME y el PEI, en una versión entendible por todos.
- Carteles de difusión, cuadros de honor, vitrina de galardones y muestras para la comunidad.
- Uniformes e insignias que tienen significado.
- Ritos y ceremonias donde la comunidad expresa su identidad, sus valores, y celebra sus logros: inicio de año, graduaciones, ceremonia del libro que leo en primero básico, aniversario, etc.
- Directivos en terreno, con fuerte presencia en los espacios cotidianos de la escuela, que dialogan e inspiran a alumnos y profesores.
- Espacios sistemáticos de discusión y actualización de sus propósitos, identidad y normas.
- Valorar y recuperar su pasado a través del diálogo intergeneracional, lo que implica la presencia de actores previos de la escuela, como los ex-alumnos.
- Inducción de los profesores nuevos, donde se les transmite la cultura de la escuela a la que llegan.

Gestión de la Convivencia escolar y Motivación

El logro y la mantención de una buena convivencia y un buen clima de aula consumen gran atención y energía de docentes y directivos, puesto que resultan fundamentales en el desarrollo de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje.

Este buen clima se relaciona con la motivación de aprender de los estudiantes y sus expectativas de seguir estudiando, así como con el esfuerzo de los docentes para que los alumnos sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.



El **Colegio Metodista Robert Johnson** de Alto Hospicio, se destaca por el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, por el cuidado y preocupación entre los actores, que trasciende el plano profesional y abarca también lo social y personal. Algunas iniciativas que se han vuelto prácticas cotidianas son las celebraciones, las horas destinadas al esparcimiento y al autocuidado, los talleres de autoestima y relajación para docentes y estudiantes. En la escuela señalan que este es su sello: *“No va en realidad en lo pedagógico. El sello, el plus que tiene la escuela, va en el tema del trato, de la convivencia”*.

PARA GENERAR Y MANTENER ESTA BUENA CONVIVENCIA USAN DIFERENTES MECANISMOS:

- Conformar y fortalecer equipos psicosociales interdisciplinarios.
- Asegurar un buen funcionamiento de la inspectoría y dar importancia a los reglamentos de convivencia.
- Difusión y discusión con alumnos y apoderados de las normas y los reglamentos de convivencia.
- Constitución de comités de convivencia (integrados por directivos, docentes, apoderados y, en algunos casos, alumnos) para velar por la aplicación del manual de convivencia y revisar casos especiales.
- Aplicación de medidas correctivas de carácter gradual, destacando las medidas pedagógicas y colaborativas por sobre las punitivas.
- Mantención de canales de comunicación y diálogo fluidos de la dirección de la escuela con docentes, apoderados, y especialmente con estudiantes.
- Fortalecimiento del rol del profesor jefe en situaciones conflictivas, en la identificación de los estudiantes con mayores dificultades (procurándoles los apoyos que se requieran) y en la mantención de una comunicación fluida con los estudiantes y sus familias.

Fortalecimiento del autoestima de los estudiantes

Muchas de las escuelas con trayectorias de mejoramiento tienen como característica distintiva que sus alumnos han desarrollado una autoestima positiva, la cual facilita que los estudiantes mejoren sus expectativas sobre su propio desempeño y las posibilidades de desarrollo posterior a la educación escolar, además de motivarlos a mayores niveles de autoexigencia, generando un círculo virtuoso. Sin embargo, esta realidad no surge espontáneamente: se relaciona con acciones específicas implementadas por cada escuela para conseguirla.



La **Escuela Valentín Letelier** de Calama, combinó cuatro procesos para mejorar la autoestima de sus alumnos: un trabajo sobre la disciplina de los alumnos, que para los distintos actores es la base de todo el proceso educativo; el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, promoviendo la autodisciplina y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades; el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, mediante frecuentes reconocimientos; y aumentar la seguridad y atractivo de la escuela para los alumnos, dándoles acceso a recursos que no tienen en sus casas.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

Cultura de la escuela:

- ¿Existe una identidad de la escuela? Si es así, ¿cómo la describiría?
- ¿Qué elementos expresan esa identidad? (piense en símbolos, actividades, ritos, costumbres).
- Esta identidad, ¿les mueve a mejorar como escuela? ¿Es una identidad positiva?
- ¿Qué elementos de ella creen que pueden apoyar sus procesos de mejoramiento? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

Convivencia:

- ¿Cómo es la convivencia entre los estudiantes en la escuela? ¿Y entre estudiantes y docentes? ¿De qué manera esta convivencia afecta el aprendizaje?
- ¿Cómo es la convivencia entre docentes en la escuela? ¿Y entre docentes y directivos? ¿De qué manera influye en el trabajo la convivencia entre docentes y con los directivos?
- ¿Hay espacios de reflexión colectiva que permitan mejorar la escuela?
- ¿Existe preocupación por el autoestima de los estudiantes? ¿De qué manera se trabaja?

ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO PARA LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y SUS SOSTENEDORES*

Las prácticas que hemos descrito se inscriben en la dimensión **Gestión del liderazgo**, subdimensión **Liderazgo del director**:

- El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
- El director instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
- El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante.

* Ministerio de Educación (2014) Estándares Indicativos del Desempeño Para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores.

4 GESTIÓN DEL CONTEXTO: CÓMO NAVEGAR EN LAS CONDICIONES EXISTENTES

El contexto de las escuelas determina buena parte de sus condiciones de trabajo, recursos y márgenes de acción. Para que la escuela lleve a cabo y sostenga procesos de mejoramiento, existen cuatro elementos del contexto que son centrales: las familias, el sostenedor, la oferta local de educación y las políticas educacionales. Estos factores pueden impulsar o dificultar de manera significativa los procesos de mejoramiento descritos anteriormente: Cultura, Liderazgo y Gestión Pedagógica. Las escuelas “procesan” de diferente manera estas influencias externas, sacando provecho de lo que consideran recursos y oportunidades, e intentando inhibir el efecto negativo de lo que perciben como amenazas o limitaciones para el trabajo escolar.

Involucran a las familias para asegurar que la misión de la escuela llegue a los estudiantes

Involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos es clave, no sólo porque apoya el proceso de enseñanza, sino porque refuerza la corresponsabilidad por los valores que deben ser transmitidos a los estudiantes, generando un clima de confianza.

Este tipo de relación es valorada por ambas partes: los padres valoran la cercanía de los docentes y la preocupación de la escuela por los estudiantes, particularmente aquellos con más dificultades; y los docentes reconocen el compromiso de los padres.

Se detectaron tres niveles en los que los directivos van generando compromiso con las familias progresivamente:

- Transmitir a las familias un sentido de comunidad, apelando a la pertenencia a la escuela desde su tradición educativa, religiosa o social.

- Generar una comunicación escuela-hogar fluida, manteniendo a los padres informados de los progresos y experiencias formativas de sus hijos, y ofreciéndoles elementos para apoyarlos.
- Involucrar a los padres efectivamente, entregándoles protagonismo en procesos y proyectos.



“Iniciamos una actividad que tenía por objetivo que los padres y apoderados de todos los cursos participaran en la revisión de cuadernos de los estudiantes bajo ciertos indicadores. Qué queríamos ganar con esto: que los padres vieran el trabajo que desarrollan tanto los profesores como los estudiantes. Acá les entregamos una oficina y vinieron apoderados de todos los cursos a revisar cuadernos de Lenguaje, de Matemática. Queríamos que ellos se sintieran parte de esta comunidad escolar”.
Profesor, Escuela Cristian and Caren School, Cerro Navia.

MECANISMOS PARA INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS:

- Reuniones colectivas de apoderados y entrevistas individuales del profesor jefe con los padres (en especial de aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad académica, disciplinaria o de otro tipo).
- Muestras de trabajos realizados por los alumnos.
- Talleres y “escuela para padres”(donde se explican contenidos que están siendo abordados por los alumnos, para facilitar a los apoderados el apoyo en el estudio y las tareas).
- Llamados telefónicos o visitas a las casas de los alumnos que presentan inasistencias no justificadas.
- Envío mensual de información sobre el avance de sus hijos y consejos sobre cómo apoyarlos.
- Comunicarse tempranamente con las familias de los alumnos que están teniendo problemas de rendimiento.

Generan alianzas con el sostenedor, ganando autonomía

Los sostenedores contribuyen a generar las condiciones para hacer el mejoramiento de las escuelas más probable y viable, y sostenerlo en el mediano plazo. En casi todas las escuelas públicas que mejoran, los sostenedores han ido entregando grados de autonomía crecientes a los directores, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión de recursos, selección de personal docente, y gestión de proyectos. En las escuelas que son emprendimientos individuales o familiares, el desafío ha sido profesionalizar la gestión y no depender excesivamente de los docentes que a la vez son propietarios.



“Yo tengo 42 establecimientos educacionales. Todos están en crisis, pero no todos están afectados de la misma forma con la crisis. Entonces la pregunta es cómo yo puedo administrar esta situación tan diferente si no es desde la escuela misma. Mi labor, más que dirigir, es generar condiciones para que los colegios puedan desarrollarse, y brindar todas las condiciones para que ellos puedan potenciarse”.

DAEM Talcahuano, Escuela México Estado de Guerrero.

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE QUE PUEDEN MEJORAR AL GENERAR ALIANZA CON EL SOSTENEDOR:

Política autónoma de recursos humanos, que apunte a la excelencia profesional, a la estabilidad y a las buenas condiciones laborales. Con ello:

- Se establecen condiciones adecuadas de trabajo: contratos de jornada completa y de carácter indefinido, gestión eficiente del tiempo.
- Se conforman equipos estables que desarrollan especialización y habilidades colectivas.

- Se crean condiciones de trabajo satisfactorias que llevan a los profesores sentirse contentos y reconocidos.

- Se desarrollan estrategias de selección y contratación de profesores competentes, así como criterios de despido en acuerdo con el sostenedor.

Sinergia entre liderazgo de la escuela y políticas educacionales

En las escuelas que mejoran, los cambios introducidos por las políticas educacionales en las últimas dos décadas han sido relevantes, especialmente la presencia y efectos del SIMCE, más recientemente de la Subvención Escolar Preferencial y también otras iniciativas más puntuales.

Sin embargo, la mera presencia de estas políticas no es suficiente para gatillar y sostener procesos de mejoramiento en el mediano plazo: esto ocurre sólo cuando ellas encuentran

en las escuelas condiciones internas apropiadas. De estas condiciones, la presencia de capacidades de liderazgo es la más relevante. Este liderazgo se traduce en que las escuelas usan estratégica y selectivamente las iniciativas externas de mejoramiento, tomando aquello que les parece útil y —sobre todo— preservando sus propósitos más allá de los cambios que se promueven externamente.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

- ¿Qué estrategias han empleado para promover la colaboración de las familias? ¿A qué ámbitos se han abocado? ¿Cuáles de ellas han sido más efectivas? ¿Por qué? ¿De qué otra manera se podría promover la colaboración de las familias?
- ¿Existe confianza entre la escuela y su sostenedor? ¿En qué se manifiesta? ¿Cómo podría mejorar este aspecto?
- ¿Cuáles de las siguientes estrategias de recursos humanos están consolidadas y son satisfactorias en su escuela?
 - *Cumplimiento de responsabilidades profesionales de los profesores.*
 - *Estabilidad laboral y baja rotación.*
 - *Condiciones contractuales (número de horas, sueldo, beneficios, clima laboral).*
 - *Selección de personal.*
- Piense en obstáculos que impidan mejorar en este aspecto.
- ¿Cómo ha enfrentado la escuela las exigencias de las políticas educativas actuales? ¿Estas han facilitado su gestión? ¿Por qué? Si han surgido tensiones, ¿de qué manera se pueden resolver? ¿Conocen experiencias similares de otras escuelas?

ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO PARA LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y SUS SOSTENEDORES*

Estas prácticas se inscriben en la dimensión **Formación y convivencia**, subdimensión **Formación**:

- El equipo directivo y los docentes promueven de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes.

Y en **Gestión de recursos**, subdimensión **Gestión de personal**:

- El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente.
- El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo.
- El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal de acuerdo con las necesidades pedagógicas y administrativas.

* Ministerio de Educación (2014) Estándares Indicativos del Desempeño Para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores.

CAPÍTULO

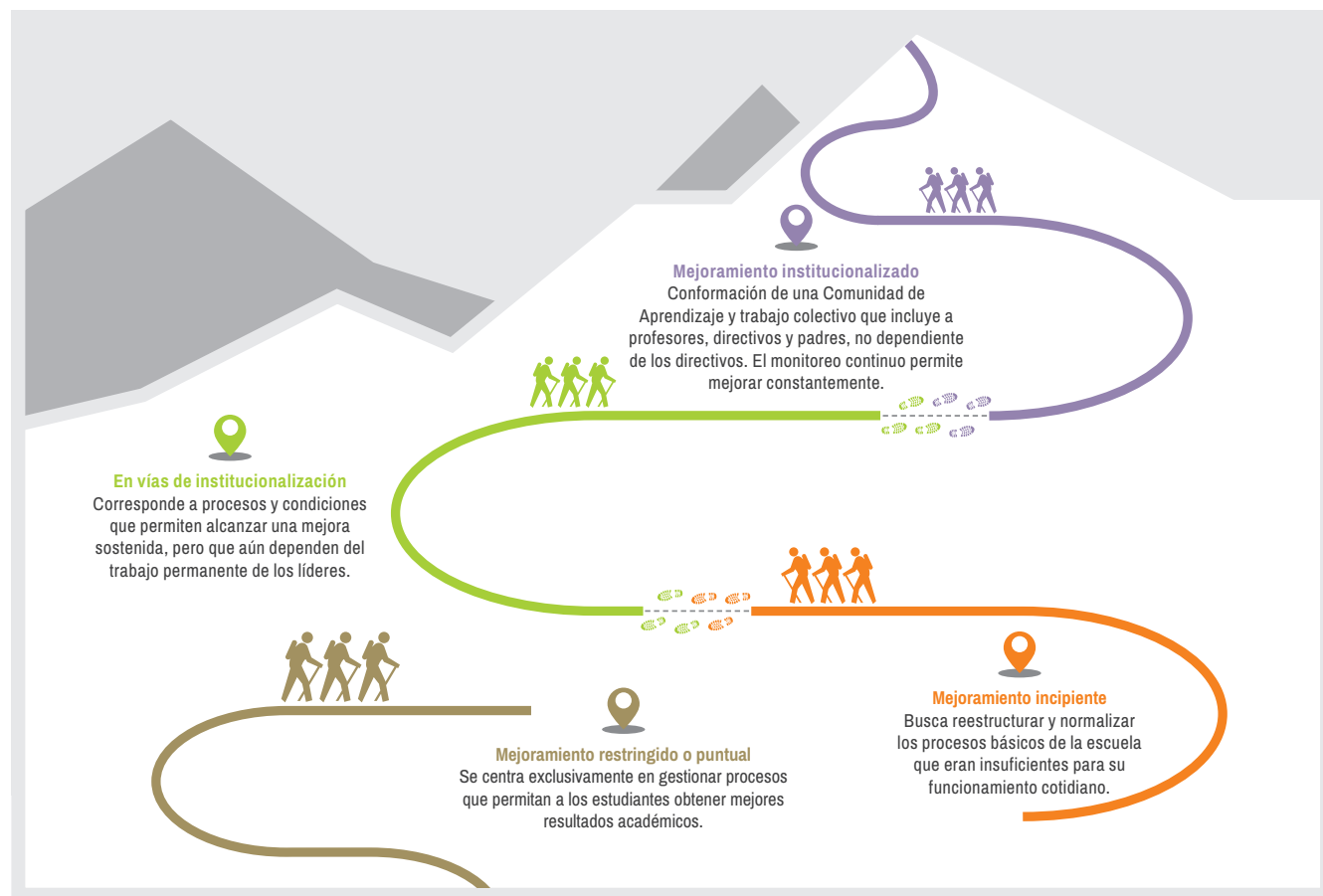
2

TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO

El mejoramiento escolar involucra distintos aspectos del trabajo de las escuelas. Y aunque estos aspectos están mutuamente imbricados, muchas veces los avances son desbalanceados: se mejora fácilmente en un área, pero otras presentan más dificultades. O bien, el énfasis en mejorar un aspecto del trabajo de la escuela hace que otros se descuiden. Así, el mejoramiento no sigue un plan previamente formulado al pie de la letra. Sin embargo, en su ruta al mejoramiento las escuelas van dibujando trayectorias en las que es posible identificar ciertos patrones y etapas, y que permiten establecer tipologías.

Así, el estudio identificó cuatro tipos de trayectorias de mejoramiento. Ellas permiten comprender las acciones, dificultades, decisiones y complejidades de ir progresando. Cada una da cuenta de cómo las escuelas se desarrollan en el tiempo, interviniendo diferentes ámbitos para generar un cambio, y de cómo logran sostenerlo y así seguir mejorando.

Aun cuando en la descripción de algunas tipologías se señalan aspectos que se deben mejorar o completar para seguir avanzando hacia el mejoramiento, no concebimos estas tipologías como un proceso secuencial, en el que una lleva a la otra o sea condición de la siguiente.



CRITERIOS PARA ANALIZAR EL MEJORAMIENTO

Para identificar las distintas trayectorias de mejoramiento se seleccionaron ocho elementos. El modo en que cada uno de ellos se desarrolla en las escuelas permite identificar las trayectorias de mejoramiento:

Tipos de estrategias de mejoramiento

Se refiere a acciones implementadas en la escuela para mejorar el trabajo. Existen tácticas de corto plazo, acciones estratégicas, y la generación y desarrollo de capacidades internas, que es el trabajo más integral.

En general, los enfoques tácticos aparecen en las escuelas con más bajo rendimiento, donde se ponen en marcha iniciativas de corto plazo enfocadas en aspectos específicos (reforzamiento de contenidos, monitoreo de la enseñanza, etc.). Estas tácticas permiten normalizar el funcionamiento de la escuela.

Los enfoques estratégicos son usados por escuelas con mejores desempeños. Buscan una mayor conexión entre las prácticas

docentes y los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que alinean las prácticas pedagógicas de las distintas asignaturas y niveles.

El desarrollo de capacidades internas surge en “escuelas que aprenden”: que reflexionan colectivamente sobre su mejoramiento, lo que les permite sustentar cambios a mediano y largo plazo.

A medida que van generando estrategias de cambio, las escuelas que inician procesos de mejoramiento son capaces de seleccionar las innovaciones que se les ofrecen a través de políticas, programas y otras propuestas de apoyo.

Aprendizajes priorizados

Las escuelas que comienzan a mejorar se enfocan en generar distintos aprendizajes en sus estudiantes. Algunas apuntan a desarrollarlos como personas, desde las rutinas básicas (comportamiento, convivencia) hasta la formación integral y multidimensional, que incluye la formación artística, depor-

tiva, humanista, y los aspectos sicosociales de los alumnos. Otro foco de aprendizaje es lo curricular: desde priorizar las asignaturas que evalúa el SIMCE hasta desarrollar habilidades cognitivas superiores.

Cultura del nosotros

Es el grado de identidad compartida entre los miembros de la escuela: la idea común sobre el sello o la misión institucional. Cuando es fuerte, hay un sentido de comunidad y pertenencia en profesores, alumnos y apoderados, que se expresa en un compromiso con la escuela y sus proyectos. En las escuelas

que han logrado la institucionalización de los procesos, todos sienten que la escuela les pertenece. Están orgullosos y sienten que los resultados son efecto de lo que ellos han aportado. La cultura compartida genera compromiso, motivación, expectativas, convivencia e identificación.

Cultura profesional docente

Es el grado en que el equipo docente tiene un sentido de responsabilidad colectiva en la formación de los alumnos, expectativas compartidas respecto de sí mismos y de sus estudiantes, creencias compartidas sobre la enseñanza y el

aprendizaje, confianza en los directivos y presión entre colegas tendiente a un buen desempeño. Así, hacer las cosas bien es un compromiso que genera una presión entre pares.

Nivel de institucionalización

Es el nivel en que los procesos de mejoramiento se incorporan como prácticas regulares de trabajo en la escuela. Existen rutinas y procedimientos institucionales de gestión —pedagógica y organizacional— que los sustentan en el tiempo y permiten

comunicarlos a los nuevos miembros de la comunidad. Esto da cierta independencia a las personas circunstancialmente presentes y habla de cuánto se han extendido los cambios a otras áreas, niveles y actores de la escuela.

Nivel de desempeño de la escuela

Es el nivel de desempeño educativo promedio de los alumnos, basado en el logro de los objetivos curriculares. Se puede decir

que en una década las escuelas se mueven de niveles bajos a medios, de medios a altos y de altos a sobresalientes.

Tiempo del proceso de mejoramiento

Las etapas de los procesos de mejoramiento son: diseño, implementación e institucionalización. Cuánto más básicos sean los objetivos, más tiempo se demoran las escuelas en llegar a niveles avanzados. Asimismo, muchas veces los procesos de

mejoramiento parten de una necesidad puntual en un área específica, pero permiten mejorar otros aspectos del trabajo de la escuela.

Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar

Considera los factores de contexto social, institucional y de políticas que pueden impulsar o dificultar el mejoramiento de

las escuelas. También, el modo en que las escuelas procesan esa influencia.

MEJORAMIENTO ESCOLAR PUNTUAL

En las escuelas cuyo mejoramiento se ha considerado como “puntual” o “restringido”, la preocupación por mejorar emerge como una reacción del director o sostenedor ante resultados en la prueba SIMCE claramente deficitarios, o que descienden bruscamente en el tiempo. Estas dos escuelas se ubican en contextos vulnerables, y atienden a estudiantes cuyas familias cuentan con bajo capital cultural y económico.

Los esfuerzos por mejorar se han centrado en incrementar los resultados en esta prueba estandarizada, sin abarcar otras esferas del quehacer educativo. Y lo lograron: Durante la década pasada ambas aumentaron significativamente sus resultados académicos: una pasó de un nivel muy bajo a situarse alrededor de la media nacional, la otra aumentó desde el promedio nacional hasta un nivel alto de logro en los aprendizajes de sus alumnos.

Estos resultados se han conseguido reordenando la gestión para enfocarse prioritariamente en las pruebas estandarizadas, postergando en parte el aprendizaje integral de sus estudiantes y el desarrollo de otros procesos internos que les permitirían alcanzar y consolidar mejoramiento en otras áreas. Estas escuelas han sentido la presión que, desde las políticas educacionales y las autoridades, se ha puesto por aumentar el SIMCE, pero en lugar de considerarlo un indicador de calidad más, el SIMCE se ha asumido como un objetivo en sí mismo, estructurando buena parte del trabajo institucional.

Consecuentemente, estas escuelas emplean preferentemente tácticas de corto plazo y algunas estrategias que posibilitan la mejora de los resultados SIMCE, centrándose en el quehacer docente en los cursos, asignaturas, y habilidades evaluadas en estas pruebas. Entre sus tácticas se encuentran reforzamientos académicos, frecuentes ensayos

preparatorios del SIMCE, y el trabajo diferenciado con los estudiantes en grupos según desempeño. La mejora de la convivencia escolar y otros aspectos del desarrollo integral de los estudiantes son valorados más bien en la medida en que contribuyan a mejorar los resultados en las mediciones nacionales.



En los últimos años el **Complejo Educacional Villa Irma** de Temuco, ha estado explorando algunos proyectos innovadores en sus prácticas. Por ejemplo, en 2011 se desarrolló un plan general de mejora de la lectura, diseñado por los dos profesores de Lenguaje, en que todo el colegio trabajaba durante los quince minutos anteriores al recreo, para así evitar ausencias por atrasos. Cada día de la semana tenía distintos objetivos: velocidad, comprensión lectora, ortografía, etc.

En términos de gestión, las escuelas cuentan con planificaciones pedagógicas detalladas que son aprobadas por el área técnica de la escuela, que retroalimenta a los docentes y se monitorea su implementación por medio de observaciones en el aula. Además, se realiza un frecuente seguimiento de los resultados educativos de los estudiantes, ya sea a partir de sus evaluaciones pedagógicas, como de los resultados en ensayos del SIMCE.



“Aquí los profesores enseñan bien, no dudan por ejemplo al enseñar las cosas. Son claros y específicos en los contenidos. Si es que una persona tiene duda le vuelven a explicar las veces que sean necesarias. O la sacan al pizarrón y la ayuda a aprender en frente de todos sus compañeros”.

Estudiante, Colegio Politécnico María Griselda Valle, El Bosque.

Estas prácticas cuentan con distintos niveles de formalización en las escuelas, pero tienen en común que son vistas por directivos y docentes como mecanismos de control del trabajo docente, y su puesta en práctica depende de manera importante de directivos y sostenedores, de manera jerárquica, sin contar aún con la capacidad de mantener estas prácticas de manera autónoma. Las escuelas con este tipo de mejoramiento se caracterizan por un bajo nivel de responsabilización colectiva del trabajo y las instancias de trabajo colectivo son siempre convocadas, animadas y lideradas por los directivos.

En estas escuelas se observa un sentimiento de orgullo por trabajar en un contexto adverso, pero éste no alcanza a constituir un relato de identidad colectiva. Por otra parte, los directivos y algunos docentes más antiguos comparten un relato de identidad que se enfoca en resaltar el mérito de obtener logros de aprendizaje en el SIMCE a pesar de las adversidades. No se aprecia, sin embargo, una identificación de la comunidad con el trabajo realizado, ni con un proyecto futuro más amplio. Así, estas escuelas tienen dificultades para construir una identidad colectiva, compartida por la comunidad escolar. La conformación de una identidad común se ve debilitada al volcar los todos los esfuerzos a mejorar un indicador, dificultando la creación de un proyecto educativo propio de la comunidad, que movilice y comprometa a sus miembros hacia metas comunes más comprensivas.

En síntesis, se puede afirmar que las escuelas que se enmarcan dentro de esta trayectoria han priorizado ciertos

procesos muy focalizados de mejoramiento, pero son varios los ámbitos en que no han tenido un mayor desarrollo. Esta dificultad de insertar los avances puntuales logrados en procesos de mejoramiento más amplios se les presenta como un enorme desafío para seguir avanzando hacia un mejoramiento escolar multidimensional.



En el **Colegio Politécnico María Griselda Valle** de El Bosque, uno de los énfasis de la gestión curricular es la planificación de la enseñanza. Los docentes lo definen como un trabajo riguroso y detallado que, pese a la fuerte carga horaria que implica, facilita la coordinación y desarrollo de las clases. Se verifica que las planificaciones expliciten los aprendizajes esperados, que el objetivo sea claro y coherente con las actividades y los indicadores acordes a éstas. También, que cada clase considere una activación de conocimientos, actividades consecutivas y articuladas según grados de complejidad crecientes, y que al cierre se sistematice lo trabajado.



“Los profesores nos están apoyando y uno cuando tiene problemas sobre cosas que no entiende, los profesores después de clases, en la sala de profesores, ellos nos pueden explicar. Y también cuando uno tiene un problema, anda triste, los profesores lo acompañan y aconsejan”.
Estudiante, Complejo Educacional Villa Irma, Temuco.

MEJORAMIENTO ESCOLAR INCIPIENTE: REESTRUCTURANDO LOS PROCESOS ESCOLARES

“Mi proyecto no era tener buenos resultados en el SIMCE. Mi proyecto era pintar la escuela, arreglarla, tener papeleros dignos”.

Directora, Escuela Ciudad de Frankfort, San Joaquín

Las escuelas de este grupo se sitúan en entornos urbanos desafiantes y trabajan con una población socioeconómicamente vulnerable, lo que ha dado pie a complejidades diferentes. Dos de ellas son públicas y han enfrentado un creciente estigma, aspecto que, sumado a razones demográficas, habría afectado su matrícula. La tercera es una escuela particular subvencionada que se ubica en una zona con un fuerte crecimiento poblacional, por lo que no ha tenido problemas de matrícula.

Su nivel de **institucionalización es aún inicial**. La mayoría de las nuevas prácticas se encuentran una etapa de ensayo-ajuste y están muy focalizadas en el primer ciclo. Los **cambios**, que les han tomado entre cuatro y cinco años, se apoyan en el **fuerte liderazgo** de los directivos (escuelas públicas), en lineamientos institucionales del sostenedor (escuela privada) y en mecanismos (jerárquicos) de presión-control.

De acuerdo con las pruebas SIMCE, en general estas escuelas aumentaron sus resultados en Lectura y Matemática de 4° básico: a inicios de la década del 2000 tenían puntajes bajo el promedio nacional, alcanzando a fines del decenio puntajes similares al promedio nacional en Lectura, y levemente superiores en Matemática. En las tres escuelas, esta mejoría en los resultados se concentró en la segunda mitad de la década. En el caso de 8° básico, los incrementos en las pruebas nacionales fueron mucho menores o inexistentes.

Estrategias de mejoramiento en las escuelas

Pese a que el cambio institucional acumula cuatro o cinco años al momento de ser estudiadas, los procesos de mejoramiento escolar en este grupo son relativamente recientes.

- **Crisis institucional, reestructuración, un nuevo director**

Los procesos de mejoramiento nacen de una crisis institucional: en un caso ésta se vincula a un abrupto descenso de los resultados de aprendizaje en las mediciones nacionales, y en los otros dos, a un deterioro más general (pérdida de matrícula y de prestigio, clima de baja motivación en docentes y estudiantes).

El nombramiento de una nueva directora fue el catalizador de los procesos de “reestructuración” de estas escuelas. Los cambios fueron implementados en dos etapas claramente diferenciadas. Partieron por una reestructuración institucional

que incluye un cambio organizacional y la implementación de nuevas estrategias de gestión técnico-pedagógica. Simultáneamente, establecieron normas claras y más estrictas respecto de la disciplina, la asistencia y la puntualidad de los estudiantes —a veces diseñadas en contextos participativos—, a la vez que instalaron un sistema de monitoreo de su cumplimiento.



Cambios en la estructura organizacional, el ordenamiento de tiempos y espacios, y la renovación de la relación con padres y apoderados fueron claves de la Escuela

Ciudad de Frankfort de San Joaquín. Así, se inaugura lo que se reconoce como un proyecto global que abarca todas las áreas de la escuela: desde el trato entre los alumnos y

entre éstos y sus profesores, pasando por el clima de aula y la regulación de los tiempos lectivos, hasta la relación con los apoderados.

• **Cambio en las estructuras técnico-pedagógicas**

Luego de normalizar los procesos básicos de funcionamiento institucional, las escuelas continúan su proceso de mejoramiento con una actividad intensa, implementando cambios específicos y de corto plazo: planificación de clases, observación de aula y retroalimentación, monitoreo de la cobertura curricular, maximización del tiempo de clases y estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades. Estas acciones, que al comienzo son más bien puntuales y de corto plazo, van estructurándose como estrategias más comprensivas y articuladas hacia el final del período.



En el **Colegio Metodista Robert Johnson** de Alto Hospicio se apoya el trabajo del docente dentro y fuera de aula. El acompañamiento y supervisión corren por cuenta de la coordinación y dirección académica, que revisa y retroalimenta planificaciones, aplica “pruebas de avance curricular”, retroalimenta instrumentos de evaluación de docentes, revisa resultados de aprendizaje y prepara talleres pedagógicos mensuales. También se han fortalecido los equipos de apoyo psicopedagógicos y psicosocial para casos específicos, y se cuenta con la presencia permanente de una monitora dentro del aula, que cumple tareas pedagógicas y administrativas.

• **Nuevos roles de los directivos, planificación institucional y metas**

Los equipos directivos de estas escuelas han clarificado los roles y funciones de cada miembro, permitiendo la optimización de sus tiempos de trabajo y favoreciendo la coordinación entre ellos. Asimismo, han generado instrumentos de planificación institucional, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) u otros que permiten definir metas que orientan y dan sentido al actuar de las escuelas. Esto ha dado un marco institucional que posibilita el cambio hacia el mejoramiento y hace este último más sólido.



Para mejorar el clima de aula, los tiempos lectivos y la relación con los apoderados, en la **Escuela Ciudad de Frankfort** fue fundamental la definición de normas claras, compartidas y con sentido, que regulan las interacciones entre los actores, delimitando a la vez que cohesionando el quehacer en torno al proyecto común.

Lectura y Matemática “se llevan los esfuerzos”

Las escuelas que realizaron una reestructuración se enfocaron en lo pedagógico, pero con menor amplitud que en las otras trayectorias: el esfuerzo es gradual y el foco se pone en algunas asignaturas y ciclos como punto de inicio. Esto hace que se posterguen otros dominios del currículo,

así como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Aunque hay preocupación por la formación valórica, actitudinal y social, se priorizan los cursos y asignaturas evaluados por el SIMCE.

Cambio cultural que busca generar un nuevo sentido de misión

• *Renovar y fortalecer la identidad*

El proceso de reestructuración implica cambiar la imagen de la escuela, fortalecer su cultura e invitar a toda la comunidad a interesarse en el proyecto. Para ello, los directivos proponen diversas estrategias dirigidas a alumnos, padres y profesores. A la vez, promueven un clima de confianza, de modo que todos se sientan acogidos e involucrados en el proyecto de mejoramiento escolar.

Adicionalmente se generan actividades y ritos para mostrar los logros a la comunidad, así como nuevos símbolos que reflejen el cambio propuesto.



En la **Escuela República de Israel** de Los Ángeles, se ha trabajado de manera planificada en darse a conocer al entorno directo y al resto de la ciudad. No buscan competir, sino mostrar sus logros y hacer que la comunidad los valore al mismo nivel que a los colegios particulares, bilingües o pagados, combatiendo “el estigma” de que la educación municipal es de menor calidad. Así, organizan desfiles, crean un nuevo uniforme, contactan a la prensa para comunicar sus logros, y exhiben sus galardones.

Cultura profesional: del individualismo al trabajo colectivo

Los profesores no se han constituido aún en una “comunidad de aprendizaje profesional”, por lo que su sustentabilidad y autonomía es todavía frágil. De ahí que algunas escuelas se hayan enfocado en transitar de una cultura docente tradicional, caracterizada por el trabajo aislado, a una estructuración institucional de la labor docente, incluyendo mecanismos de gestión académica con énfasis en el trabajo colectivo. Con este fin, el trabajo se ha enfocado en asuntos propiamente pedagógicos y asociados a los alumnos. Estos cambios implican instalar estructuras que permitan a los profesores discutir y compartir sus experiencias y dificultades en el aula.



En el **Colegio Metodista Robert Johnson** de Alto Hospicio, el trabajo docente se organiza en grupos profesionales de trabajo y por departamentos. Hay un grupo de trabajo académico que aborda temas relacionados con evaluaciones, metodologías y trabajo de aula. A la vez, hay reuniones de departamento y un trabajo en torno a la convivencia escolar y a la disciplina. También se desarrollan talleres sobre autoestima, autocontrol, habilidades interpersonales y otros asuntos emergentes que ayudan a los profesores a reconocer y abordar mejor esta dimensión. Los docentes reconocen las ventajas de contar con horas no lectivas destinadas a este trabajo.

Nivel de institucionalización del mejoramiento

• *Los cambios son focalizados, y todavía dependen de los directivos*

En la etapa inicial las acciones son puntuales y circunscritas a mejorar en el ámbito académico. Hay también mucho de ensayo: algunos cambios permanecen y otros son desechados en el camino, no siempre por inefectivos, sino porque requieren de los directivos para sostenerse. Por lo tanto, su autonomía y permanencia en el tiempo es frágil.



En la **Escuela República de Israel** de Los Ángeles, se planifican trabajos específicos, principalmente en Lenguaje y Matemática, donde se apunta a reforzar los contenidos y a entregar a los alumnos herramientas para familiarizarlos con el tipo de prueba que rendirán. Esto se hace de manera más intensiva con los cursos que darán el SIMCE, a través de actividades diarias y pruebas periódicas.

MEJORAMIENTO ESCOLAR EN VÍAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

“Mantener nuestro nivel y ojalá subirlo. Nos ha costado mucho llegar donde estamos y, por lo mismo, la idea es permanecer ahí. Uno tiene que luchar todos los días y a cada rato. Esto es permanente”.

Escuela México Estado de Guerrero, Talcahuano

Todas las escuelas agrupadas en esta categoría comenzaron la década con rutinas básicas ya logradas (inicio puntual de clases, asistencia adecuada, disciplina instalada) y no experimentaron crisis institucionales en el período. Además, tuvieron un mismo director, o bien los nuevos directores mantuvieron una continuidad, construyendo sobre los avances ya logrados e introduciendo ajustes y cambios sólo cuando era necesario. Eso les permitió sostener procesos de mejora en periodos de entre ocho diez años. Comenzaron la década con resultados de aprendizaje alrededor del promedio nacional del SIMCE, y aumentaron para situarse en un rango sobre el promedio, pero sin alcanzar aún resultados académicos excepcionales.

Los alumnos de estas escuelas provienen mayoritariamente de familias con capital económico y cultural medio-bajo. Los equipos de trabajo perciben que se desempeñan en un contexto desafiante. Algunas escuelas enfrentan la competencia de nuevos establecimientos privados; otras se sitúan en zonas de alta vulnerabilidad e incluso de marginalidad social, o en contextos rurales que imponen condiciones específicas.

Estrategias de mejoramiento en distintos niveles

Las estrategias de cambio de estas escuelas se inician con iniciativas de corto plazo, que hemos denominado tácticas. Orientan su trabajo a aumentar la adquisición de conocimientos y habilidades en los estudiantes, priorizando las asignaturas del SIMCE. Esta intencionalidad se traduce en prácticas como ensayos, reforzamientos y exámenes para orientar la enseñanza.

Pero estas tácticas no son suficientes para alcanzar los niveles de mejoramiento que han logrado. Mediante la implementación de métodos comunes en las prácticas pedagógicas, estas escuelas han generado sistemas de trabajo y acompañamiento de los profesores. Esto implica introducir orden en los procedimientos y recordar sistemáticamente que el foco del trabajo docente está en los aprendizajes. Los recursos usados son, básicamente, la planificación supervisada y conversada, pruebas de nivel y análisis de

resultados. Esto permite observar la eficacia de la enseñanza y tomar decisiones, en particular para acompañar a los estudiantes rezagados.



El proceso de mejora del **Colegio San José de la Montaña** de Chimbarongo, ha implicado la introducción de una multiplicidad de cambios en la dinámica del trabajo docente. La planificación de clases se planteó primero de un modo general, para luego transformarse en un sistema más específico, clase a clase y supervisado por el jefe de UTP. La observación de clases, adoptada a inicios de la década del 2000, ha sido cada vez más sistemática: al comienzo no existía, como ahora, una pauta objetiva y acordada. También hay mayor estructuración e institucionalización en otros aspectos, como el manejo disciplinario y el rol de la inspectoría, el apoyo a los alumnos con más necesidades y el rol de la psicóloga, la orientadora y la psicopedagoga.

En tránsito hacia una formación integral

Más allá de lo evaluado mediante pruebas estandarizadas externas, estas escuelas priorizan distintos tipos de aprendizajes. El foco fundamental sigue estando en aspectos académicos, especialmente en las asignaturas evaluadas por el SIMCE, sin que todavía se logre un equilibrio adecuado en la oferta académica y formativa. Reconocen, sin embargo, que ésa es una visión limitada de la formación y les interesa avanzar a una propuesta más integral. Por eso, buscan ampliar su oferta educativa, promoviendo actividades deportivas y culturales. Esto se evidencia en los talleres realizados durante la jornada escolar y en los objetivos que apuntan a inculcar valores, disciplina personal y normas de conducta.



La oferta de talleres de la **Escuela México Estado de Guerrero** de Talcahuano, es amplia y variada, y se ha reforzado en los últimos años con los recursos SEP. Se

ofrecen 21 talleres en las áreas deportiva, artístico-cultural y científica. Los estudiantes los describen con entusiasmo y valoran su variedad, su carácter voluntario (aunque inscribirse implica un compromiso) y la posibilidad de proponer talleres a través del centro de alumnos.

Para la psicóloga y algunos docentes, la relevancia dada a estas actividades es un signo de que la escuela hace un esfuerzo genuino por equilibrar el énfasis académico con un desarrollo armónico en otras áreas. Sin embargo, éste es insuficiente para ofrecer una experiencia formativa completa.

Cultura del nosotros

En las escuelas se vive un sentido de misión respecto de las localidades en que se ubican, de los desafíos de sus alumnos y del logro de resultados. Ya tienen un sentido de pertenencia e identidad que han logrado plasmar en sus metas. Han construido una idea compartida sobre las necesidades de la comunidad. Todo ello es un motor para sus acciones.

Estas escuelas creen que es posible mejorar, articular pasado y futuro, su historia y sus metas. Tienen en común la satisfacción y el orgullo de ser reconocidos como buenas escuelas, así como el deseo de seguir mejorando. Han logrado instalar una cultura del mejoramiento.



Una de las primeras condiciones internas, o capacidades instaladas dentro de la **Escuela Japón** de Antofagasta, es lo que podríamos llamar “creencia colectiva de autoeficacia”: creer que se puede, siempre y cuando haya un esfuerzo colectivo y un cumplimiento de las metas. Esta creencia surge de una experiencia vivida en 1996, cuando, contra las expectativas iniciales, la escuela gana el premio mayor de un concurso de recolección de papeles de diario: seis computadores. Todo un lujo en esos años.

Cultura profesional y responsabilidad por el aprendizaje

En estas escuelas los profesores comparten una cultura profesional y un sentido de responsabilidad colectiva respecto del aprendizaje de los alumnos y del funcionamiento de la enseñanza en la escuela.

A la vez, los profesores empiezan a desarrollar un trabajo colaborativo entre pares, aun si no cuentan con el tiempo suficiente ni con la organización adecuada para un trabajo colectivo que rinda más frutos. Así, aprenden del resto en reuniones y consejos, pero también a través de múltiples formas de cooperación, casi todas informales y espontáneas, basadas en un alto sentido de colegialidad y sólo posibles por las buenas relaciones existentes. De este modo, son parte de un equipo en el que intercambian ideas, materiales, conocimiento, experiencias y desafíos pedagógicos.



En la **Escuela Japón** de Antofagasta, se produce una inflexión cuando la comunidad deja de atribuir los logros al azar o a elementos externos y comienza a entenderlos como productos del esfuerzo colectivo y del cumplimiento de metas internas. Además, los resultados no se definen como triunfos personales, sino como logros de todos. Esta

conciencia de eficacia colectiva es una característica distintiva de la comunidad y se vincula con la generación de altas expectativas en los estudiantes y con la existencia de metas elevadas para la escuela.



En el **Colegio San José de la Montaña** de Chimbarongo, los docentes son autónomos al decidir sus metodologías, evaluaciones, materiales y otros aspectos técnicos de la enseñanza. Si bien cuentan con tiempos escasos desarrollar su trabajo de planificación, los docentes lo consideran un ejemplo de su compromiso y espíritu competitivo: todos quieren tener buenas planificaciones, elaborar materiales de calidad y hacer buenas clases. En general, los docentes se muestran seguros de sus capacidades y de su control sobre estos instrumentos de la práctica docente.



“Nos vamos contando las cosas que nos van resultando: ‘Tú puedes hacer lo mismo. Yo he hecho de esta manera un curso. Inténtalo’. Ahí uno va corriendo la voz: ‘haz esto, porque resulta para mejorar tus clases, para que tú mismo mejores’”.

Escuela Monseñor Francisco Valdés, Osorno.

Nivel de institucionalización del mejoramiento

Los procesos de mejoramiento no son emprendimientos individuales ni eventos aislados. Tampoco tácticas puntuales reductibles al incremento de puntajes en las pruebas externas. Son procesos amplios que involucran gestión, planificación, diseño, monitoreo y trabajo colectivo, aunque

su forma organizacional aún no es sólida. Carecen de estructuras de gestión bien establecidas y dependen fuertemente de los liderazgos personales. Su nivel de institucionalización es parcial y, en ciertos aspectos, incipiente.

MEJORAMIENTO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADO: ALCANZANDO LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

“No podemos darnos el lujo de perder una hora de clase.
Creo que ahí la escuela tiene esa tremenda responsabilidad
con la enseñanza y el aprendizaje de los niños”.

Escuela México de Michoacán.

A mediados de la década del 2000 estas escuelas, situadas en un entorno social de riesgo y con población escolar de niveles medio o bajo, habían logrado normalizar sus procesos internos: contaban con alta asistencia de estudiantes, no tenían mayores problemas de disciplina y los profesores, en su gran mayoría, cumplían con autonomía las responsabilidades docentes fundamentales (tomar los cursos a tiempo, planificar sus clases, evitar ausentarse y entregar las pruebas a tiempo, revisándolas junto con los alumnos).

Durante la década en que fueron estudiadas no vivieron crisis institucionales, como cambios abruptos de dirección o problemas con apoderados o alumnos. Por entonces empiezan a obtener buenos resultados, lo que genera entusiasmo y una valoración creciente de los cambios implementados. Esto los lleva a enfocarse en alcanzar mejores resultados de aprendizaje a través del mejoramiento de sus prácticas en el aula. La duración total del proceso de mejoramiento completo, tal como lo hemos caracterizado, fue de, al menos, 10 años. Estas escuelas han mejorado en el SIMCE de niveles cercanos o poco superior al promedio nacional a niveles altos o sobresalientes.

Estrategias de mejoramiento

• *Liderazgo pedagógico y motivador*

Los directivos se enfocan en el diseño de estrategias de mejora de aprendizaje: acompañan, reflexionan en conjunto con los profesores y promueven la innovación. Su estilo es menos directivo y más motivador.



Las directivas de la **Escuela México de Michoacán** de Osorno, son percibidas por los docentes, apoderados y agentes externos como líderes educativas, tanto por su

capacidad de conducir y movilizar a los actores de la escuela, como por su legitimidad técnica y experiencia pedagógica. Si bien tienen estilos distintos de liderazgo y de carácter, han conformado un equipo de trabajo compenetrado, con roles claros y una visión compartida de que su foco debe estar puesto en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

• *Construcción de comunidades de aprendizaje*

Los profesores y directivos reflexionan en conjunto sobre su trabajo y colaboran en el diseño de estrategias de mejoramiento. Todos saben que tienen un rol protagónico en los resultados y en el mejoramiento. Por eso, están comprometidos y asumen variadas funciones en la escuela.



En **Escuela Valentín Letelier** de Calama, se generó un equipo docente idóneo en distintas labores de la escuela, que asume un liderazgo en diversos ámbitos con una lógica de trabajo colaborativo y una autonomía regu-

lada del trabajo técnico-pedagógico. Se puede afirmar que la escuela no depende de estímulos externos para iniciar procesos que le permitan seguir mejorando. La presión para el mejoramiento está dentro de la institución y de la comunidad educativa, tanto como la capacidad de iniciar y concretar procesos con su propio esfuerzo. Cada uno de los actores, especialmente los docentes, es protagonista y responsable de los logros.

• *Alto grado de legitimidad de los mecanismos de soporte pedagógico*

Durante los últimos cuatro a siete años, las tres escuelas de este grupo instalaron paulatinamente mecanismos formales de soporte pedagógico y curricular: planificación de clases, acompañamiento docente con observación de clases y retroalimentación, seguimiento a la cobertura curricular y al aprendizaje de los estudiantes (que usan como el indicador de efectividad), y acciones tempranas de apoyo a los estudiantes que no logran los niveles esperados. Estos mecanismos fueron probados y luego legitimados por los profesores.

La dupla director-jefe de UTP se vuelve clave. Se implementan mecanismos concretos para el monitoreo de resultados y trabajo de los docentes: asegurar la cobertura curricular, aplicar evaluaciones estandarizadas trimestrales y diseñar estrategias remediales. Sin embargo, se mantienen espacios de autonomía técnica de los docentes: usan sus propias metodologías de planificación, escogen las estrategias metodológicas y actividades en el aula que consideran más pertinentes, y consignan el tipo de material u apoyo que desean utilizar.

Foco en la equidad de los aprendizajes

Les preocupa que los alumnos con dificultades no se queden atrás y, aprovechando otros recursos, han diseñado estrategias de acompañamiento: reforzamiento y apoyo de especialistas (psicopedagogos, profesores diferenciales, psicólogos).



En la **Escuela México de Michoacán** de Osorno, se implementan evaluaciones trimestrales de logros y, de acuerdo con los resultados, se aplican dos estrategias remediales: el reforzamiento focalizado por asignatura y el trabajo individualizado de educadores diferenciales. El

objetivo es nivelar al alumno para que vuelva a trabajar al ritmo de su curso lo antes posible, pero siempre dándole el tiempo que necesita. La escuela cuenta con una asistente social y una psicóloga quienes apoyan a los docentes ante problemas conductuales, psicológicos o sociales de los estudiantes. También, con un Proyecto de Integración Escolar. Una estrategia más reciente de algunos profesores consiste en designar estudiantes más avanzados o académicamente talentosos como tutores de sus compañeros.

• Aprendizajes priorizados

El SIMCE es un indicador externo relevante y motivador: la creciente importancia pública de sus resultados ha sido un agente movilizador para estas escuelas. Pero en el ámbito académico no se restringen a las asignaturas evaluadas por el SIMCE, sino que se preocupan de estar bien en todas. Tampoco descuidan el desarrollo de la motivación, la confianza y la autoestima de los estudiantes, ni el de una disciplina personal y de una sana convivencia como competencias para la vida.



Si bien la presión del SIMCE de Lenguaje y Matemática permea la focalización de los aprendizajes en la escuela **Cristian and Caren School**, se han impulsado otras áreas de interés. Algunas de ellas hoy se consideran parte de los objetivos estratégicos de desarrollo de la escuela. Hay focos puestos en el inglés, en el desarrollo de la oralidad y escritura, en las ciencias y en los talleres deportivos y artísticos.

Cultura del nosotros

Han instalado un ambiente de trabajo exigente, donde profesores, estudiantes y apoderados se sienten responsables por los resultados, conminados a mantener un buen nivel y orgullosos de ser parte de la comunidad. Esto hace que su aproximación a la escuela y sus acciones sean de alto involucramiento y compromiso. Todos están disponibles para aportar personal y profesionalmente al logro de las metas.



“Si la escuela se cae, no se cae sola. Me caigo yo también. Y cuando ganamos el SIMCE no dijimos ‘fue la profesora X, o Y’. No dije, ‘gané’. No es el yo fui, sino que el fuimos”.

Docentes, Escuela Valentín Letelier, Calama.

• Los profesores y directivos están identificados con un proyecto común

Los directivos se han mantenido en sus puestos y han hecho esfuerzos por mejorar las condiciones de trabajo de su gente, reducir la rotación docente y contratar por jornadas más extensas. Por su parte, los profesores están personal y profesionalmente satisfechos. No se quejan ni ven el contexto como un impedimento para esperar altos resultados

académicos por parte de los estudiantes. Tienen la convicción de que éstos pueden alcanzar buenos logros, como lo han hecho en la última década, subiendo el SIMCE de cuarto básico desde el promedio hasta resultados altos o excelentes. Estos logros han contribuido a instalar un sentido de misión y de responsabilidad colectiva por los aprendizajes.

Capacidad de los profesores de trabajar juntos y responsabilizarse

En la comunidad escolar existe la convicción de que los profesores son la clave para entregar una educación de excelencia. Eso se traduce en apoyo, reconocimiento y posibilidades de crecer profesional y personalmente. Los profesores trabajan colaborativamente, son exigentes consigo mismos y con los demás, valoran la reflexión y las decisiones colectivas, y toman la iniciativa a la hora de innovar.

Profesores y directivos reconocen a su escuela como un lugar de formación profesional, con tanto o más peso que

el de su formación universitaria. Recorrieron un largo camino desde que comenzaron a definir tácticas específicas hasta que consolidaron un modelo de prácticas de gestión curricular. *Por eso valoran los instrumentos pedagógicos y curriculares como apoyos útiles para el trabajo docente.* Fundamentalmente, porque no son prácticas burocráticas sin sentido, sino que se comparten, les permiten recibir retroalimentación y son instrumentos que utilizan día a día para la enseñanza.



Docentes y directivos de la **Escuela México de Michoacán** de Osorno, valoran fuertemente el apoyo y el aprendizaje mutuos, y consideran que la escuela es un lugar de desarrollo profesional y de realización personal. Su

convicción de que la única manera de mejorar es trabajando, reflexionando juntos y apoyándose unos en otros, se percibe claramente. Se sienten confiados para reconocer sus dificultades y pedir ayuda a otros docentes cuando lo requieren.

Nivel de institucionalización del mejoramiento

En un período de al menos siete años fueron levantando una cultura del mejoramiento sobre la base de la normalización de los procesos básicos, incluyendo la disciplina y la convivencia. La institucionalización se refleja en la instauración de un sistema de trabajo en el que creen, en la legitimación de los procesos y mecanismos pedagógicos y curriculares, y en la validación de prácticas de excelencia que ya son parte de su rutina.

Para ello han acumulado prácticas hoy institucionalizadas, instaladas y sostenidas por todos, que no dependen de un líder. Por otro lado, han aprendido qué es lo que no aporta a su trayectoria y debe ser desechado.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

¿EN QUÉ TRAYECTORIA DE MEJORAMIENTO SE UBICAN LAS PRÁCTICAS DE SU ESCUELA?

Al responder, recuerde que sus prácticas no corresponderán necesariamente a un solo nivel, pues el mejoramiento suele ser desbalanceado: cada escuela sigue su propia trayectoria. Es posible que las categorías no se ajusten completamente a su realidad y le cueste “encasillarse”. También puede ser que la escuela que esté analizando se encuentre en un nivel inferior o superior.

Si su escuela no ha logrado mejorar o se encuentra en un nivel muy bajo, las escuelas del estudio le dan una pista muy clara: el camino es normalizar primero los procesos básicos (disciplina, asistencia de los alumnos, cumplimiento de los profesores al tomar los cursos, hacer las clases, respetar el calendario, etc.).

Si está sobre el nivel de institucionalización, puede tomar de este estudio la visión de que el camino debiera continuar consolidando al equipo de profesores como gestores del cambio, la innovación y la mantención de la mejora dentro de una co-

munidad. Entonces, puede trabajar en consolidar una gestión basada en estrategias globales que se institucionalicen después de haberse probado, sabiendo que la innovación sustentable viene desde dentro.

1. Si en los últimos años su escuela ha logrado mejorar, ¿en qué trayectoria de mejoramiento se ubican las prácticas de su escuela? ¿Por qué se ubican en esa trayectoria?
2. ¿Qué razones estructurales y de gestión explican que su escuela se encuentre en el estadio actual según los diferentes criterios?
3. ¿Qué acciones, estrategias, prioridades se podría impulsar en la escuela para avanzar hacia un nivel superior de desarrollo del mejoramiento escolar? ¿En qué dimensiones es más importante/urgente hacerlo?

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE CADA TRAYECTORIA

	Mejoramiento Incipiente	Mejoramiento En vías de institucionalización	Mejoramiento Institucionalizado
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> Se inicia un proceso de normalización de los procesos básicos de funcionamiento de la escuela, tanto institucional como técnico-pedagógico. Viven una crisis institucional que los empuja a un proceso de reestructuración liderado por los directivos. Ejecutan acciones específicas y de corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> Parten desde un nivel básico de normalización, intentando consolidarla. Procesos de mejoramiento se han ido acumulando en el tiempo, pero se mantiene el foco en resolver problemas de enseñanza, más que en aprender colectivamente a resolverlos. Usan estrategias amplias de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> La normalización está lograda desde hace tiempo. Se inicia cuando la escuela se enfoca en el mejoramiento de distintos tipos de aprendizaje. Para ello, usan estrategias amplias de mejoramiento, procurando generar capacidades internas: los profesores conforman una comunidad de aprendizaje.
Focos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Se enfocan en aprendizajes básicos: Lenguaje y Matemática, postergando otros dominios del currículo, así como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Aunque se preocupan por la formación valórica, actitudinal y social, priorizan la dimensión académica. 	<ul style="list-style-type: none"> Se enfocan en incremento de aprendizajes de los estudiantes, priorizando SIMCE, aunque reconocen que es una visión limitada, y les interesa avanzar hacia una formación integral. Priorizan heterogéneamente los dominios del saber no evaluados por las pruebas estandarizadas. La tensión entre SIMCE y otros aprendizajes todavía no ha sido resuelta equilibradamente. 	<ul style="list-style-type: none"> SIMCE representa un indicador externo. Su uso ha generado motivación, pero ha tensionado sus objetivos de equidad educativa. Mantienen el foco en formación integral, en el dominio en todas las disciplinas y en las competencias transversales.
Grado de Institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> Cambios organizacionales recientes y aún focalizados. Institucionalización incipiente. 	<p>Procesos de mejoramiento globales, pero que no involucran a todos los docentes, niveles ni asignaturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento global que involucra a todos los actores y no depende de un líder. Alto nivel de institucionalización.
Cultura de la escuela	Necesidad de renovar y fortalecer identidad y cultura. Cultura en desarrollo.	Sólida cultura institucional, basada en diferentes principios.	Sólida cultura institucional, con foco en el mejoramiento, el aprendizaje y la identidad.
Cultura profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas de trabajo colectivo recién incorporadas. Aún dependen de mecanismos jerárquicos de control. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo colectivo intenso, pero poco institucionalizado. Responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo docente autónomo. Responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos.
Nivel de desempeño	Avanza de nivel bajo a nivel promedio (bajo es menor que el promedio: 250 puntos SIMCE).	Avanzan de un rango promedio a uno alto (el promedio son 250 puntos; alto es hasta 290 puntos SIMCE).	Avanza de niveles promedio a altos o sobresalientes (sobre 270 puntos SIMCE).
Tiempo del proceso	De 4 a 5 años.	De 8 a 10 años.	Al menos 10 años.

¿CÓMO APORTAN LAS EXPERIENCIAS ANALIZADAS AL PLAN DE MEJORAMIENTO DE NUESTRA ESCUELA?

La perspectiva de mejoramiento que aporta esta investigación puede resultar una ayuda para quienes deben diseñar su plan de mejora. No es novedad que ir mejorando requiere de tiempo, pero sí lo es el hecho de que la comunidad escolar entera, ineludiblemente, deba seguir una trayectoria que le permita avanzar hacia mayores niveles de consolidación, y que esa trayectoria presenta características generales y compartidas claramente identificables.

Esto implica, por ejemplo, que si no existen procesos internos normalizados es difícil obtener resultados altos o sobresalientes en el SIMCE. Y que, para lograr esos niveles, se deben ir consolidando acciones, tácticas específicas y estrategias más globales, y luego llegar a un nivel de madurez en que los profesores sostengan el mejoramiento a la par con los directivos.

Este capítulo propone un enfoque de síntesis de los elementos analizados en las secciones anteriores, distribuidas a lo largo del texto, con el objetivo de reflexionar en torno al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del Ministerio de Educación, y de esta manera contribuir en el proceso de elaboración del mismo.

Hay numerosas coincidencias entre los resultados del estudio y la nueva propuesta PME:

- 1). Ésta propone trabajar a 4 años plazo, en sintonía con las evidencias de una investigación que muestra que el mejoramiento es gradual y progresivo. De ahí que sea coherente que las grandes metas se fijen a mediano plazo y que, para alcanzarlas, haya que armonizar acciones anuales y de más largo plazo.
- 2). En el capítulo 1 se presentan algunos factores que influyen en el mejoramiento sostenido de las escuelas. Ponerlos en la perspectiva del concepto de trayectoria da una visión de

cómo gestionarlos para que se consoliden en el tiempo y produzcan mejoras sostenidas. Es lo que las orientaciones técnicas del PME llaman Análisis Institucional y posterior generación de un plan que prioriza lo relevante.

- 3). El concepto de trayectoria y las claves del capítulo 2 pueden ser útiles para la escuela. Por una parte, la ayudan a reconocer y a situarse en el nivel de desarrollo que ha logrado y, por otra, la orientan a enfocarse en lo relevante y a invertir tiempo y recursos en aspectos que pueden tener un efecto más significativo, considerando el momento en que se encuentra. Se evita, así, esforzarse por llegar a metas inalcanzables en cuatro años, o proponerse otras de menor plazo.
- 4). El PME considera el concepto de brecha, que apunta a identificar la distancia entre la meta trazada y el estado actual de las cosas. Esta guía muestra cómo las escuelas han ido acortando las brechas de procesos y logrando resultados a través del tiempo, en diferentes ámbitos, mediante acciones y decisiones replicables en otras escuelas chilenas. También ofrece ejemplos de prácticas y da referencias de los tiempos requeridos para ir avanzando en la trayectoria de mejoramiento.

Las orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo plantean que las herramientas clave para el mejoramiento escolar son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el PME. En este capítulo seguiremos la estructura que proponen las orientaciones, que iremos contrastando con los hallazgos del estudio. De este modo, confiamos en que aporten a las decisiones y reflexiones que cada comunidad escolar tendrá que tomar al construir su plan.

PISTAS PARA ELABORAR EL NUEVO PLAN

1 ANÁLISIS ESTRATÉGICO

El primer paso sugerido por las orientaciones es realizar un análisis estratégico de la escuela. Esto implica revisar el PEI vigente, si lo hay; definir los sellos educativos por desarrollar en cuatro años y visualizar objetivos y metas posibles para el PME.

¿Qué hicieron las escuelas del estudio respecto del PEI?

Cabe señalar que para las nuevas orientaciones, el PEI expresa el horizonte formativo y educativo del establecimiento. Es decir, su propuesta orientadora en los ámbitos cognitivo, social, emocional, cultural y valórico. Es la meta que se quiere alcanzar como comunidad educativa.

- Respecto de los **aspectos cognitivos**, las escuelas que mejoran, dependiendo de la trayectoria en que se encuentren, abarcan de menor a mayor amplitud en la formación de sus estudiantes, aunque todas son conscientes de que deben brindar una formación integral. Así, las escuelas de trayectoria incipiente se concentran en una enseñanza de excelencia fundamentalmente en Lenguaje y Matemática, e implementan proyectos de formación valórica y deportiva. En tanto, las que están en mejoramiento institucionalizado tienen una oferta integral de calidad, con logros excelentes y equitativos en mediciones externas, además de una amplia oferta a los estudiantes en la JEC. Todas tienen claro que es necesario implementar el currículo para lograr aprendizajes, a partir de lo cual han desarrollado múltiples acciones y estrategias —de menor a mayor institucionalización y precisión— que explican sus resultados. Puede profundizar volviendo al capítulo 2, revisando lo que ahí se desarrolla sobre el Foco de los aprendizajes y la Cultura Profesional Docente.

- Respecto de la **formación social y emocional** en estas escuelas, directivos y profesores consideran imprescindible desarrollar la disciplina personal y la convivencia, los cuales son aspectos necesarios para acceder a mejores aprendizajes. Más aún, saben que estos elementos son fundamentales en la formación integral de los estudiantes, por lo que en varias de estas escuelas son valorados no solamente por ser ins-

trumentales a los aprendizajes académicos, sino como un fin en sí mismos. Así, estas escuelas buscan formar estudiantes con valores como la honestidad, respeto, responsabilidad, rigurosidad, etc., procurando además fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes, no sólo a nivel preventivo y formativo, sino también reactivo, por ejemplo, apoyándolos ante situaciones familiares o personales complejas.

- Los temas **culturales** también son tratados como criterios de mejoramiento. Se concentran en lo que caracteriza y representa tanto la cultura institucional como la cultura profesional docente en el mejoramiento de las escuelas. Ahí se destacan los siguientes aspectos:

- **Pertenencia e identidad.** Profesores y alumnos se sienten satisfechos y orgullosos de ser parte de sus comunidades escolares. Por eso valoran símbolos y ritos, asumiendo como propias las re-estructuraciones, cambios y proyectos que cada escuela ha ido desarrollando de acuerdo con el nivel en que se encontraba.
- En cada etapa de la trayectoria, se han definido los “**sellos**” que querían imprimir a la institución según la necesidad del momento, las características de su comunidad y sus capacidades de respuesta. Así, por ejemplo, las escuelas se abocaron a la normalización, a generar identidad y a implementar prácticas pedagógicas.
- Sentido de **misión compartida.** En las escuelas todos son responsables de los logros de los alumnos y saben que de su esfuerzo depende el futuro de los estudiantes. Profesores y directivos piensan que todos alumnos pueden alcanzar altos logros de aprendizaje.

Aunque muy distintos entre sí, dos ejemplos interesantes de PEI de las escuelas que mejoran son el del Colegio San José de la Montaña, en vías de institucionalización, y el de la

Escuela México de Michoacán, que presenta una trayectoria de mejoramiento institucionalizado.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

A la luz de su propia Misión, Valores, Visión y Perfil del alumno, de las evidencias de este estudio y de acuerdo con la noción de trayectoria de su propia escuela, ¿qué aspectos ve necesario ajustar, redefinir o proponer en su PEI?

Esta actividad se debiera realizar con docentes y apoderados o con todos los miembros del Consejo Escolar.

Definir objetivos y metas posibles para el PME

Como en el ejercicio anterior, recordemos la definición del Plan de Mejoramiento Educativo (PME): es un instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales que guía la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos, favoreciendo que las comunidades educati-

vas tomen, en conjunto con su sostenedor, decisiones que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Es el medio que permitirá a la comunidad educativa llegar al lugar deseado.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

Usted ya tiene una idea de la trayectoria en que está su escuela en cada criterio y los principales desafíos que se desprenden del momento actual de su escuela. A la luz de sus hallazgos:

- ¿Qué sellos quisiera imprimir a su escuela para los próximos 4 años?
- ¿Algunos de esos sellos han comenzado a ser desarrollados con anterioridad? ¿Cuáles están más desarrollados, y cuáles son nuevos o sólo han sido parcialmente implementados?

- ¿Qué acciones del PME anterior han sido desarrolladas con éxito? ¿Cuáles acciones se debieran prolongar en el tiempo?
- ¿En qué ámbitos se requiere poner más esfuerzo e invertir más recursos?

2 AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El paso siguiente es realizar una **evaluación institucional participativa** con los diferentes actores de la escuela. Se deben considerar los resultados educativos cualitativos y cuantitativos que permitan analizar la situación actual de la escuela desde los Estándares Indicativos de Desempeño del Ministerio de Educación, teniendo en cuenta las acciones que realizaron en el marco del último PME.

Todas las actividades desarrolladas a lo largo de la guía sirven como insumos para esta tarea, por lo que en este apartado le ayudaremos a recapitular las principales temáticas de reflexión y organizarlas desde las dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño Para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, del Ministerio de Educación.

Información de sus propios procesos de mejora

A continuación, se presenta una actividad de reflexión colectiva que le facilitará analizar las iniciativas de mejoramiento que ya se han puesto en marcha en su escuela, considerando

los principales aprendizajes que pueden extraerse de la experiencia de otras escuelas chilenas que han logrado mejorar sostenidamente en el tiempo.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

- Identificación de los factores o áreas en que se han centrado los esfuerzos por mejorar.
- Aspectos en que se han invertido los recursos disponibles (incluyendo evidencias para fundamentar el análisis).
- Lista de las acciones de mejoramiento que han realizado y análisis de su tipología: tácticas, estrategias o conformación de una comunidad de aprendizaje.
- Información del estilo empleado por los líderes de este proceso (director, jefe de UTP). Características del estilo de liderazgo (con ejemplos que describan las prácticas).

Información del desempeño en procesos que, en el caso de las escuelas que mejoran, fueron clave para generar mejoramiento

En este apartado se ofrece un listado con las principales claves que fueron objeto de reflexión a lo largo de esta guía, con el fin de explicitar la correspondencia de estas prácticas

con las dimensiones de análisis de los Estándares Indicativos de Desempeño Para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores y Planes de Mejoramiento Educativo SEP.



PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA

En gestión institucional

Respecto del ámbito Liderazgo del director:

- Características del trabajo de la dupla director-jefe de UTP.
- Ajuste entre el estilo de liderazgo y el momento institucional.
- Nivel de desarrollo de una cultura escolar.
- Comunicación de las acciones de mejoramiento a la comunidad.
- Características de la relación con su sostenedor.

En gestión pedagógica:

- Aspectos del trabajo técnico-pedagógico de los profesores que están estructurados.
- Identificación de los instrumentos para la gestión técnico-pedagógica.

- Modo de supervisión del trabajo docente.
- Estrategias y acciones para apoyar a los estudiantes rezagados.
- Tipo de información usada para tomar estas decisiones de apoyo.
- Recursos que emplean para apoyar a los estudiantes.

En convivencia y formación:

- Estrategias empleadas para incluir a las familias.
- Referencia al nivel de normalización de los estudiantes en procesos de disciplina, convivencia, asistencia, puntualidad y cumplimientos básicos.

Información respecto de la trayectoria de mejoramiento o etapa en que se encuentra

Esta actividad está propuesta en el capítulo 2, y le permite contar con la siguiente información:

- Un análisis de sus prácticas a partir de los criterios con que se construyeron las trayectorias de mejoramiento: mejora incipiente, en vías de mejoramiento o mejoramiento institucionalizado.
- Evidencia disponible para definir el nivel en que se encuentra en cada criterio.
- Razones estructurales y de gestión por las que su escuela se encuentra donde está en los diferentes criterios.

Considerando esta información, que tiene como referente el estudio y la propuesta de diagnóstico de las nuevas orientaciones, puede obtener las siguientes conclusiones:

- 1). Fortalezas y debilidades de la escuela.
- 2). Vinculación de los resultados educativos con sus procesos internos.
- 3). Relevancia de necesidades de mejoramiento por consignar en el PME.

3 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y METAS A CUATRO AÑOS

Las escuelas estudiadas pusieron diferentes énfasis en su mejoramiento, consolidando procesos más desarrollados en algunos ámbitos que en otros, de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares.

Creemos que las experiencias propias pueden ser valiosas al tomar decisiones. Por ello, para comprender y apoyar la realización de este paso del PME, proponemos un breve análisis de caso con una de las escuelas del estudio.

EL CASO DE LA ESCUELA CIUDAD DE FRANKFORT

ANÁLISIS DE UN CASO DE MEJORAMIENTO DE TIPO INCIPIENTE

Ciudad: **Santiago**

Dependencia: **Municipal**

Grupo socio económico: **Medio-bajo**

Número de alumnos: **275**

Niveles: **Preescolar y básica**

PROCESO DE MEJORAMIENTO

ACCIONES IMPLEMENTADAS

Reestructuración de procesos básicos de normalización del funcionamiento de la escuela.

CLAVES DEL MEJORAMIENTO

Liderazgo, normalización de procesos, fortalecimiento de la imagen institucional, generación de compromiso y participación. Foco en lo pedagógico.

TIEMPO DEL PROCESO

4 años.

RESULTADOS

De bajo el promedio nacional, se acerca al promedio nacional.

Ciudad de Frankfort es una escuela que logró quebrar la inercia para iniciar un proceso de mejoramiento que involucró a todas las áreas y los actores.

La directora que asumió en 2007 tuvo como primer objetivo mejorar la imagen de la escuela: pasar de un lugar inhóspito a espacio acogedor. Después, se enfocó en la generación de símbolos (insignia, himno, uniformes, nombre) que fortalecieron la cultura institucional. Más adelante, robusteció la estructura organizacional, maximizando

el tiempo lectivo y renovando la relación con padres y apoderados. El mejoramiento del clima de la escuela generó las condiciones para volver a enfocarse en lo pedagógico, donde se exige a los docentes abordar los contenidos prescritos por el currículo y generar aprendizajes en los alumnos. Esto se intencionó mediante un estricto sistema de monitoreo y apoyo que actualmente sostienen los directivos. La consolidación de estos cambios trajo consigo desafíos, como la distribución del liderazgo, fortaleciendo el protagonismo de los docentes, y la incorporación de la idea de cambio permanente a la cultura escolar.

ANÁLISIS DE ESTE CASO

La nueva directora puso énfasis en normalizar procesos (disciplina, organización interna). Luego, se inició el mejoramiento con foco en los aprendizajes. Esto implica un primer objetivo estratégico en el ámbito gestión pedagógica centrado en la gestión curricular, que podemos formular como:

> **Mejorar la cobertura curricular en Lenguaje y Matemática a través de la introducción de la planificación de clases y las pruebas de nivel.**

Se define, en consecuencia, la siguiente meta estratégica:

> **Instalar la planificación anual en el primer ciclo básico para controlar la cobertura curricular en el 100% de los cursos.**

Para ello debió, por ejemplo, acordar ciertas reglas de trabajo con los profesores: tomar los cursos a tiempo, usar al máximo el tiempo de clases, reenfocar los consejos de profesores para usar ese tiempo en preparación de material. De lo contrario, la planificación habría sido en vano.

Esto podría haber llevado a que las acciones del primer —o hasta el segundo— año de su trabajo como líder de la escuela, fueran a generar la normalización y la organización del trabajo de los profesores. Entonces, su plan anual tenía una *línea de acción en la gestión pedagógica, subdimensión gestión curricular*.

La directora, junto al equipo directivo y a los profesores, debió observar que hacía falta fortalecer la cultura interna: el orgullo de pertenecer a la escuela. De ahí surge el Objetivo estratégico 2:

> **Instalar símbolos y ritos que nos identifiquen y distingan como escuela.**

Meta estratégica:

> **En tres años, cambiar el uniforme y lograr que el 80% de los alumnos lo empleen con disciplina y orgullo (limpio, no roto ni sustituido por otros elementos). Disminuir en un 70% las acciones de violencia y destrozos al interior de la escuela.**

Lo anterior implicó, en los primeros años, generar un reglamento participativo de convivencia, de modo de establecer compromisos y lograr que se comprendan las nuevas reglas.

ESTE EJEMPLO BUSCA MOSTRAR QUE:

- Los objetivos estratégicos deben ser de largo plazo.
- Las metas deben fijarse en función de estos objetivos.
- Los planes anuales de mejora permiten ordenar las acciones tendientes a alcanzar los objetivos estratégicos, sin olvidar que los cambios son progresivos y acumulativos. Que toman tiempo, como lo demuestran las escuelas que mejoran.

ACTIVIDAD SUGERIDA

Siguiendo una estructura similar a la aquí propuesta para el análisis de la Escuela Ciudad de Frankfurt:

> Escriba su propio caso con la ayuda de los profesores.

> Luego, ordene con los directivos las acciones de mejora que han realizado en los últimos cuatro años (puede usar como referencia su antiguo PME) e incorpórelas a su historia.

> Analice los objetivos estratégicos que se pusieron y la coherencia con su historia:

- *¿Consideraban los aspectos centrales del cambio que requerían hacer?*
- *¿Estaban claramente explicitados?*
- *¿Pudieron implementarse?*
- *¿Qué obstáculos tuvieron?*

• *¿Qué acciones nuevas tuvieron lugar? ¿Colaboraron al logro de objetivos?*

Luego de este análisis, vuelva a revisar la historia de la escuela. Establezca con los profesores cuáles debieran ser los aspectos centrales para el trabajo en el próximo período.

Tras definir prioridades, le sugerimos volver a mirar los ejemplos de acciones que desarrollaron estas escuelas (aquellos párrafos marcados con el ícono de una lupa), que pudieran inspirarlos a crear sus propias acciones de mejoramiento o replicar aquellas que les parezcan pertinentes a su realidad.

DOCE HISTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Esta sección reúne una síntesis de las historias de mejoramiento de las 12 escuelas incluidas en el estudio, con el objetivo de presentar al lector una visión integrada de los múltiples procesos de mejoramiento iniciados en ellas. Estas síntesis no ofrecen una descripción exhaustiva de los procesos de mejoramiento ni del conjunto de indicadores de resultados analizados, pues ellos se encuentran en el libro “Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”

La primera parte de cada historia de mejoramiento presenta las principales claves del proceso de mejoramiento de la escuela durante la década estudiada, así como las complejidades a las que se enfrentaron en el proceso. Luego de esta descripción, se muestra mediante un gráfico la evolución de sus resultados educativos, reflejados en el Índice de Desempeño Escolar (IDE). Como se explicó anteriormente, el IDE se construye a partir de indicadores de rendimiento (SIMCE), equidad (proporción de estudiantes en los distintos niveles de logro de esa prueba), eficiencia interna (retención, repitencia), nivel de selectividad, y factores del contexto socioeconómico (ver página 8).

El gráfico de cada escuela muestra la evolución que ha presentado su IDE partiendo del promedio que tenía al comienzo de su medición (promedio de los años 2002/05) y al finalizar el periodo evaluado (años 2009/10). El resultado del IDE de todas las escuelas se estandarizó para el periodo inicial (2002/05), de tal forma que el promedio nacional fuese 0. A partir de eso, los valores bajo o sobre el promedio nacional representan “desviaciones estándar”, que es una forma de medir cuánto se alejan del promedio. Así, las escuelas que presentan al comienzo del periodo analizado valores inferiores a 0, reflejan que su desempeño estaba por debajo del promedio nacional, mientras aquellas con valores sobre 0 dan cuenta de un desempeño superior al del conjunto de las escuelas del país. Por otra parte, si una escuela muestra un incremento en este puntaje a través del tiempo, ello es reflejo que durante la década analizada está mejorando respecto de su situación inicial. Por ejemplo, si el IDE de una escuela en el periodo 2002/05 fue de -0,5 y en 2009/10 de 0,5, ello indica que durante la década tuvo un incremento de 1 desviación estándar en su desempeño.

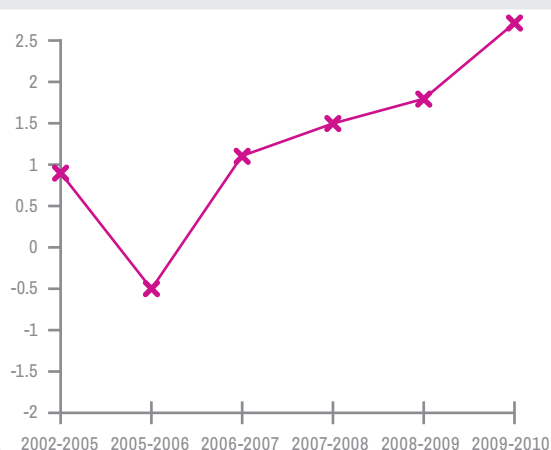
ESCUELA MÉXICO DE MICHOACÁN

Ciudad: Osorno
Dependencia: municipal
Grupo socio económico: medio
Número de alumnos: 887

Ésta escuela ha logrado instalar mecanismos pedagógicos que organizan, apoyan y supervisan el trabajo de los profesores, permitiendo una alta equidad interna: tiene muy pocos alumnos en niveles insuficientes de Lectura y Matemática en el SIMCE de 4° básico.

Ya a comienzos de la década del 2000, habían logrado normalizar la disciplina, aspecto que aún se mantiene y que destaca especialmente en el aula. En 2008, asume una directora que potencia y consolida la mejora, al impulsar el trabajo de la jefa de UTP. Logran conformar un equipo docente reflexivo, comprometido y con alta capacidad para el mejoramiento. Los cambios fundamentales que hicieron son: especialización de los profesores en primero y segundo básico, y en asignaturas a contar de tercero básico, para aprovechar sus fortalezas; y planificaciones detalladas (semestral y por unidad clase a clase) que se retroalimentan y sirven para acompañar a los docentes. Los directivos observan clases y hacen un seguimiento sistemático del aprendizaje a través de pruebas diseñadas por UTP. Asimismo, identifican tempranamente y apoyan a los estudiantes con dificultades. Estos estudiantes se detectan gracias al estrecho seguimiento de sus resultados. Son atendidos por especialistas o mediante refuerzo escolar.

Índice de desempeño educativo



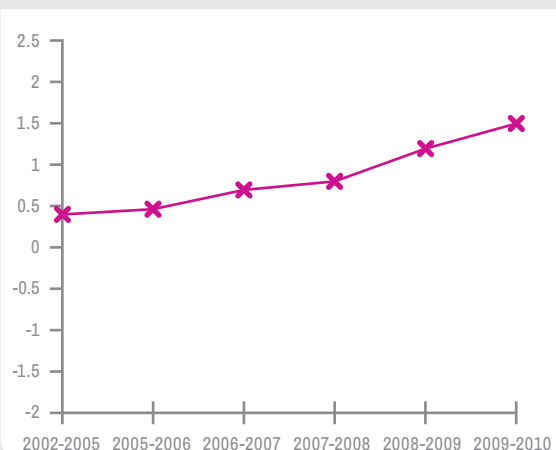
CRISTIAN AND CAREN SCHOOL

Ciudad: Santiago - Cerro Navia
Dependencia: particular subvencionada
Grupo socio económico: medio-bajo
Número de alumnos: 668

Esta escuela se ubica en una de las comunas de mayor vulnerabilidad en la Región Metropolitana. Antes de iniciar su mejoramiento, tenía ya algunas condiciones instaladas: liderazgo directivo potente, orientación al mejoramiento y tendencia a la innovación pedagógica. Contaba, igualmente, con un equipo docente comprometido y con altas expectativas de sus alumnos, y una buena convivencia, basada en el respeto y afecto entre profesores y estudiantes, en virtud de la cual estos últimos se mostraban ordenados y comprometidos con su escuela.

A mediados de la década del 2000 se decidió intensificar el esfuerzo por mejorar los logros educativos. Se incluyeron profesores fijos para los cursos de primer ciclo, asistentes de aula y coordinadores de nivel para apoyar a los docentes. Se incorporó la evaluación sistemática del logro, interna y externa, con apoyo de una ATE. Para acompañar a los estudiantes rezagados, se creó un mecanismo compartido entre profesores y estudiantes destacados. Buscaron potenciar el sentido de la responsabilidad, establecieron una mayor exigencia académica a los alumnos e instalaron un sistema de alerta para comunicarse con las familias en caso de inasistencias. Estas acciones se consolidaron al usarse adecuadamente los recursos SEP.

Índice de desempeño educativo

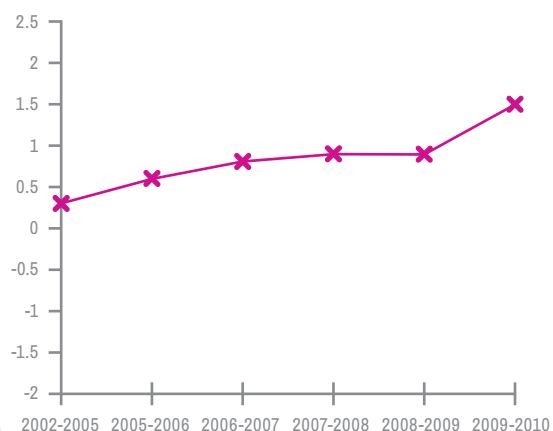


ESCUELA VALENTÍN LETELIER

Ciudad: Calama
Dependencia: municipal
Grupo socio económico: medio
Número de alumnos: 690

La escuela se funda en 1998 en el sector poniente de la ciudad, uno de los más vulnerables, recibiendo al principio repitentes y expulsados de otras escuelas. La primera etapa de gestión se centra en normalizar la disciplina e instalar actitudes de compromiso y responsabilidad en los alumnos respecto de la asistencia y la puntualidad. En 2005, empiezan a mejorar el SIMCE y advierten que deben iniciar una nueva etapa, enfocándose en perfeccionar los mecanismos pedagógicos. Este período coincide con la llegada de una nueva jefa de UTP que potencia y enriquece el liderazgo del director, generando una dupla potente que lidera los procesos de gestión del cambio. El comienzo de la segunda etapa requirió de mucho trabajo y esfuerzo que hoy se reconocen como necesarios y positivos. En todo el trayecto los profesores, pese a verse exigidos, sintieron apoyo y confianza en ellos. Destaca en la escuela una cultura docente de responsabilidad colectiva y liderazgo compartido: los profesores se sienten responsables de la enseñanza y de los resultados, y están orgullosos de su escuela. Además de las planificaciones y de la observación de clases, se instalaron pruebas de nivel (mensuales, al comienzo, y hoy semestrales) y se proveyó información esencial para apoyar a los alumnos rezagados. Producto de lo anterior, muy pocos estudiantes están en nivel insuficiente en el SIMCE. Hay, también, refuerzo escolar y mecanismos de apoyo a los alumnos con necesidades especiales.

Índice de desempeño educativo



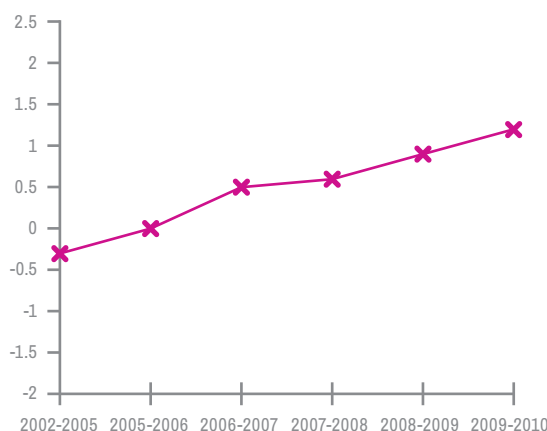
ESCUELA MONSEÑOR FRANCISCO VALDÉS

Ciudad: Osorno
Dependencia: municipal
Grupo socio económico: medio-bajo
Número de alumnos: 528

Esta escuela nace en 1968 con un rol protagónico en la comunidad, contribuyendo a articularla. Si bien el protagonismo actual no es el mismo de antes, la fuerte relación con la comunidad se mantiene, lo cual facilita la confianza y apoyo entre escuela, familias y vecinos, y contribuye al proceso de mejoramiento. Lo anterior se traduce en un fuerte sentido de pertenencia, reforzado por el orgullo ante logros académicos y deportivos que alimentan la cultura escolar, junto a un marcado foco en la atención de la diversidad. Otro elemento central del mejoramiento es el fuerte trabajo pedagógico. A nivel de gestión, esto se expresa en el trabajo colaborativo docente por departamentos y niveles. Y en el aula, en estrategias bien definidas: planificaciones pedagógicas y seguimiento del aprendizaje, trabajo colaborativo entre alumnos de distintos niveles, apoyo de especialistas en aula común y un clima de aula que enfatiza el orden, la disciplina, la motivación y el esfuerzo por aprender. Esto último se traduce, a veces, en tensión para estudiantes y docentes, aspecto cuya resolución está pendiente.

El liderazgo ha sido otro pilar del mejoramiento, pues ha reforzado el foco en los aspectos mencionados, aunque de manera paulatina: los primeros directivos trabajaban preferentemente el sentido de pertenencia, mientras que a partir de 2003 se suma el foco en lo pedagógico, dando continuidad y riqueza al mejoramiento.

Índice de desempeño educativo



COLEGIO SAN JOSÉ DE LA MONTAÑA

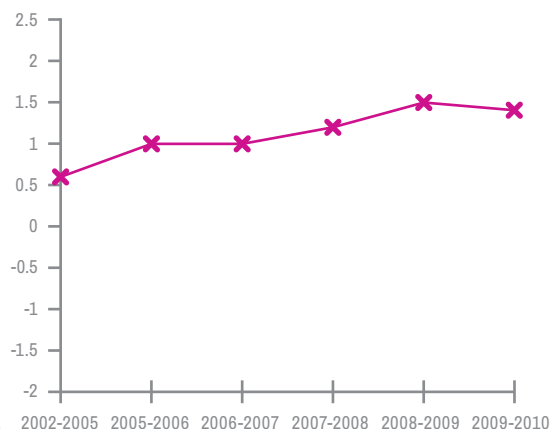
Ciudad: Chimbarongo
Dependencia: particular-subvencionada
Grupo socio económico: medio
Número de alumnos: 538

Esta escuela tiene 15 años y desde sus inicios explicitó el carácter exigente de su proyecto. Así, logra conformar una comunidad escolar que escoge esta propuesta, lo que ayuda a que tempranamente consiga resultados con sus estudiantes. Ha tenido directores con un fuerte liderazgo y con la capacidad de equilibrar continuidad e innovación respecto del liderazgo anterior, una vez que han asumido el rol directivo.

Su trabajo enfatiza el aspecto pedagógico, caracterizado por una rigurosa planificación y monitoreo de la enseñanza, un exigente e intensivo trabajo en aula y un apoyo diferenciado para los alumnos con mayores dificultades. Recurren a pruebas estandarizadas, lo que redundó en un cierto balance frente a las asignaturas evaluadas por el SIMCE.

En la base de este trabajo, hay un equipo docente motivado y capacitado para implementarlo, con alto sentido de responsabilidad, compromiso y disposición a cumplir con exigentes estándares. El alto sentido de pertenencia que ha desarrollado se caracteriza por una actitud competitiva, pero en un ambiente comunitario e integrador, que convive con un fuerte foco en los aprendizajes académicos y el trabajo tecnificado. Todo ello da sentido y alinea las conductas de los miembros de la comunidad escolar.

Índice de desempeño educativo



ESCUELA D-58 JAPÓN

Ciudad: Antofagasta
Dependencia: municipal
Grupo socio económico: medio
Número de alumnos: 1.188

El mejoramiento de esta escuela comienza ya antes de 2000, cuando la actual directora decide enfocar su gestión en el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento, del clima escolar y la cultura, generando mayores expectativas entre los actores. Con estos elementos desarrollados, en 2006, cambia el foco hacia el mejoramiento de los aprendizajes, comprometiendo a los apoderados con este objetivo e impulsando una fuerte cultura competitiva y evaluativa.

El liderazgo de la directora le confiere una credibilidad humana y pedagógica. Su rol protagónico en el mejoramiento de la escuela, sin embargo, conlleva un cierto nivel de dependencia. Pese a ello, se ha logrado descentralizar la gestión técnico-pedagógica, desarrollándose un importante trabajo colaborativo entre docentes por niveles, departamentos y consejos generales.

Por otro lado, se han aprovechado las oportunidades que ofrecen las políticas educativas: recursos SEP, asistencias técnicas educativas, cambio curricular. Este último permitió incorporar en la escuela el trabajo pedagógico por habilidades, lo cual hizo posible tener más clara la diversidad educativa del alumnado, siendo la atención a esta diversidad uno de los ejes de los últimos años. Los estudiantes son el centro de la gestión y reciben apoyo pedagógico, social y emocional.

Índice de desempeño educativo



ESCUELA MÉXICO ESTADO DE GUERRERO

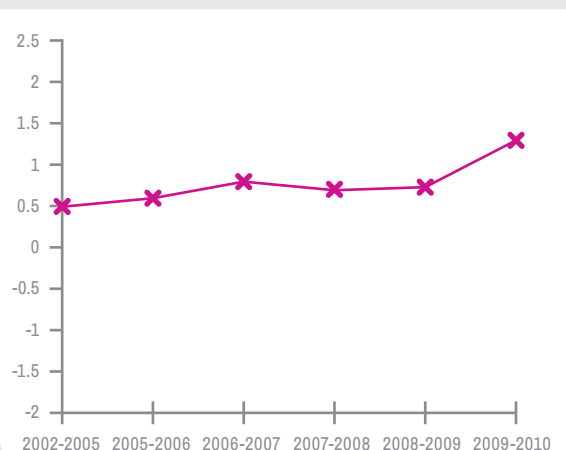
Ciudad: Talcahuano
Dependencia: municipal
Grupo socio económico: medio
Número de alumnos: 651

A comienzos de la década del 2000, la escuela enfrentó bajos resultados SIMCE, baja demanda de matrícula y una mayor concentración de estudiantes de origen socioeconómico medio y bajo. La escuela logró revertir sus bajos resultados tras ser impulsada hacia el mejoramiento por la directora que asumió en 2002. Se aumentó el nivel de exigencia a los profesores y se aprovechó el proceso de jubilaciones para conformar un equipo responsable y comprometido. Esta exigencia se expresa, según los propios docentes, en un acompañamiento donde la directora es más una maestra que una jefa. En 2006, se refuerza el trabajo directivo con la nueva jefa de UTP, cuyo trabajo asegura las condiciones necesarias para la realización de las clases, además de contribuir al perfeccionamiento docente.

Esta dupla ha instaurado un fuerte trabajo técnico-pedagógico que ha permitido a los docentes ir desarrollando capacidades de planificación, elaboración de materiales y prácticas pedagógicas, bajo un continuo trabajo de aprendizaje entre pares.

Sin embargo, los actores escolares perciben que este proceso de mejoramiento es fácilmente reversible ante un cambio de dirección, por lo que la consolidación de estas prácticas es su principal desafío.

Índice de desempeño educativo



ESCUELA REPÚBLICA DE ISRAEL

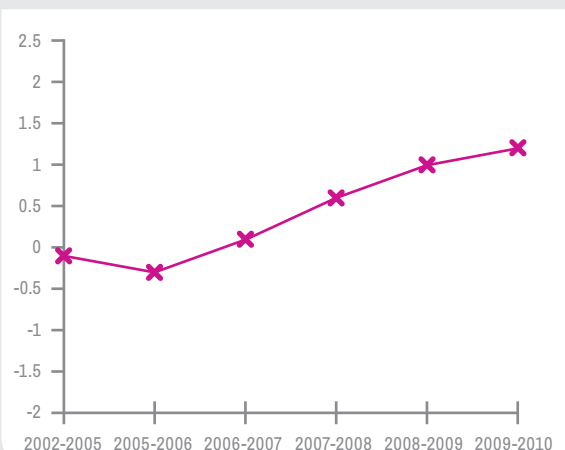
Ciudad: Los Ángeles
Dependencia: municipal
Grupo socio económico: medio
Número de alumnos: 330

En seis años, esta escuela ha logrado instalar una estructura de trabajo funcional a su objetivo de mejoramiento: la sala de clases. La directora que asumió en 2006 tuvo un rol protagónico, cambiando principalmente el orden y la priorización de los procesos, además de impulsar una mejor comunicación. Su gestión difiere de la anterior en que abre espacios de participación docente en la toma de decisiones, en la responsabilización y la confianza, dirigiendo la cultura escolar hacia el compromiso por un objetivo común. Además, dignifica el trabajo de los profesores, poniéndolos en igualdad de condiciones con los directivos, lo que estimula la autonomía docente, la reflexividad, la motivación, el bienestar y la identificación con la escuela. Por otro lado, el desarrollo de la confianza profesional permite un trabajo colaborativo entre docentes y directivos a través de instancias de análisis y reflexión conjuntos, así como de observación del aula.

En lo pedagógico, se optimizaron los tiempos por medio del seguimiento de la cobertura curricular, las planificaciones pedagógicas y las estrategias de regulación de la conducta de los estudiantes.

No obstante estos cambios, la comunidad escolar percibe que este proceso está aún en desarrollo y que es necesario consolidar lo conseguido en los últimos años.

Índice de desempeño educativo



ESCUELA CIUDAD DE FRANKFORT

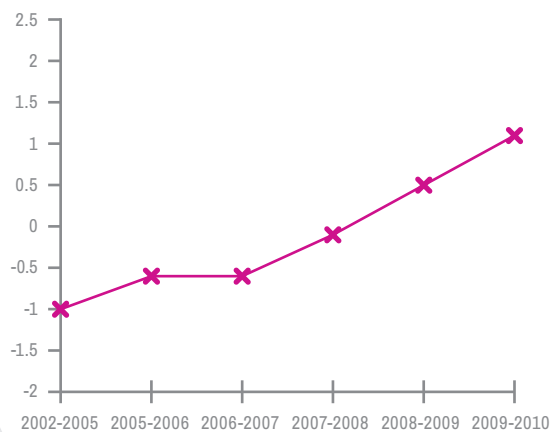
Ciudad: Santiago
Dependencia: Municipal
Grupo socio económico: medio-bajo
Número de alumnos: 275

Ciudad de Frankfort es una escuela que logró quebrar la inercia para iniciar un proceso de mejoramiento que involucró a todas las áreas y los actores. Los principales elementos que se conjugan para permitirlo son el liderazgo, el orden del tiempo y del espacio, el fortalecimiento de la imagen institucional, la participación y el compromiso, el foco pedagógico, no siendo posibles los unos sin los otros.

La directora que asumió en 2007 tuvo como primer objetivo mejorar la imagen de la escuela: pasar de un lugar inhóspito a un espacio acogedor. Después, se enfocó en la generación de símbolos (insignia, himno, uniformes, nombre) que fortalecieron la cultura institucional. Más adelante, robusteció la estructura organizacional, maximizando el tiempo lectivo y renovando la relación con padres y apoderados.

El mejoramiento del clima de la escuela generó las condiciones para volver a enfocarse en lo pedagógico, donde se exige a los docentes abordar los contenidos prescritos por el currículo y generar aprendizajes en los alumnos. Esto se intencionó mediante un estricto sistema de monitoreo y apoyo que actualmente sostienen los directivos. La consolidación de estos cambios trajo consigo desafíos, como la distribución del liderazgo, fortaleciendo el protagonismo de los docentes, y la incorporación de la idea de cambio permanente a la cultura escolar.

Índice de desempeño educativo



COLEGIO METODISTA ROBERT JOHNSON

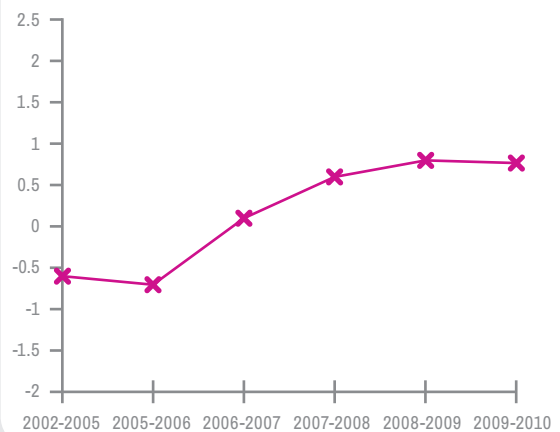
Ciudad: Iquique - Alto Hospicio
Dependencia: particular-subvencionada
Grupo socio económico: medio-bajo
Número de alumnos: 974

Ubicado en una zona de alta vulnerabilidad que no tenía oferta educativa, este colegio surge de una petición formulada a la iglesia metodista por los apoderados, quienes dan un fuerte apoyo a la concreción del proyecto. El hito que marca su mejoramiento es una baja importante en el SIMCE 2005, "crisis" que genera un movimiento interno de presión por buscar nuevas rutas.

Las acciones que los caracterizan son: un esfuerzo continuo por alcanzar las metas definidas por los directivos y el sostenedor, la inclusión de dispositivos para la gestión curricular, el aumento de horas de trabajo docente y el uso de espacios formales e informales con foco pedagógico por parte de profesores con gran compromiso y motivación, aspecto que se ha consolidado especialmente en el primer ciclo básico. Por su parte, los coordinadores pedagógicos retroalimentan, apoyan la innovación y el aprendizaje interno, generando una comunicación fluida con los profesores.

La "cultura vivida" de este colegio se basa en valores presentes en murales y leyendas en los espacios públicos, que sustentan acciones y decisiones. Destaca aquí el profesor jefe como articulador con las familias, especialistas y otros profesores, y un equipo administrativo y financiero que respalda las iniciativas.

Índice de desempeño educativo

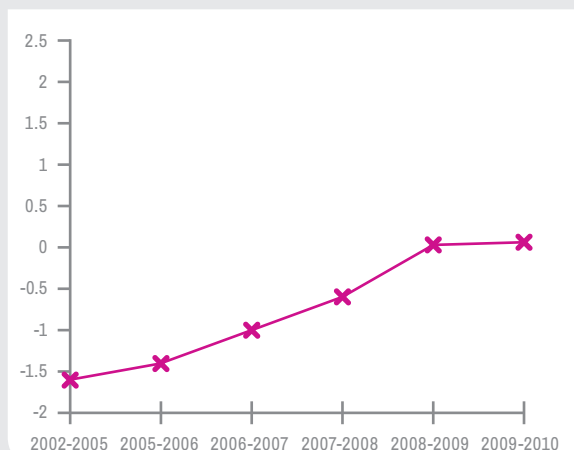


COMPLEJO EDUCACIONAL VILLA IRMA

Ciudad: Temuco
Dependencia: particular-subvencionado
Grupo socio económico: bajo
Número de alumnos: 258

Esta escuela ha mejorado sus resultados a partir del aprovechamiento de los recursos de la comunidad escolar, marginándose de las principales políticas educativas nacionales. Los tres pilares de su mejoramiento han sido la gestión, la enseñanza y la relación con los estudiantes. Gracias al alineamiento entre el sostenedor y el equipo directivo que asume en 2009, se ha pasado de una gestión de vertical y distante a una más cercana a la labor docente, con seguimiento de las prácticas docentes y el intento de construir un marco de objetivos comunes. Para la mejora de la enseñanza se ha seguido una estricta política de contratación docente, ejecutándose prácticas de planificación y monitoreo de la enseñanza basadas en la cobertura curricular, las planificaciones y evaluaciones pedagógicas, el intercambio profesional, la innovación y una intensiva preparación —quincenal— del SIMCE. Finalmente, el trabajo en torno a la convivencia ha hecho posibles la disminución de los conflictos, una mayor cercanía entre alumnos y directivos, un clima cercano y cuidadoso con los niños, y un mayor respeto hacia la autoridad del profesor en el aula, lo que favorece la disciplina.

Índice de desempeño educativo



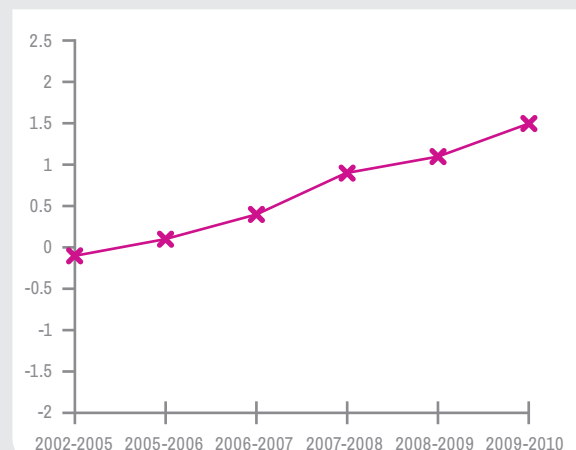
COLEGIO POLITÉCNICO MARÍA GRISELDA VALLE

Ciudad: Santiago
Dependencia: particular-subvencionado
Grupo socio económico: medio-bajo
Número de alumnos: 2.200

Este colegio inicia su trayectoria de mejoramiento tras recibir el apoyo focalizado del MINEDUC por sus bajos resultados educativos. Este apoyo no sólo le permitió salir de una situación desmedrada, sino también tomar conciencia de la importancia de los resultados educativos. A partir de una mayor disposición al cambio en los actores escolares, quienes comienzan a responsabilizarse del rendimiento de los estudiantes, se empiezan a implementar medidas enfocadas en la mejora de los resultados, especialmente del SIMCE, destinando a ello horas extraordinarias del currículo. También hay un análisis constante de los resultados educativos de los estudiantes, destinado a la oportuna implementación de remediales; trabajo diferenciado con los estudiantes y trabajo docente más colaborativo, orientado a metas claras.

A estos avances en prácticas escolares y resultados educativos se suman desafíos que la propia comunidad escolar siente como asignaturas pendientes: la transversalidad del currículo, las tensiones que provoca el alto nivel de exigencia, etc.

Índice de desempeño educativo



PARA SEGUIR PROFUNDIZANDO

- Bellei, C. (Ed.). (2010). *Asistencia Técnica Educativa: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Santiago: OchoLibros.
- Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNICEF.
- Elmore, R. y City, E. (2007). *The Road to School Improvement: long as it takes* Harvard Education Letter, 23(3).
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que Tenemos.* Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fiabanne, F. (2008) *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos.* Recuperado el 12 de noviembre del 2009 de [Http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/piie_informe_final_FONIDE.pdf](http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/piie_informe_final_FONIDE.pdf)
- Figueroa, J., Herrera, P. y Valiente, X. (2006) *Estudio cualitativo sobre el proceso de asesoramiento en el programa Liceo para Todos de la Región Metropolitana: el relato de los asesores.* *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15 (2), pp. 163-180.
- González, C. y C. Bellei. (2013). *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa.* *Perspectiva Educativa*, 52(1), Enero 2013; pp. 31-67.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
- Harris, A., y Chapman, C. (2004) *Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach.* *British Journal of Educational Studies*, 52(4), pp. 417-431.
- Hopkins, D., Harris, A., y Jackson, D. (1997). *Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies.* *School Leadership and Management*, 17(3), p. 401-411.
- Martinic, S. & Pardo, M. (2003). *Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar.* En Murillo, J. (coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (pp. 93-116). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mitchell, L., Cameron, M., y Wylie, C. (2002). *Sustaining school improvement: Ten primary schools' journeys.* New Zealand Council for Educational Research.
- Murillo, F. & Sepúlveda, C. (2011). *El origen de los procesos de mejora en la escuela. Un estudio cualitativo en cinco escuelas chilenas.* *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(3), pp. 6-24.
- Raczynsky, D., & Muñoz, G. (2006). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza.* En S. Cueto, *Educación y brechas de equidad en América Latina.* PREAL.
- Sepúlveda, C. (2012). *La cultura para la mejora; estudio en centros de educación secundaria en Chile.* *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), pp. 133-152.

AGRADECIMIENTOS

La investigación que dio pie a la elaboración de los materiales que aquí se presentan no hubiera sido posible sin la colaboración de las doce escuelas que participaron del estudio y que nos abrieron sus puertas. Un sinnúmero de directivos, profesores, asistentes de la educación, sostenedores, apoderados, familias, estudiantes y exalumnos, estuvieron dispuestos a compartir con nosotros su tiempo, experiencias, reflexiones y aprendizajes. Estamos en deuda con todos ellos.

Agradecemos, además, el apoyo de UNICEF y del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, a través del financiamiento del proyecto Anillo “Mejoramiento de la efectividad escolar en Chile”, SOC1104, y del proyecto Basal “Financiamiento basal del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile”, FB0003.

ESCUELAS QUE MEJORAN: APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

GUÍA DE TRABAJO BASADA EN EL LIBRO “LO APRENDÍ EN LA ESCUELA.
¿CÓMO SE LOGRAN PROCESOS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR?”

Chile necesita mejorar la educación que entrega a sus hijos y hay cada vez más conciencia de que éste es uno de los principales desafíos que el país debe afrontar. Tomada la decisión, la pregunta es cómo.

Esta guía de trabajo se basa en el libro “Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”, el cual detalla los principales resultados de un estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y UNICEF, sobre un conjunto de escuelas chilenas que han logrado generar procesos de mejoramiento educativo y sostenerlos en el tiempo. Dicho trabajo pone en evidencia los obstáculos que estas escuelas han debido sortear para mejorar, de qué manera lo han logrado y la complejidad de los procesos de cambio escolar. El espíritu que anima esta Guía es que esas experiencias sean un aporte para el trabajo directivo y docente de otras escuelas del país.

Esta guía está dirigida a sostenedores, directivos y profesores y tiene por objetivo aportar al trabajo de cada comunidad para iniciar o consolidar prácticas efectivas de mejoramiento en sus propias escuelas. Para ello, se han sintetizado los principales aprendizajes que se pueden extraer de la experiencia de las escuelas chilenas estudiadas, ilustrándolos con prácticas concretas que pueden ser un referente útil al momento de emprender un cambio o introducir una mejora.

Asimismo, esta guía vincula los procesos de mejoramiento observados en las escuelas estudiadas con las dimensiones consideradas en los Estándares Indicativos de Desempeño Para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores e instrumentos de planificación que sugiere la política educativa nacional sobre mejoramiento educativo, tales como los Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Finalmente, se sugieren actividades de reflexión colectiva para visibilizar estos elementos en cada realidad escolar. De esta manera, se espera contribuir al quehacer cotidiano de los profesionales que día a día trabajan en las escuelas para ofrecer una educación de mejor calidad para todos los estudiantes.



PIA
Programa de
Investigación Asociativa

