

**CIDE**  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y  
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa**

### **INFORME EJECUTIVO**

**Responsables del estudio:<sup>1</sup>**

**Alejandra Falabella**

**Catalina Opazo**

**Mayo, 2014**

---

<sup>1</sup> Estudio encargado por United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y el Ministerio de Educación de Chile. El título de la convocatoria del estudio fue: "Estudio capacidades de mejoramiento educativo: Una mirada desde la gestión pedagógica."

**Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora:  
Una mirada desde la gestión educativa**

**INFORME EJECUTIVO**

Responsables del estudio: Alejandra Falabella, Catalina Opazo  
Contacto: afalabel@uahurtado.cl

Los integrantes del equipo de apoyo para el trabajo de campo y análisis de los casos fueron: Karin Ermter, Alejandra Falabella, Fernando Maureira, Catalina Murillo, Catalina Opazo, y Leandro Sepúlveda. En la revisión bibliográfica se contó con el apoyo de Luis Felipe de la Vega.

Institución ejecutora: Centro de Investigación de Desarrollo Educacional (CIDE), Universidad Alberto Hurtado

Este estudio fue encargado por United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y el Ministerio de Educación de Chile. El título de la convocatoria del estudio fue: "Estudio capacidades de mejoramiento educativo: Una mirada desde la gestión pedagógica." El llamado de UNESCO a la licitación del estudio es del 06/05/2013; N° Contrato 4500209235 entre CIDE y UNESCO, las fechas de ejecución son del 14/08/2013 a 22/12/2013.

La contraparte del estudio fue Gustavo Astudillo, Patricia Imbarack y Marianela Ruiz, del Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

## INDICE

<b>Introducción. Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Visiones, prácticas y efectos al interior de las escuelas</b>	5
<b>I. Discusión de la Literatura Internacional y Nacional sobre la Política de “Responsabilización”</b>	8
I.1. Enfoques de responsabilización educativa	8
I.2. Componentes de la política de “responsabilización con altas consecuencias”	12
I.3. Nudos críticos de la política de “responsabilización con altas consecuencias”	14
I.4. Contexto del Nacional: Sistema de Aseguramiento de la Calidad	19
I.5. Tensiones que emergen de la literatura nacional e internacional	26
<b>II. Planteamiento del Problema y Objetivos del Estudio</b>	27
<b>III. Enfoque y Estrategias Metodológicas del Estudio</b>	29
III.1. Enfoque metodológico	29
III.2. Estrategia metodológica: casos de estudio	30
III.3. Procedimiento de selección de establecimientos para el estudio de casos	31
III.4. Técnicas de levantamiento de datos	32
III.5. Matriz de dimensiones	34
III.6. Análisis de los datos	35
<b>IV. Resultados del Estudio</b>	36
IV.1. Tipo de respuestas escolares a las políticas de Aseguramiento de la Calidad	37
IV.2. Prácticas, efectos y tensiones frente a las políticas de aseguramiento de la calidad	50
Metas, presión y apoyo	50
Plan de Mejoramiento Educativo y gestión escolar	57
Profesión docente, trabajo en aula e instrumentos curriculares	62
SIMCE, mejoramiento educativo y tensiones pedagógicas	66
<b>V. Conclusiones</b>	77
V.1. Síntesis y discusión final de los resultados	77
V.2. Recomendaciones a la política pública	83
<b>Referencias Bibliográficas</b>	86
<b>Anexos</b>	101

## Introducción

### Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Visiones, prácticas y efectos al interior de las escuelas

Durante las últimas tres décadas, en Chile y en diferentes partes del mundo, con distintos grados de intensidad, los sistemas educativos han experimentado importantes ajustes y procesos de cambio. La tendencia principal ha sido que los sistemas se han trasladado desde un modelo de “bienestar”, centralizado y gestionado principalmente por el Estado, a un modelo de “quasi-mercado” o “post-bienestar” (Gewirtz, 2002; Maroy, 2004, 2009). Este esquema introduce principios de mercado y competencia en el servicio de la educación, con medidas tales como: financiamiento competitivo por alumno (*voucher*), descentralización y privatización de la gestión escolar, y libre elección de los padres. Por otra parte, se ha combinado lo anterior con: mayor centralización del currículum, definición de estándares de aprendizaje y desempeño, sistemas de evaluación nacional, información pública de resultados por escuela, y consecuencias por resultados (premios y sanciones). Las reformas también han sido acompañadas generalmente de programas de discriminación positiva a establecimientos de bajo rendimiento. De este modo, estas reformas implican una mixtura de “políticas de des/centralización”, en que la gestión escolar (e incluso su asesoramiento) se descentraliza y se hace “privada”, mientras las metas, estándares y evaluación se centralizan y se hace “pública” (Falabella, 2007).

En el caso Chileno, en los años 80, bajo la dictadura cívico-militar, se introdujeron políticas de desregulación en el sistema escolar (permiso para el lucro y cobro de arancel), junto a incentivos a la competencia entre escuelas públicas y privadas, por medio de la subvención a la demanda (*voucher*), orientando así el modelo a una *regulación de mercado*. Posteriormente, desde mediados de los años 90s, se han diseñado un conjunto de políticas que han ido derivando a lo que se llama “Sistema de Aseguramiento de la Calidad”, la cual se acopla al modelo anterior incorporando una *regulación estatal*. En la literatura internacional esta segunda ola de políticas de “aseguramiento” se ha denominado de distintas maneras, como “políticas de accountability”, “reformas basadas en estándares”, “políticas de responsabilización con altas consecuencias”, “nueva gestión pública”, entre otros. Desde este enfoque, se entiende que hay un “circuito virtuoso de mejora”, que contiene i) planeación del proceso de mejora, que incluye metas de desempeño pre-establecidas ii) implementación del plan iii) recursos y asesoría técnica iv) monitoreo, evaluación, e inspección externa, v) información y libre elección parental vi) rendición de cuentas y des/incentivos. Se espera que este *encadenamiento de políticas* sirva como mecanismo de regulación estatal sobre una red de diversos proveedores públicos y privados.

Actualmente existe un conjunto de políticas que configuran este sistema. Se cuenta con el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) que implica una evaluación nacional estandarizada, cuyos resultados anuales son publicados en los medios de comunicación y

son accesibles para las comunidades educativas. La Ley Subvención Escolar Preferencial<sup>2</sup> (SEP) a su vez incluye para todas las escuelas adscritas un modelo de Plan de Mejora Educativo (PME), asesorías de Asistencia Técnica Educativa (ATEs), y recursos financieros para la implementación del Plan. Desde el nivel central del Ministerio de Educación (MINEDUC), se brinda asesoría técnico-pedagógica diferenciada a los establecimientos escolares y sus equipos directivos, poniendo mayor atención en aquellos catalogados en el segmento más bajo de resultados alcanzados. Adicionalmente, el Programa de Integración Educativa (PIE) también contribuye a la mejora escolar entregando recursos para implementar un plan de trabajo con el fin de realizar un seguimiento y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) entrega bonos colectivos a los equipos docentes que logran ofrecer mayor calidad educativa en su región. A su vez, según un modelo de “ordenación” en desarrollo, podrán haber eventuales sanciones que incluyen el cierre de un establecimiento por rendimiento deficiente reiterado (establecido en la Ley SEP y en la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad).

Ya en el año 2005 se comenzó a perfilar de modo más claro este enfoque en la política educativa con el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”, conocido como SACGE (ver MINEDUC, 2005). Desde esa época, el sistema de aseguramiento se definió como: *“Un conjunto coordinado de componentes, fases y dispositivos orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de cada establecimiento”* (MINEDUC, 2006). Se buscaba promover en las escuelas, desde la política pública, *“características presentes en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo”* (MINEDUC, 2006, p. 8), que involucra *“sistematicidad de sus acciones, despliegue de sus sistemas a nivel institucional, orientación a metas, revisión y mejoramiento permanente, y evaluación de resultados e impacto de sus sistemas”* (p. 9).

Este enfoque de gestión y mejora escolar ha evolucionado hasta hoy en día con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley N° 20.529/2011), la cual tiene por objeto *“propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”* (Artículo 1°). Por medio de esta Ley se expanden y profundizan estas políticas de aseguramiento de la calidad. Se crea la Superintendencia y la Agencia de la Calidad, se exigen Planes de Mejora Educativo a todos los establecimientos subvencionados, se amplía los ámbitos de evaluación hacia las escuelas, se incorpora el sistema de “ordenamiento” de calidad de las escuelas, se crea un sistema de fiscalización y se establecen sanciones por desempeño insuficiente mantenido en el tiempo.

En definitiva, las políticas de aseguramiento de la calidad en Chile han tenido y probablemente seguirán teniendo gran relevancia, basado en la expectativa de que éstas generen y regulen la calidad de la oferta en el sistema educativo. Sin embargo, las políticas

---

<sup>2</sup> A 2014, 8.073 establecimientos están inscritas, cerca de un 75% del total de establecimientos del país.

en cuestión han involucrado arduos debates a nivel internacional (ver Falabella, 2014a), y a pesar de la importancia de estas políticas en Chile, existen hasta el momento incipientes estudios que den luces sobre los esperados beneficios y efectos de ello al interior de las escuelas.

En este escenario emergen dos preguntas centrales que guían este estudio: ¿de qué modo se comprende y se pone en práctica el sistema de aseguramiento de la calidad?, y ¿cuáles son los efectos de la política en distintos contextos escolares? Es importante insistir que este estudio no busca evaluar una política en particular, como la SEP, el SIMCE, las ATEs, o el SNED. Más bien, lo que se indaga comprensivamente son los efectos en los establecimientos educativos de un conjunto de políticas, supuestos, y medidas con conforman un “sistema de aseguramiento de la calidad”.

Para responder a la pregunta de investigación se ha diseñado un estudio de corte cualitativo, en que se examina en profundidad cómo estas políticas se “hablan”, “viven” y se ponen en práctica en la vida cotidiana de la escuela. La estrategia metodológica fue la realización de casos de estudio en siete escuelas situadas en distintos contextos geográficos, sociales y educativos. En total se realizaron 108 entrevistas, incluyendo 79 entrevistas individuales y 29 grupales, cubriendo aproximadamente 253 personas entrevistadas, sumado a 33 observaciones registradas, con un total de aproximadamente 65 horas de observación. Además se realizó análisis de documentos relevantes de cada caso de estudio. Para el análisis de los datos se utilizó el programa de análisis de material cualitativo Atlas-TI para la codificación de la totalidad del material recopilado. El diseño y análisis del estudio apunta a generar resultados que van más allá de las instituciones estudiadas específicamente, con el fin de establecer un cierto grado de generalización que ofrezca conceptos comprensivos sobre el problema en cuestión; lo que Yin (1994) llama una 'generalización analítica'. Específicamente este estudio, busca aportar e iluminar la comprensión sobre diferentes modos y capacidades de las escuelas de operar la mejora escolar, y la mediación de ello con el contexto local y las políticas nacionales.

El siguiente informe ejecutivo se divide en cinco secciones. En primer lugar se realiza una discusión de la literatura internacional sobre las políticas de “responsabilización” y se examina en particular el caso Chileno. Segundo, y en base a lo anterior, se define el planteamiento del problema del estudio y los objetivos. Tercero, se desarrolla el enfoque y estrategias metodológicas utilizadas. Cuarto, se exponen los principales resultados del estudio. Para ello, se realiza un análisis de los tipos de respuestas institucionales a las políticas de aseguramiento de la calidad; de este modo se identifican particularidades según los casos de estudio. A continuación, se presenta un análisis transversal en que se examinan las principales consecuencias de las políticas en cuestión, en referencia al conjunto de casos de estudios; los tópicos analizados son: Metas, presión y apoyo; Plan de Mejoramiento Educativo y gestión escolar; Profesión docente, trabajo en aula y herramientas curriculares; SIMCE, mejoramiento educativo y tensiones pedagógicas. Quinto, se establecen recomendaciones para la política pública.

## I. Discusión de la Literatura Internacional y Nacional sobre la Política de “Responsabilización”

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad del caso chileno no es una iniciativa única. Varios países han decidido implementar políticas similares, por ejemplo, en Estados Unidos con la política “*No Child Left Behind*” y luego “*Race to the Top*”, en Inglaterra la reforma “*All Children Matter*” y la implementación de OFSTED<sup>3</sup>, y en Nueva Zelanda “*Tomorrow’s Schools*” y posteriormente “*Overall Teachers Judgments*”. Estas reformas se han llamado de diferentes modos, como “Reformas Basadas en Estándares” (O’Day & Smith, 1993; Darling- Hammond, 2006), “modelos de accountability educacional” (Winkler, 2006), de “Responsabilidad con altas consecuencias” (Jacob, 2005) o “Nueva Gestión Pública” (“*New Public Management*”, Clarke, Gewirtz, & McLaughlin, 2000). Aunque sin duda cada país o estado/provincia ha creado versiones propias de estas reformas, combinando de diferentes modos un set de medidas, se pueden identificar patrones comunes a todas ellas.

No obstante, para comprender y debatir sobre la política de responsabilización o accountability con altas consecuencias es necesario visualizar que existen distintos modelos de rendición de cuentas, en consecuencia, ello no es un componente exclusivo a la actual versión de la política analizada. Por ello, en este apartado se comienza identificando tres perspectivas que abordan con distintas aproximaciones la responsabilización educativa. Segundo, se profundiza en detalle los componentes y supuestos de la “responsabilización con altas consecuencias”, pues es el más cercano a lo que se implementa en Chile. Tercero, se examinan nudos críticos vinculados a este enfoque, considerando una revisión de la literatura realizada para este trabajo. Cuarto, se describen las características del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el caso chileno y se exponen resultados de la aún incipiente investigación sobre el tema en el país.

### I.1. Enfoques de responsabilización educativa

La responsabilización educativa se ha asumido de distintos modos según los modelos educativos de cada país. En consecuencia, no es que en aquellos países en que no se hayan incorporado las políticas de “accountability” o de “responsabilización con altas consecuencias” no existan mecanismos de responsabilización, sino que se configuran de un modo distinto. Lo crucial es distinguir: ¿Para qué rendir cuentas?; ¿A quién se le rinde cuenta?; ¿Por cuáles procesos/logros se deben rendir cuentas?, y sobretodo ¿Cómo el Estado asegura a la población una educación confiable, de calidad?

---

<sup>3</sup> Office for Standards in Education. Institución encargada de evaluar, orientar, fiscalizar y sancionar las escuelas del país.



Estas preguntas permiten identificar al menos tres enfoques distintos<sup>4</sup>. Primero el denominado “responsabilización estatal”, ligado al “Estado de bienestar”, predominante en los años 40s - 80s, y actualmente en países como Francia, Italia y Portugal. Segundo, el enfoque “responsabilización con altas consecuencias”, analizado en este informe, que comenzó gradualmente desde los años 80s, y se ha desarrollado en países como Chile, Inglaterra, Estados Unidos, y Nueva Zelanda. Tercero, el enfoque de “responsabilización profesional” que involucra importantes regulaciones estatales relacionadas a la formación docente, sus condiciones laborales, y de la educación pública; identificado en países nórdicos como Finlandia, y también, aunque en menor medida, en otros países como Canadá, Escocia, y Bélgica. A continuación se describe brevemente cada enfoque y se sintetiza en la Tabla 1.

**Responsabilización Estatal.** Está orientado por los principios de igualdad y por el derecho de servicios sociales universales. Bajo este modelo los actores educativos deben asegurar el derecho a la educación escolar (cobertura), implementación de un curriculum nacional y la aplicación de normativas a todas las escuelas por igual. Lo anterior implica que las escuelas son parte de una estrategia educativa más amplia, que se corresponde con un proyecto de educación pública. Los educadores y las escuelas deberán rendir cuentas por la adecuada implementación de las normativas nacionales, prescritas desde niveles de administración superiores. La figura del docente cumple un rol de gran relevancia para las familias y a la ciudadanía en general, se le otorga confianza por su experticia y autoridad. Generalmente, existe un bajo nivel de participación y posibilidad de exigencia de parte de los padres.

**Responsabilización con altas consecuencias.** Bajo este enfoque, se evalúan a las escuelas por su desempeño medido fundamentalmente en pruebas estandarizadas. Ello es un indicador central de la calidad educativa, aunque puedan integrarse otros indicadores que son evaluados por un sistema de inspección. La rendición de cuentas por desempeño implica una doble finalidad bajo este modelo. Referido a un “accountability de mercado” y un “accountability de desempeño” o “performativo”, en referencia a la evaluación de estándares nacionales. Por tanto, la escuela rinde cuentas hacia las familias, dentro de un sistema orientado hacia el mercado. Se espera de este modo que los padres sean reguladores de la calidad del sistema educativo en base a información “transparente”, y así puede elegir, demandar, y eventualmente dejar una escuela. Este vínculo se basa en “el poder del cliente”. Por otra parte, el Estado define objetivos, asigna recursos, evalúa y controla el desempeño de los establecimientos; y la escuela le rinde cuentas por el subsidio entregado. De este modo las políticas de evaluación estandarizada y publicación de resultados permiten el control y regulación desde el Estado, y a su vez implican un dispositivo de información en el mercado escolar, con una matriz de comparación y competencia entre las escuelas por un mejor desempeño.

---

<sup>4</sup> Para profundizar en éstos distintos enfoques ver: Carrasco, Falabella, Seppänen (2014), Daring-Hammond (1994); Hargreaves y Shirley (2012).

Ahora, este enfoque tiene variaciones en cada país, con distintos grados de profundidad de las políticas de estandarización y orientación hacia un mercado escolar. En el caso Chileno, la reforma educativa de los años 80s, introdujo en primer lugar un “accountability de mercado”, y aunque la realización de una prueba censal y publica fue ideada en esa época, su puesta en marcha y vinculación con consecuencias fue diseñado por medio de políticas posteriores (ver 1.3.).

**Responsabilización profesional.** Apunta a que el equipo escolar se responsabilice por brindar experiencias de aprendizajes de calidad lo cual depende del desarrollo sostenible de las capacidades profesionales dentro de la escuela. Los esfuerzos de la política apuntan a obtener altos estándares en la formación docente y en sus barreras de entrada, junto a un alto status social de la profesión y condiciones laborales atractivas. Ello se combina con confianza en las capacidades institucionales, flexibilidad curricular, y a su vez un apoyo estable desde el gobierno local, que promueve el trabajo colaborativo entre docentes y la “evaluación para el aprendizaje”. También pueden existir sistemas externos de evaluación y de rendición, pero éstos no están asociados a un sistema de mercado escolar, ni existen “altas consecuencias” (como bonos individuales o cierre de escuelas).

**Tabla 1: Enfoques de “responsabilización” en educación**

<b>Enfoque/ Dimensión</b>	<b>Responsabilización Estatal</b>	<b>Responsabilización con altas consecuencias</b>	<b>Responsabilización profesional</b>
<b>Modelo de educación</b>	Estado de bienestar, modelo centralizado. Asociado a países como Francia, Italia, Portugal.	Quasi-mercado, Estado subsidiario. Asociado a reformas en USA, Inglaterra, Chile.	Educación pública fortalecida, flexibilidad curricular y espacio de autonomía local. Puede contar con provisión mixta y libre elección regulada. Asociado a países nórdicos.
<b>Responsable de:</b>	Derechos sociales, atender cobertura, implementar curriculum nacional, atender a la burocracia estatal.	Desempeño en pruebas estandarizadas e inspecciones externas + satisfacer demanda de familias.	Calidad de los procesos educativos, desarrollo de las comunidades profesionales (juicio profesional y criterio contexto).
<b>Mecanismos de regulación</b>	Sistema de supervisión y control sobre establecimientos mayoritariamente públicos.	Competencia entre diversidad de proveedores; elección “racional” de padres en base a información pública; sistema de rendición de cuentas al Estado por resultados.	Altas barreras de entrada para la profesión docente y proveedores de la educación. Sistemas permanentes de acompañamiento a las escuelas. Condiciones internas para trabajo entre profesionales.
<b>Modelo de evaluación</b>	Evaluación centrada en cumplimiento de indicadores y procedimientos formales.	Evaluación estandarizada, censal, publicación de resultados por escuela.	Evaluación interna y local, participación de las comunidades educativas. Evaluaciones externas (muestrales o censales) no son publicadas.
<b>Escuela le rinde cuenta a:</b>	Al Estado central. El docente es una figura de autoridad y experto; baja participación de los padres.	A las familias (consumidores) y Estado subsidiario (quien financia).	A las comunidades educativas “ <i>accountability interno</i> ”, y al Estado local y/o nacional, “responsabilización pública”.
<b>Consecuencias</b>	Sanciones dentro de una jerarquía institucional.	Aumento/baja de matrícula; des/incentivos en salario; sanciones (ej. cierre de colegios)	Decisiones de cambio desde el gobierno local y/o escolar

Fuente: Elaboración de las autoras

## I.2. Componentes de la política de “responsabilización con altas consecuencias”

Los sistemas educativos combinan componentes de los distintos enfoques de responsabilización, sin embargo generalmente predomina un modelo sobre los otros. En el caso chileno se ha incrementado la opción por la segunda alternativa. Por esta razón, se profundiza en los siguientes apartados en este enfoque.

La política de responsabilización por desempeño (o altas consecuencias) implica un **conjunto de medidas enlazadas que esperan movilizar en los actores acciones para el logro de determinados estándares y resultados preestablecidos**. La política involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos, que incluye: planificación y metas prefijadas; supervisión y asesoría diferenciada según nivel de desempeño; evaluación estandarizada; publicación de resultados y sistema de clasificación de la calidad de las escuelas; libre elección de parte de los padres; y consecuencias por resultados (des/incentivos). En consecuencia esta matriz operativa cuenta con la existencia de mecanismos que imprimen presión y apoyo en el sistema para obtener los cambios esperados. Se entiende desde esta perspectiva que los actores son responsables de sus acciones, logros y no logros, y por tanto deben rendir cuentas por ello.

Autores que defienden los beneficios de este modelo concuerdan que contribuye a garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad (ver por ejemplo, Hanushek & Woessmann, 2010; Mourshed, Chijioko, & Barber, 2010; Puryear, 2006). La principal virtud de este diseño sería su *orientación al logro*. Desde esta perspectiva se comprende que la acción conjunta de los componentes de la política debiera propender hacia el aseguramiento de la calidad. Di Gropello (2004) y Winkler (2006) también argumentan que esta estrategia genera un “*doble accountability*”, hacia el aparato estatal, pero también hacia las familias y los ciudadanos. Se valora así mismo la oportunidad de favorecer la autonomía escolar con el fin de elaborar estrategias locales para alcanzar los objetivos esperados.

La efectividad de la política de “responsabilización por desempeño” o “con altas consecuencias” se juega en el *alineamiento* entre los estándares, la evaluación, los des/incentivos y las prácticas escolares y de las familias. Es decir, se requiere que existan altas dosis de consistencia y coherencia entre las partes del sistema como requisito para su operación exitosa. Manno (2005) argumenta que la vinculación de objetivos, evaluación y consecuencias conforma una “*cadena de valor del desempeño*”, que motiva a *ajustar y corregir acciones*, aproximándolas a la expectativa que existe sobre lo que deben lograr las escuelas (p. 3). Como también plantea Mourshed et al. (2010), el éxito de la política está dado por su eficacia en la movilización de los actores del sistema. Es decir, que sus mecanismos, información disponible e incentivos favorezca que cada uno de los actores cumpla con la tarea que se le ha asignado o que logre los objetivos que se esperan de ellos. Existe confianza por tanto en el poder de las “consecuencias” de la política (premios y sanciones) para modificar la acción y orientarla hacia el cumplimiento de las expectativas definidas por el sistema.

De acuerdo a lo anterior, subyace a la política un conjunto de supuestos para el logro de su efectiva implementación. A continuación éstos se analizan en mayor detalle.

- **Gestión escolar orientada a logros.** En base al curriculum nacional y estándares de desempeño se establecen metas e indicadores medibles que los establecimientos deben lograr, orientando de este modo la gestión escolar hacia el logro de resultados observables. Ello implica una comprensión racional de la gestión, con énfasis en la planificación, monitoreo sistemático, y decisiones fundadas en “evidencias” respecto al grado de logros. El sistema provee un cúmulo importante de información sobre el desempeño de cada escuela, la que se espera que sea analizada y utilizada para mejorar el rendimiento del sistema, pues los actores deben tomar acciones y decisiones considerando estos antecedentes. Conocido en inglés como “data-driven decision-making”.

- **Noción de equidad, “No hay excusas”.** La definición de objetivos y estándares nacionales es considerada como un piso mínimo común de calidad que deben lograr todos los establecimientos educativos, siguiendo, por tanto, un principio de equidad. Ello establece estándares nacionales, independiente del contexto socio-educativo, aunque puedan haber mecanismos más o menos sofisticados en cada país para controlar variables como el nivel socio-económico de los alumnos y el “efecto par”. Estas políticas generalmente han ido de la mano de discursos que han promovido partes del ideario de la *teoría de las escuelas eficaces*, planteando que “no hay excusas” para escuelas con bajo rendimiento, y que las escuelas pueden “hacer una diferencia”<sup>5</sup>.

- **Calidad: medible y comparable.** Se asume de este modo que la calidad educativa puede ser consensuada y estandarizada, y también que el grado de logro puede ser medida. Así mismo, es posible y necesario comparar y jerarquizar estos niveles de logro en base a estándares nacionales. Aunque a veces estas políticas incluyen evaluaciones cualitativas, el énfasis central está puesto en indicadores cuantificables y comparables entre establecimientos.

- **Información transparente y elección racional.** La difusión pública de resultados estandarizados y comparativos por escuela es dirigida hacia distintos interesados: el gobierno nacional y local, equipo escolar, apoderados y ciudadanía en general. Se comprende desde esta perspectiva que la información disponible es *transparente* y que permite a los actores escolares y padres/madres tomar *decisiones racionales* para el logro de resultados óptimo y mayores beneficios individuales.

---

<sup>5</sup>La promoción de estas ideas nacen como respuesta crítica al llamado “*pesimismo sociológico*” de los años 60, en que se planteó la “teoría de la reproducción social” de Bourdieu y Passeron (1990, 1era edición 1970) y se publicó el Informe Coleman (1966). Ambos textos, uno de corte teórico y el otro empírico, argumentan una significativa incidencia de los componentes estructurales de la sociedad en el funcionamiento de una escuela y en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

- **Presión y apoyo.** Las exigencias del Estado, por cumplimiento de metas y estándares, deben ir acompañadas de mecanismos de apoyo; ello se ha denominado la combinación de “presión y apoyo”. La provisión de recursos (ej. material curricular, material didáctico, recursos de libre disposición) y asistencia profesional busca apoyar y orientar las escuelas de bajo rendimiento para el cumplimiento de estándares y resultados exigidos. Se comprende que las instituciones tienen diferentes grados de avances hacia metas comunes, por tanto, es posible **graduar los niveles de calidad** de la oferta educativa, y dar un apoyo diferenciado según el nivel de logro. Es importante remarcar que son apoyos dirigidos fundamentalmente a cumplir los estándares y metas establecidos.

- **Motivación, diferenciación y competencia.** Los resultados por escuela, docente y/o alumno, están ligados a un conjunto de incentivos y sanciones (económicos, normativos y simbólicos), con los que se busca estimular el logro de los estándares en comparación a otros establecimientos. Se asume que los individuos se motivan y movilizan positivamente por medio de sistemas de diferenciación y competencia (ej. sistemas de ranking y de clasificación de la calidad), que ofrecen des/incentivos para acercar su acción a las expectativas del sistema. Normalmente estas políticas hacen escasa referencia a compromisos internos, vocación, solidaridad entre escuelas, u otros conceptos similares.

- **Responsabilidad escolar por logros educativos.** Se comprende que los actores escolares son responsables por el cumplimiento de tareas, objetivos y resultados, es decir se individualiza la responsabilidad a nivel institucional. Ello implica una responsabilización escolar y rendición pública ante los padres y el Estado. Generalmente, desde esta perspectiva, cabe una marginal o nula consideración de las condiciones estructurales de la escuela y otros factores contextuales, como el origen socio-cultural de los alumnos, la posibilidad del establecimiento de contratación de docentes idóneos, el actuar del gobierno local.

### **I.3. Nudos críticos de la política de “responsabilización con altas consecuencias”**

Dado el marco anterior surge la pregunta: ¿en qué medida estas políticas vinculantes gatillan los cambios esperados? Particularmente en este estudio interesa preguntar por los beneficios, efectos, y tensiones que ha implicado la política de “responsabilización con altas consecuencias” o de “rendición de cuentas”, y si se cumple con la expectativa de generar un “circuito de mejoramiento continuo”. En base a una extensa revisión bibliográfica<sup>6</sup>, más que obtener respuestas concluyentes, se identifican cuatro nudos críticos en los que se organiza el debate en esta materia, lo que contribuye al levantamiento de preguntas y dimensiones de análisis.

---

<sup>6</sup> La revisión de literatura involucró un estudio de publicaciones científicas incluidas en el motor de búsqueda Web of Science (ISI) en los últimos 10 años (2003-2013). Junto con ello, se revisaron otros artículos, informes y libros académicos en la materia. En resumen, se consideraron 147 documentos en el análisis (107 artículos, 26 libros, 12 informes de estudios, 2 tesis doctorales).

**Gestión escolar: ¿desarrollo interno o dar respuesta a exigencias externas?** La política de responsabilización sobre el desempeño implica fundamentalmente la expectativa de que el genera mecanismos y estrategias que favorezcan que las escuelas modifiquen su actuar en función de los objetivos definidos para todos los establecimientos. Al respecto, existe amplia discusión sobre en qué medida el mejoramiento educativo se desarrolla “desde dentro” o “desde fuera” de la escuela, poniendo en cuestión el nivel de prescripción y control externa de la política. Autores, como Hargreaves y Fink (2006) han argumentado que el cambio sostenible en educación requiere de ambos puntos de partida; de transformaciones generadas “desde dentro” de la escuela, lo que se relaciona con la necesidad de generar y fortalecer el desarrollo de capacidades. Y también un proceso que es apoyado, fomentado y apoyado “desde fuera”, tarea que realizan las políticas educativas. Sin embargo, el equilibrio deseable entre ambas perspectivas no es simple de determinar<sup>7</sup>.

En el marco de esta discusión, varios autores han sido críticos sobre las políticas de accountability, pues en ellas predomina un alto nivel de estructuración externa, dejando un limitado espacio para el desarrollo interno de las escuelas. Autores como Hargreaves y Shirley (2012), argumentan que en países como Estados Unidos e Inglaterra existe un desbalance, con una clara preponderación en la presión, en desmedro de un apoyo cercano y efectivo a los equipos escolares<sup>8</sup>. Desde una perspectiva similar, MacBeath (2011) plantea que la estandarización de esta política, introduce una visión externa a la escuela en cuanto a las pautas y formas de plantear procesos de diagnóstico, planificación y analizar las propias prácticas. Según el autor, esto rigidiza los procesos internos de las instituciones, y dificulta contextualizar el trabajo escolar y responder a las necesidades locales. Además, genera resistencias desde los docentes y aminora el desarrollo de capacidades internas. Frente a esta estrategia, el autor mencionado propone la instalación de una práctica permanente –transversal y longitudinal- de revisión de la propia acción, que involucre a los integrantes de la comunidad educativa, en vinculación al quehacer docente.

**Prácticas Pedagógicas: ¿Mejora en la calidad?** La pregunta por si las políticas de responsabilización han generado mayor calidad y efecto positivo en el aprendizaje es otro nudo crítico, sin respuesta única. Algunos estudios han encontrado resultados positivos, aunque leves. Por ejemplo, Carnoy y Loeb (2002) y Yaekyoung (2008) en referencia al caso estadounidense; Barber (2004) en referencia al caso de Estados Unidos e Inglaterra, y un conjunto de estudios realizados por el Banco Mundial, que incluye India, Pakistán, Uganda y Liberia (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011).

---

<sup>7</sup> Fullan (2010) incorpora el concepto de *presión positiva*, y Hopkins (2008, 2011) accountability equilibrado o inteligente.

<sup>8</sup> Los autores vinculan la propuesta de Fullan a lo que llaman “la tercera vía”, desarrollado por gobiernos de Reino Unido u Ontario, Canadá.

Sin embargo, éstos autores han tratado el tema con cautela, incluso el propio Barber (quien fue asesor de Tony Blair) en 2010 matizó parcialmente su discurso de defensa de estos mecanismos, incorporando la idea de que no todos los sistemas requieren de la misma intensidad en términos de presión. Barber señala que las políticas que incorporan mayor presión serían especialmente beneficiosas en los sistemas educativos con menor logro, puesto que favorecen la generación de procesos de organización que son básicos para avanzar. Luego, a medida que los sistemas logran avanzar, Barber señala que esa presión debiera ceder y aumentar la autonomía y el apoyo.

Estudios desarrollados por Figlio y Loeb (2011) y National Research Council (2011) a partir de revisiones de investigaciones relacionadas con la implementación del accountability educacional en Estados Unidos no lograron identificar un mejoramiento de largo plazo o transversal (es decir, en distintas asignaturas o niveles de enseñanza) en los aprendizajes de estudiantes luego de más de 10 años de la instalación de este tipo de políticas en Estados Unidos. A un resultado similar llegan Dee, Jacob, Hoxby y Ladd (2010), quienes no identifican mejoras significativas de puntajes de los estudiantes en los test estandarizados, luego de 9 años de implementación de la Ley No Child Left Behind. También, Dupriez y Dumay (2011) utilizando datos comparativos entre países de la prueba PISA, indican que no hay evidencia para sostener que la política de accountability genere mayores resultados académicos. De hecho países como Canadá, Finlandia, Singapur y Japón, se destacan por obtener altos grados de rendimiento académico, sin haber implementado las políticas en cuestión, en contraposición de países como Inglaterra y Estados Unidos.

Por otra parte, estudios cualitativos y mixtos han entregado evidencias sobre los cambios en las prácticas internas a las escuelas. Estudios en Estados Unidos (Hamilton & Stecher, 2006; Hamilton et al., 2007) han encontrado que éstas políticas promueven positivamente que los equipos escolares recojan y utilicen evidencias tanto externas como internas para sus procesos de planificación y mejora. Así mismo se identifica que los docentes realizan mayor seguimiento y monitoreo de sus alumnos. También algunos estudios (ej. Bagley, 2006) han evidenciado mayor receptividad de parte de las escuelas hacia las demandas de los padres, aunque centrado en aspectos más bien pragmáticos, que cambios más sustanciales respecto a la pedagogía.

No obstante, estos mismos estudios, junto a una amplia literatura tanto de Inglaterra como de Estados Unidos, evidencian a la vez efectos negativos en las prácticas pedagógicas y la calidad del proceso educativo. Por ejemplo, se observa: prácticas de ajustes y reducción curricular de acuerdo a las materias evaluadas; adiestramiento a los alumnos en las pruebas estandarizadas (conocido como “teaching to the test”); aumento de tiempo y recursos en las asignaturas y niveles evaluados; tácticas tramposas que faltan a la ética (ej. excluir de los tests alumnos con bajo rendimiento, o calificarlos como niños con necesidades educativas especiales). Algunos estudios que han evidenciado estos efectos son: Anderson (2011), Dee, et al. (2010); CEP, (2009); Firestone, Schorr, y Monfils (2004); Menken (2010); Wright (2002).



Por causa de lo anterior, se ha detectado una “inflación de puntaje” (Koretz, 2005; Jacob, 2009), es decir, alzas en los resultados que no se transfieren a mejoras de aprendizaje en las asignaturas, lo que se identificó a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos por los estudiantes en diferentes evaluaciones de aprendizaje. En consecuencia, los autores señalan que se ha de interpretar con precaución las alzas de resultados en pruebas estandarizadas, pues este fenómeno los distorsiona y reduce su validez.

***Rol de los docentes: ¿desarrollo profesional o tecnificación?*** Otro punto relevante respecto de las reformas en cuestión refiere a la manera en que impactan en el trabajo docente. Darling-Hammond (2004, 2006, 2010) señala que el principal factor de mejoramiento de todo el sistema educativo es contar con docentes bien preparados y que estén concentrados en mejorar sus propias prácticas. Sin embargo, la autora argumenta, que las políticas de evaluación estandarizada y de accountability priorizan por el control y la amenaza, por sobre el profesionalismo, la vocación y la responsabilidad moral. Ello refleja una desconfianza profunda hacia aquellos que trabajan en las escuelas y asume que ellos trabajarán de modo satisfactorio con un premio o un castigo potencial. Además, esto ha derivado en una desprofesionalización de los docentes, quienes se vuelven actores ejecutores, más que profesionales de la enseñanza. Se ha generado también una creciente burocratización del quehacer docente, minimizando espacios de reflexión e innovación. Existe un conjunto de estudios que a su vez evidencian que éstas políticas han afectado negativamente el autoestima profesional de los docentes, la motivación por el trabajo y en los niveles de estrés (Por ejemplo: Finnigan & Gross, 2007; Hargreaves; 2012; Hargreaves y Shirley, 2012; MacDermontt, 2007; Woods & Jeffrey, 2002; Valli & Buese, 2006).

Darling-Hammond (2004, 2007) plantea que al contrario de los últimos cambios en materia de política educativa, se debe avanzar hacia la constitución de instancias regulares de diálogo y trabajo conjunto al interior de las escuelas, en que los docentes reflexionen y construyan un saber pedagógico en torno al contexto socio-educativo, sus propias creencias implícitas, teorías explícitas y prácticas cotidianas, con el objeto de pensar y mejorar continuamente la labor docente. Especial relevancia le otorga a que los docentes monitoreen sus propios procesos y produzcan rica información sobre ellos, con el objeto que retroalimente su trabajo, generando así una “responsabilización colectiva”. La autora insiste que la información de evaluaciones externa es necesaria de incluir, pero ello debe ser limitado, y no volverse un fin en sí mismo.

Hargreaves (2010) igualmente argumenta que se debe avanzar hacia un modelo parecido a los países nórdicos y asiáticos que han demostrado logros exitosos; lo cual ha llamado “la cuarta vía” (Hargreaves & Shirley, 2012). Estos países han promovido y valoran la flexibilidad curricular, la autonomía e innovación pedagógica, junto con una mayor inversión en sus docentes; lo que el autor ha denominado el “*capital profesional*” (Hargreaves & Fullan, 2013). De modo similar Sahlberg (2011) en referencia al caso Finés, sostiene que los logros educacionales se deben justamente por la alta profesionalización y autonomía de los docentes y escuelas, junto a una educación pública extensa y una fuerte

ética por la equidad y derecho sociales. Aunque existen estándares nacionales, hay un consenso entre los actores educativos y hacedores de política que se debe mantener este enfoque, y no introducir políticas de privatización ni de evaluación estandarizada.

**Equidad e inclusión social.** Aunque las políticas de accountability han promovido la expectativa que se logrará mayor equidad en los logros de todos los alumnos, este punto ha sido otro nudo controvertido en la literatura. Diversos autores como, Ball (2006), Gewirtz (2002), Power y Frandji (2010), han argumentado que las políticas de accountability, siguiendo una lógica de competencia bajo un modelo de mercado escolar, incentiva y premia la selección de aquellos alumnos con mayor rendimiento académico, y a la vez, castiga a las escuelas que reciben a los alumnos de menor rendimiento y de sectores de mayor pobreza y marginalidad. Estudios estadísticos, como de Dupriez y Dumay (2011) confirman que las reformas que han motivado la privatización, políticas de libre elección parental y publicación de resultados individuales por establecimiento han aumentado los grados de segregación social y educativa.

Se ha encontrado también que dentro de las escuelas se realizan prácticas de segregación interna distribuyendo los esfuerzos educativos de manera desigual, como estrategia para aumentar los resultados en pruebas estandarizadas. Por ejemplo, se da menor atención a aquellos niños que no son evaluados por las pruebas nacionales o que están muy lejos de lograr los estándares exigidos. A su vez, los docentes focalizan sus esfuerzos en enseñarle a aquellos alumnos “fronteras” que están más cerca de lograr el estándar exigido (Gillborn & Youdell, 2000; Hargreaves & Shirley, 2012; Vasquez & Daring-Hammond, 2007). De este modo se argumenta que el accountability relacionado con altas consecuencias genera una disminución de oportunidades de aprendizaje para algunos tipos de estudiantes, especialmente los que tienen menor logro (en su mayoría minorías étnicas y/o que viven en condiciones de pobreza) lo que finalmente redundará en la inequidad del sistema. Son ellos, argumenta Daring-Hammond (2007, 2012), los más perjudicados por este diseño de política, puesto que la centralidad del logro de los estándares no se ve acompañada —e incluso a veces invisibiliza— la necesidad de establecer un trabajo de mayor calidad y profundidad con estos estudiantes, en que se acojan múltiples estrategias y criterios locales, para favorecer su inclusión y mayor aprendizaje.

### **Debates en la literatura y perspectivas de análisis en confrontación**

Como ha sido posible observar en esta sección, existen diferentes perspectivas, interpretaciones y focos de análisis respecto de las políticas de responsabilización orientadas al desempeño. Las perspectivas más afines a estas políticas reconocen que las políticas en cuestión generan “efectos no deseados” (Hamilton et al., 2007; Hamilton, Stecher & Yuan, 2012; Di Gropello, 2004, McMeekin, 2006), sin embargo, se considera que ello es corregible y que el beneficio de la política es mayor. Se recomienda por tanto tomar resguardos que aseguren la adecuada inserción de la rendición de cuentas en el sistema educativo. Por ejemplo, que existan diferentes insumos de información para la evaluación o que existan recursos de apoyo que favorezcan el efectivo alineamiento de los actores del sistema con los estándares.

Por otra parte, un conjunto de los autores que hacen observaciones más críticas al diseño y las consecuencias de estas políticas, explican que éstas no son producto de la implementación de componentes específicos, sino de problemas del mismo modelo para promover el mejoramiento escolar. Intelectuales reconocidos internacionalmente, como Darling-Hammond (2004, 2007, 2010), Hargreaves y Shirley (2009), MacBeath (2009), y Ravitch (2010), han criticado este enfoque, argumentando que políticas curriculares prescriptivas y tests con altas consecuencias, son inapropiadas para promover el desarrollo profesional, el trabajo de calidad en el aula, y una atención para la diversidad. Diane Ravitch (2010), investigadora que tuvo un rol protagónico en las políticas educativas desarrolladas bajo el gobierno de George W. Bush, señala que la incorporación de los mecanismos de este enfoque, especialmente a través de la Ley No Child Left Behind, ha causado un serio perjuicio al sistema educativo estadounidense, dificultando las posibilidades de los estudiantes de vivir una experiencia educativa completa, debido al efecto de los incentivos a trabajar en las áreas centralmente priorizadas del currículum y en la preparación de los tests.

Finalmente, autores desde una línea socio-crítica enfatizan que las políticas que se han analizado sitúan a las escuelas en una matriz competitiva, lo cual ha transformado la subjetividad de los actores y los fines de la educación (Apple, 2003; Ball, 2003, 2006; Gewirtz, 2002; Lipman, 2004; Power y Frandji, 2010; Thrupp y Lupton, 2006). Desde esta perspectiva, se plantea que la preocupación por lograr las metas establecidas y demostrar a otros un desempeño “exitoso” ha *colonizado* la gestión escolar y el actuar diario de los docentes, aunque no libre de resistencias y críticas de parte de los propios actores escolares. De este modo ellos se encuentran en un lugar de tensión, entre atender las necesidades locales y asegurar aprendizajes profundos, con lograr metas “visibles” que contribuyan al prestigio institucional en un escenario de mercado.

#### **I.4. Contexto Nacional: Sistema de Aseguramiento de la Calidad**

El establecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad puede considerarse como la consolidación de un proceso que se ha venido gestando lentamente en Chile desde hace varias décadas. Esto significa que en el caso de nuestro país no se trata de una decisión tomada e implementada en un solo momento del tiempo. Más bien, en el proceso de formación de políticas educativas es posible observar un incrementalismo en esta materia. Su inicio se dio en la reforma de 1981, en que junto a la introducción de políticas descentralización en la administración de la educación y el cambio de financiamiento hacia un sistema de subvención a la demanda, se diseñó la conformación de una evaluación estandarizada, que comenzó a funcionar de modo censal con el SIMCE el año 1988.

En la década del 90 se fortalecen mecanismos orientados a informar la elección escolar de los padres, entre las que se destacan la publicación de los resultados del SIMCE en 1995<sup>9</sup>, y se amplía el régimen de financiamiento compartido en 1993. Luego se crea incentivos salariales colectivos por indicadores de calidad (lo cual incluye resultados SIMCE), en 1996, llamado Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. Paulatinamente, desde los años 2000s, se comienza a dar mayor relevancia al incremento de resultados según las evaluaciones estandarizadas. Se incorporaron los programas de escuelas críticas (2000) y Liceos prioritarios (2006), que incluye la categorización de escuelas, y asesoría técnica desde el sector privado, como una política de discriminación positiva en escuelas con bajos resultados y en contextos de alta vulnerabilidad social. Paralelamente en 2003 se construye el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión de la Educación (SACGE) que instala un modelo de gestión, que orienta una autoevaluación institucional, planificación y cuenta pública; y se implementa del Sistema de Evaluación Docente (2004).

Posteriormente, con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008, es que se implementan dispositivos que más explícitamente se orientan hacia un sistema de responsabilización por resultados y altas consecuencias para las escuelas. Con esta política se incorpora un financiamiento diferenciado por estudiante, compensando las desigualdades sociales de origen de los estudiantes denominados prioritarios, mediante la asignación de una subvención complementaria, entregada a las escuelas de acuerdo con la cantidad y concentración de dichos estudiantes. La entrega de estos recursos se asocia directamente con la exigencia de mayor calidad de servicio y la mejora de resultados educativos, evaluados a través de indicadores medibles y estandarizados, implicando posibles sanciones por no cumplimiento de meta. También es relevante de mencionar que se extienden gradualmente el número de aplicaciones de la prueba SIMCE hacia a diferentes niveles (2º, 4º, 6º, 8º básico, 2º y 3º medio) y asignaturas (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Física, Inglés, TICs); ello comienza ocurrir luego del informe de la Comisión SIMCE, 2003.

Finalmente, la Ley General de Educación (LGE, 2009) y el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” (SNAC, 2011) extiende la lógica del modelo de responsabilización por desempeño en que el sistema educativo nacional a todos los establecimientos subvencionados. A partir de ello se inicia la instalación de una la nueva institucionalidad para el sistema escolar que viene a consolidar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, a partir de las definiciones de la LGE y de la Ley del SNAC. Este sistema contempla un conjunto de elementos que se proponen garantizar el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los alumnos. Estos elementos incorporan, en primer lugar, mecanismos de evaluación, que incluyen procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas

---

<sup>9</sup> Como también la publicación de los resultados en el sitio web del SIMCE (2001) y la entrega de cartillas para padres (2005), documentos informativos para directivos y docentes, con orientaciones de análisis (2006), y mapas online con información por escuela (2010).

externas de carácter censal; en segundo lugar, apoyo técnico y pedagógico, para la elaboración e implementación de planes de mejora educativa; en tercer lugar, mecanismos de rendición de cuentas tanto a las familias como a las instituciones del Estado; y por último, consecuencias jurídicas que se deriven de la aplicación de los instrumentos que provee la ley. Además la Ley contempla un mecanismo de ordenamiento de todos los establecimientos educativos del sistema.

En síntesis este sistema establece una serie de dispositivos que articulan: apoyo institución y exigencias de procedimientos y de desempeño (“presión”), que buscan generar un ciclo de mejora continua, que se detallan a continuación.

**Definición de estándares de desempeño e indicadores de calidad educativa.** Se establecen indicadores de calidad educativa, que incorporan: los resultados de aprendizaje de todas las áreas evaluadas de modo censal en las mediciones nacionales, la distribución de los resultados de los alumnos en relación con los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa entre los que se incorporan el clima de convivencia escolar, participación ciudadana, hábitos de vida saludable, autoestima académica y motivación, equidad de género, asistencia, retención y titulación (para el caso de los establecimientos técnico profesionales).

**Evaluación de desempeño.** Todos los establecimientos subvencionados serán evaluados en base a los estándares de desempeño definidos de acuerdo al punto anterior, el que se traducirá en un informe emitido por la Agencia de la Calidad, en el que se establecen recomendaciones para su mejoramiento, y la categorización del establecimiento.

**Ordenamiento de los establecimientos educativos.** A partir del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, de los otros indicadores de calidad educativa, y considerando también las características de las y los estudiantes, los establecimientos serán clasificados en 4 categorías, a partir de las cuales se determina el tipo de apoyo y la periodicidad de las visitas evaluativas que los establecimientos reciben por parte de la Agencia de la Calidad de la Educación.

**Elaboración de Planes de Mejoramiento Educativa.** Los sostenedores de los establecimientos deben elaborar un plan de mejoramiento educativo que contenga, al menos, objetivos, estrategias, actividades, metas y recursos asociados al mismo, en base a los resultados de la evaluación realizada por la Agencia.

**Mecanismos de apoyo y orientación a los establecimientos.** Se establece así mismo que todos los establecimientos educacionales de desempeño insuficiente deberán recibir apoyo técnico pedagógico, ya sea por medio del Ministerio de Educación como a través de entidades de apoyo Pedagógico y Técnico, ingresadas en un registro nacional.

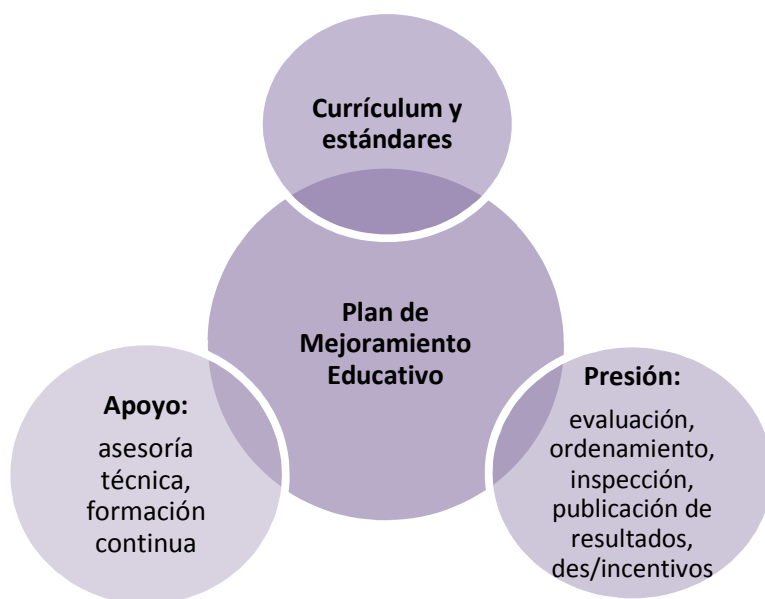
**Rendiciones de cuentas y difusión de resultados.** Los resultados que arroje la evaluación de desempeño, así como la clasificación de los establecimientos serán difundidos por la

Agencia. Del mismo modo los establecimientos deben rendir cuentas del uso de recursos y de los resultados obtenidos, tanto a las instituciones del Estado, como a todos los miembros de la comunidad Educativa.

**Consecuencias, ordenamiento y cierre.** Los resultados obtenidos por cada establecimientos, tienen como primera consecuencia la categorización del establecimiento en una de las 4 categorías del ordenamiento y, en caso de no supere la categoría de desempeño insuficiente después de 4 años, la pérdida del reconocimiento oficial del Estado, por lo tanto la destitución del equipo directivo o del sostenedor, o el cierre definitivo del establecimiento.

El conjunto de estas políticas dan cuenta de un sistema de responsabilización por resultados con altas consecuencias, que se sustenta en la combinación de cuatro elementos fundamentales, que se encuentran graficados en la siguiente figura:

**Figura 1**



Este modelo parte por la definición de estándares de desempeño y de aprendizaje que se convierten en el criterio central de la evaluación y ordenamiento de los establecimientos. En el caso del SNAC, estos estándares se operacionalizan en los indicadores de calidad educativa que dan una importante ponderación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. A partir de estos estándares y del ordenamiento de escuelas consecuente, se identifican los otros tres elementos que modelan el funcionamiento de las escuelas.

Como elemento nuclear aparece el diseño e implementación de un Plan de mejoramiento por parte de los establecimientos, en base a objetivos determinados por los estándares de desempeño. Asociado a este Plan hay mecanismos de “presión” y apoyo a la escuela. Segundo, los mecanismos de presión por el logro de resultados, se expresan en el ordenamiento mismo de los establecimientos educativos y en exigencia de rendir cuentas, en la difusión de los resultados y de forma más radical, en la posibilidad de cierre de éstos. Por último, se ofrece apoyo técnico a las escuelas, que de acuerdo a esta ley son obligatorios sólo en el caso de los establecimientos considerados como insuficientes.

### **Estado de la cuestión en Chile**

El debate sobre este tipo de políticas también se ha dado en Chile, aunque aún existe escasa evidencia, sobre sus efectos. Uno de los escritos iniciales en la materia, es proporcionado por el trabajo de Eyzaguirre y Fontaine (2008) que estudia un conjunto de escuelas localizadas en contexto de pobreza de bajo rendimiento, para desarrollar un análisis de interpretación de las prácticas de los establecimientos educacionales que podrían explicar sus bajos puntajes. En relación a los desafíos que se presenta para mejorar la experiencia educativa de estos alumnos, Eyzaguirre y Fontaine recomiendan justamente medidas de “presión y apoyo”, en sus palabras: *“Probablemente un conjunto de medidas de presión y apoyo podría ayudarlas a afirmar su gestión, a mantener en el tiempo las buenas prácticas y a enfrentar las resistencias que normalmente se generan al instalar sistemas de gestión eficaces.”* (p. 312)

Luego, Espínola y Claro (2010) valoran y destacan los beneficios que un enfoque de responsabilización con altas consecuencias (que denominan “reformas basadas en estándares”) podrían entregar al sistema educativo chileno, en su intento por generar procesos de mejoramiento. Al respecto, indican que el principal elemento destacable de esta estrategia es su eficacia, en cuanto a su efecto en el mejoramiento en los resultados de aprendizaje. Para ello, se alude a las experiencias de Inglaterra y de la ley “No Child Left Behind”, de Estados Unidos. Junto con lo anterior, se argumenta a favor de la existencia de dispositivos complementarios a los estándares que proporcionarían los apoyos necesarios para que las escuelas puedan impulsar su mejoramiento. Por otra parte, autores como Casassús (2010) cuestionan la incorporación del sistema de aseguramiento de calidad, debido al aumento del control del Estado que implican los estándares y la rigidez de dichas definiciones curriculares, en relación al efecto que ello implica en la toma de decisiones de las escuelas.

En términos de la información disponible sobre los efectos de los sistemas chilenos de accountability educacional, Mizala y Torche (2013) examinan la evolución de los resultados SIMCE en escuelas privadas-subvencionadas adscritas a la SEP. En este estudio se encuentra que los establecimientos, luego de ingresar a la SEP, incrementan progresivamente, en promedio, sus puntajes en dicha prueba. Este aumento es especialmente mayor en el quintil más pobre, mientras no se observan cambios significativos para el quintil más rico. Por otra parte, Valenzuela, Villarroel y Villalobos (2013), en base al estudio de las escuelas (municipales y privadas-subvencionadas) que

tenían hasta 3 años de participación en la ley SEP, también identifican un aumento en los resultados SIMCE, pero con algunas diferencias. En este estudio se encuentra que el aumento se da particularmente en escuelas autónomas, como también en escuelas con alta concentración de alumnos prioritarios, aunque en este caso el aumento es bastante más modesto que en el anterior. Con ello, se muestra que el efecto de la participación en SEP se caracteriza por la heterogeneidad.

A nivel de percepciones, estudios como Irrázaval (2012), Muñoz (2010), Román (2012), indican que hay una valoración positiva hacia la política. Los actores tienden a coincidir en que, ha habido mejoras tanto en los aprendizajes desarrollados en este contexto (especialmente la ley SEP), como en los puntajes SIMCE. Irrázaval (2012) destaca que los distintos actores de los establecimientos y en particular los directores han reconocido en la Ley SEP una herramienta clave para solucionar sus necesidades, valorando específicamente la asignación extra de recursos financieros, el establecimiento del “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia” impuesto al funcionamiento de la escuela. Por su parte, Muñoz (2010) recoge opiniones de los involucrados respecto de la SEP, y encuentra que la exigencia de resultados es un punto valorado por la comunidad, ya que establece la planificación del trabajo pedagógico y curricular más sistemático, lo que terminaría involucrando más a la mayoría de los actores que participan en una unidad educativa. Y en relación al dispositivo de evaluación del logro de los estándares, o definiciones centralizadas de logro, los representantes de la comunidad educativa han valorado positivamente la necesidad de planificar el trabajo en base a objetivos e indicadores que busquen alcanzar buenos resultados en dichas evaluaciones. Sin embargo, también se identificó que los actores de las comunidades educativas critican una subvaloración, de parte de la política pública, de la importancia que tienen los factores del entorno de las escuelas, sobre todo respecto a los orígenes socioeconómicos de los estudiantes y sus familias, y su efecto en los resultados de la evaluación.

Mientras los recursos financieros cuentan con una amplia valoración de parte de los actores educativos, no ocurre lo mismo con otros componentes e insumos que proporcionan los mecanismos de accountability y aseguramiento de la calidad. Galerna (2012), en un estudio orientado al análisis de Proyectos Educativos Institucionales, notó la existencia de tensión entre las definiciones estratégicas internas, con los requisitos y expectativas definidas de manera centralizada y los insumos que se proporcionan para guiar los procesos de mejoramiento, es decir, el PME. Ello implica que este instrumento guarda una estructura y se orienta hacia metas que son más bien homogéneas. A ello se suma que el aumento de la responsabilización no se ha visto acompañado de un igual aumento de las atribuciones de las escuelas, en términos de las decisiones que toman en relación a sus procesos de mejoramiento.

En relación al aporte de las ATE se identifica un conjunto de críticas: se cuestiona el desconocimiento del rol del asesor por parte de los establecimientos, y del poco conocimiento que muestran los asesores respecto de los establecimientos que asesoran, la poca continuidad de éstos en el seguimiento de los establecimientos y la poca



especificidad de las asesorías respecto a la realidad misma de las escuelas serían elementos que motivan esta poca valoración de parte de los actores (Bellei, 2010; Carrasco, Bogolasky, & Gutiérrez, 2013; Román, 2012).

Investigaciones usando etnografía o casos de estudio han analizado los efectos de la política en cuestión al interior de escuelas municipales (Assaél et al. (en prensa), Carrasco, 2010; Falabella, 2013; Acuña, et al. (2014). Las evidencias confirman respuestas similares a las identificadas en la literatura internacional, como la reducción y uniformidad curricular, expansión de clases de entrenamiento para pruebas estandarizadas, el empleo de soluciones rápidas y visibles en lugar de cambios profundos y de largo plazo. Estos estudios iniciales muestran efectos complejos al interior de escuelas, con actores tensionados por cumplir las metas exigidas, especialmente en aquellos establecimientos situados en contextos de mayor desventaja. Complementario con lo anterior, Elacqua, Martínez, Santos y Urbina (2013) realizó encuestas a docentes de 4to básico en escuelas de bajo rendimiento, y Manzi et al. (2014) encuestó a Directores, ambos estudios cuantitativos corroboran la tendencia de que los actores escolares se movilizan por la presión establecida e incorporan a su gestión la realización de estrategias de corto plazo con el fin de cumplir con las metas exigidas y asegurar un mayor desempeño.

## I.5. Tensiones que emergen de la literatura nacional e internacional

En base a la revisión de la literatura, el análisis de las políticas en cuestión y los debates al respecto, se identifican seis tensiones o nudos críticos.

**Tabla n°2: Tensiones que emergen en la literatura**

<b>Dimensión</b>	<b>Tensión</b>	
<b>Fines y objetivos de la educación</b>	Objetivos/procesos contextualizados; Énfasis en los procesos, y formación integral	Objetivos/procesos estandarizados; Énfasis en cumplimiento de metas y resultados medibles
<b>Gestión Escolar y participación</b>	Énfasis en cambios de largo plazo. Desarrollo de capacidades internas; reflexión, participación, colaboración entre actores.	Énfasis en los rápidos, en lo que genere resultados observables. Estandarización de la gestión; aumento en los mecanismos de evaluación y control interno.
<b>Enfoque curricular y calidad de las prácticas pedagógicas</b>	Innovación pedagógica, contextualización de las prácticas, ritmos de enseñanza de acuerdo a las necesidades locales.	Estandarización de las prácticas de enseñanza y evaluación. Currículo orientado y reducido al examen nacional
<b>Desarrollo Profesional Docente</b>	Profesionalización docente, reflexión y trabajo colaborativo, toma de decisiones fundadas en el contexto y criterio profesional	Des-profesionalización, tecnificación
<b>Responsabilización</b>	Autoevaluación reflexiva, Comprensión compleja de procesos/resultados, Accountability interna, "locus interno"	Respuesta a presión Externalización de la responsabilidad, "locus externo"
<b>Equidad e inclusión</b>	Educación inclusiva, valoración a la integración social/habilidades como enfoque de enseñanza-aprendizaje.	Estrategias de selección/expulsión, segregación intra-escuela (estrategias centradas en incrementar resultados)

## II. Planteamiento del Problema y Objetivos del Estudio

Como se ha expuesto anteriormente, en Chile ha habido una significativa transformación con el modo de regulación del sistema escolar, en que primero se reorientó el sistema hacia un modelo de mercado (sistema de *voucher*, extensión del sector privado, financiamiento compartido). Luego, gradualmente se han acoplado políticas de estandarización, planificación, asesoría técnica, evaluación y consecuencias por desempeño, que sumado a la nueva institucionalidad (Superintendencia y Agencia de la Calidad) conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Se espera que la combinación de estos componentes genere incentivos adecuados para que los equipos educativos mejoren continuamente los procesos educativos. No obstante ello deberá ser objeto de estudio. La puesta en práctica de estas políticas, y por tanto los beneficios y efectos que producen, son tema de discusión en la literatura internacional. Mientras tanto en Chile, a pesar de la importancia de las políticas de aseguramiento de la calidad, aún existe escasa investigación sobre el tema. Hasta ahora se visualiza una valoración positiva de éstas de parte de los actores, y en algunos tipos de establecimientos se ha constatado aumento sus resultados. Sin embargo, estudios iniciales cualitativos y cuantitativos han evidenciado que estas mejoras en resultados externos puedan deberse a la implementación de estrategias tácticas para incrementar sus logros, y no debido a procesos institucionales internos que impliquen el desarrollo de capacidades y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula.

En este escenario surge la importancia de estudiar los procesos de gestión escolar en el marco de este conjunto de políticas. Comprender de qué modo estas políticas afectan las escuelas en sus procesos de mejoramiento y cómo estos efectos varían en distintos contextos socio-educativos es la finalidad de este estudio. En base de estas interrogantes iniciales se establece el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio.

### Objetivo General:

Comprender y caracterizar las prácticas, visiones y lógicas de acción de los actores escolares en los procesos de gestión y mejora pedagógica en el marco de responder a las exigencias y requerimientos que tienen las políticas de aseguramiento de la calidad educativa.

### Objetivos Específicos

1. Analizar los discursos de los diferentes actores escolares respecto a la “**mejora escolar**”.
2. Caracterizar las **visiones, prácticas y lógicas de acción** en la gestión curricular y pedagógica en contextos institucionales específicos.

3. Estudiar las valoraciones, prácticas y tensiones que generan el **Modelo de Aseguramiento de la Calidad**<sup>10</sup> en los equipos escolares.
4. Analizar los **apoyos, demandas y presiones** de la comunidad educativa y asesores/evaluadores externos en los procesos de mejora institucional; tales como: el sostenedor, familias, estudiantes, asesores técnicos pedagógicos (MINEDUC Provincial), asesores de la Asistencia Técnica Educativa (ATE).
5. Caracterizar las prácticas, visiones y lógicas de acción de la gestión y “mejora pedagógica” en **siete casos de estudio**.
6. **Contrastar** los discursos y prácticas de gestión y mejora entre escuelas de distintos contextos socio-culturales, condiciones institucionales, y resultados evaluativos (SIMCE, ordenamiento).

---

<sup>10</sup> Incluye: Subvención Escolar Preferencial, Plan de Mejora, evaluaciones estandarizadas, ordenamiento, incentivos/sanciones.

### III. Enfoque y Estrategias Metodológicas del Estudio

#### III.1. Enfoque metodológico

El estudio se propone examinar y caracterizar los discursos, percepciones y prácticas que operan en las instituciones educativas en relación a sus capacidades de mejoramiento de la calidad educacional. En consistencia con esta finalidad, el estudio se enmarca en un paradigma *interpretativo de investigación*. Desde esta aproximación interesa describir y comprender cómo las personas entienden, organizan, reflexionan y juzgan su mundo social, y las formas de actuar en él (Canales, 2006; Merriam, 1988, Pérez Serrano, 2004; Silverman, 1997).

Autores que se posicionan desde un *enfoque comprensivo* para el estudio de la escuela, (ej. Elliot, 2000; Stenhouse, 2004; Rockwell, 1995; Woods, 1996), sugieren estudiar la complejidad de la vida diaria de la institución escolar, sus transformaciones, y cultura. La escuela desarrolla, reproduce y transforma su propia cultura, lo cual implica un conjunto de significados, valores, expectativas, creencias, actitudes, normas y hábitos. Aquello, da sentido a la institución y a las prácticas de los profesores y opera de forma imperceptible para quienes participan de ella. La cultura escolar es de naturaleza conservadora, pues posee estabilidad, previsibilidad y conformidad. Lo que dificultando su potencialidad innovadora. A su vez, hay una *micropolítica* (Ball, 1987; Bardisa, 1997) que sugiere que la escuela está inmersa en un escenario de lucha de poder, disputas, resistencia, alianzas y negociaciones y ello es parte permanente del mundo de la organización escolar. Por tanto, las organizaciones no son espacios de consenso, ni de neutralidad, sino por el contrario, están dentro de un contexto incierto y complejo.

Por otra parte, interesa estudiar la relación entre el proceso de mejora escolar, su contexto social y las políticas educativas. Autores como Ball y Maroy (2009), Carrasco (2008), Gewirtz (2002), Falabella (2013), Thrupp y Lupton (2006), plantean que con el fin de estudiar los discursos y prácticas escolares es necesario examinar cómo estas se interrelacionan con una *red de elementos socio-culturales*, lo cual incluye, la composición social del alumnado (“social mix”), el profesorado (creencias, competencias, y prácticas), historia de la escuela, el *ethos* organizacional, las condiciones institucionales y los recursos internos, y el posicionamiento de la escuela en el mercado educativo (reputación, demanda de matrícula). Los investigadores sostienen que la composición social de los estudiantes y el contexto escolar en general teje una relación compleja e interactiva con las prácticas escolares y subjetividades, afectando significativamente el *ethos* institucional (o “habitus institucional”) y resultados escolares.

Por último, es central estudiar la relación entre las prácticas y discursos escolares y las políticas/programas enfocados a generar mejora escolar. Desde el enfoque del *policy enactment theory* (Ball, 1997; Ball, Maguire, & Braun, 2011) se estudia como el conjunto de políticas y programas que se practican y “viven” en la escuela, es decir cómo se

interpretan, traducen, y reelaboran en el espacio local. Ello implica un análisis dialéctico entre la política nacional y los modos de operación que realizan las escuelas.

### **III.2. Estrategia metodológica: casos de estudio**

Particularmente el enfoque de investigación será cualitativo y la estrategia de indagación seleccionada es la de *casos de estudios*. Este método trata de una investigación empírica que examina de modo comprensivo, sistemático y detallado fenómenos complejos, como el proceso de mejora escolar, en un escenario natural de la “vida real”, como señala Yin (1994). Esta estrategia brinda la posibilidad de estudiar la mejora escolar “por dentro” de la institución, es decir cómo se vive, piensa, practica, experimenta e interpreta estos procesos. Permite examinar las capacidades de mejora escolar de forma intensa y profunda en escuelas determinadas, con el fin de comprender holísticamente como se practica en la vida cotidiana escolar y cómo interactúan distintos elementos en juego, como actores involucrados, subjetividades, normas, recursos, entre otros. A partir de este enfoque metodológico, es posible explorar las interconexiones y mediaciones entre tres elementos claves i) las prácticas y discursos locales en las instituciones educativas, ii) respuestas al conjunto de políticas nacionales, y iii) interrelaciones con las condiciones institucionales y contexto socio-cultural.

Este enfoque posibilita comprender de una manera compleja, integral y en múltiples niveles las capacidades y estrategias de las escuelas para mejorar, proporcionando la riqueza de la vida escolar diaria y su dinámica. El estudio de casos, incluye el contexto histórico y socio-educativo de la escuela, describe las rutinas detalladas y sucesos críticos, captura los distintos puntos de vista, experiencias y emociones de los actores, y examina la producción y uso de “artefactos escolares”, como son los textos visuales y escritos. Una estrategia de estudio de caso requiere un diseño flexible y complejo que abarca múltiples métodos (entrevistas, documentación, observación, datos cuantitativos de la escuela), fuentes de información (actores), y niveles de estudio (macro, meso, micro) con el fin de reunir diversos datos para comprender plenamente los acontecimientos específicos, enriqueciendo así el análisis desde distintas perspectivas (Canales, 2006; Stake, 1995).

Por último, este estudio intenta generar resultados que van más allá de las instituciones estudiadas específicamente, con el fin de establecer un cierto grado de generalización. La prioridad en un caso de estudio es comprender las prácticas cotidianas y las complejidades discursivas y sociales, en lugar del estudio de grandes muestras representativas que conllevan a conclusiones generales. La contribución de la estrategia de estudio de caso y métodos cualitativos en general, es reconocer y analizar profundamente los fenómenos que se producen en lugares particulares y que pueden producirse de manera similar en otros lugares. Como Youdell (2006) plantea, los estudios de caso: "no contienen, exponen o reflejan una verdad universal, pero estos relatos producen *petite resonancias*" (p.513). Además, como sugiere Yin (1994), esta estrategia ofrece una 'generalización analítica', en que los resultados no se generalizaran a una población, sino más bien contribuyen al desarrollo conceptual, aumentando su solidez

teórica. Específicamente este estudio, busca aportar e iluminar la comprensión sobre diferentes modos y capacidades de las escuelas de operar la mejora escolar, y la mediación de ello con el contexto local y las políticas nacionales.

### III.3. Procedimiento de selección de establecimientos para el estudio de casos

El estudio se realizó en escuelas que imparten educación básica, en modalidad regular, que reciben subvención del Estado y que hayan rendido la prueba SIMCE de lenguaje y matemática en 4º básico, en los últimos 5 años. A partir de estos criterios de homogeneidad, se definieron otros criterios de diferenciación que permitieron la conformación de una muestra diversa respecto a variables de dependencia, tamaño, ubicación geográfica, promedio SIMCE de los últimos 5 años, y adscripción SEP, de modo de favorecer la posibilidad de contraste y variabilidad en los casos de estudio. Se seleccionaron un total de 7 casos de tres regiones, una de la zona norte, una de la zona sur, y la región Metropolitana, que combinaron los siguientes criterios.

Las variables y criterios que se utilizaron para la definición de la muestra fueron las siguientes:

**Tabla 3: Criterios de selección**

Variable	Categoría	Total Escuelas
Región	Metropolitana	3
	Región Norte	2
	Región Sur	2
Dependencia	Municipal	4
	Particular Subvencionada	3
Tamaño	Grande (más de 800 alumno)	2
	Mediano (entre 101 a 799 alumnos)	3
	Chico menos de 200 alumnos	2
Ubicación	Urbano	6
	Rural	1
SEP	Adscrito a SEP	6
	No adscrito a SEP	1
NSE	Alto	1
	Medio	2
	Bajo-Medio bajo	4
Promedio SIMCE últimos 5 años	Alto (sobre 281 puntos)	1
	Medio (entre 241 y 280 puntos)	4
	Bajo o muy bajo (menos de 220 puntos)	2

### Procedimiento de selección de la muestra

Para la selección de la muestra se emplearon dos procedimientos complementarios: primero se construyó un listado de aproximadamente 40 establecimientos, que cumplieran con las características relevantes definidas, en base a información entregada por informantes clave, entre los cuales un rol importante lo jugaron las Secretarías Regionales de Educación. A partir de este listado, se seleccionó una muestra que permitiera la combinación de los demás criterios, con alternativas de reemplazo, las que fueron utilizadas, en casos de escuelas que no accedieron a participar.

**Tabla 4: Escuelas seleccionadas**

Identificación (seudónimo)	Dependencia (comuna)	Zona	SIMCE 5 últimos años	Zona	Tamaño	NSE
Escuela Gandhi	Municipal	Norte	Muy bajo	U	Grande	Medio Bajo
Escuela Italia	Municipal	Norte	Medio	U	Grande	Medio
Colegio Lucero	P. Subvencionada	RM	Medio	U	Mediana	Medio
Cerro Blanco	Municipal	RM	Medio	U	mediana	Medio Bajo
Escuela Porvenir	P. Subvencionada	RM	Bajo	U	Chica	Medio bajo
Colegio Los Lagos	P. Subvencionada	Sur	Alto	U	Mediana	Alto
Escuela Rural Mewlen	Municipal	Sur	Medio	R	Chica	Bajo

### III.4. Técnicas de levantamiento de datos

**Análisis de documentos**, con el fin de obtener información formal respecto a Planes de Mejoramiento y procesos de gestión involucrados y características generales de la institución. Los documentos recopilados fueron: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo, Reglamento interno, Orientaciones técnico-pedagógicas, Planificación curricular, Comunicaciones institucionales vinculadas a la problemática, Informes de evaluaciones y asesorías, Instrumentos de monitoreo del plan de mejoramiento, resultados de aprendizajes.



**Entrevistas en profundidad y grupales**, que permiten conocer el desarrollo de los procesos implementados en cada caso de estudio y recoger los discursos de los actores en torno a ellos. Para ellos se realizaron entrevistas individuales a: Sostenedor, Director de escuela, Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica, actores responsables de proyectos de mejoramiento o de apoyo, asesor ATE, Asesor Técnico Pedagógico (ATP), y docentes observados en su aula. Además, se realizaron entrevistas grupales a: docentes de distintos subsectores (incluido Profesores Jefes), padres y apoderados, alumnos de 7mo y/o 8vo básico (incluyeron representantes de Centro de alumnos).

**Observaciones** de las prácticas cotidianas escolares, que incluye observación de aula de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (4to básico), y de otra asignatura/ taller en que se esté efectuando alguna acción de mejora o innovación. Además, observaciones de reuniones de “Consejo de Profesores” u otras reuniones relevantes para los procesos de mejora.

**En total se realizaron 108 entrevistas, incluyendo 79 entrevistas individuales y 29 grupales, cubriendo aproximadamente 253 personas entrevistadas, sumado a 33 observaciones registrados, con un total de aproximadamente 65 horas de observación.** Sumado al análisis de documentos relevantes de cada caso de estudio. A continuación se presentan los datos recopilados en cada escuela.

**Tabla 5: Recopilación de los datos**

	E. Italia	E. Gandhi	C. Lucero	E. Porvenir	E. Cerro Blanco	C. Los Lagos	E. Mewlen	Total
<b>Entrevistas Individuales</b>								
Director	1	1	3	2	2	3	3	
Jefe UTP	1	1	1	2	1	2	1	
Equipo de apoyo (SEP, PIE, orientador)	2	1	1	-	2	1	1	
Educadora Diferencial	1	1	-	-	2	-	-	
Profesor/a	2	2	2	5	6	2	3	
Sostenedor	1	1	-	-	2	1	1	
Asesor ATE	2	1	-	-	1	-	1	
ATP Mineduc	1	1	1	1	1	1	1	
Superintendencia	-	-	-	-	-	-	1	
Apoderado			-	1	-	1		
<b>Total E. Indivi</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>79</b>
<b>Entrevistas grupales (6per.)</b>								
Profesores	1	1	2	1	-	1	1	
Estudiantes	1	1	1	1	1	-	1	
Apoderados	1	2	1	2	1	1	1	

Equipo Directivo	1	1	1	1	1	-	1	
Total E.Grupal	5	5	5	5	3	2	4	29
Observaciones								
Observación de clase (45m-1,5h)	2	2	2	2	4	2	3	
Observación de reunión (3h)	3	3	2	1	3	2	2	
Total de observaciones	5	5	4	3	7	4	5	33

### III.5. Matriz de dimensiones

A la luz a los elementos que provee el marco referencial que se expone al inicio de esta propuesta técnica, se realizó una revisión documental exhaustiva que permitió definir el marco conceptual definitivo y completo del estudio. En base a ello se abordó las siguientes dimensiones de análisis.

**Tabla 6: Dimensiones del estudio**

DIMENSIONES	Sub- dimensiones	Fuentes
<b>Discursos de mejora</b>	Noción de calidad y mejora	- Entrevista a actores educativos - PME - Textos visuales en relación a mejora (Página web, folletos, carteles)
	Objetivos y metas de la escuela	
	Estrategias/mecanismos claves para el logro de objetivos	
<b>Prácticas de gestión</b>	Prácticas de la gestión institucional	- Entrevista a actores educativos - PME - Observación de aula - Observación de reuniones
	Prácticas de gestión pedagógica	
	Visión respecto a experiencias y estrategias (aciertos, dificultades, desafíos pendientes)	
<b>Visión y respuestas al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (incluido SEP)</b>	Visión y puesta en práctica de los dispositivos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	- Entrevista a actores educativos - Observación de aula - Observación de reuniones
	Efectos y cambios a partir del Sistema de Aseguramiento	
<b>Actores del sistema educativo</b>	Demandas, acciones, contribución de distintos actores del sistema: sostenedor, ATE, ATP, apoderados, estudiantes.	- Entrevista a actores educativos y a agentes externos a la escuela

### III.6. Análisis de los datos

El análisis de la información estuvo orientado a caracterizar el *modelo discursivo* predominante en los actores y contextos, para luego elaborar una interpretación global de la información. El material recogido en terreno fue transcrito en su totalidad y en su análisis se utilizó el programa de análisis de material cualitativo Atlas-TI. Las fases del análisis incluyeron:

- *Categorización de la información*, aplicando procedimientos para garantizar la consistencia de la categorización entre diferentes evaluadores. Uso de Atlas TI; análisis en base al *modelo discurso*.
- *Análisis intra-caso*, a partir de las categorías construidas para este fin y en relación al análisis del contexto particular de cada caso de estudio. Reportes que combinen pautas comunes para garantizar la comparabilidad y flexibilidad para dejar emerger la especificidad de cada caso.
- *Análisis comparativo entre casos*, a partir del análisis integrado de dimensiones y categorías relevantes, seleccionadas especialmente para este propósito.
- *Análisis integrado*, que permite articular el análisis de las dimensiones y categorías comparativas en los siete casos; y las interrelaciones entre las capacidades y estrategias de mejora de las escuelas, con los distintos contextos institucionales, y las políticas nacionales; lo cual a su vez dialogue con el enfoque teórico y revisión bibliográfica desarrollada.

## **IV. Resultados del Estudio**

Como se ha planteado anteriormente, el objetivo central de este estudio es: “Comprender y caracterizar las prácticas, visiones y lógicas de acción de los actores escolares en los procesos de gestión y *mejora pedagógica* en el marco de responder a las exigencias y requerimientos que tienen las políticas de aseguramiento de la calidad educativa”. Ello implica analizar un conjunto de políticas encadenadas entre sí, que incluyen: evaluación estandarizada (SIMCE), Plan de mejora (PME), recursos y programas de apoyo (ej. PIE, Buen Comienzo, CYMA<sup>11</sup>, PAC<sup>12</sup>, Programa Lector) y asesoría técnica (ATEs y ATPs), rendición de cuentas a padres (“libre elección”), rendición de cuentas ante el Estado (Ministerio, Superintendencia), incentivos por buen desempeño (SNED) y sanciones por desempeño deficiente (clasificación negativa o cierre de la escuela). Por tanto, este no es un estudio evaluativo de una política en particular, lo que interesa es analizar cómo se pone en práctica el proceso de mejora bajo este modelo y qué efectos genera en los actores escolares. Y aunque el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” no entra en plena vigencia (con el sistema de ordenamiento e inspección de la Agencia de la Calidad), los principios de mejora y rendición de cuentas han sido introducidos gradualmente en el sistema actual, lo cual permite estudiar su puesta en acción (ver sección I).

Con el fin de responder al objetivo del estudio, esta sección final se divide en dos partes. En la primera se presenta el análisis de los resultados en base a la identificación de tipos de respuestas institucionales frente a las políticas de aseguramiento de la calidad. En la segunda sección se realiza un análisis transversal, es decir inter-caso, sobre la puesta en práctica y los efectos de las políticas en cuestión a nivel local.

---

<sup>11</sup> Programa Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje

<sup>12</sup> Plan de Apoyo Compartido.

#### IV.1. Tipos de respuestas escolares a las políticas de aseguramiento de la calidad

A partir de un estudio intenso y profundo en siete escuelas situadas en distintos escenarios socio-educativos, se identifican cuatro tipos de respuestas institucionales frente al conjunto de políticas que buscan el aseguramiento de la calidad. Este análisis sirve para comprender y marcar tendencias encontradas en el estudio, identificando variaciones en términos de percepciones, prácticas y modos en que los equipos educativos se “movilizan” frente a la política estudiada. De todas formas los cuatro tipos de respuestas tienen fronteras difusas, en algunos establecimientos pueden ser más evidentes y nítidas, en cambio en otras escuelas pueden ser más ambiguas. Usualmente dentro de las instituciones los actores tejen colectivamente interpretaciones, narrativas y modos comunes de *producir las políticas* a nivel local (Ball et al., 2011). No obstante, sin duda, dentro de las mismas instituciones, operan distintos tipos de respuestas a nivel de cada actor; aunque esta sección está dedicada más bien a comprender tendencias a nivel institucional.

La construcción de los cuatro tipos de respuestas se constituye en base a dos ejes claves que diferencian las escuelas. El primer eje (vertical) es el *posicionamiento* de las escuelas en el mercado o “campo” escolar, utilizando el concepto de Bourdieu (1990, 2011), o también nombrado por Maroy (2004, 2009) como “espacios de competencia interdependiente”. Desde esta perspectiva de *análisis relacional*, las escuelas requieren ser estudiadas de modo comprensivo e interdependiente, éstas no funcionan de modo autónomo, pues se posicionan diferenciadamente de acuerdo a la distribución de “capitales” económicos (recursos, matrícula), simbólicos (prestigio local, resultados académicos), y sociales (composición socio-cultural de los alumnos y docentes).

El estudio evidencia que este posicionamiento es una variable decisiva para comprender cómo las escuelas responden a las políticas de aseguramiento de la calidad. Este eje de análisis no implica la suma de variables aislada; el posicionamiento de una institución se configura por medio de un conjunto de variables que se conjugan *en relación* a otros establecimientos en el mercado escolar. La categoría *posicionamiento aventajado* refiere a escuelas con un prestigio local favorable, alta/mediana demanda de parte de los padres, y resultados en pruebas estandarizadas sobre o igual al promedio de establecimientos con un NSE similar (T1 y T3). Por otro lado, la categoría *posicionamiento desaventajado* refiere a un bajo prestigio local o circunscrito a un grupo pequeño de padres, con una mediana o baja demanda por matrícula, y con resultados de pruebas estandarizadas igual o bajo al promedio de establecimientos con un nivel socio económico similar (T2 y T4).

El segundo eje (horizontal) es otra variable clave, que refiere a las visiones y subjetividades en juego en la gestión escolar, y la sincronía de ello (continuidad o quiebre) con la racionalidad de la política de aseguramiento de la calidad. Es decir, el nivel de apropiación de las políticas y conjunto de supuestos del sistema de aseguramiento de la calidad. Ello implica una noción de gestión racional y programada, orientada al logro de resultados. Se espera que los equipos escolares trabajen con un alto nivel de

estructuración, con planificaciones y evaluaciones sistemáticas, estén comprometidas y motivadas por el incremento de resultados, tomen decisiones en base a “evidencias”, y sean receptivas a las demandas de las familias.

Siguiendo con el uso de los conceptos de Bourdieu (1990, 2007), se podría decir que este eje refiere a las “disposiciones subjetivas” o una “subjetividad socializada” de los actores escolares, es decir, lo que el autor conceptualiza como *habitus*, el cual se construye colectivamente, en relación al posicionamiento de los actores en el campo y del tipo y volumen de capitales disponibles. Algunos autores posteriores a Bourdieu han desarrollado el concepto de *habitus institucional* (ver por ejemplo Reay, 1998; Reay, David, & Ball, 2001), en el entendido que la escuela, a nivel institucional, también constituye históricamente una matriz de aspiraciones, percepciones, y acciones colectivas relacionado al contexto y posicionamiento en que se sitúa. Esta matriz de entendimiento tiene cierta estabilidad el tiempo, aunque también es dinámica e interactiva con medio en que se sitúa. Además, como se ha mencionado anteriormente, aunque dentro de las instituciones se construyen tendencias comunes, también, sin lugar a dudas, hay diferentes puntos de vista, desacuerdos y conflictos internos. Lo relevante en este eje de análisis, es intentar comprender las subjetividades y prácticas a nivel institucional y cómo ello se (des)articula con la racionalidad de la propia política.

Bajo este segundo eje existen dos categorías. Por una parte, se identifican equipos escolares que practicaban con anterioridad el enfoque de gestión escolar propuesta por la política o escuelas donde los equipos se apropian con facilidad a este enfoque externo (T1 y T2). Por tanto existe una “continuidad” entre su propio estilo de gestión y la esperada por la política, y existe en estos casos la exigencia y la presión externa (Ministerial y/o del sostenedor) por el logro de resultados no se constituye en una tensión mayor para los actores de la escuela, sino que se acepta como un elemento inherente al modelo. Por otra parte, se identifica una gestión en “divergencia” con la política, pues se practica una gestión con otras *disposiciones subjetivas* en juego (T3, T4). Por ejemplo, una gestión no enfocada al logro de metas cuantitativas, con un estilo más informal y con bajo nivel de formalización de los procedimientos. En estos casos se percibe de forma más clara una presión externa Ministerial o desde el sostenedor, aunque ello genera tensiones internas en distintos grados.

En definitiva, la combinación de los ejes analíticos, *posicionamiento* en el mercado escolar y *disposiciones subjetivas* en la gestión escolar (*habitus institucional*), permite identificar cuatro tipos de gestión que responden de diferentes maneras a las políticas de aseguramiento, las cuales conllevan distintas visiones, prácticas, y tensiones que ocurren al interior de las escuelas a propósito de las políticas en cuestión. De los siete casos de estudio se asociaron dos por cada tipo de respuestas identificadas, con excepción del tipo

2 “escuelas precarias y aisladas” en que se identificó una escuela.<sup>13</sup> A continuación se presenta una tabla en que se sintetizan los tipos de respuestas identificadas.

**Tabla 7: Tipos de respuestas de gestión escolar a las políticas de aseguramiento de la calidad**

		<i>Disposiciones subjetivas en la gestión escolar</i>	
		<b>Alta alineación con la política (Continuidad)</b>	<b>Débil alineación con la política (Divergencia)</b>
<b>Posicionamiento en el mercado escolar</b>	<b>Aventajado</b>	T1. Escuelas de alto rendimiento  <i>Reafirmación</i> de un ethos de “excelencia” (“como pez en el agua”)	T3. Escuelas con proyecto “alternativo”  <i>Una gestión dividida:</i> entre un proyecto no tradicional y las exigencias externas
	<b>Desventajado</b>	T2. Escuelas precarias y aisladas  <i>Estructuración y orden</i> en la institucionalidad precaria (“inmunidad a la presión”)	T4. Escuelas en contexto de pobreza  <i>Estrés desbordado:</i> entre la marginalidad social y la presión externa

### **Reafirmación de un ethos de “excelencia” (T1)**

Estos establecimientos se caracterizan por tener un proyecto educativo de altas exigencias académicas, con una fuerte disciplina interna, y orientada a obtener resultados exitosos en diversos ámbitos; por ejemplo: evaluaciones externas, entrada a la Universidad, competencias deportivas. Las comunidades educativas tienen una alta valoración por sus logros y sentido de mérito propio. Estos establecimientos funcionan semejantes a lo que la literatura ha denominado “escuelas efectivas”. Tienen procedimientos y estilos de gestión consolidados con un alto nivel de estructuración, centrados en el logro de objetivos claros y resultados medibles, sumado a un fuerte liderazgo de parte del Director/a o equipo directivo.

Las comunidades educativas tienen una alta moral y sentido de logro sobre su escuela; en efecto estas escuelas tienden a obtener altos resultados SIMCE, por sobre su nivel socio-económico. El enfoque pedagógico procura un fuerte trabajo disciplinar, con evaluaciones sistemáticas (usualmente 2 a 3 semanales). Aunque ello pueda generar cansancio o sobrecarga de trabajo, se compensa con un clima de orgullo, entusiasmo, y solidaridad entre colegas, y además sienten que su trabajo es recompensado con “frutos visibles”. En el ambiente interno de las escuelas hay seguridad por el trabajo que se realiza y existe un

<sup>13</sup> En el tipo 1 se encuentra la escuela Italia y el Colegio Los Lagos, en el tipo 2 se ubica la escuela Porvenir, en el tipo 3 está la escuela Mewlen y el Colegio Lucero, en el tipo 4 se identifica la escuela Cerro Blanco y la escuela Gandhi.

*bajo nivel de incertidumbre*. Y se cuenta con una comunidad que comparte objetivos comunes y existe un significativo apoyo de los padres en los procesos educativos.

Se percibe en estos establecimientos que la formación de los alumnos es un camino trazado claro, estructurado, y con resultados exitosos. De hecho, normalmente el sostenedor le otorga bastante autonomía al equipo directivo, pues existe confianza en que el trabajo de la gestión escolar está orientada correctamente. No obstante, por el mismo nivel de estructuración y autonomía del trabajo, estas escuelas tienden a funcionar como “guetos”, tanto los docentes, familias y alumnos deben *adaptarse* a la normativa, “ritmo” y estilo institucional, sino “desencajan” y normalmente son autoexcluidos o excluidos.

El logro de metas en las evaluaciones estandarizadas, en este tipo de escuelas, tienen una significación dentro de un *proyecto más amplio de “excelencia”* y de formación valórica. No existe una presión latente, ni una preocupación restringida a incrementar los resultados de una prueba, más bien el logro de resultados forma parte de un proyecto mayor. Aunque de todas formas, se realizan estrategias específicas para preparar a los alumnos para las pruebas externas (SIMCE, PSU), se confía en que el trabajo desarrollado a diario trae y seguirá trayendo dividendos positivos en resultados estandarizados. La percepción de exigencias en éstos casos provienen particularmente a nivel interno de la institución, puestas por la dirección del colegio, sumado a la motivación del propio equipo docente, y las demandas tanto de apoderados como de alumnos. Y, sobre todo, los supuestos de una buena gestión escolar y las expectativas internas están alineados con las demandas Ministeriales, por tanto éstas se naturalizan y se perciben como parte del que hacer pedagógico.

La publicación de resultados y políticas de rendición de cuentas tienden más bien a *otorgar legitimidad* al proyecto educativo y al estilo de gestión. Normalmente los equipos escolares hacen sintonía con los discursos de las políticas de mejora escolar y utilizan las evaluaciones y clasificaciones como modo de *reafirmar la percepción de éxito de su propio proyecto*. Estas políticas también pueden contribuir con la entrega de mayores recursos o nuevos dispositivos y materiales de apoyo, los cuales son valorados y añaden a un proyecto ya en curso. A su vez en este tipo de establecimientos hay mayor facilidad para responder a las demandas de planificación y evaluaciones de entes externos, debido al alto nivel de estructuración de procedimientos internos. Aunque pueden emerger resistencias a mayores demandas burocráticas por una costumbre a tener altos niveles de autonomía.

Ahora, estas escuelas pueden tener altos niveles de *presión interna* a alumnos y/o docentes, como también *prácticas de selección y exclusión* de alumnos. En ambas escuelas estudiadas de este tipo se evidencian críticas y resistencias de parte de padres y docentes sobre los excesivos niveles de exigencia hacia los alumnos, y han habido negociaciones internas para buscar mayor equilibrio y bienestar, aunque dentro de las fronteras de proyectos académicos exigentes. En términos de selección se identificaron mayores



restricciones, y también existen equipos de apoyo para atender las diferencias individuales, de todas formas, la exclusión está más bien naturalizada en estas escuelas. Especialmente en el caso de un colegio privado-subsidiado, se justifican estas prácticas al explicar que son alumnos que no pueden “seguir el ritmo” académico y que estarán mejor en otra escuela más adecuada a sus niveles de aprendizaje. Aunque estas prácticas sean anteriores a las políticas en cuestión, éstas pueden reafirmar o incluso acrecentar estas prácticas.

Igualmente se observó en una escuela municipal con SEP, que es posible que las políticas de aseguramiento de la calidad agudicen cierta *ansiedad y deseo insaciable de éxito*, incrementando el nivel de presión y sobrecarga interno. Si esta escuela ya tenía un importante ritmo de trabajo y exigencias, éstas aumentaron en términos de planificaciones, evaluaciones internas, programas a implementar, sumado a la mayor contratación de asesorías externas. De este modo, se puede generar una  *saturación en el nivel de evaluaciones e implementación de medidas*. Se tiende a “*exacerbar la mejora*”, *generando un desequilibrio interno*, perdiendo “el norte” del proyecto educativo y poniendo en riesgo el bienestar de la comunidad educativa, en función de la mantención e incremento en los resultados estandarizados.

En definitiva, las políticas de aseguramiento de la calidad en estas escuelas normalmente no generan cambios relevantes en la gestión escolar, sino más bien representan una *continuidad* en el estilo de trabajo. Por lo mismo, este tipo de políticas tienden a *generar un bajo impacto* en estos establecimientos. Podría decirse que el equipo escolar funciona como “el pez en el agua” en relación a las políticas de pruebas estandarizadas, y que más bien estas políticas refuerzan y otorgan legitimidad a su trabajo. Sin embargo, este tipo de respuesta identificada tiene dos nudos críticos, por una parte existe una tendencia a naturalizar prácticas de exclusión hacia alumnos de bajo rendimiento, las cuales no son problematizadas ni por el proyecto educativo, ni por la misma política. Segundo, estas escuelas tienen una tensión en movimiento respecto al equilibrio interno del ritmo de trabajo y los niveles de exigencias. En estos casos las políticas de rendición por desempeño pueden exacerbar la presión interna, perdiendo una armonía interna y desdibujar el foco en la pertinencia y relevancia de la calidad educativa, asimilándola únicamente a procesos y resultados estandarizados.

### **Estructuración y orden en la institucionalidad precaria (T2)**

Este tipo de escuelas generalmente tienen condiciones institucionales precarias, por ejemplo el caso de una escuela rural o una escuela privada subsidiada ubicada en un contexto de alta vulnerabilidad social, en que su sostenedor sea un individuo, sin mayor respaldo institucional. También se caracterizan por tener un cuerpo docente con bajos niveles de preparación profesional, débil estructura y apoyo institucional, y bajas expectativas de logro o presión de parte del sostenedor. Son escuelas sin intención de ampliarse, ni de competir, ni de destacarse en el espacio local. Usualmente los apoderados valoran la acogida “familiar” y formación valórica que otorga la escuela, mientras los resultados académicos no son un aspecto central para ellos.

La preocupación está centrada en responder a una contingencia compleja, por las condiciones de sus contextos y a las necesidades cotidianas, tanto de la gestión escolar como de los mismos estudiantes y sus familias. El temor o estrés por un posible cierre o desprestigio público, aunque real, se hace poco evidente. Hay una percepción diluida de la presión a partir de las condiciones de vulnerabilidad social de sus estudiantes y la complejidad pedagógica que esta situación significa para docentes y directivos. Se presenta también una cierta conformidad o “rendición” a la situación desmejorada de la escuela, una *inmunidad a la presión*. La dimensión punitiva de la política (como posible cierre o categorización negativa) no alcanza a ser amenazante, debido a que esta presión pareciera ser una constante en su situación de precariedad generalizada. Por el contrario, la política se interpreta como un *apoyo y ayuda* al trabajo diario que permite darle mayor estructura y estabilidad a la tarea pedagógica.

En estas escuelas se implementan distintos dispositivos que entrega el Ministerio de Educación, los cuales dan orden y estructuración al trabajo pedagógico. Existe una *pragmática* en asumir y aplicar los procedimientos, instrumentos y programas externos. Los equipos educativos aceptan y se apropian de la dimensión instrumental del enfoque de la política, y valoran el apoyo y la guía entregada, con bajos niveles de reflexión o resistencia. Aunque puedan existir críticas a los dispositivos, los actores escolares prefieren acomodarse a ello, valorando los aportes en recursos (financieros, materiales o pedagógicos), sin manifestar mayores conflictos, y utilizando instrumentalmente los recursos que provee el sistema para cumplir con el trabajo diario requerido y las exigencias externas. En este sentido los actores sienten mayor libertad a adaptar y flexibilizar las normas, procedimientos y exigencias, con menor temor al incumplimiento.

En base a lo anteriormente dicho, se observa que en este tipo de escuelas los dispositivos de gestión y herramientas pedagógicas se convierten en un apoyo a los procesos de mejora en un contexto de débiles capacidades institucionales para dar continuidad a procesos de mejora. Estos cambios en la gestión pedagógica están guiados por una racionalidad más bien instrumental, con bajos niveles de reflexión profesional. A su vez, se desarrollan estrategias para preparar a los niños en las pruebas estandarizadas e incrementar los resultados, pero estas son tácticas aladañas, que no configuran un eje central en las prácticas pedagógicas. Es importante de destacar que en estos casos los actores tienden a interpretar y significar las políticas desde la estructuración y apoyo que entregan, y no desde la presión ni del temor (aunque las sanciones podrían ser reales). Es decir, las políticas de rendición de cuenta y eventuales sanciones si bien modifican ciertas rutinas del trabajo escolar, no generan cambios sustantivos para mejorar las condiciones institucionales en una perspectiva de mejora de la calidad educativa.

### ***Una gestión dividida: entre un proyecto no tradicional y las exigencias externas (T3)***

Este tipo de escuelas están posicionadas favorablemente en su contexto escolar, y su proyecto educativo no está alineado con una racionalidad de “gestión orientado a logros”. Generalmente, son instituciones que tienen un proyecto “no tradicional”, y por tanto las prioridades no están puestos en la disciplina, el conocimiento “duro”, y las mediciones

evaluativas. Aunque el currículum nacional es un referente importante, ello se combina con enfoques pedagógicos que puedan enfatizar proyectos artísticos, metodologías no convencionales, formación personal-social, proyectos interculturales, entre otros. Estos proyectos tienen respaldo en la comunidad educativa, con una trayectoria histórica de la construcción del proyecto, sumado a un prestigio positivo a nivel local y un “nicho” de familias estables. Aunque pueda existir una preocupación por la mantención o incremento de las matrículas, esta no es un objetivo primordial.

Lo evidenciado en el estudio es que estas escuelas tienden a “dividir” su gestión, respondiendo a sentidos y estrategias distintas. Por una parte, mantienen su propio proyecto educativo, son equipos reflexivos del trabajo que realizan y forjan sus acciones a largo plazo. Por otra parte, realizan una *gestión táctica* específicamente para responder al cumplimiento de exigencias externas inmediatas. Por ejemplo, mientras mantienen su proyecto, buscan tiempo y estrategias para reforzar áreas curriculares que son medidas por pruebas estandarizadas y enseñar mecanismos para responder a estas pruebas, con el fin de asegurar así la mantención del prestigio institucional, bonos adicionales, y la conformidad del sostenedor y comunidad en general. Por tanto en estas escuelas se encuentran dos enfoques pedagógicos de naturalezas distintas: prácticas docentes que desarrollan la investigación, el pensamiento divergente, proyectos colectivos, y a su vez, se refuerza el conocimiento exacto, las evaluaciones estandarizadas, y el trabajo individual.

En estos casos este *paralelismo* en la gestión escolar, la cual puede ser pragmático sin mayores dificultades. Aunque también, en un contexto de alta valoración por los resultados estandarizados y de exigencias externas, estas “divisiones” en la gestión escolar pueden generar tensiones, especialmente a la hora de definir prioridades y zanjar cómo y dónde invertir recursos y tiempo. En estos casos, aunque haya una alta satisfacción con los logros del proyecto educativo, existe una *intranquilidad, temor o incluso culpa* por no lograr resultados estandarizados exitosos. Se pone en cuestión el valor del proyecto educativo.

Los resultados pueden ser, como se decía en una escuela de este tipo, un “dolorcillo” y que deben demostrarle al resto que “no están vendiendo la pomada”. Hay un temor que el proyecto no tenga de credibilidad, que sea desacreditado externamente. Los actores escolares invierten esfuerzos por justificar el valor del proyecto educativo, por medio de criterios de logros tradicionales (resultados SIMCE, PSU, entrada a la Universidad). En otras palabras, se intenta acoplar las exigencias y la racionalidad de la política (de logros y mediciones) a un proyecto con una naturaleza pedagógica distinta. Es una conversión o *traducción del proyecto*, para hacerlo legítimo en el escenario actual, donde los resultados estandarizados dan validez al proyecto formativo. Mientras tanto, existe un esfuerzo por mantener el espíritu del proyecto, intentando “no traicionarnos” como dice el Director.

Adicionalmente, en estas escuelas generalmente el trabajo se desarrolla en un ambiente familiar e informal. Por tanto, estos casos tienden a tener mayores resistencias a adaptarse a las lógicas de gestión que enfatizan procedimientos formales y evaluaciones cuantitativas. Aunque se consideran que los dispositivos Ministeriales ayudan a ordenar administrativamente al establecimiento, ello también genera desgaste institucional pues deben adaptarse a un estilo que no es propio. Estos cambios no necesariamente contribuyen a un proceso de mejora, sino más bien es una forma de responder a exigencias externas (por ejemplo, aumentar las planificaciones escritas, tener “evidencias” de lo realizado, incrementar evaluaciones formales). Los actores sienten que están en un terreno ajeno al que deben adaptarse, lo cual genera estrés, y una *inseguridad permanente* a equivocarse y a recibir posibles sanciones (no merecidas) de parte del Ministerio o Superintendencia.

En consecuencia, las políticas de aseguramiento de la calidad en este tipo de escuelas pueden implicar un mayor orden y fiscalización en el uso de los recursos y cumplimiento de tareas burocráticas, y asegurar mayor prioridad en el desarrollo de habilidades cognitivas y conocimiento exacto medido en pruebas estandarizadas. Sin embargo, la gestión escolar se divide, produciéndose un paralelismo entre una gestión del propio proyecto educativo y una gestión táctica que debe responder a las exigencias externas. Ello elabora dos racionalidades que conviven en la escuela, pero que también pueden generar tensiones, inseguridades y dudas en el trabajo escolar. De este modo, hay un riesgo de *normalizar* el proyecto bajo una matriz más tradicional y “academista”, disminuyendo la centralidad del propio proyecto<sup>14</sup>.

#### ***Estrés desbordado: entre la marginalidad social y la presión externa (T4)***

Este tipo de establecimientos generalmente se ubican en contextos marginales, de alta vulnerabilidad social y baja matrícula. Son escuelas con rendimiento bajo o fluctuantes en pruebas estandarizadas, no selectivas, que muchas veces reciben a alumnos repitentes y expulsados de otros establecimientos. Estas escuelas normalmente tienen un alto nivel de impredecibilidad en su trabajado cotidiano: conflictos entre alumnos, urgencias familiares, profesores con licencia, entre otros. Son escuelas menos valoradas por su sostenedor (cuando hay más de una escuela) y por tanto reciben menos apoyo o “privilegios” en comparación a otras escuelas. Por ejemplo, es allí donde envían a los docentes mal evaluados o aceptan matricular a alumnos a mitad de año o con bajo rendimiento; mientras ello no ocurre en otros establecimientos del mismo sostenedor.

Los equipos directivos y docentes se sienten altamente presionados de parte del Ministerio y del sostenedor por lograr las metas cuantificables que se les establecen en el Plan de Mejoramiento, y especialmente por aumentar sus resultados SIMCE y el número de matrícula. Existe temor por alguna sanción o incluso el cierre de la escuela, sumado a

---

<sup>14</sup> Es importante notar que en esta investigación no se estudiaron establecimientos particulares pagados; se hipotetiza que en aquellas con curriculum “alternativo” (por ejemplo Montessori o Waldorf) estas tensiones no se dan, pues estos establecimientos no deben responder a la supervisión del Ministerio ni a las exigencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

un fuerte deseo de mejorar el prestigio de la escuela, que sea reconocida y valorada como una “buena” escuela. Estas escuelas funcionan con un bajo nivel de autonomía en su gestión, y están usualmente sobre-intervenidas por distintos entes externos, incluyendo el sostenedor, Ministerio Provincial, ATEs y otras instituciones de cohorte filantrópica. Cada uno de ellos realiza exigencias, da indicaciones y consejos, entrega programas a implementar, y controla el cumplimiento de metas y procedimientos formales.

Los equipos escolares viven la gestión cotidiana sumergidos en grandes presiones y experimentando continuas tensiones entre las dificultades y demandas de trabajar en un contexto de alta vulnerabilidad social, con baja matrícula, y altas exigencias externas de cumplir metas y tareas administrativas. En estas escuelas los esfuerzos del día a día se dividen entre atender las múltiples demandas sociales, emocionales y materiales que emergen en la escuela y a su vez en responder a las demandas externas de parte del Ministerio y sostenedor municipal. En este escenario las políticas de responsabilización y la expectativa de una gestión orientada al logro de resultados generan disyuntivas significativas en los equipos, aunque con distintos grados de reflexividad.

Se observan en los cuerpos docentes discursos de compromiso social y vocación por su labor, mezcladas con sensación de frustración, estrés y de estar sobrepasados. También hay reflexiones en torno a cómo responder de mejor manera a las características socio-educativas de alumnos y sus familias. Los profesionales coinciden en que se requieren docentes que apoyen y contengan emocionalmente a los niños, enfatizen su formación valórica y disciplinar, y desarrollen su autoestima y relaciones de confianza. Se plantea además que se requiere de procesos de enseñanza con mayor flexibilidad curricular y tiempo para profundizar los contenidos y habilidades, respondiendo a los distintos ritmos y niveles de aprendizaje dentro del aula.

Los actores escolares usualmente argumentan que los contextos en que trabajan son distintos que en otras escuelas que atienden niños de familias “bien constituidas”, con mayores recursos, y con apoyo desde el hogar. Explican que trabajan con altos niveles de diversidad en términos de ritmos de aprendizaje, muchos niños tienen “lagunas” en las materias, y existe una mayor distancia entre las experiencias previas de los alumnos y el conocimiento curricular, sumado a problemas conductuales y de convivencia al interior del aula. Es importante indicar que en estas escuelas hay significativos niveles de rotación de personal y con licencia médica, y que varios de los alumnos que llegan han sido expulsados de otros establecimientos. Los docentes y directivos plantean que en este contexto se requieren estrategias pedagógicas particulares con el fin de contextualizar los contenidos, aumentar las redes de conocimiento de los alumnos, hacerlos significativos a sus saberes previos, repasar contenidos continuamente, y asegurar el aprendizaje comprensivo de todos los alumnos.

No obstante, el estudio evidencia que el logro de metas SIMCE y cumplimiento de la cobertura curricular es una tensión permanente en este tipo de escuelas. Por una parte los actores escolares consideran que una formación focalizada en “materias tradicionales”

o “de base” (Lenguaje y Matemáticas) les será útil a los alumnos para sus estudios posteriores, pero resienten que no están formando de forma integral “para la vida” y atendiendo las necesidades particulares de los alumnos. En la práctica, para incrementar los resultados y lograr las metas esperadas sienten que: pasan rápido la materia, en vez de profundizar en los contenidos y seguir los distintos ritmos de los niños y niñas; que focalizan en los contenidos y habilidades cognitivas evaluadas en las pruebas externas, en vez de enfatizar una formación valórica y socio-emocional; que mecanizan el aprendizaje trabajando con “lápiz y papel”, similar a las pruebas estandarizadas, en vez de enfatizar estrategias concretas y significativas; y que estas presiones externas las traspasan al aula, generando ambientes tensos entre los niños, en vez de asegurar un ambiente de bienestar y apoyo.

Aunque los actores escolares valoran mucho los recursos y asesorías entregadas por la “Santa SEP” como dicen algunos, sienten que la política no reconoce las necesidades socio-educativas en contextos de pobreza, ni valora el trabajo “invisible” que realizan, el cual no se mide en los indicadores esperados, como es la acogida y apoyo diario que le brindan a los niños y sus familias. Para ellos la política (o el Ministerio) no los comprenden, ni los valoran. Más aún, la política les exige estandarizar sus metas y procesos, cuando ellos sienten que requieren mayor flexibilidad y tiempo; los presiona y demanda resultados, cuando ellos requieren apoyo y desarrollar habilidad profesionales; los enjuician y evalúan negativamente, cuando ellos sienten que requieren comprensión y valoración; les transmite que pueden lograr altos resultados independiente del contexto en que se sitúan, cuando ellos sienten que sus prácticas y resultados se comprenden y explican primordialmente por el contexto en que se sitúan.

En definitiva, los equipos escolares de este tipo de escuelas experimentan importantes tensiones entre responder a las demandas socio-educativas en un contexto de pobreza y lograr las metas y exigencias externas de la política. Sumado a ello, son instituciones sobre-intervenidas, marcadas por el control de procedimientos y cumplimiento de acciones/indicadores, que generalmente no permite potenciar la gestión interna y capacidades de los propios actores. La gestión escolar en estos casos se *exterioriza* y las estrategias implementadas son generalmente a corto plazo con el fin de lograr resultados rápidos y medibles, más que generar cambios profundos de mejora. Es decir, predomina finalmente una racionalidad instrumental que intenta responder a las exigencias externas y lograr las metas fijadas en el Plan de Mejoramiento Educativo, aunque ello se mezcla con tensiones internas, culpas, dudas y frustración de parte de los actores escolares.

Se concluye que las políticas de aseguramiento de la calidad generan efectos más complejos y nocivos en este tipo de escuelas marginales y de bajo rendimiento, contrario a lo esperado. Se evidencian altos grados de adiestramiento de los niños, en desmedro de ofrecer una formación integral, acorde a las necesidades educativas de los niños. Igualmente, se observan que en estos casos las demandas externas, tanto nacionales como municipales, incrementan los niveles de estrés y presión ya existentes, propios de escuelas en contextos de pobreza.

## Gestión escolar: desde una comprensión lineal a una matricial

La literatura que ha promovido estas políticas (ver por ejemplo la perspectiva de Barber, 2010) supone que existen “escuelas eficaces” o que han logrado asegurar la calidad de la oferta, y por otra parte, habrían escuelas ineficaces y/o que están “en vías de” asegurar la calidad de su oferta. Se comprende desde esta ángulo que las escuelas que no han logrado institucionalizar procesos de mejora, serán motivadas a ello por medio de políticas de evaluación estandarizadas, asesoría técnica y “rendición de cuentas”, lo cual repercutiría en mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los hallazgos expuestos en esta sección permiten debatir esta comprensión dicotómica o lineal de los procesos de gestión escolar. La construcción de los tipos de respuestas institucionales constituye una compleja trama de visiones, racionalidades, y prácticas, de parte de los establecimientos escolares, cruzando dos variables claves: posicionamiento en el mercado escolar y nivel de sintonía de las *disposiciones subjetivas de la gestión escolar* con el enfoque de gestión en la política nacional. Sumado a lo anterior, también se identificó que la mediación local del sostenedor es también crucial para comprender la gestión escolar y sus prácticas. Es decir, de qué modo el sostenedor interpreta y traduce la política hacia las escuelas, sí transmite mayores niveles de presión y control o si da mayor importancia al apoyo y procesos de mejoramiento. Ello también emerge como un elemento determinante en los efectos de la política en las escuelas. La combinación de estas variables resultan en cuatro tipo de respuestas distintas a las políticas de aseguramiento de la calidad.

Este análisis conlleva a las preguntas tales como: ¿qué efectos generan estas políticas en los distintos tipos de gestión escolar identificados?, ¿se logra gatillar procesos de mejora?, ¿todas son beneficiadas por igual? A continuación se presentan los principales análisis al respecto.

**Reafirmación de las “escuelas de excelencia”.** Las políticas de aseguramiento de la calidad generan un bajo impacto en establecimientos prestigiosos y altos puntajes en pruebas estandarizadas (T1). Estas políticas más bien impactan a nivel subjetivo de los actores reafirmando su modo de trabajo, su identidad positiva y sentido de mérito y logro. Sin embargo, se identifican dos nudos críticos en este tipo de escuelas. Son establecimientos con altos niveles de estructuración y de exigencia, por tanto las políticas de aseguramiento pueden aumentar los *deseos de éxito*, exacerbando un enfoque “academista”, saturando a los alumnos con evaluaciones y generando una sobre-intervención de programas e iniciativas curriculares. Sumado a ello, las prácticas de selección y exclusión hacia los alumnos generalmente se naturalizan, justificadas en un “proyecto superior”, mientras las políticas públicas al respecto no logran restringir o problematizar estas prácticas.

**Estructura, orden y mejora instrumental.** Se identifica un tipo de escuela con débil apoyo institucional, cuerpo docente con bajas competencias para la enseñanza, y un sostenedor que no presiona, ni refuerza las exigencias externas (T2). En estos establecimientos se observa que los instrumentos de gestión y herramientas pedagógicas entregan un apoyo a los procesos de mejora en contextos de débiles capacidades profesionales. La contribución de ello está en apoyar la estructuración del trabajo de gestión y pedagógico, aumentando el nivel de control y orden. Pero ello no genera el desarrollo de capacidades a largo plazo, pues se mantiene una dependencia a los dispositivos otorgados. Por tanto, las políticas de entrega de recursos pedagógicos y apoyo curricular tienen un resultado efectivo, aunque parcial.

Mientras tanto, las políticas de rendición de cuenta o sanciones tienen un impacto casi nulo en el trabajo escolar. Hay una disminuida percepción de presión externa, y cierta conformidad o “rendición” a la situación de la escuela. La dimensión punitiva de la política no resulta ser amenazante, pues pareciera ser parte de una constante en su situación de precariedad generalizada. En consecuencia, lo que resulta efectivo en estos casos son las políticas de recursos pedagógicos y apoyo que otorgan una estructura básica a los procesos de enseñanza-aprendizaje y así se logra solventar la precariedad profesional. Aunque no se provee el desarrollo de capacidades a largo plazo, pues prima un proceso de mejoramiento instrumental, apegado a los dispositivos externos.

**Las tensiones entre la política y responder a proyectos locales.** El análisis de las respuestas institucionales permite identificar que las políticas de aseguramiento de la calidad generan mayores tensiones y puntos problemáticos en escuelas con proyectos “alternativos”, no tradicionales (T3), y en escuelas de alta vulnerabilidad social y con una fuerte presión de parte del sostenedor por incrementar la matrícula de alumnos y resultados académicos medibles (T4). En ambos tipos de escuelas se observa que las políticas de aseguramiento de la calidad producen un cambio en la gestión escolar, aumentando el orden interno, monitoreo y control del trabajo. En lo pedagógico a la vez se evidencia una mayor focalización en el desarrollo de habilidades cognitivas y conocimiento medido en pruebas estandarizadas. Sin embargo, estas políticas generan visiones confusas y contradictorias del trabajo que realizan. Aunque los actores escolares usualmente valoran el trabajo que realizan, tienen la sensación de intranquilidad y disconformidad respecto a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas<sup>15</sup>, como también del propio trabajo interno.

En el caso de las escuelas con proyectos “alternativos” (T3) las políticas de evaluación estandarizada y metas por resultados SIMCE pueden desestabilizar el proyecto propio y debilitarlo; las escuelas intentan acoplar al proyecto propio estrategias tácticas para responder a las metas de pruebas estandarizadas. Por su parte, los equipos educativos de escuelas con bajo rendimiento, en contextos marginales (T4), de forma similar, se sienten

---

<sup>15</sup> Con excepción de la escuela rural Mewlen que tiene resultados más altos en comparación a escuelas de la localidad.



tensionados entre atender las necesidades socio-emocionales de los niños y sus ritmos diferenciados de aprendizajes, y cumplir con las metas SIMCE y de cobertura curricular. Esta tensión genera en los docentes estrés y presión por apurar la enseñanza del curriculum, focalizar en las materias evaluadas por el SIMCE, y dar menos atención a las necesidades individuales de los niños.

**Efectos problemáticos en escuelas de alta vulnerabilidad social.** Las escuelas de bajo rendimiento con altos niveles de presión de parte del sostenedor (T4) es donde se tienden a generar efectos más nocivos en la gestión escolar, contrario a la expectativa de producir un proceso continuo de mejora. Estas escuelas son usualmente *sobre-intervenidas* por agencias externas que les indican cómo deben mejorar, en vez de generar espacios de reflexión pedagógica y de desarrollo profesional. Tanto sostenedor, Ministerio, y ATEs agregan mayores niveles de exigencias, presión y mecanismos de control. En consecuencia, los procesos de mejora se *exteriorizan* (“locus externo”) y las estrategias implementadas apuntan principalmente a metas de corto plazo, con el fin de responder a las metas preestablecidas.

En este tipo de escuela, los datos muestran que sumado a las dificultades de atender a niños de poblaciones vulnerables, las exigencias por logro de resultados aumenta la sobrecarga de trabajo docente y el sentido de estrés que a su vez es transmitida hacia los alumnos. En estas escuelas es donde se observó mayor intento de preparación de los alumnos e instrumentalización de la gestión escolar en función de incrementar los resultados SIMCE. Además, existe una alta frustración y sensación de injusticia por los bajos resultados, que usualmente es traducida en una culpabilización hacia los niños y sus familias. Se concluye que las políticas de aseguramiento de la calidad generan efectos más nocivos que beneficiosos en este tipo de escuelas marginales y de bajo rendimiento<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Al respecto se recomienda ver los resultados de un estudio etnográfico en dos escuelas de bajo rendimiento en que se analiza cómo estas políticas se ponen en práctica en contextos institucionales precarios (Acuña et al., 2014).

## IV.2. Prácticas, efectos y tensiones frente a las políticas de aseguramiento de la calidad

En base al análisis transversal se identifican ciertas tendencias en cuanto a los efectos de las políticas de aseguramiento de la calidad al interior de los establecimientos. A continuación se abordan los principales resultados tomando como referencia todos los casos de estudio, y a su vez se hará mención cuando hayan diferencias relevantes entre los casos. Para la realización de este análisis se considerarán los siguientes tópicos: i) Metas, presión y apoyo; ii) Plan de Mejoramiento Educativo y gestión escolar; iii) Profesión docente, trabajo en aula y herramientas curriculares; iv) SIMCE, mejoramiento educativo y tensiones pedagógicas

### METAS, PRESIÓN Y APOYO

-- **Desafíos, altas expectativas y estrés.** Las evaluaciones y exigencias por el cumplimiento de metas son valoradas por los actores como un modo de aumentar las expectativas y desafíos como escuela; es una “presión positiva”, contribuye a “sacar lo mejor de ti”, dicen algunos. Uno de los aspectos más mencionados es que las políticas de aseguramiento han traído mayor focalización para el logro de metas determinadas. Es decir, las instituciones han tendido a adoptar una *gestión orientada a logros*. Los actores plantean positivamente que el PME permite que los establecimientos establezcan “un norte claro” a las prácticas en el aula y la gestión curricular. Los docentes coinciden que, además, estas políticas contribuyen a aumentar las exigencias a los alumnos, y se realza la importancia de tener altas expectativas frente a las potencialidades de ellos y de transmitírselos.

Ahora, estos desafíos de mejoramiento muchas veces están circunscritos prioritariamente a aumentar los resultados SIMCE y lograr los indicadores de eficiencia internos (aunque también la formación valórica y la disciplina escolar comúnmente aparecen como objetivos relevantes). En algunos casos se describen fuertes exigencias internas respecto al cumplimiento de logros, lo cual a veces se acompaña de cierta *ansiedad* o un *deseo insaciable*, lo cual a su vez genera cansancio y agotamiento entre el equipo escolares. En otros casos las metas SIMCE en constante asenso, establecidas en el PME, aunque puedan motivar a los equipos docentes, también producen estrés y agobio, especialmente en aquellos establecimientos con bajos rendimiento. Se critica la exigencia de “metas interminables” lo cual presiona los equipos escolares a siempre tener que aumentar los puntajes de logro, y se pierde el sentido del proyecto educativo más amplio. En algunas ocasiones los directivos se ven obligados a comprometerse a logros que les *parecen irreales* para los ritmos y avances de los niños, y dicen saber que no se cumplirán. También se identifican escuelas que intentan aumentar sus resultados, pero no se aproblemán significativamente si ello no lo logran.

Como se ha analizado en el apartado anterior (IV.1.), la percepción de presión externa y los tipos de respuestas es variable. En algunos establecimientos existe una evidente presión y estrés, en otros casos hay manifestaciones de presión o de tensiones son más

sutiles, mientras en otros establecimientos la presión proviene más bien internamente, por medio del equipo directivo y familias, y con un *ethos escolar* de altas exigencias. También es importante de reconocer que dentro de las mismas escuelas hay variaciones, generalmente los equipos directivos están más preocupados por cumplir con las metas establecidas, que los docentes. Así mismo se da que entre los docentes unos tienen mayor percepción de presión que otros, lo cual se da mayormente entre los docentes que hacen clases en los niveles evaluados por el SIMCE (especialmente en el caso del 2º y 4º básico ya que son los únicos docentes a cargo de los cursos).

-- **Entrega de recursos (SEP, PIE).** Los recursos entregados vía la Subvención Escolar Preferencial (SEP), sumado a aquellos entregados por el Programa de Integración Escolar (PIE), son altamente valorados por todas las escuelas adscritas a éstos; de hecho en algunos casos estudiados se refieren a **“la Santa SEP”**. Especial valoración existe a la posibilidad de contratar profesionales que se incorporen de modo permanente al trabajo escolar, como educadores diferenciales, asistentes sociales, psicólogos, asistentes de aula. De este modo se conforman equipos multidisciplinarios que entregan un apoyo más integral a la formación y soporte psico-social de los alumnos. También se valora positivamente la posibilidad de obtener recursos y materiales con el fin de financiar proyectos de innovación e iniciativas propias de las escuelas; por ejemplo talleres artísticos, laboratorios científicos, realización de paseos, apoyo tecnológico.

Sin embargo, hay una percepción de “despilfarro” de los recursos públicos que no estarían generando cambios efectivos en la calidad de las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, aunque se valora muchísimo la posibilidad de comprar recursos y materiales pedagógicos, en algunas ocasiones se plantea que estos no son del todo utilizados (por ej. pizarras interactivas, compra de textos). Especialmente se critica un gasto “inmerecido” en la contratación de ATEs, mientras tanto se critica una falta de recompensas económicas a los docentes “quienes están en la práctica”. También en el sector municipal se reprocha la falta de transparencia en el uso de recursos, la alta burocracia de parte de los municipios y el atraso significativo con los pagos (por ejemplo, en la mayoría de los casos los recursos anuales comienzan a hacerse efectivos en mayo o incluso junio). Estos resultados, tanto referido a la valoración positiva de los recursos, como a los aspectos críticos, es consistente con los resultados de otros estudios realizados (CIDE, 2012<sup>17</sup>; Irrázaval, 2012; Muñoz, 2010; Román, 2012).

-- **El enfoque de la asesoría técnica.** Los establecimientos, por una parte, valoran significativamente distintos tipos de apoyos con los cuales se benefician, lo cual incluye: recursos SEP, contratación de nuevos profesionales, programas y herramientas curriculares (tales como, PAC, CYMA, Programa Lector, Buen Comienzo), entre otros. En cuanto al apoyo profesional, en general, se valora la asesoría de Asistencias Técnica

---

<sup>17</sup> En la encuesta CIDE un 83,7% de los directivos y un 73,9% de los docentes afirman que la ley SEP ha sido positiva. Sin embargo, este porcentaje baja considerablemente cuando se consulta si los recursos SEP han sido rendidos de modo transparente por los establecimientos, pues solamente un 59,7% de los directores y 39,3% de los docentes responde que sí.

Educativa (ATEs) y aquel brindado por los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs). Sin embargo, a su vez, este ámbito conlleva a uno de los aspectos más criticados por los actores escolares, especialmente referido al trabajo de las ATEs.

- **Asistencias Técnica Educativa:** Los actores escolares usualmente agradecen las orientaciones, apoyo e información evaluativas que puedan entregar las ATEs. Especial valoración se llevan las ATEs que acompañan y asesoran a los docentes en aula<sup>18</sup> y que no exigen planificaciones ni evaluaciones. Es decir, asesorías en que el foco se pone en la práctica pedagógica y no implica trabajo extra para los docentes. Sin embargo, al menos en los casos estudiados, este enfoque de asesoría técnica eran las menos habituales. En todas las escuelas se identificó la contratación de ATEs que, con variaciones, ofrecen un set de instrumentos estandarizados, lo cual incluye: planificaciones en asignaturas evaluadas por el SIMCE; guías de trabajo con preguntas similares a la prueba; monitoreo de los aprendizajes de los alumnos en las asignaturas evaluadas por el SIMCE y utilizando un formato similar; y análisis detallado de los resultados por cada prueba. Generalmente los sostenedores y/o directivos perciben que requieren este apoyo para monitorear externamente los aprendizajes de los niños (“no estar a oscuras”) y orientar el trabajo docente.

Pero por otra parte, esta aproximación en la asesoría técnica recibe importantes críticas, especialmente de parte de los docentes. Se critica usualmente la fragmentación de las intervenciones, la falta de integralidad de la asesoría, y que sean restringidas a cumplir las metas y subir resultados SIMCE, en vez de fortalecer las habilidades profesionales del equipo escolar. Ello también genera desconfianza, malestar y resentimientos, son percibidos como personas que se dedican “solo a medir” los aprendizajes de los niños, y no son percibidos como expertos en la “práctica” pedagógica. También se cree que son un “negociado”, e incluso en una escuela se refieren a una “*industria de la sinvergüenzura*” por los recursos SEP destinados a ello y la poca calidad que ofrecen. Mientras tanto los mismos profesores no se sienten reconocidos en su trabajo y plantean que no reciben mayores recompensas con la SEP (al contrario de los “altos honorarios” de las ATEs) aunque son ellos quienes realizan el trabajo “real y duro”<sup>19</sup>.

- **Asesores Técnicos Pedagógicos:** Los ATPs, como representantes en terreno del Ministerio, se dedican principalmente a transmitir las orientaciones procedimentales de los programas y dispositivos ministeriales y controlar el funcionamiento del PME. Los directivos generalmente valoran que ellos los

---

<sup>18</sup> Una ATE que enseña el método Singapur recibe especial valoración por trabajar desde este enfoque.

<sup>19</sup> La encuesta CIDE (2012) arroja resultados similares al bajo aporte de las ATEs a la mejora escolar, por ejemplo en cuanto a su contribución a la mejora de las estrategias didácticas docentes, solamente aprueba un 23,9% del sector municipal y un 26,4% del sector particular subvencionado. Carrasco et al. (2013) y Román (2013) también muestran críticas similares a las ATEs.

mantengan actualizados en relación a los requerimientos, uso correcto de los instrumentos, y aplicación de las normativas del Ministerio. Es interesante notar que los actores escolares les parece que ahora el asesoramiento de los ATPs tiene un sentido y un foco de trabajo, a diferencia de años anteriores (previo a la SEP) en que como relata un Director, “no tenían un norte, no sabían qué hacer, venían a puro contar las anécdotas de sus hijos o de sus nietos”. Sin embargo, el tipo de asesoramiento y reflexión se da en torno a las metas, resultados e instrumentos Ministeriales, por tanto la reflexión sobre el trabajo específico en la escuela, las prácticas pedagógicas y las problemáticas que surgen a diario son más bien marginales.

- **Sostenedores Municipales:** Por otra parte, las escuelas municipales estudiadas, tienen un cierto sentido de abandono de parte de sus sostenedores, y se relata que la preocupación central del sostenedor se limita a aumentar la matrícula, disminuir gastos e incrementar el desempeño en pruebas estandarizadas. Los resultados arrojan una molestia generalizada en este punto, y a ello se suman críticas por una gestión lenta y burocrática, por cambios de personal inconsulta, y por la falta de un apoyo cercano e integral<sup>20</sup>.

Otro punto importante respecto al apoyo entregado a las escuelas es la **fragmentación y sobreintervención** de las asesorías en general (especialmente en los establecimientos municipales). Lo que antiguamente se denominaba “el árbol de pascua” ha aumentado con la SEP. Se encontraron establecimientos con hasta cuatro ATEs funcionando a la vez y más de nueve programas en ejecución, que provienen de las propias ATEs, del Ministerio (PAC, Plan Lector, CYMA), y fundaciones filantrópicas. De este modo el proceso de mejora termina resultando en la existencia de diversas instituciones *diciendo, instruyendo, aconsejando y exigiendo* a los equipos escolares qué deben hacer para mejorar; mientras pareciera que los equipos escolares dejan de tener espacio para escucharse a sí mismo. Aunque los equipos escolares muchas veces valoran y agradecen los programas y asesores en particular, hay un efecto de *saturación y agotamiento*, y además aumenta significativamente la burocracia interna (planificación, programas, evaluaciones). En consecuencia, los equipos se sienten a merced de “lo” que viene desde el Ministerio, de los vaivenes de los sostenedores municipales, y muchas veces superados por agentes externos que exigen y demandan procedimientos y resultados, generando una mayor sobrecarga laboral. Por tanto, a pesar de la intensión de las políticas ministeriales de fortalecer la autonomía de las escuelas y su capacidad de decidir los programas y asesorías que requieren, en la práctica las escuelas (especialmente las municipales) perciben que requieren de ayuda externa para lograr las exigentes metas del PME y se sienten presionados a aceptar los programas externos del Ministerio.

---

<sup>20</sup> Estos resultados pueden explicar el hecho que el 85,% de directivos y docentes están de acuerdo que la educación se debe “desmunicipalizar” (Encuesta CIDE, 2012).

Lo anteriormente descrito limita la posibilidad de potenciar la gestión interna de las escuelas y las capacidades de los propios actores. Los datos recogidos constatan un restringido espacio para la reflexión pedagógica y la instalación de capacidades a largo plazo. Aunque hay instancias de análisis y reflexión, éstas se articulan primordialmente en torno a los instrumentos y dispositivos externos, que a su vez, están dominados por pensar estratégicamente cómo cumplir con las metas establecidas, con una mirada a corto plazo; mientras la vida escolar, sus problemáticas específicas y necesidades locales aparecen como una reflexión marginal o que ocurre en paralelo a los procesos de planificación. Adicionalmente, como se expone en el siguiente apartado, los apoyos externos muchas veces, reproducen y acrecientan a nivel local las políticas de exigencias y la presión externa. Por tanto, en lo general, predomina un enfoque de *acompañamiento instrumentalizado*, enfocado al monitoreo del PME, cobertura curricular, y logro en los resultados de aprendizajes evaluados en el SIMCE. *Se carece, por tanto, de un acompañamiento que promueve una reflexión profesional, que involucra elementos de carácter teórico, contextual y valórico, y que esté guiado por un sentido de mejoramiento más amplio y de largo plazo en cada establecimiento en particular.*

-- **El efecto multiplicador de la presión.** Los datos recogidos en el estudio demuestran que las demandas externas por el cumplimiento de metas no solamente provienen desde el Estado central. Los actores locales cumplen un rol clave como mediadores de la política, que en su mayoría replican e intensifican mayores niveles de control, prescripción y mecanismos de presión por resultados medibles.

Los sostenedores o los equipos directivos, por ejemplo, contratan evaluaciones externas con el fin de monitorear el logro de metas de cada escuela y realizar “proyecciones SIMCE”; se podría decir que es una suerte de “*SIMCE chico*”. En base a ello los sostenedores exigen responsabilización individual y “rendición de cuentas” a los directivos, y a su vez los directivos a los docentes. En base a ello se entregan premios y realizan honores comunales a establecimientos y/o docentes con resultados altos, y a su vez se le llama la atención a directivos y docentes en caso de resultados insatisfactorios. Incluso se relatan casos de discriminación y *culpabilización* hacia profesores en cursos en que se hayan obtenido bajos resultados, “te señalan con el dedo”, cuenta un docente; como también se evidencia un fenómeno similar hacia alumnos en particular con bajos resultados y hacia sus familias. De esta forma, el sistema de medición local permite monitorear el aprendizaje de los niños en algunas asignaturas, pero a la vez se transforma en un importante mecanismo de control, presión y responsabilización individual a nivel local.

En cuanto al apoyo profesional de las ATEs, se detecta que en todas las escuelas se contrata un servicio externo focalizado especialmente en medir los aprendizajes de los niños por medio de pruebas “tipo SIMCE”, y usualmente ello viene acompañado de un set de materiales y estrategias para dar cumplimiento a las metas pre-fijadas, como: planificaciones estandarizadas, ensayos guías de trabajo, trabajo focalizado con docentes en los niveles y

asignaturas que serán evaluadas<sup>21</sup>. Se observa que ***el apoyo está subordinado a la presión*** de cumplir metas SIMCE, velocidad lectora, cobertura curricular, entre otras. Es decir, la asesoría se concentra en ayudar a las escuelas a responder de modo más efectiva a la presión, en vez de acompañarlas a mejorar sus procesos pedagógicos. De hecho los ATEs, ATPs y sostenedores están presionados a su vez por lograr que sus escuelas a cargo respondan a las exigencias externas y logren mejorar sus desempeños. Es decir, la evaluación de sus trabajos depende a su vez de los resultados que obtengan las escuelas. Los mismos actores escolares critican que agentes externos exigen datos, cumplimiento de metas, y “evidencia” para también poder lograr sus propias metas; como comenta un Jefe de UTP “te piden para lucirse ellos mismos”. Lo cual también los agentes externos reconocen. Un asesor ATE, por ejemplo, explica que dentro de la institución ATE el aumento de resultados en las escuelas asesoradas es un indicador de su desempeño, y este indicador a su vez se utiliza comparativamente para evaluar los asesores dentro de la ATE, por tanto se da una cierta competencia entre los colegas asesores. Aunque también los ATEs mencionan que estas presiones son recíprocas, pues las escuelas mismos equipos escolares también esperan ellos logren mejorar los resultados, “para eso te contratan”, comenta un ATE.

También las prácticas de evaluación, presión, responsabilización, premiación y sanción también ocurren a nivel de aula. Se observa que en algunos casos se realizan comparaciones de las mediciones ATE entre cursos y en un establecimiento se han entregado premios al curso con mejor puntaje, generando por tanto una competencia entre los cursos. También en tres establecimientos se observó que, en base a estas mismas evaluaciones externas, se realiza una ***“semaforización de los niños”*** en que de acuerdo a los ensayos se individualizan, clasifica y agrupa a los alumnos de acuerdo al nivel de logro alcanzado, a lo cual se asigna un color (rojo, naranja, amarillo, verde). En un caso ello se expone en un panel en las salas, en otro se proyecta en power point a niños y padres, y en otro caso se mantiene como información visible para los docentes. Esta estrategia se entiende por sus actores como un mecanismo para que los niños y padres tomen “conciencia” sobre los resultados, se “responsabilicen” por ellos, y se “motiven a competir” y mejorarlos. Esta práctica tiene relación con los discursos de políticas implementadas a nivel nacional, en que de modo similar se clasifican y ordenan las escuelas, como mecanismo de evaluación y responsabilización; en este caso ello se replica al nivel de aula.

Junto a lo anterior, se observan modos sutiles de involucrar, motivar, presionar e incluso amenazar y chantajear a los alumnos y sus familias con el fin que aseguren su compromiso y esfuerzo en el aumento de los resultados. Es usual, por ejemplo, que se realicen reuniones de apoderados, clases a los niños, comunicados a la casa y/o en los paneles de los pasillos, dedicados a explicar y “concientizar” sobre “la importancia del SIMCE”<sup>22</sup> y los

---

<sup>21</sup> Algunas escuelas contratan complementariamente ATEs con apoyos pedagógicos distintos.

<sup>22</sup> Incluso un profesor Jefe de 6º básico relató que estuvo tres clases del consejo de curso trabajando “la importancia del SIMCE” con sus alumnos, y les solicitó a los alumnos hacer disertaciones sobre el SIMCE.

riesgos involucrados si no logran resultados satisfactorios, como: el desprestigio a la escuela, evaluación negativa hacia los docentes y directivos, cierre de la escuela, dificultades de los alumnos de 8vo de ser aceptados en Liceos. Adicionalmente, se identifica el ofrecimiento de premios a los alumnos por el incremento de los resultados SIMCE, como aumento de notas o paseos de cursos, y también amenazas como repitencia de curso o “notas al libro”; pues sino, como explican los docentes, los alumnos “no se preocupan y contestan cualquier cosa”.

En base a lo analizado anteriormente, el estudio evidencia la conformación de una **red de presión multi-direccional**, que puede involucrar sostenedores, asesores técnicos, ATPs, directivos, docentes, e incluso niños y padres. Por una parte, la **responsabilidad de los resultados se individualiza en una cadena jerárquica**<sup>23</sup>. El Estado responsabiliza y exige rendición de cuentas a sostenedores/directores, los sostenedores a su vez a los directores, los directores usualmente a los docentes, y en algunos casos, incluso los docentes a los padres y niños. En consecuencia, los resultados tienen implicancias a nivel institucional y también a nivel individual: la propia reputación de las personas (ej. evaluación del trabajo), ventajas materiales (ej. bonos, estabilidad laboral), y futuras oportunidades (ej. re-elección de un Alcalde, postulación de un alumno a un Liceo). Pero por sobre todo, y tal vez lo más relevante que emerge en las entrevistas, es que los resultados constituyen para los actores parte de su identidad y subjetividad, pues sienten que **su prestigio personal está en juego**; en palabra de los entrevistados los resultados involucran su “ego”, “imagen profesional”, o también dicen “los datos son lo que nos define”. De este modo, *los resultados de una escuela entretienen intereses para diversos actores, lo cual sitúa al establecimiento al centro de esta red de presión.*

En definitiva, las demandas por incrementar los resultados escolares y lograr las metas establecidas no es unidireccional desde el Estado central hacia los establecimientos. La presión externa hacia las escuelas se incrementa y multiplica a nivel local, por medio de la participación de diversos actores que reciben presión y a la vez se sienten presionados. Aunque con variaciones, pareciera que *la balanza entre presión y apoyo, se carga al lado de la presión*; “mucha presión, pero poco apoyo”, como expresan algunos actores entrevistados.

-- **Ambiente emocional en torno al logro.** Esta red de presión constituye un ambiente emocional que involucra sostenedores, directivos, docentes, padres, alumnos, asesores, entre otros. Se comparten en las comunidades educativas tanto sensaciones de júbilo, orgullo y de celebración por resultados exitosos, como también de vergüenza, frustración, estrés y desánimo por resultados insatisfactorios. Además, los resultados expuestos muestran que la presión a nivel local se ejerce a través de diversas formas, que incluye un amplio espectro de tácticas, como la motivación, persuasión, evaluaciones, premios, amenazas, y sanciones. Es decir, la presión no se ejerce solamente a través de estrategias

---

<sup>23</sup> Según una encuesta a directores (Manzi et al., 2014) un 49,3% plantea que el SIMCE sirve para evaluar el desempeño de ellos mismos, y un 62,8% plantea que sirve para evaluar la efectividad de los profesores.



negativas y evidentes, sino que también a través de modos sutiles, referido a cumplidos, y valoraciones simbólicas, como también desaprobaciones, “pelambres”, y “llamados de atención”.

La percepción de presión y estrés por cumplir las metas establecidas y los variados formatos de planificación, monitoreo y evaluación exigidos, es observado en todos los casos, aunque con distintos grados de extensión e intensidad. Como se ha mencionado anteriormente, especialmente se identifica mayores niveles de presión y estrés en los docentes y alumnos de los niveles evaluados por el SIMCE. Y se observa que esta presión se ejerce especialmente en los niños más pequeños, pues justamente son más vulnerables; “uno presiona porque sabe que responden”, a diferencia de los alumnos en etapa de adolescencia, explica un docente de 4to básico. Estos testimonios ponen en alerta una compleja situación donde se observa que existe *una cadena de presión* que llega hasta la sala de clases, y que en algunos casos vulnera el bienestar de los niños y niñas.

Ahora, también se identificaron casos de resistencia, crítica y/o indiferencia frente a los niveles de presión. Por ejemplo, alumnos que decidieron contestar pruebas tipo SIMCE al azar por estar “saturados de tantas pruebas”; docentes que rechazaron ser evaluados por los resultados de sus alumnos en pruebas ATEs; y docentes y padres que se negaron al exceso de evaluaciones y disminución de horas curriculares no evaluadas en el SIMCE.

## PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO Y GESTIÓN ESCOLAR

-- **Entre el orden y la externalización del proceso.** Los equipos escolares adscritos a la SEP plantean que el PME es un instrumento que articula componentes decisivos de la gestión de la escuela. Según mencionan la mayoría de los entrevistados, exige mayores grados de orden y estructuración y establece metas claras, tanto a nivel de gestión escolar, como en el trabajo en el aula. Además, los entrevistados estiman que el proceso de elaboración del Plan se ha simplificado de acuerdo a su formulario<sup>24</sup> y generalmente se relata que a medida que han adquirido mayor experiencia han logrado trabajar con esta herramienta de gestión con mayor facilidad.

Sin embargo, aunque se valora el PME por ordenar y establecer “nortes claros”, a su vez persiste, en distintos grados, una sensación de incompetencia frente al instrumento y el cumplimiento de los procedimientos correctamente. Hay un significativo esfuerzo y tiempo invertido en aprender su uso, adaptarse al formato, procedimientos y exigencias. Se observa en los equipos dudas, inseguridades y temores de equivocarse, conocer con exactitud las normativas, y responder a lo esperado, con la “correcta” redacción. De hecho, se relata que los directivos consultan frecuentemente a los Asesores Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación (ATPs), como también a asesores de la Asistencia

---

<sup>24</sup> Se critican aspectos puntuales tales como: fallas en la plataforma, cambios en los formularios, falta de orientación, demora en la aprobación.

Técnica Educativa (ATE)<sup>25</sup> sobre su formulación. Y durante el período de su confección las visitas de los ATPs están dedicadas centralmente a revisar y corregir el diseño del PME, poniendo especial énfasis en los aspectos formales de la planificación, como: formulación de metas e indicadores, acciones para lograr las metas preestablecidas, coherencia interna del Plan, etc.

Se evidencia que el Plan contiene un alto nivel de estructuración lo cual limita la posibilidad de los equipos de apropiarse del proceso de diagnóstico y planificación en que primen criterios desarrollados al interior de los establecimientos. La reflexión que se produce en torno al Plan es un análisis más bien estratégico sobre el logro de las metas establecidas (SIMCE, velocidad lectora, indicadores de eficiencia) y los modos de lograrlo. Mientras tanto no aparece una reflexión más abierta sobre el trabajo escolar, los problemas específicos a los cuales se enfrentan y estrategias para su mejoramiento. De alguna manera la planificación corre por un carril paralelo o que se cruza tangencialmente con los sucesos de la vida real de la escuela, pero no surge desde allí. Se observa que predomina una *externalización del proceso* de planificación, de acuerdo a metas, acciones y criterios predefinidos externamente. Las decisiones se tienden a justificar por el “cumplimiento de metas” que están prefijadas en el PME, o porque “lo indicó el ATE”, o el ATP o “la Superintendencia lo exige”, o, como es común escuchar: “la plataforma me lo pidió”.

Un ejemplo de lo planteado es la “planificación clase a clase”. En todos los casos se ha instalado esta estrategia, como una medida del PME para controlar la cobertura curricular. Ello normalmente exige a los docentes escribir para cada clase: objetivos, habilidad, inicio, desarrollo, y cierre de la clase, recursos, y medios de verificación. Algunos docentes relatan que requieren hasta cinco días de trabajo para planificar mensualmente (dependiendo del número de curso y diversidad en los niveles que atienden), y deben imprimir alrededor de 200 páginas mensualmente. Aunque algunos docentes por una parte plantean que esta práctica puede ayudar a preparar mejor sus clases, por otra parte dicen que el exceso de planificación pierde el sentido de ello, hace más rígido la planificación, además del tiempo implicado. Varios entrevistados relatan que la planificación tenía mayor sentido al ser trabajada como una unidad (aproximadamente dos meses) lo que otorgaba mayor flexibilidad en la organización del contenido y una mirada global al trabajo pedagógico. De hecho en la mayoría de los casos había docentes que acumulaban planificaciones sin entregar y los Jefes de UTP debían estar “empujándolos” para cumplir con la tarea. A pesar de las críticas y desacuerdos a esta medida, generalmente era aceptada y justificada, pues se cree que es obligatorio y que debe estar disponible ante posibles inspecciones externas, como de la ATE o de la Superintendencia. También, los actores lo justifican, pues es un modo de controlar la cobertura curricular, lo cual es exigido en el PME. Sin embargo, rara vez aparece que este

---

<sup>25</sup> Para la primera formulación del PME, en tres casos (de las seis escuelas con SEP) se externalizó dicha tarea a una ATE.

esfuerzo es una necesidad interna de la escuela y que contribuya a un mejoramiento de las prácticas de aula.

Algo similar ocurre en el trabajo y tiempo invertido para realizar el PME y luego “juntar evidencia” para demostrar el cumplimiento del PME. Estos son esfuerzos centrados en cumplir con exigencias externas y asegurar una evaluación positiva. Por ejemplo, en una escuela había un Jefe de UTP contratado hace tres meses, y él relataba que desde que llegó a la escuela ha dedicado el mayor porcentaje de su tiempo a corregir el PME de acuerdo a los comentarios y revisiones que realizan los ATPs, mientras tanto no había podido dedicarse a asesorar las prácticas pedagógicas de los docentes. De este modo es común observar la sensación de estar sobrepasados, de dejar de lado “lo realmente importante”, y de sentir que requieren y dependen de apoyo externo (es decir contratación de ATEs) para hacer tareas propias de la escuela. Sumado a ello existe un importante esfuerzo de parte de los equipos de acumular y sistematizar información. Hay una preocupación constante de demostrar cada acción que realizan los equipos escolares, sacar fotos, registrar lo realizado, realizar encuestas y mediciones, juntar documentación, power points, entre otros. Incluso, en la mayoría de las escuelas se ha designado a alguien dedicado a sistematizar todos los papeles y evidencias relacionados al PME y de la gestión diaria de la escuela, con el fin de poder tener todo en orden para la fiscalización de entes externos (Ministerio, Superintendencia, y en el futuro Agencia de la Calidad).

Los ejemplos anteriores son una muestra de cómo la gestión se prepara, actúa e invierte para responder a las exigencias externas. El sentido de estas medidas son para demostrar a otros (como ATP, asesor ATE, Superintendencia) las acciones del PME realizadas; pero no se evidencia que ello alimente los procesos internos de la escuela. Por el contrario, implican trabajo, preocupaciones, y consumen tiempo significativo dejando en desmedro “la vida real”, “lo realmente importante”, como cometan algunos actores.

-- **Estandarización de los Planes de Mejoramiento.** En el análisis de los Planes de Mejoramiento se identifica una alta homogenización y estandarización en los diagnósticos y diseño de acciones e indicadores, a pesar de los contextos distintos en que se sitúan las escuelas. Por ejemplo, en casi todas las escuelas se ha implementado a propósito del PME planificaciones clase a clase; control de la cobertura curricular por medio de mediciones a los aprendizajes de los niños en Lenguaje, Matemáticas y a veces también Ciencias; evaluación semestral a las prácticas docentes; encuesta de satisfacción a los padres, entre otros. En un estudio anterior (Irrázaval, 2012) también se encuentra un fenómeno similar, en que escuelas de un mismo sostenedor tienen diagnósticos y acciones que son replicas entre sí, a veces “palabra por palabra” declara el autor.

Lo anterior refleja que los dispositivos de planificación permiten *bajos grados de autonomía y diversidad* en términos de planificación y autodiagnóstico. Esto es parte de una *paradoja de la autonomía escolar*, en un escenario de políticas de estandarización. Pues, aunque se ha planteado que el diseño del PME es un ejercicio de autonomía institucional para diseñar procesos de mejoramiento de acuerdo a las necesidades

específicas, el PME tiene un alto nivel de estructuración lo cual resulta en Planes bastante similares. De modo similar, aunque se esperaría que las asesorías técnicas fueran diversas y respondientes a las necesidades locales, se evidencian intervenciones altamente estructuradas, similares entre sí, que atiende al logro de metas estandarizadas<sup>26</sup>.

-- **La “gestión racional” y el pensamiento instrumental.** Los equipos escolares argumentan que existe una gestión “más ordenado y “racional”, “no improvisado”. Se describe en todos los casos de estudio que ahora se planifica con mayor detalle el trabajo institucional y a nivel de aula; mantienen sistemas de monitoreo de los aprendizajes de los alumnos; observan y evalúan clases; se recogen “evidencias” de las acciones realizadas; y más importante aún, se toman decisiones en base a evaluaciones “objetivas” (cuantificadas), ajustando y focalizan el trabajo escolar en aquellos ámbitos no logrados. También hay mayor control y fiscalización en el cumplimiento de metas y acciones al interior de los establecimientos.

Por otra parte, el estudio evidencia que en esta aproximación de la gestión escolar, prima el criterio de cumplir con metas e indicadores, como son los resultados SIMCE, criterios de eficiencia interna, o “poder salir de la clasificación”, por sobre generar cambios profundos de mejora a largo plazo. Se observa que frente a distintas problemáticas o estrategias, la preocupación y justificación para diseñar una estrategia, tomar una decisión o resolver un problema, se refiere y limita al criterio si aumentará los indicadores de logro en el Plan de Mejoramiento. Por tanto, comúnmente, la pregunta que está al centro de las decisiones no es qué favorece mejor el aprendizaje y bienestar de los alumnos, sino qué favorece el logro de las metas establecidas en el PME. Aunque los actores puedan declarar que las metas del PME y las mejoras en la formación de los niños son sinónimas, ello no necesariamente es así en la práctica; incluso en algunas ocasiones éstos pueden entrar en conflicto.

Sobre este punto fueron muchos los casos observados, en que se orientan decisiones según sus beneficios para el logro de metas, mientras existe un bajo nivel de reflexiones más amplias desde el ámbito pedagógico y ético. En las entrevistas y en las conversaciones cotidianas durante el trabajo de campo, emerge que “lo bueno” o “lo necesario” es aquello que entrega mayores recompensas en términos de resultados demostrables. Especialmente el aumento o no del SIMCE se utiliza como criterio para tomar decisiones; tales como: decidir si se implementa el Plan de Apoyo Compartido (PAC) o no; decidir la repitencia o no de alumnos en un nivel anterior a dar el SIMCE; cómo asignar los profesores de curso; modo de agrupar a los niños; modos/formatos para evaluar a los alumnos. Los profesionales de cierta forma externalizan los criterios para tomar decisiones, y dejan de lado criterios éticos y pedagógicos. En muchos casos se notó que el criterio de incremento del SIMCE monopoliza o al menos predomina como criterio

---

<sup>26</sup> Carrasco et al. (2013) de modo similar evidencia un alto nivel de estandarización en las asesorías técnicas.

para las decisiones, mientras no se da mayor análisis sobre las ventajas y desventajas pedagógicas y de formación social sobre la posible decisión.

Incluso en el proceso del Plan de Mejoramiento se observa que hay una pragmática en construir el Plan para responder con mayor facilidad a las exigencias externas y aumentar las posibilidades de éxito. Como por ejemplo, bajar el número de acciones para asegurar mayor porcentaje de logro en su cumplimiento; o intentar no tener aumentos rápidos en el SIMCE para que las metas próximas no aumenten significativamente, las cuales no puedan lograr. A su vez, cuando se les pregunta a los directores sobre su evaluación del proceso de mejora, usualmente hacen referencia al porcentaje de acciones cumplidas en el PME, pero hay una evaluación o reflexión menos desarrollada sobre el propio proceso al interior de la institución.

En definitiva, la mayoría de estas transformaciones evidencia un mayor ordenamiento y formalización de los procesos de mejoramiento, pero estos cambios giran primordialmente en torno a asegurar y evidenciar el logro de metas y cumplimiento de acciones definidas en el PME. Muchas veces el énfasis, en primer lugar, no está puesto en mejorar el trabajo pedagógico, sino en el cumplimiento de metas “rendibles”. Por tanto, se desencadena una **gestión de la demostración**, por sobre una gestión centrada en el desarrollo de los procesos de mejoramiento interno. El peligro está en que la gestión de los Planes de Mejora se transforme en un trabajo pragmático, “frío”, y **se vuelva un fin en sí mismo**. Es decir, *que la gestión esté al servicio del Plan de Mejoramiento Educativo, y no viceversa*. Ahora es importante notar que este tipo de razonamiento especialmente se da en torno al cumplimiento de Plan de Mejoramiento Educativo, pero de todos modos el grado de permeabilidad de esta lógica de gestión varía de una escuela a otra.

-- **La burocratización de los procesos de mejora.** Aunque las escuelas subvencionadas han tenido tradicionalmente importantes niveles de burocratización, desde demandas del Ministerio y/o sostenedor, se identifica que ello ha aumentado en los últimos años. Los actores relatan que hay un aumento sustantivo en los procesos de planificación, monitoreo, y registro de “evidencias”, lo cual se exige para el monitoreo del PME, las intervenciones de las ATEs, la Superintendencia, sumado a la implementaciones de programas diversos ya sean del Ministerio, como de otras fundaciones. En este sentido hay una fuerte sensación de *supervigilancia*<sup>27</sup> desde distintos órganos, “nos van a mirar hasta debajo de la lengua”, como comentan algunos.

Este esfuerzo se acompaña muchas veces de una sensación de miedo a cometer un error por desconocimientos en cuestiones más bien formales que de fondo. Pareciera un “*temor al cuco*”, de aquello incierto, en que nunca se sabe bien ni qué va a pedir, ni cuándo va a aparecer. Ello ha implicado exacerbar la burocracia “por si acaso”, y aumentan exigencias a nivel local. La planificación clase a clase nuevamente es un ejemplo

---

<sup>27</sup> Ver Assaél (en prensa) en que se analiza, a propósito de las políticas en cuestión, cómo estrategias de “vigilancia y control” se replican y acrecientan a nivel escolar.

de ello, pues en la mayoría de los establecimientos se cree que es obligatorio y que el ATP o Superintendencia los puede sancionar<sup>28</sup>. Por tanto, paradójicamente, aunque se espera que estos modos de planificación y gestión escolar mejoren la eficacia en el trabajo, se observa que por el contrario pueden implicar un aumento en la burocratización de los procesos de gestión<sup>29</sup>.

## PROFESIÓN DOCENTE, TRABAJO EN EL AULA Y HERRAMIENTAS CURRICULARES

-- **Políticas a nivel de escuela.** En cuanto a las políticas docentes al interior de las escuelas emergen medidas comunes, como son: planificación clase a clase; énfasis en asegurar “los tres momentos”: introducción<sup>30</sup>, desarrollo, finalización<sup>31</sup>; mayor importancia y control a la cobertura curricular; uso de materiales de aula estandarizados; contratación externo de monitoreo de los aprendizajes de los alumnos en asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias; metas de porcentajes de logro según monitoreo externo; planificación de clase en función a los resultados no logrados en las evaluaciones; evaluación docente uno o dos veces al año. En las escuelas medianas y grandes se realizan reuniones de profesores semanalmente, sin embargo en las pequeñas suele ser mensual, sumado a mayor comunicación informal. Solamente en una escuela existía una política de bonos por cumplimiento de logros a jefes de curso.

-- **Apertura a la evaluación.** En todos los casos de estudio se han instalado prácticas de evaluación docente, usualmente una o dos veces al año, en base a pautas consensuadas. Las evaluaciones generalmente las hacen el/la directora/a o Jefe de UTP, también en algunas ocasiones las realiza el asesor ATE. Los directivos cuentan que aunque se les hace difícil hacerse el tiempo para realizar dichas prácticas, a veces lo hacen menos de lo planificado, de todas formas cuando se logra resulta en una rica conversación posterior con cada docentes. Varios de esta forma cuentan que se rompió el aislamiento del docente en el aula, que ahora hay mayor apertura y aceptación a ser observado y evaluado. Especialmente se valoran los diálogos posteriores a las observaciones, en que en la mayoría de los casos se describen conversaciones enriquecedoras para el trabajo en aula. Eso sí, los hablantes enfatizan que ello cobra sentido en un marco profesional, en que la evaluación tiene un sentido colaborativo y formativo, y por ende no punitivo.

-- **Trabajo en aula y herramientas curriculares.** Los docentes comúnmente valoran la entrega de instrumentos de apoyo para el trabajo en aula, como planificaciones estandarizadas, guías de trabajo, el Plan de Apoyo Compartido (PAC), monitoreo externo de los aprendizajes, entre otros. Varios plantean positivamente que estos apoyos ayudan

---

<sup>28</sup> El único caso que ello no se observó fue en el colegio privado-subvencionado sin SEP, donde tienen un funcionamiento propio de gestión, y de hecho había temor que con la Agencia de la Calidad aumentarían las exigencias en términos de planificación y otros procedimientos internos.

<sup>29</sup> Los estudios de Román (2012) e Irarrázaval (2012).

<sup>30</sup> Incluye decir y escribir ante los alumnos el objetivo de la clase.

<sup>31</sup> Ello se debe ver reflejado en la planificación de cada clase, y además es evaluado en las observaciones al aula.

a orientar el trabajo práctico, a modelar una “lógica de trabajo estructurado”, y otorgan una clara secuencia al trabajo pedagógico alineado con el currículum nacional. Además, implican ahorro de tiempo en el trabajo docente y sirven de soporte cuando hay profesores con licencia. De hecho, en una escuela, las planificaciones estandarizadas que les entregan se llaman “**Soluciones Pedagógicas**”. Algunos profesores sugieren ampliar la utilización de estos materiales curriculares, por ejemplo, se sugiere que el uso de planificaciones estandarizadas se utilicen para todas las asignaturas (no solamente las evaluadas por el SIMCE), o una profesora en una escuela sin PAC contaba que ella le sacaba fotocopia al material a una colega de otro establecimiento.

Sin embargo, al mismo tiempo, estas políticas y materiales estandarizados reciben críticas, y muchas veces sus ventajas son miradas *de modo ambivalente* al interior de las escuelas. Docentes critican que estos instrumentos son generalmente “muy básicas”, rígidas, descontextualizadas y que exigen un ritmo de trabajo que “no toma en cuenta la diversidad del curso”. Además, se menciona que por su exceso de simplismo e indicaciones tratan como “tontos” o incapaces a los profesores, siendo poco desafiados profesionalmente; lo que de algún modo puede afectar negativamente su autoimagen e identidad profesional. Estas son en algunos casos preocupaciones compartidas con directivos, ATPs, y asesores ATEs quienes plantean ha disminuido la capacidad de reflexión de los docentes, su proactividad y creatividad, la contextualización del trabajo en aula, y un trabajo flexible de acuerdo a los ritmos y niveles de aprendizaje de los niños.

-- **Enfoque pedagógico: “orientado a los logros”**. En casi todos los establecimientos, aunque con distinta intensidad, se identificó un modo de trabajo en aula “orientada por la evaluación”. Este enfoque es a su vez consistente con el enfoque de la política a nivel de gestión escolar, “orientada a logros”, y en que se toman decisiones en base a “evidencias”. A nivel de aula, este trabajo está ligado normalmente a un conjunto de instrumentos entregados por medio de las ATEs contratadas. La metodología implica etapas sucesivas de trabajo, como también principios pedagógicos. El principio básico de este enfoque es que el trabajo debe ser guiado por medio de los resultados evaluativos, generalmente mediciones, y en base a ello se identifican y se refuerzan habilidades y contenidos curriculares menos logrados. El punto de partida de la estrategia son las evaluaciones estandarizadas realizadas por un agente externo, normalmente en las mismas asignaturas evaluadas por el SIMCE. Luego de cada aplicación de las pruebas, la ATE realizan un análisis exhaustivo y detallado de los resultados individuales y grupales<sup>32</sup>. En base a los resultados los docentes planifican y trabajan aquellas habilidades y contenidos curriculares más deficitarios.

---

<sup>32</sup> El análisis incluye por ejemplo: total de respuestas correctas, incorrectas, omitidas por alumno; análisis de respuestas contestada por cada pregunta; total de respuestas correctas por cada eje temáticos, contenidos, y habilidades en cada asignatura; distribución de los puntajes totales por decil; número de preguntas correctas según nivel de dificultad de las preguntas; ubicación de cada alumno respecto a su nivel de logro, y notas que se le asignan a los niños por cada eje temático y promedio total.

Esta aproximación de gestión pedagógica implica un trabajo sistemático, con claros focos, y prácticas docentes que se retroalimentan con una evaluación constante. Los entrevistados usualmente valoran la información en cuanto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos, ya que les permite saber con detalle los ámbitos curriculares menos logrados, los niveles de logro de sus alumnos, y trabajar diferenciadamente de acuerdo a ello. Además, se plantea que ello les permite planificar y tomar decisiones de modo “racional”, “no improvisado”, de acuerdo a las necesidades “reales” de los alumnos.

No obstante, el análisis de los datos también permite visualizar algunos nudos críticos. En primer lugar los discursos de los entrevistados expresan una comprensión de los resultados evaluativos externos de orden cuantitativo, como información “objetiva”, aquello que es “la certeza”, “las necesidades reales”, o en palabras de un UTP, es una evaluación como de un “doctor” o un “químico”. Los resultados evaluativos producidos por una ATE u otro agente externo se les otorgan un estatus de conocimiento absoluto, y hay por tanto una alta confianza y legitimidad a esta información que sirve como base para planificar el trabajo pedagógico. De hecho se hace referencia a un pasado con un “desorden pedagógico”, “a oscuras”, en que se hacía el trabajo “al tuntún”.

Es importante notar aquí que esta alta valoración de evaluaciones externas, se realiza en contraposición del valor al propio saber docente y sus propias evaluaciones a los alumnos con los que trabaja diariamente. Y generalmente no se pone en cuestión qué miden estas evaluaciones externas, ni qué dejan de lado. Aunque pudiese hablarse discursivamente de una “complementariedad” de las evaluaciones externas e internas, los datos evidencian que lo que se comprende como “valido” es la información externa. Ello por tanto genera una evaluación limitada y empobrecida para pensar una formación más integral y global. También es interesante notar que hay un uso micro-político con estos datos, pues como dice un Jefe de UTP “nos avala” para evaluar los docentes “sin que parezca una persecución”. Y también las mediciones evaluativas se utilizan, como se ha expuesto, para presionar y responsabilizar a los alumnos y sus familias frente a los resultados SIMCE.

La estrategia pedagógica analizada, está centrado en el “reforzamiento escolar”, siguiendo una tradición desde la “teoría del déficit”. El trabajo en aula gira en torno a repasar las habilidades y contenidos específicos que son identificados como menos logrado. Parte del lenguaje cotidiano de los docentes es “atacar” los aprendizajes no logrados o realizar “acciones remediales”, incluso en una escuela a este trabajo se le llama ‘Plan de contingencia’, todo ello orientado a repasar los contenidos en los cuales los alumnos mostraron menos avances, usualmente en base a guías de trabajo y repetición de ejercicios de tipo pruebas estandarizadas. Esta estrategia metodológica es parte de un proceso mecánico, donde el resultado numérico “indica” qué aspectos del curriculum se deben trabajar.

Adicionalmente, bajo esta metodología, se identificó prácticas de clasificación y agrupación diferenciada de los niños en el aula, según su nivel de logro en las evaluaciones. Los docentes explican que por una parte esta estrategia permite atender a



la diversidad de los logros de los niños, como también un mecanismo de incentivo de competencia entre niños para salir de su clasificación y mejorar sus resultados (lo que se ha llamado estrategia de “semaforización”).

Lo importante de destacar acá no es solamente la estrategia en sí misma de un trabajo pedagógico “orientada por la evaluación”, que ha sido usada históricamente en la educación escolar, y sin duda, la información evaluativa debe retroalimentar el trabajo pedagógico. Lo problemático es lo expansivo de este enfoque, que se constituye en un entramado pedagógico de alto nivel de estructuración, dominando el trabajo docentes, por sobre otras metodologías (eso sí en ciertas asignaturas, que son evaluadas por el SIMCE). Hay un cierto **“monopolio del número”** para determinar lo importante o necesario, como parte de una racionalidad absoluta. De este modo, se observa que la reflexión del curriculum, el contexto particular y el conocimiento docente sobre los niños aparecen como algo marginal. A su vez, una formación integral y globalizadora queda limitada a lo que se identifica como “no logrado”.

-- **El aumento y la disminución de las labores docentes.** La asesoría y orientaciones a los docentes generalmente se realizan en base a los instrumentos, información y criterios dados, y el análisis gira en torno al cumplimiento o no de las metas e indicadores externos. Ello implica por una parte, responsabilización de los docentes por el cumplimiento de metas en las evaluaciones externas, como también nuevas tareas en términos de planificación, monitoreo y sistematización de evidencias. En consecuencia, la labor docente se ha visto aumentada en términos de responder a metas, procedimientos e instrumentos externos.

Pero a su vez, mientras el trabajo docente adquiere nuevas tareas, existe una tendencia en casi todos los casos a la externalización de otras tareas laborales. Por ejemplo, se evidencia la contratación de asesorías para: confeccionar planificaciones de clases y guías de trabajo (con excepción de dos establecimientos<sup>33</sup>); evaluar a los alumnos, lo que conlleva diseñar instrumentos de evaluación y aplicarlos; incluso en algunas escuelas se identificó que el asesor ATE realiza clases a los alumnos, conduce reuniones de apoderados. También se observaron casos en que se externaliza el trabajo de directivos, como la realización del PME (dos casos), y un caso en que la ATE evalúa las prácticas pedagógicas de los docentes. En estas acciones las ATE tienen un control sobre el trabajo pedagógico, incluso los directivos y docentes tienen prohibido ver las pruebas que se les aplica a los propios alumnos.

Se denota una comprensión de “mejora” que ha implicado desprender de la labor docente sus tareas fundamentales, como es planificar el trabajo pedagógico, construir instrumentos evaluativos, reflexionar sobre sus propias prácticas y la de sus colegas, etc. Ello se suma a una visión de los docentes con carencias, para planificar, enseñar

---

<sup>33</sup> Estos dos establecimientos tienen un sólido proyecto educativo y trayectoria institucional, y no contratan asesoría externa de forma periódica, pero sí servicios evaluativos.

eficazmente, y evaluar “objetivamente” los aprendizajes de sus alumnos. Es decir, mientras a los docentes se le suman nuevas tareas, especialmente referido a la gestión burocrática de la gestión en el aula, ocurre una “**subcontratación docente**” de otras labores de su quehacer.

Lo problemático de ello es que supuestamente una empresa subcontrata a un externo para realizar lo que está fuera de la experticia de sus empleados. Sin embargo, en este caso, se reemplaza al profesorado para tareas que son esenciales a la definición de su trabajo. Es más, el hecho que los docentes vayan dejando la realización de estas distintas actividades limitan la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, enriquecer su labor y hacer *sinergia* entre planificar, enseñar, evaluar. Los propios actores escolares, por una parte, sienten que tienen poco tiempo y por tanto valoran la externalización de algunas de sus tareas; pero a la vez plantean que se ha creado una relación de dependencia, en que la *experticia del docente se traspasa al asesor ATE*. Ello indica nuevamente un enfoque de las asesorías analizadas que carecen de un diseño que fortalezca las capacidades internas de los equipos escolares (aunque hay excepciones como se ha mencionado).

-- **Sobrecarga laboral docente y falta de reconocimiento.** En la mayoría de los establecimientos los docentes se sienten sobrecargados de trabajo. Por una parte la sobre-intervención y fragmentación de las asesorías técnicas genera "sobre requerimientos", lo cual termina por perjudicar la labor del docente. A su vez, el cumplimiento de metas<sup>34</sup> y exigencias internas y externas también implica un alto nivel de esfuerzo y trabajo. Varios docentes declaran que ha aumentado significativamente el nivel de desgaste laboral, enfermedades y trabajo de horas extra en su hogar. La presión y desgaste laboral aumenta especialmente en aquellos establecimientos ubicados en contexto de alta vulnerabilidad social. En varios casos, las políticas de aseguramiento además han generado cierta frustración y una percepción de no-reconocimiento hacia los docentes; incluyendo escuelas con alto y bajo rendimiento. Los entrevistados expresan que ha aumentado su carga de trabajo, pero que ello no es reconocido por las autoridades, ni se traduce en aumento de sueldos aunque son quienes realizan el trabajo “real y duro”.

## **SIMCE, MEJORAMIENTO EDUCATIVO Y TENSIONES PEDAGÓGICAS**

-- **Valoración y críticas al SIMCE.** En general las políticas de evaluación y responsabilización son bien valoradas, aunque mezcladas con críticas y malestar especialmente en aquellos establecimientos de bajo rendimiento. Usualmente los actores entrevistados valoran la existencia de evaluaciones externas como el SIMCE, para informar a los padres, exigir estándares nacionales de calidad y orientar el trabajo interno de las escuelas. También algunos lo valoran como mecanismo de regulación para “darle atajo a los malos sostenedores.”

---

<sup>34</sup> En la encuesta CIDE (2012) un 73,5% de los docentes encuestados declara que la prueba SIMCE les ha aumentado el nivel de estrés y ansiedad.

Por otra parte, se reiteran algunas críticas que aparecen de modo bastante transversal en las entrevistas. En primer lugar, se plantea que la evaluación SIMCE restringe la noción de calidad educativa “a lo cognitivo” e incentiva a las escuelas al adiestramiento a la prueba. En general hay acuerdo sobre una futura evaluación más integral (en el marco de la ley SAC), aunque también hay desconocimiento sobre ello y aprensiones sobre cómo ello funcionará, y si ello aumentará las evaluaciones, además de las ya existentes.

Segundo, es bastante reiterativo en el análisis de las entrevistas el planteamiento que el sistema de evaluación es “injusto”. Aunque usualmente los actores insisten en que “es bueno y necesario evaluarlos”, se plantea mayor reticencia sobre su publicación, rankings, y uso en los medios. Los actores argumentan que el SIMCE involucra “comparaciones injustas” y que se compara “a todas las escuelas con la misma vara”, sin considerar el contexto específico de cada escuela. En una línea similar, los entrevistados opinan que la publicación de los resultados y la clasificación de las escuelas premian y bonifican escuelas que “la tienen más fácil”, es decir aquellas que seleccionan alumnos y reciben aquellos que provienen de familias con mayor capital cultural. A su vez, se plantea que el sistema estigmatiza aquellas escuelas con bajo rendimiento que reciben a alumnos de sectores marginales y de mayor pobreza.

Los actores que trabajan en escuelas de alta vulnerabilidad social especialmente critican que el sistema evaluativo no reconoce ni valora el trabajo “no medido” e “invisible”, como dicen algunos, como es la formación social de los niños; la contención y ayuda a ellos y sus familias frente a diversas situaciones que surgen; el matricular a niños que han sido discriminados en otras escuelas, el apoyo psico-social que brindan las escuelas, entre otros. Detrás de ello hay una crítica a que las políticas Ministeriales no reconocen la complejidad de trabajar en contextos de pobreza, y existe una sensación de desvalorización e incompreensión<sup>35</sup>, “no saben lo que es trabajar acá”, comentan en una escuela. Junto a ello, existe una *reivindicación discursiva* de valores como la vocación del profesorado, el compromiso con la pobreza, y el cariño y apoyo emocional hacia los niños.

-- **Metas SIMCE y su impacto en la práctica pedagógica.** En todos los casos de estudio, aunque con distintos grados de intensidad, se evidencian esfuerzos, recursos y tiempos dedicados a incrementar los resultados SIMCE. En algunos casos la preparación de la prueba es un *eje articulador de la gestión* y en otros casos implica tiempo y recursos en la realización de *estrategias tácticas*, pero no absorbe la totalidad del quehacer de la escuela.

También es importante constatar que las escuelas normalmente declaran que “acá no trabajamos para el SIMCE” o explican que realizan ensayos “solamente” para que los alumnos “se acostumbren al formato”. No obstante, el trabajo de campo en profundidad, que incluyó diversas entrevistas y observaciones en una misma escuela, permite detectar que muchas de estas prácticas y el esfuerzo invertido por asegurar resultados exitosos

---

<sup>35</sup> Ver resultados similares en: Muñoz, (2010), Acuña et al. (2014).

están naturalizadas por los actores y de alguna manera las invisibilizan. Algunas de las estrategias identificadas son:

#### Nivel de gestión escolar:

- Establecer un profesor “encargado SIMCE” o un “equipo SIMCE” dedicado a planear estrategias para incrementar los resultados.
- Contratación de ATEs para reforzar el trabajo en aula en las “asignaturas SIMCE”, mediante planificaciones estandarizadas, guías de trabajo, y pruebas “tipo SIMCE”.
- **“Mapeo de los contenidos del SIMCE”**, en que se identifican los principales contenidos curriculares a evaluar utilizando preguntas liberadas de pruebas anteriores, y “facsimiles” SIMCE o modelos de prueba disponibles en internet. En base a ello se realizan modificaciones y ajustes de los contenidos y secuencia del curricular, con el fin de priorizar los (probables) contenidos evaluados en el SIMCE antes de la fecha de su aplicación.
- Realización de “talleres SIMCE” en horario JEC; aumento de horas en las asignaturas evaluadas por el SIMCE; y reforzamiento de lenguaje y matemáticas en talleres y otras asignaturas (ej. arte, religión, educación física).
- Asignación de los docentes mejor evaluados en los niveles que rendirán la prueba.
- “Acostumbrar” a los alumnos a dar pruebas tipo SIMCE de la forma más parecida posible a la prueba real. Para ello se realizan especies de **“simulacro SIMCE”** en que por ejemplo, se ordenan a los niños alfabéticamente igual que el día de la prueba, se intenta imitar el mismo nivel de exigencia y tipos de preguntas, se utiliza el mismo formato de la prueba y hoja de respuesta; incluso en una escuela se encontró que se le ponía el logo de gobierno, para que sea “tal cual”, y en otro caso una profesora se había preocupado que la prueba tuviese el mismo tipo de letra que se utiliza en la prueba SIMCE.
- Dar importancia al diagnóstico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), con el fin de asegurar sean eximidos de dar la evaluación SIMCE.

#### Nivel de aula (trabajo directo con niños):

- Análisis detallado de los resultados de las pruebas externas aplicadas, y en base a ello, revisión de los errores en clases y ejercitación de preguntas específicas. Ello también involucra en algunos casos agrupar a los alumnos según el nivel de logro identificado en las pruebas.
- Enseñar la mecánica de cómo se construye el SIMCE y estrategias para responderlas (similar al **“método pre-universitario”**).
- Clasificación de los puntajes individuales de los niños (representado en colores) y mostrarlo públicamente a los niños y apoderados.
- Mayor repitencia en niños que estarían pasando a niveles que serán evaluados por el SIMCE.

- Utilización de profesionales PIE para reforzar habilidades medidas en pruebas estandarizadas<sup>36</sup>.
- Concentrar la atención en aquellos niños que rendirán la prueba SIMCE, y por tanto menos atención en aquellos que no la rendirán por diagnóstico de NNE (especialmente meses antes de dar la prueba).
- Estrategias de motivación (charlas, comunicados, reuniones de apoderados) y ofrecimiento de premios ligados al incremento de los resultados SIMCE (ej. actos de honor, “completadas”, paseo de curso a Fantasilandia o Happyland).
- Estrategias de manejo de la ansiedad, por ejemplo, días antes de la prueba tener tardes de “relajo”, jugar fútbol, restarle importancia a la prueba, decirle a los niños que se sientan tranquilos, que contesten “lo que puedan”, etc.
- Uso de chantajes y amenazas hacia los alumnos. Por ejemplo, transmitirles a los niños que son responsables de los resultados SIMCE, que estos resultados van a afectar la reputación del colegio, y el trabajo del Director y de sus profesores; que los resultados de la escuela afectan directamente la posibilidad de ellos de ser aceptados en un Liceo; y que los resultados pueden implicar que repitan o ponerles “notas al libro”.

Respecto a los resultados descritos es necesario analizar cómo estas prácticas afectan la calidad de la educación. Podría interpretarse positivamente la focalización del trabajo pedagógico en áreas curriculares prioritarias a nivel nacional, la incorporación de sistemas de monitoreo de los aprendizajes de los niños en dichas áreas, y el aumento en el control de la cobertura curricular. Sin embargo, desde una visión global estas prácticas reflejan una distorsión al trabajo escolar y a la formación integral de los niños y niñas. Los esfuerzos descritos no responden a la implementación del currículum nacional y a un proyecto educativo propio, adecuado a las necesidades del contexto escolar. Como se ha analizado anteriormente, las prácticas reflejan una *externalización* de los procesos de gestión escolar, que implican esfuerzos que transforman las prácticas cotidianas del trabajo escolar. Por tanto, directivos y docentes desvían su atención del trabajo educativo y la mejora escolar interno, y dedican tiempo y energía en diseñar y poner en práctica estrategias específicas para asegurar un desempeño positivo en las evaluaciones externas.

Lo descrito anteriormente es lo que se ha denominado como el fenómeno de la **“simcificación de la educación”**. Este fenómeno coincide con evidencia a nivel internacional, como también nacionales. La encuesta CIDE (2012), por ejemplo, muestra que un 58,6% de los docentes dice que el SIMCE genera una mayor mecanización en los procesos de enseñanza–aprendizaje; focalización en las asignaturas SIMCE (67,8%), y un 70,9% dice que se le da una importancia exagerada al SIMCE. También, en una encuesta a Directores (Manzi et al. 2014) se identifican estrategias específicas para la preparación de dicha prueba, como es la realización de ensayos (97%) y talleres dirigidos a todos los alumnos para reforzar contenidos evaluados (66,5%). Otro estudio en el país (Elacqua et

---

<sup>36</sup> El estudio Fundación Chile (2014) muestra resultados similares, como también tensiones que se dan entre objetivos PIE y metas PME.

al. 2012) coincidente con los resultados anteriores, analiza los efectos de las políticas de evaluación en escuelas de bajo rendimiento, y encuentra que los docentes han tendido a incorporar cambios de corto plazo con el fin de incrementar los resultados en pruebas estandarizadas, por sobre cambios más profundos e integrales a largo plazo.

Es posible conjeturar que los procesos de mejora escolar y la preparación de pruebas externas pudiesen no ser prácticas contradictorias, sin embargo el estudio identifica importantes tensiones y nudos críticos al respecto. Especialmente en algunos casos de estudio, no solo no mejora la calidad de lo ofrecido, sino que deteriora los procesos educativos en su conjunto, e incluso puede provocar efectos dañinos en el bienestar del ambiente escolar y la formación de los niños. En el próximo punto se profundizará en cuatro nudos críticos identificados.

-- **Tensiones y nudos críticos en el logro de metas SIMCE.** Los resultados del estudio muestran que los actores escolares tienen diferentes modos de responder a las políticas y grados de reflexividad frente a ello. En algunos casos son actores entusiastas sobre incrementar los resultados y argumentan que ello es reflejo del logro de aprendizajes en los niños, mientras tanto otros docentes aplican las estrategias descritas de modo más mecánica ya que están institucionalizadas en la escuela, y en otros casos los actores tienen mayores niveles de resistencias, tensiones y críticas respecto a ellas. Es importante de explicitar que muchas de las tensiones identificadas se han dado históricamente en la escuela, sin embargo, se argumenta que la política de estandarización y evaluación las intensifica, en vez de aminorarlas.

En base a los resultados del estudio, se presentan a continuación las principales tensiones o nudos críticos a las cuales los actores se ven enfrentados. Estas son: educación integral versus educación focalizada; equilibrio curricular entre asignaturas; formación académica versus formación socio-emocional; estructura y focalización en el trabajo pedagógico versus experiencias globalizadas, diversas y creativas; exclusión versus inclusión educativa.

- **Educación integral versus educación focalizada.** Los actores educativos generalmente insisten sobre la importancia de ofrecer un proyecto educativo integral. Por este concepto se entiende, en la mayoría de los casos, la conjugación de tres componentes. En primer lugar, darle especial foco a las asignaturas llamadas “cognitivas” o “tradicionales”, particularmente a lenguaje y matemáticas. En este sentido se argumenta que en estas asignaturas se desarrollan “habilidades de base” que permiten lograr aprendizajes exitosos en las otras asignaturas. A su vez, se plantea la relevancia de desarrollar otras habilidades, como artísticas y deportivas, junto a la formación valórica y la disciplina (y el apoyo psico-social en escuelas con SEP).

Desde esta comprensión de educación integral es importante notar que de todas formas subyace la idea que hay asignaturas más importantes que otras. En el lenguaje cotidiano de las escuelas se denota un estatus distinto entre las asignaturas “tradicionales” o “importantes” y “el resto”. Ello a su vez, ha generado una

preponderancia de estos cursos en la gestión escolar (ligado a programas externos y herramientas curriculares) y un desequilibrio en el horario escolar (por ejemplo: aumento de horas, talleres JEC en torno a las mismas asignaturas, política escolar de trabajar lenguaje y matemáticas en otros cursos).

También es importante notar que a las asignaturas “no tradicionales” se tiende a asignarles una *connotación instrumental* y no un fin en sí mismo. Por ejemplo: el deporte para poder liberar energías y luego tener mayor concentración en asignaturas “cognitivas”; o la música para aprender mejor matemáticas; o el taller literario para mejorar la comprensión lectora en el SIMCE. Es decir, estas asignaturas cobran mayor validez e importancia a medida que contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, incrementan los resultados evaluativos, y mejoran el comportamiento de los alumnos.

No obstante lo anterior, esta situación implica también dudas y críticas de parte de los actores entrevistados, y por lo mismo algunos dan importancia a “proteger” que los talleres JEC no estén enfocados en “lo cognitivo”. También en otras circunstancias el “desequilibrio” curricular ha generado conflictos al interior de las escuelas; en una se utilizaron las horas de educación física para realizar “reforzamiento SIMCE” lo cual produjo críticas de parte de los padres, logrando finalmente retractar la medida.

- **Formación académica versus formación socio-emocional:** La relación entre el rendimiento académico y la formación personal y social de los alumnos es otro nudo relevante que emerge en el estudio. Por una parte, en las escuelas más “aventajadas” tiende a haber una confluencia positiva entre la exigencia académica, la formación valórica y la disciplina al interior del establecimiento. No obstante, en las escuelas “desventajadas”, que atienden niños en contexto de pobreza, con bajo rendimiento y situadas en un escenario de mercado escolar competitivo, se evidencia que responder a las metas prefijadas en el PME y las necesidades socio-emocional de los niños es una tensión latente, que incluso se experimentan como objetivos contrapuestos.

Los actores escolares en estas escuelas, plantean que existe un sinnúmero de necesidades emocionales y de apoyo en la formación social y valórica de los niños, y que en el contexto en que trabajan estos objetivos cobran especial importancia para formar “habilidades para la vida”. Los entrevistados explican que ello requiere de tiempo para un trato personalizado con los niños, detenerse a conversar respecto a problemas y conflictos específicos, y tratar temas en el aula, como es el autoestima, el desarrollo personal, la convivencia, entre otros. De este modo, los actores se sienten tensionados entre atender estas necesidades formativas, y por otra parte, lograr los resultados académicos esperados y los objetivos curriculares, que son responsabilidades “propias de la escuela”. Tanto directivos como docentes explican que para trabajar la formación valórica de los niños se requiere de tiempo, y que ante la presión por el cumplimiento de metas, tienden a darle mayor importancia a “lo cognitivo”. Como dice un Director: “*tenemos que ponernos la mano en el corazón y no*

*escuchar tanto los problemas; ahora estamos mucho más centrados en el contenido, en el currículum”.*

Adicionalmente, algunos actores relatan que les transmiten la presión y el estrés a los propios alumnos por aumentar los resultados (que incluye como se menciona anteriormente prácticas de premiación, persuasión, y amenaza), mientras dedican menos tiempo para conversar con ellos y acompañarlos en temas que son relevantes para ellos. Esto es resentido por algunos docentes, y relatan que se enfrentan permanentemente a la dificultad de equilibrar ambos objetivos. Estas prácticas, de forma menos o más sutil, vulneran un ambiente positivo y de bienestar para los niños, y pueden implicar una falta de ética profesional. Aunque los docentes pueden reconocer esta situación, sienten que es tal el riesgo de ser mal evaluados como escuela, que deben realizar estas prácticas para aumentar las posibilidades de obtener buen rendimiento, sacrificando generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje armonioso, distendido y positivo.

- **Estructura y focalización versus experiencias globalizadas, diversas y creativas.** Un enfoque pedagógico comúnmente utilizado, especialmente en las asignaturas evaluadas por el SIMCE, es un trabajo basado en: guías estructuradas de trabajo (normalmente individuales), *repaso* de los ejes curriculares y preguntas específicas menos logrados (enfoque de déficit), junto a evaluaciones sistemáticas (usualmente en formato de respuestas múltiples). Este modo de trabajo en el aula, representa un trabajo estructurado y ordenado para los docentes, en que se busca de forma secuencial abarcar el contenido curricular, monitorear el aprendizaje de los niños, y retroalimentar y reforzar los aspectos menos logrados. Ello por una parte puede implicar ventajas y significar avances (especialmente en algunos contextos escolares), sin embargo, se identifica que hay una significativa tendencia en los casos de estudios del uso predominante de esta estrategia en el aula. En algunos establecimientos este fue motivo de una discusión interna sobre el “exceso del uso de las guías”, como también el alto costo y “abuso” en el uso de las fotocopias. Incluso se identificó un **efecto de saturación**, por ejemplo, en tres escuelas los propios alumnos dijeron que estaban cansados de guías y pruebas (de respuestas múltiples), y que las respondían con desgano o al azar.

Por una parte, desde la perspectiva de los actores, el trabajo con guías y uso de programas altamente estructurados les parece “útil” y le otorga seguridad al su trabajo, en términos que significa un camino trazado que asegura la cobertura curricular y resultados evaluativos beneficiosos. Por tanto, a su vez, existe una **inseguridad de salirse del “camino trazado”**. Especialmente en los niveles que serán evaluados por el SIMCE, se identifica de parte de los profesores un cierto temor por realizar experiencias educativas que no apunten específicamente a desarrollar habilidades evaluadas.



En consecuencia, el enfoque pedagógico descrito y las subjetividades implicadas, deja en desmedro el conocimiento más abstracto y reflexivo, como también estrategias de trabajo más creativas y globalizadoras. Algunos profesores expresan que ello se percibe como **un riesgo** y que se estaría “perdiendo el tiempo”. De este modo, entran en tensión y resienten no realizar actividades más lúdicas y que involucren experiencias significativas (“no solo papel y lápiz”). De hecho un docente de 4to básico relata que él durante el año sigue un itinerario de trabajo diseñado junto al asesor ATE, basado en guías entregadas, sin embargo, luego de la aplicación de la prueba SIMCE, es un período de “descanso” y se permite realizar actividades educativas que él disfruta y que le parece que a los niños “se le graba más”, como analizar una película o hacer una obra de teatro.

Sumado a lo anterior, el estudio observa en los establecimientos, especialmente aquellos con mayor percepción de presión externa, una **sensación de urgencia** en el trabajo pedagógico. Varios docentes mencionan que se sienten “apurados”, por cumplir con las planificaciones clase a clase (u otros programa externo), y asegurar la cobertura curricular y resultados positivos, tanto en las pruebas a nivel escolar o comunal (realizadas por un ATE) y por del mismo SIMCE. Por tanto, relatan que no pueden detenerse a profundizar de modo más reflexivo las materias curriculares ni a trabajar con aquellos niños que tienen un ritmo más lento, pues puede afectar negativamente el cumplimiento de metas. Esto es usualmente lamentado por docentes, sin embargo se sienten exigidos a priorizar de esta forma.

- **Exclusión versus inclusión educativa.** El estudio evidencia que hay una tensión entre incrementar resultados evaluativos, y estrategias institucionales y pedagógicas que fomenten la inclusión de niños con distintas habilidades y ritmos de aprendizaje. En primer lugar ello opera a nivel subjetivo de los actores, mezclado con una racionalidad estratégica mencionado anteriormente. Parte de la visión de alumnos se constituye de acuerdo a cuánto contribuyen o no a los resultados estandarizados (también cruzado por el mantenimiento del control y la disciplina al interior de las aula, entre otros elementos). Ello es especialmente problemático en las escuelas de bajos resultados estandarizados, pues hay un “*sentido de castigo*” de atender a niños con bajo rendimiento. La inclusión de alumnos de contextos deprivados y con dificultades de aprendizaje, es uno de los factores más mencionados como causa de no incrementar los resultados en pruebas estandarizadas. Es decir, estos niños son vistos como un problema y se convierten en la causa de los resultados. Algunos entrevistados de establecimientos municipales no selectivos incluso argumentan que “es incongruente” que les exijan aumentar los resultados en el SIMCE y a la vez que deban recibir a todos los niños. Por otra parte, llama la atención que los establecimientos que sí seleccionan o que tienen mecanismos de expulsión vía bajo rendimiento, naturalizan y justifican estas prácticas institucionales, mientras la política nacional y local no les pone restricciones.

Sumado a lo anterior, también se observan estrategias que ponen en tensión a los docentes entre lograr aprendizajes más efectivos que generen resultados positivos, y fomentar la inclusión de los alumnos con distintos niveles de aprendizaje, junto a asegurar aprendizajes para todos. Por ejemplo, como se describió anteriormente, se observaron estrategias de agrupación de niños por nivel de logro identificadas en las “pruebas ATE”, lo cual se justifica para focalizar mejor los aprendizajes no logrados. En un caso se evidenció la repitencia de 19 niños en primero básico con nivel de logro inicial en lectura, lo que fue validado como un resguardo para evitar resultados negativos en el SIMCE de segundo básico. Así mismo, se observó en una escuela que se da mayor dedicación a aquellos alumnos que son evaluados por el SIMCE (en desmedro de los que no son evaluados); y también se constataron esfuerzos por entregar diagnósticos de niños con bajo rendimiento, con el fin que no sean evaluados en dicha prueba.

Estas no son prácticas que pasan por alto los mismos actores, muchas veces los entrevistados justifican sus acciones, y a la vez realizan un análisis crítico de la tensión a las cuales se enfrentan entre cumplir con las metas, mantener el “buen comportamiento” en el aula, y generar mayor inclusión socio-educativa al interior de la escuela (por ejemplo, la agrupación de cursos por nivel de rendimiento fue un debate en dos de los establecimientos). Especialmente, se observa que los equipos de apoyo psico-social, como asistentes sociales, psicólogos, educadoras diferenciales, quienes de alguna manera guardan cierta “distancia” del aula, tiene mayores preocupaciones respecto a las medidas de ex/inclusión al interior de la escuela.

-- **Interpretación y sentido de la responsabilización de los resultados.** Los resultados SIMCE son un referente importante en todos los establecimientos estudiados y su aplicación y entrega *son un hito* relevante durante el año. En todos los establecimientos estudiados se relata de parte de los entrevistados que hay una lectura evaluativa de los resultados que orientan la acción, en la lógica de una “gestión guiada por los datos” con el fin de mejorar los logros. A partir de ello emanan preocupaciones específicas, por ejemplo respecto de un nivel o una asignatura en particular, lo cual pueda implicar estrategias con los docentes o reforzamiento en un área. Sin embargo, es importante notar que los resultados SIMCE no son la única información con la cual cuenta las escuelas. Todos los establecimientos estudiados cuentan con un cúmulo de resultados evaluativos (aplicado por agencias externas) que entregan mucho mayor detalles que el propio SIMCE (resultados por ejes curriculares, por habilidades, por cada alumno, etc.). De este modo, *los resultados SIMCE no tienen una incidencia significativa en cuanto a retroalimentar el trabajo diario en las escuelas, pues* durante el año las escuelas ajustan su trabajo en torno a dichos resultados internos.

En relación a la significación e implicancias subjetivas en los equipos, como se presenta en la sección IV.1., existen variaciones importantes por establecimiento. En el caso de aquellos con alto rendimiento y prestigio, los resultados más bien vienen a reforzar un sentido de “excelencia” por sobre otras escuelas, y otorgan validez al trabajo que realizan.

En los casos de “proyectos alternativos” aunque las autoridades puedan declarar restarle relevancia al tema, existe una cierta intranquilidad si no logran resultados satisfactorios en comparación a otros establecimientos del circuito local; y los actores les dificulta legitimar su propio proyecto y valorar su contribución educativa bajo la racionalidad de la política actual. Por otra parte, las escuelas de bajo rendimiento sienten que los resultados son injustos y que no se valora el trabajo y contribución “invisible” que realizan en el día a día.

Ahora, al preguntarles a los actores por sus resultados en el SIMCE y cómo los interpretan, el estudio evidencia que los puntajes no implican una interpretación objetiva, ni única en las escuelas. Por el contrario, los actores *juegan con los números* de forma creativa y estratégica con el fin de construir una *narrativa positiva e incluso a veces épica* sobre la escuela (Falabella, 2014b). En todos los casos estudiados los actores, y especialmente los directivos, producen relatos en que tácticamente muestran y enaltecen resultados exitosos, mientras justifican o incluso no mencionan otros resultados insatisfactorios. Ello implica seleccionar cuidadosamente ciertos resultados sobre otros, como también realizar *comparaciones estratégicas* que les permiten realzar positivamente sus logros; por ejemplo, compararse, según conveniencia, con colegios de cierta dependencia, o nivel socio-económico, o comuna, o región, o de acuerdo a ciertos años anteriores, o niveles/asignaturas en particular. Es importante recalcar que lo descrito ocurre también en los establecimientos de bajo rendimiento, es decir, aunque los resultados en su globalidad sean deficientes, ellos son fraccionados, conjugados y expuestos estratégicamente. De este modo, las instituciones escolares logran celebrar y divulgar relatos de orgullo, mérito y esfuerzo, lo cual le otorga legitimidad y “razón de ser” al trabajo de la escuela, y un sentido positivo a los docentes. Aunque año a año los establecimientos puedan defraudar los equipos por la caída de algunos resultados en particular, existe un proceso de acomodación y ajuste del relato en un plazo mayor.

Junto a ello, tanto directivos como docentes se sienten evaluados y tienden a crear y transmitir justificaciones que circulan dentro de la escuela. Aunque efectivamente, como se ha mencionado anteriormente, los puntajes pueden implicar la identificación de un problema en particular y tomar medidas al respecto, de un modo más global, existe una tendencia a excusarse de los resultados deficientes, acompañado de relatos de **culpabilización** hacia otros. Algunos más recurrentes hacen referencia a niños con dificultades de aprendizajes, adolescentes “que no están ni allí con la prueba”, padres con bajo capital cultural que no dan apoyo escolar o “despreocupados”, docentes que no pueden ser despedidos, falta de profesores en la zona, incapacidad para seleccionar o expulsar, entre otros.

Lo anterior demuestra que mientras el Estado transmite la noción de que los responsables de los resultados SIMCE son las instituciones escolares, éstas a su vez esgrimen la responsabilidad (y culpa) y la giran hacia otros actores, especialmente niños y sus familias. Aquello, en distintos tipos de escuelas, también gatilla discursos de **victimización y heroísmo**, en que los docentes recalcan las dificultades en que trabajan (condiciones laborales, falta de tiempo, perfil de los niños) y a su vez resaltan logros “a pesar” de las

“adversidades”. Adicionalmente, en contextos de bajos recursos, también se identifican discursos de **resignación** o *expectativas “acotadas”* al contexto, en que la contribución de la escuela está en la “labor social” como menciona un Director. Por último, se identifican discursos que no le deslegitiman la validez de los resultados, por ejemplo, los resultados “comparan peras con manzanas”; “hay escuelas que seleccionan”; “las otras escuelas preparan mucho más a los alumnos que acá”, etc.

En definitiva, aunque las escuelas efectivamente se movilizan por los resultados SIMCE, *no necesariamente se sienten responsables por ellos*, como es esperado por la política, por el contrario las instituciones construyen narrativas de logros y autosatisfacción, sumado a explicaciones y justificaciones que involucran desviar la responsabilidad hacia otros. No obstante lo anterior, es importante recalcar que para algunos establecimientos comprender y explicar sus resultados es una tarea sencilla. Pero, para otros producir una narrativa común que le otorgue sentido a los resultados (incluidos los insatisfactorios), implica mayores tensiones, dudas y esfuerzos; como en el caso de las escuelas con proyectos alternativos o el de escuelas con bajo rendimiento.

## V. Conclusiones

### V.1. Síntesis y discusión final de los resultados

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad no es una perspectiva nueva en las políticas educativas en Chile que surge a propósito de la Ley con dicho nombre<sup>37</sup>, como tampoco es un enfoque que nace con la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Más bien implica un *entramado de políticas vinculantes* que se han ido produciendo y entrelazando progresivamente desde la reforma educativa de los años 80, bajo el régimen cívico-militar. En esa época, en el marco de una transformación global hacia la constitución de un Estado Subsidiario, es cuando se comienza a idear el diseño de un mercado escolar que combina elementos de competencia vía subvención por niño, la libre elección escolar y una prueba nacional estandarizada que pudiese medir la calidad de cada escuela con el fin de orientar las decisiones de los padres, como también de la gestión escolar. Bajo este esquema subyace el ideario inicial en que el Estado se desliga de la gestión de las escuelas, y paralelamente se crea un mecanismo para asegurar la calidad de dicha oferta. En esta etapa el énfasis está puesto en la competencia por la demanda y la elección parental “informada”; nombrado en la literatura “*accountability de mercado*”.

Desde mediados de los años 90s, se han diseñado un conjunto de políticas que han ido derivando a lo que se llama “Sistema de Aseguramiento de la Calidad”, la cual se acopla al modelo anterior. Esta segunda “ola” de reforma pone énfasis en mecanismos de apoyo y de rendición de cuentas por resultados exigidos por el Estado; conceptualizado como “*accountability por desempeño*” o “responsabilización con altas consecuencias”. De este modo se extiende y complejiza el modelo, que involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos, tales como: i) sistema de diagnóstico y planificación con metas prefijadas; ii) supervisión y asesoría diferenciada según nivel de desempeño; iii) evaluación estandarizada; iv) publicación de resultados y sistema de clasificación de la calidad de las escuelas; v) libre elección de parte de los padres; y vi) consecuencias por resultados (des/incentivos).

En consecuencia esta matriz operativa cuenta con la existencia de mecanismos que imprimen *presión y apoyo* en el sistema para obtener los cambios esperados. A nivel de escuela, se comprende que la gestión debe estar *orientada al logro* de metas definidas, en función a ello adquieren preponderancia la planificación, monitoreo sistemático, y decisiones fundadas en “evidencias”. Se entiende desde esta perspectiva que los equipos directivos y docentes de las escuelas son responsables de los resultados en las pruebas estandarizadas (entre otros indicadores) y que deben rendir cuentas por ello. También subyace el supuesto que los individuos se motivan y movilizan positivamente por medio de sistemas de diferenciación y competencia que otorgan incentivos y sanciones, con el fin de ajustar sus acciones de acuerdo a las metas y estándares establecidos.

---

<sup>37</sup> Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley Nº 20.529/2011)

Las políticas en cuestión, han tenido y seguirán teniendo gran relevancia en el sistema escolar (de hecho la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad aún no entra en plena vigencia). Las expectativas de estas políticas sin dudas son altas. Autores que han defendido los beneficios de este enfoque concuerdan que contribuye a garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad (ver por ejemplo, Hanushek & Woessmann, 2010; Manno, 2005; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Puryear, 2006). Se espera desde esta perspectiva que el *conjunto de medidas enlazadas movilicen a los actores para el logro de determinados estándares y resultados preestablecidos*. Sin embargo, las políticas en cuestión han involucrado arduos debates a nivel internacional, en países como Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda (ver Falabella, 2014a), y a pesar de la importancia de estas políticas en Chile, existen hasta el momento incipientes estudios que den luces sobre los esperados beneficios y efectos de ello al interior de las escuelas.

En este escenario emergen dos preguntas centrales que guían este estudio: *¿de qué modo se comprende y se pone en práctica el sistema de aseguramiento de la calidad?, y ¿cuáles son los efectos de la política en distintos contextos escolares?* En base a estas preguntas ese define como objetivo central: *“Comprender y caracterizar las prácticas, visiones y lógicas de acción de los actores escolares en los procesos de gestión y mejora pedagógica en el marco de responder a las exigencias y requerimientos que tienen las políticas de aseguramiento de la calidad educativa.”* Es importante insistir que este estudio por tanto no busca evaluar una política en particular, como la SEP, el SIMCE, las ATEs, o el SNED. Más bien, lo que se indaga comprensivamente son los efectos en los establecimientos educativos de un conjunto de políticas, supuestos, y medidas con conforman un “sistema de aseguramiento de la calidad”.

Para responder al objetivo de investigación se diseñó un estudio de corte cualitativo, en que se examina en profundidad cómo estas políticas se comprenden y se ponen en práctica en la vida cotidiana de la escuela. La estrategia metodológica fue la realización de casos de estudio en siete escuelas situadas en distintos contextos geográficos, sociales y educativos; y se utilizó un enfoque multi-metodológico, en que se realizaron entrevistas colectivas e individuales, se observaron reuniones de profesores y prácticas pedagógicas, también se analizaron documentación y datos disponibles de los establecimientos. La descripción detallada, profunda y holística en las instituciones escolares estudiadas, permite establecer un cierto grado de generalización que ofrezca *conceptos comprensivos* sobre el problema en cuestión.

Es importante relevar algunas claves que estuvieron presentes durante la realización del estudio. Para estudiar las políticas de aseguramiento de la calidad no era suficiente una entrada somera a la escuela, con entrevistas a los esperados actores claves. Era usual que las personas respondieran replicando en una primera instancia los sentidos y perspectivas de la política a nivel nacional. También, era común que los directivos dijeran que “ellos no preparaban para el SIMCE como en otras escuelas”, y que ellos propiciaban una “educación integral”. Sin embargo, al pasar más tiempo en las escuelas, observar

reuniones y trabajo en aula, tener conversaciones y entrevistas reiteradas con los actores, aparecían nuevas **“capas” al interior de las instituciones**, lo que permitió comprender la complejidad y tensiones en juego en la práctica cotidiana de las escuelas.

Durante el trabajo en terreno fue esencial descubrir y seguir ciertas **hebras claves** para entender fenómenos relevantes. Por ejemplo, en un caso se supo que el asesor ATE hacía charlas a los niños, interesó en ese caso saber ¿cuándo lo hacía?, ¿con qué intensidad?, ¿qué le decía a los alumnos?. En otro caso se vio que se había hecho repetir a 19 niños en primero básico (mientras el promedio de años anteriores era de 4-5 alumnos), por tanto también pareció relevante preguntarse ¿qué había pasado?, ¿qué reflexiones y criterios hicieron tomar aquella decisión?, ¿si el SIMCE en 2do básico había incidido en la decisión?. También en un caso de estudio se solicitó hacer una observación en aula a un 4to básico, y el Jefe de UTP explicó que estaban “descansando” pues recientemente habían aplicado el SIMCE en ese nivel. Por tanto nuevamente pareció importante analizar qué entendía el actor escolar por “descansar” y de qué modo cambiaban las prácticas docentes antes y posterior a la aplicación de dicha prueba.

Otra estrategia relevante en el estudio fue la realización de **contrapreguntas**, pues mientras los actores describían con coherencia y altos niveles de estructuración sus prácticas, interesaba indagar sobre las posibles tensiones que estaban naturalizadas por los sujetos; para ello se preguntaba por ejemplo, ¿cómo harían su trabajo si no hubiesen evaluaciones nacionales?, ¿en qué cambiarían sus prácticas?, o ¿cómo lo hacían antes, y qué han dejado de hacer?. Por último, durante el análisis de los datos, fue esencial mantener un análisis crítico y reflexivo sobre los discursos y conceptos que aparecían reiteradas veces en las entrevistas. Por ejemplo, qué significa la noción de “orden” para los sujetos, o de tener “mayor estructura”, o la noción de “educación integral” o de “evaluaciones objetivas”. De esta forma también fueron aparecieron conceptos opuestos necesarios de considerar, como “somos desordenamos”, o “antes improvisábamos”, el uso de “evaluaciones subjetivas” o “estar a oscuras” (en referencia a estar sin mediciones externas). Para lo tanto, el tomar distancia del uso de estos conceptos y **de-construir** sus significados fue otra clave en el trabajo investigativo.

## Resultados del Estudio

Los efectos de las políticas de aseguramiento de la calidad al interior de los establecimientos implican **distintas aristas** de un mismo problema de investigación. El estudio por tanto no concluye con “fortalezas y debilidades” o “luces y sombras” de la política, ni con una identificación de “buenas y malas prácticas”. Más bien lo que interesa es plantear comprensivamente las **complejidades, dilemas y matices** que generan estas políticas en el nivel micro. Así mismo, *se cuestiona una comprensión lineal* de las “etapas de mejora escolar” o una visión dicotómica de escuela eficaz o ineficaz. La construcción de los tipos de respuestas institucionales constituye una **compleja trama** de visiones, subjetividades, y prácticas de parte de los establecimientos escolares, que perfilan diferentes modos de producir la política a nivel local.

En primer lugar, el estudio concluye que las políticas de aseguramiento movilizan a los actores escolares implicando transformaciones en las subjetividades y prácticas escolares. La mayoría de estos cambios evidencian un mayor ordenamiento y estructuración de los procesos de gestión y prácticas pedagógicas, con metas claras y definidas. Ello implica mayor sistematicidad y detalle en la planificación, monitoreo sistemático de los aprendizajes de los alumnos, control sobre la cobertura curricular, evaluación de las prácticas docentes, seguimiento del PME por medio de la sistematización de avances, y fiscalización del uso de los recursos.

Sumado lo anterior, la política entrega mayores recursos para la contratación de profesionales, como educadores diferenciales, asistentes sociales, psicólogos, asistentes de aula. De este modo se conforman equipos multidisciplinarios que entregan un apoyo más integral a la formación y soporte psico-social de los alumnos. Se valora también positivamente la obtención de recursos y materiales con el fin de financiar proyectos de innovación e iniciativas propias de las escuelas; por ejemplo talleres artísticos, laboratorios científicos, realización de paseos, apoyo tecnológico. Adicionalmente, los establecimientos cuentan con la posibilidad de contratación de asesorías técnicas y un set de instrumentos de planificación y evaluación, tanto a nivel escolar como de aula. Este apoyo especialmente contribuye en contextos de mayor precariedad institucional y débiles capacidades profesionales.

No obstante, mientras se reconoce una mayor estructuración y orden del trabajo escolar y pedagógico, se evidencia, en distintos niveles y ámbitos, una **instrumentalización de los procesos de mejoramiento** apegado a la utilización de dispositivos otorgados, pero ello no genera el desarrollo de capacidades a largo plazo. A propósito de la construcción e implementación del PME, se observa que predomina una *externalización del proceso* de gestión, en que el sentido de las acciones ponen el foco en demostrar a otros (como ATP, asesor ATE, Superintendencia) el cumplimiento de metas establecidas. Es decir, se desencadena una **“gestión de la demostración”**, por sobre una gestión centrada en el desarrollo de los procesos de mejoramiento interno. En la práctica el estudio muestra que las políticas en cuestión gatillan una **racionalidad instrumental**, enfocada a asegurar el cumplimiento de metas, incrementar resultados en pruebas estandarizadas, y en algunos casos “poder salir de la clasificación”. Más aún, los criterios pedagógicos y éticos se ponen en tensión, y se invisibilizan o se dejan en desmedro. Aunque pudiese parecer que el cumplimiento de las metas establecidas y el logro exitoso de los indicadores en el PME contribuye a las mejoras en la formación de los alumnos, el estudio evidencia que estos esfuerzos no alimenten necesariamente los procesos internos de la escuela y ponen en tensión la mejora de la calidad, equidad y bienestar de los alumnos.

Lo anterior puede explicarse por un *desbalance entre la presión y el apoyo*. La política ha fomentado principalmente las exigencias por el logro de resultados medibles, expresados en indicadores estandarizados, sumado al cumplimiento de procedimientos formales, por medio de instrumentos de gestión y de aula altamente estructurados y prescriptivos. Adicionalmente, la presión por resultados que establece la política nacional es replicada e



intensificada a nivel local. El estudio evidencia una **red de presión multi-direccional**, que involucra sostenedores, asesores técnicos, ATPs, directivos, docentes, e incluso niños y padres. Se observan actores situados en distintos niveles del sistema escolar que ejercen prácticas de persuasión, motivación, responsabilidad y culpabilización con el fin de presionar a otros actores y lograr evaluaciones favorables. Por tanto, se crea una **cadena jerárquica**, que incluso puede permear hasta la sala de clases, pues como explican los entrevistados los resultados no son solo institucionales, sino que implican el sentido de logro y el *prestigio personal a nivel individual*.

Lo anterior, también repercute en el enfoque de las asesorías técnicas. Se evidencia que predomina un enfoque de *acompañamiento instrumentalizado*, enfocado al monitoreo del PME, la cobertura curricular, y el logro en los resultados de aprendizajes evaluados en el SIMCE. En particular, existe una tendencia en la aproximación de las ATEs a preparar a las escuelas para justamente incrementar resultados académicos, más que dar un apoyo holístico que fomenta el desarrollo profesional docente. Por ello, en vez de existir un “equilibrio positivo” entre presión y apoyo, el estudio muestra que existe **un apoyo que se subordina a la presión**. A su vez, las escuelas, especialmente las municipales, están *sobre-intervenidas* por programas externos, instrumentos, y asesorías. De este modo, el proceso de mejora termina resultando en la existencia de diversas instituciones *diciendo, instruyendo, aconsejando y exigiendo* a los equipos escolares qué deben hacer para mejorar; mientras pareciera que los equipos escolares dejan de tener espacio para escucharse a sí mismo.

De hecho, mientras los docentes han aumentado significativamente labores relacionados a una *mayor burocratización* de la gestión pedagógica, ellos se han desligado de funciones esenciales de su profesión, como es la planificación del trabajo pedagógico, la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, e incluso en algunos casos la misma práctica del trabajo, como realización de clases o de reuniones de apoderados; ello se ha nombrado como **“la subcontratación docente”** hacia instituciones externas. En definitiva, el diseño del apoyo de las escuelas *carece* de un acompañamiento que promueve una reflexión profesional, que involucra elementos de carácter teórico, contextual y valórico, y que esté guiado por un sentido de mejoramiento más amplio y de largo plazo en cada establecimiento en particular.

Por otra parte, el estudio recoge que la percepción de presión por cumplir las metas establecidas y responder a los dispositivos Ministeriales, es observado en todos los casos, aunque con distintos grados de extensión e intensidad. Para comprender estas diferencias entre establecimientos el estudio identifica tres variables claves: el grado de des/ventaja de los establecimientos en su posicionamiento en el mercado escolar; el nivel de sintonía de las *disposiciones subjetivas de la gestión escolar* con el enfoque de gestión en la política nacional; y la interpretación y mediación local del sostenedor respecto a la política (que implique un énfasis en la presión y control, o en el apoyo y desarrollo profesional). De la combinación de estas distintas variables surgen variados modos de responder a las

políticas, como también distintos efectos y niveles de apropiación, tensiones y resistencias.

En los establecimientos “aventajados”, de alto rendimiento, el sentido de presión proviene más bien desde el ámbito interno del establecimiento, y existe seguridad que el estilo de trabajo asegura el logro de resultados exitosos, dentro de un proyecto académico más amplio. La política tiene en estos casos un bajo impacto, y más bien reafirma su posición de ventaja y sentido de mérito, sin problematizar prácticas de exclusión hacia los alumnos de bajo rendimiento académico.

En escuelas con mayor precariedad y/o asilamiento institucional (como podría ser una escuela rural, o una escuela privada subvencionada con un único dueño), el estudio identifica que la política genera un efecto positivo. En un contexto de débiles competencias profesionales, escasas redes de apoyo y bajo nivel de presión la política contribuye a entregar estructura y orden al trabajo pedagógico, asegurando mínimos niveles de soporte institucional para el trabajo docente. Sin embargo, como se ha argumentado anteriormente, estos procesos de mejoramiento se constituyen desde la instrumentalización de los procesos formativos, con escaso desarrollo profesional a largo plazo, que además dependen del uso de dispositivos pedagógicos externos. En estos casos el sentido de presión es disminuido, mientras la interpretación a la política se enmarca desde el apoyo institucional, y no desde el temor sobre eventuales sanciones.

En el tipo de escuelas con proyectos “alternativos” se tiende a constituir una *gestión paralela*, entre el funcionamiento de un proyecto educativo propio, y a su vez la dedicación de tiempo y recursos en la realización de *estrategias tácticas* para el cumplimiento de metas y procedimientos formales. Aunque este tipo de gestión puede mantener una cierta división pragmática interna, existen en estos casos mayores tensiones y dilemas respecto al reconocimiento y valor del propio proyecto, y como ello se articula con las metas y exigencias externas. Por último, los establecimientos con bajo rendimiento, situados en contextos de pobreza y competitivos en términos del mercado local, es donde se identifican mayores efectos críticos, contrario a la expectativa de producir un proceso continuo de mejora. En estos casos existe un fuerte sentido de presión externa y responder a ello se convierte en un *eje articulador* de la gestión diaria de la escuela. Estos resultados ponen en duda los supuestos<sup>38</sup> que las escuelas de bajo rendimiento requieren mayores niveles de prescripción, control y presión externa. El análisis de los datos evidencia que estas medidas aumentan los niveles de estrés, agotamiento, y sensación de frustración, incomprensión e injusticia en los equipos escolares. Y es en este tipo de escuelas donde se identifican mayores prácticas de adiestramiento, presión y culpabilización hacia los niños.

---

<sup>38</sup> Ver por ejemplo recomendaciones de Eyzaguirre & Fontaine (2008).

En definitiva, este análisis problematiza los supuestos de la política sobre mejoramiento escolar, como también la idea de que una misma política sirve para todas las escuelas por igual (“one size fits all”) e instiga a pensar en políticas más flexibles y diferenciadas de acuerdo a las necesidades y características locales.

## V.2. Recomendaciones a la política pública

Las recomendaciones que se presentan a continuación se orientan a responder a las tensiones y nudos críticos analizados en este estudio. La transformación de éstos requieren pasar, en términos generales de un modelo de “responsabilización de altas consecuencias” a uno de “responsabilización profesional” (I.1; Darling-Hammond 2004, 2007, 2010; Hargreaves y Shirley 2009; Hargreaves y Fullan, 2013; Lipman, 2004; MacBeath 2010; Ravitch 2010). Este cambio de enfoque se sustenta en la promoción del desarrollo profesional, la calidad de la tarea pedagógica en la sala de clase, la consideración de la diversidad de los estudiantes, y la presencia de equipos estables de acompañamiento y apoyo. Países interesantes de analizar en este sentido, son Bélgica, Finlandia, Suecia, Noruega u Holanda. Siguiendo esta línea, las recomendaciones se basan en los siguientes principios:

- Poner el acento en la **formación docente inicial y continua**, con énfasis en la formación del juicio experto y autonomía profesional para la toma de decisiones pedagógicas.
- Fortalecer las **condiciones institucionales** en los establecimientos educativos, con foco prioritario en mejorar las condiciones de trabajo interno para el desarrollo profesional.
- Fortalecer **estructuras de gestión escolar local**, con equipos profesionales de calidad, que apoyen la gestión de las escuelas y desarrollo docente, sustentado en modelo de evaluación institucional y acompañamiento *permanente* con participación de las comunidades escolares.
- **Cambiar el balance entre presión y apoyo**, creando un sistema de apoyo y asesoría permanente, orientado hacia el desarrollo profesional, que estimule el juicio experto, la reflexión y la consideración de criterios locales. A su vez, reducir drásticamente el nivel de control y presión externa, eliminando por tanto: la publicación de resultados de pruebas estandarizados en los medios, el ordenamiento de establecimientos de acuerdo a dichas pruebas, y los incentivos y sanciones ligados a dichos resultados.
- **Favorecen un “nuevo trato” en el aseguramiento de la calidad**, en que se pase de modelo de clasificación y competencia a uno centrado en la colaboración, profesionalización e inclusión.

En concreto, sugerimos que la transformación que requiere el actual sistema de aseguramiento de la calidad requiere de los siguientes elementos:

**Foco en procesos de mejora complejos, sustentado en una visión de calidad integral, por sobre instrumentos y resultados estandarizados.** Ello implica pasar de una mirada que tiende a restringir la mejora a lógicas de efectividad en la gestión institucional a una perspectiva que favorece la integralidad del curriculum, la creatividad, y la innovación en las practicas escolares. Para avanzar en esta perspectiva se requiere:

- Favorecer el diálogo y análisis en las comunidades educativas sobre los fines y objetivos de la educación, que se vinculen con los diversos proyectos educativos y prioridades de cada establecimiento, como también a principios ejes de la educación, como es la calidad, equidad e integración socio-educativo, y la participación.
- Mayor flexibilidad y autonomía en el diseño e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo, con el fin de promover el desarrollo de capacidades institucionales internas y la construcción de proyectos educativos propios, de acuerdo a sus contextos y prioridades institucionales.
- Para lo anterior se requiere bajar el nivel de estructuración del proceso de diagnóstico y planificación de los Planes de Mejoramiento Educativo, lo cual debe traducirse en formatos más flexibles, que permita la construcción de categorías y dimensiones propias, sin metas preestablecidas (como aumentos fijos del puntaje SIMCE o velocidad lectora), sino con objetivos realistas y que consideren las trayectorias de cada establecimiento y estrategias que recojan los procesos reflexivos de cada escuela.

**Nuevas formas de asesoría y colaboración hacia las escuelas, que tengan como principio la articulación y generación de redes de apoyo** con equipos estables, con profesionales de alta calidad profesional, para lo cual se requiere:

- Fortalecer las agencias de gestión local en el apoyo y monitoreo de los procesos de mejora de las escuelas. Los nuevos Servicios de Educación Local deberán acompañar, evaluar, y definir estrategias de mejora por medio de un trabajo continuo con las escuelas. Ello implica equipos profesionales fortalecidos, que se hacen responsables de mejorar la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos educativos en un territorio definido.
- Construir un sistema de información integral sobre las características y necesidades de apoyo de las escuelas, que no sólo considere resultados estandarizados. Los Servicios de Educación Local debieran ser el actor prioritario en la construcción y manejo de esta información y la determinación de las necesidades de apoyo en la escuela. A la vez las comunidades escolares y profesorado deben pasar a ser partícipes y responsables activos en el trabajo de evaluar la calidad de la educación.
- La gestión local se podrá hacer en alianza estratégica con ATEs que complementen áreas específicas requeridas por estos servicios. Para el logro de esta complementariedad se requiere generar procesos de certificación sustentado en criterios de calidad que tengan como foco la continuidad, sustentabilidad e integralidad en las asesorías.

**Exigencias y apoyos de forma diferenciada y contextualizada:** Las escuelas estudiadas muestran que entre los profesionales existe una alta valoración por los materiales y dispositivos de apoyo directo a la tarea pedagógica (por ejemplo PAC). Estos apoyos debieran mantenerse, pero no como dispositivos universales y estandarizados, sino como alternativas de apoyo flexible. Al respecto se recomienda:

- Las agencias de apoyo (Ministerio de Educación, Servicios Locales de Educación) deberán poner a disposición de las escuelas diversos dispositivos y materiales de apoyo, entregándole a cada una la posibilidad de escoger y articularlos de acuerdo a sus necesidades y condiciones.
- Los establecimientos que atienden a poblaciones con mayores situaciones de desventaja educativa, en contexto de pobreza y con bajo rendimiento, se requiere de un modelo de apoyo especial, con un fuerte componente de contextualización. El control, la rigidez, y la estandarización favorecen la inmovilidad y las respuestas instrumentales en estos contextos. Por el contrario, este tipo de escuelas requieren de apoyo profesional, flexibilidad y disponibilidad de recursos para la atención de alumnos con mayores necesidades educativas.
- Se debe promover la articulación de acciones que promuevan prácticas inclusivas y en las que se evite todo tipo de discriminación. Para ello es importante reforzar la incorporación institucional de Proyectos de Integración Educativa.

**Evaluaciones al servicio del mejoramiento escolar, no de la competencia entre establecimientos.** De acuerdo a la evidencia recogida en este estudio el uso de los resultados de las pruebas estandarizadas como instrumento para el ordenamiento y la aplicación de sanciones para las escuelas tiende más bien a tensionar que a promover el desarrollo de procesos de mejora institucional. Es necesario por tanto modificar el sentido y uso del SIMCE o de otros sistemas de evaluación estandarizada, reduciendo su uso punitivo y eliminando la publicación de resultados. En consecuencia, es necesario modificar Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en el siguiente sentido:

- Aplicar evaluaciones estandarizadas como indicador de los logros generales del sistema y ser utilizado para el diseño y monitoreo de políticas públicas. En este sentido, reducir la frecuencia de la aplicación de pruebas censales (cada tres años) y que sus resultados no sean publicados.
- Diseñar sistemas de evaluación a nivel local, con carácter formativo y procesual, orientadas a evaluar y monitorear los procesos de mejora de cada escuela. Esta evaluación debe ser dirigida por los futuros Servicios de Educación Local, junto a la participación de docentes y directivos en la construcción y aplicación de instrumentos contextualizados. Ejes claves del sistema de evaluación deben ser: calidad de las prácticas pedagógicas, inclusión socio-educativa, y participación de la comunidad escolar.
- Desligar las evaluaciones nacionales a consecuencias, terminando con la lógica de ordenamiento y ranking de las escuelas, y de metas en aumento constante y definidas externamente. Cada establecimiento debe fijar un arco de logros deseado de acuerdo a estándares mínimos comunes por país o territorio.

## Referencias Bibliográficas

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46-55.
- Alvariño, C. (2001). Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*. 29: 15-43.
- Anderson, P. (2010). National policy and the implementation of recognition of prior learning in a Swedish municipality. *Journal of Education Policy*, 23(5), 515 - 531.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad escolar, un análisis comparado*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., Corbalán, F. (en prensa). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas *en recuperación*. *Estudios Pedagógicos*.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional y continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 49(2), 77- 99.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., Sotomayor, C. (2010). La profesión docente. Temas y discusiones en la literatura intrnacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1).
- Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, 32(2), 347-362.
- Ball, S.J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London, New York: Methuen.
- Ball, S.J. (1997). Policy Sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 569-580.
- Ball, S.J. (2006). Educational reform, market concepts and ethical re-tooling. In S.J. Ball, *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball*. London, NY: Routledge.
- Ball, S.J., Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.

Ball, S.J., Maguire, M., and Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.

Barber, M. (2004). The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection and Incentives in the Era of Informed Professionalism. *Journal of Education*, 185(1), 7 - 38.

Barber, M. (2010). How Government, Professions and Citizens Combine to Drive Successful Educational Change. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 261 - 278). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. y Pérez, L.M. (2004). *Escuelas Efectivas en Contextos de Pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF-MINEDUC.

Bellei, C., Raczynski, D., Osses, A. (2009). *Asistencia técnica educativa: ¿aporte al mejoramiento?*. CIAE-Universidad de Chile.

Bellei, C. (Coord.) (2010). *Asistencia Técnica educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?*. Santiago. Ocho Libros Editores.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la *micropolítica* en las organizaciones escolares, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.

Bogotch, I., Mirón, L., & Biesta, G. (2007). Effective for What; Effective for Whom? Two Questions SESI Should Not Ignore. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 1, pp. 93 - 110): Springer.

Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de Innovación Pedagógica: Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Universidad de Granada.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2007). *Distinction*. New York and London: Routledge. First published 1979.

Bourdieu, P. (2011a). *The social structures of the economy*. Polity Press: Cambridge.

Bourdieu, P. (2011b). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press. First edition 1972.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Ed. Popular.

Black, P. and William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in*

*Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.

Brunner, J.J, Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional*. Stgo: Universidad Adolfo Ibáñez.

Bruns, B., Filmer, D., Patrinos, H. (2011). *Making School work. New Evidence on Accountability Reforms*. The World Bank Washington D.C.

Canals, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. <http://www.uoc.edu/dt/20251/>

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.

Cardemil, C., Maureira, F., Zuleta, J. (2006). *Sistematización Proyecto Enseñar para Aprender. Informe, CIDE- Fundación Ford*.

Carnoy, M., and Loeb, S. (2003). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.

Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar. ¿Nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4):6-23.

Carrasco, A. (2010). *A case-study of the Chilean policy agenda for disadvantaged primary schools: meeting their challenges?* Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge.

Carrasco, A., Bogolasky, F., Gutierrez, G. (2013). *Estudio sobre el Modelo de Asistencia Técnico-Pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a Establecimientos Educativos Subvencionados del País* (2013). Centro de Políticas Públicas UC y Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación. Estudio encargado por Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y MINEDUC.

Carrasco, A., Falabella, A., Seppänen, P. (2014). Educational accountability policy schemes in Chile and Finland. In P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola, *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile*. Finland: SENCE.

Casassús, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, Contreras, D., Valenzuela, J. (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51 - 83). Santiago: Universidad de Chile.

Center on Educational Policy (2007). *Moving Beyond Identification Assisting Schools in* Center on Educational Policy (2007). *Reading First Locally Appreciated, Nationally Troubled*. Extraído el 06 de marzo de 2013 de <http://cep-dc.org/>



Center on Educational Policy (2009). How State and Federal Accountability Policies Have Influenced Curriculum and Instruction in Three States. Extraído el 06 de marzo de 2013 de <http://cep-dc.org/>

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEEPE) (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. [Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7\(3\).](#)

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEEPE) y Fundación Chile (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, Análisis y Aprendizajes de Política*. Santiago: MINEDUC.

Chrispeels, J., González, M. (2006). The Challenge of Systemic Change in Complex Educational Systems. A district model to scale up reform. In A. Harris, Chrispeels, J. (Ed.), *Improving Schools and Educational Systems. International Perspectives*. New York: Routledge.

CIDE. (2012). *IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo*. [http://www.cide.cl/documentos/Informe\\_IX\\_Encuesta\\_CIDE\\_2012.pdf](http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf)

Cizek, G., Burg, S. (2006). *Addressing Test Anxiety in a High-Stakes Environment: Strategies for Classrooms and Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Clarke, J., Gewirtz, S., McLaughlin, E. (Eds.) (2000). *New managerialism new welfare?* London, Thousand Oaks, New Delhi: Open University, SAGE.

Darling-Hammond, L. (1994). National standards and assessments: Will they improve? *American Journal of Education, 102(4)*, 478-510.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record, 106(6)*, 1047-1085.

Darling-Hammond (2006). Standards, Assesments, and Educational policy: in pursuit of genuine accountability. Educational testing service. Princeton, NJ 08541-0001

Darling-Hammond, L. (2007). Race, Inequality and Educational Accountability: The Irony of "No Child Left Behind". *Race, Ethnicity and Education, 10(3)*, 245-260.

Darling- Hammond, L. (2010). Teaching and Educational Transformation. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 505 - 520). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.

Darling-Hammond, L.; Ascher, C. (1991). Creating Accountability in Big City School Systems. *Urban Diversity Series* No. 102.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Datnow, A., Park, V. (2004) Conceptualizing policy implementation: Large scale Reform in an Era of Complexity. En Sykes, G., Schneider, P. *Handbook of Educational Policy Research*. American Educational Research Association. New York.

Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12, 147- 158.

Dee, T., Jacob, B., Hoxby, C., Ladd, H. (2010). The Impact of No Child Left Behind on Students, Teachers, and Schools *Brookings Papers on Economic Activity, Fall 2010*, 149-207. *Strategies for Classrooms and Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. *welfare?* London, Thousand Oaks, New Delhi: Open University, SAGE.

di Gropello, E. (2004). *Education Decentralization and Accountability Relations in Latin America*. World Bank Policy Research, working paper 3453.

Duk, C., Murillo, F.J. (2009). Editorial. Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), p. 11-12.

Dupriez, V. and Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie: recherches en éducation*, 176, p. 83-100.

Elacqua, G., Martínez, M, Santos, H., Urbina, D. (2013). Escuelas bajo amenaza: Efectos de corto plazo de las presiones de accountability de la Ley SEP en las políticas y prácticas docentes. Documento de trabajo 16.

Elliott, J. (1996). School Effectiveness Research and its Critics: alternative visions of schooling, *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.

Elliot, J. (2000). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *Improving School Leadership*. Vol. 2. Paris: OECD.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.

Espínola, V., Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. In C. Bellei, Contreras, D., Valenzuela, J. (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51 - 83). Santiago: Universidad de Chile.

Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la educación en pobreza. Estudios Públicos*, 93.

Eyzaguirre, B., Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: CEP.

Falabella, A. (2007). Des-centralización en educación. Relaciones de Amor Odio con el Estado. *Revista Docencia*, 31, 12-21.

Falabella, A. (2013). *Accountability policy effects within school markets. A study in three Chilean municipalities*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Education, University of London.

Falabella, A. (2014a). *The Performing School: Effects of Market & Accountability Policies*. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1315>

Falabella, A. (2014b). *School Identity Narratives and Official 'Quality' Labels: A Critical Analysis in the Chilean Context*. Documento de Trabajo CIDE.

Figlio, D., Loeb, S. (2011). School Accountability. In E. Hanushek, Machin, S.,

Finnigan, K.; Gross, B. (2007). Do Accountability Policy Sanctions Influence Teacher Motivation? Lessons from Chicago's Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 594-629.

Firestone, W., Schorr, R, and Monfils, L. (Eds.) (2004). *The ambiguity of teaching to the test: standards, assessments and educational reform*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2013). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. USA: Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Teachers College Press, Routledge Falmer.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro

Fullan, M. (2010). Positive Pressure. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 119 - 130). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Fullan, M., Boyle, A. (2010). Reflections on the Change Leadership Landscape. Prepared for the National College. Extraído el día 04-11-2013 de [www.michaelfullan.ca](http://www.michaelfullan.ca).

Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *La Escuela que Queremos. Los Objetivos por los Cuales Vale la Pena Luchar*. Argentina: Amorrortu.

Fullan, M., Quinn, J. (2010). Capacity Building for Whole System Reform. Extraído el día 04-11-2013 de [www.michaelfullan.ca](http://www.michaelfullan.ca).

Galerna Consultores. (2012). *Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educativos Chilenos*. Estudio contratado por el Ministerio de Educación, Chile.

Garín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.

Gené, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?: Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Grao.

Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of schools "success". *Oxford Review of Education*. 24(4):439-457.

Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: postwelfarism and social justice in education*. London: Routledge.

Gillborn, D., Youdell D. (2000). *Rationing education. Policy, practice, reform and equity*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36(5), 745-766.

Gray, J. (2001). Introduction for improvement and sustaining change in schools serving disadvantaged communities. En M. Maden (Ed.), *Success Against Odds: Five years on*. London: Routledge Falmer.

Hallinger, P., Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Hamilton, L.S., Stecher, B.M. (2006). *Measuring educators responses to highstakes testing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Fco.

Hamilton, L, Stecher, B, Marsh, J., Sloan McCombs, J., Robyn, A., Lin Russell, J., Naftel, S., and Barney, H. (2007). *Standards-based accountability under No Child Left Behind. Experiences of teachers and administrators in three states*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Hamilton, L. Stecher, B, Yuan, K. (2012). Standards-Based Accountability in the United States: Lessons Learned and Future Directions. *Educational Inquiry* 3 (2), 149- 170.

Hanushek, E., Raymond, M. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297- 327. doi: 10.1002/pam.20091

Hanushek, E., Woessmann, L. (2010). *How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?* Fifty-Second Panel Meeting.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity (Professional Learning)*. NY: Teachers' College Press.

Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 105 - 117). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Hargreaves, A. (2012). Singapore: The Fourth Way in action? . *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 7- 17. doi: 10.1007/s10671-011-9125-6

Hargreaves, A., Fink, D. (2003). *The Seven Principles of Sustainable Leadership*. [http://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/seven\\_principles.pdf](http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/seven_principles.pdf)

Hargreaves, A., Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43 - 58.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2013). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hargreaves, A.; Shirley, D. (2012). La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona. Octaedro.

Harlen, W. and Deakin Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 10, No. 2, pp. 169 - 207.

Harris, A. (2010). Improving Schools in Challenging Context. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 105 - 117). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. (C. Santa Cruz, Trans.). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.

Harris, A., Chrispeels, J. (2006). *Improving Schools and Educational Systems. International Perspectives*. New York: Routledge.

Harris, A. James, S., Grunraj, J., Clarke, P., Harris, B. (2006). *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances*. London: Continuum.

Hill, P. (2010). Large-Scale Assessment for Accountability Purposes. In A. Hargreaves, Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela: Experiencias y Lecciones*. (C. Santa Cruz, Trans.). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago: Fundación Chile.

Hopkins, D. (2010). Every School a Great School – Realising the Potential of System Leadership. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 741 - 764). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Irrarrázaval, I. (2012). Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación. Centro de Políticas Públicas UC. Santiago.

Jacob, B. (2005). Accountability incentives and behavior: the impact of high stakes testing in Chicago public schools. *Journal of Public Economics* 89. Pp 761- 796.

Jacob, B. (2009). Test- based accountability and student achievement: an investigation of differential performance on Naep and State assesments *CLOSUP Working Paper Series, 17*.

Koretz, D. (2005). *Alignment, high stakes, and the inflation of test scores*. Harvard School of Education.

Lambert, L. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational change*, 8, 311- 322.

Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development. *Educational Leadership*, 2-8.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.

Levin, B. (2008). How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Levin, B. (2009). Does politics help or hinder education change?. *Journal of Educational Change*. 10, 69- 72.

Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 415 - 432). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media.

Lipman, P. (2004). *High stakes education: inequality, globalization, and urban school reform*. New York: Routledge.

Loeb, S., Strunk, K. (2007). Accountability and Local Control: Response to Incentives With and Without Authority Over Resource Generation and Allocation. *Education Finance and Policy*, 2(1), 10- 39.

Looney, J. (2009). *Assessment and innovation in education*. OECD Education Working Paper No. 24.

Lupton, R. (2006). Schools in disadvantaged areas: low attainment and a contextualized policy response. En H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough y A.H. Hasley (Eds.), *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press.

MacDermott, K. (2007). "Expanding the Moral Community" or "Blaming the Victim"? The Politics of State Education Accountability Policy. *American Educational Research Journal* 44 (1). Pp. 77 - 111.

MacBeath, J. (2009) 'Self evaluation for school improvement'. En: A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D. (eds) *Second International Handbook of Educational Change* (vol. 23, part fourth). Springer, Netherlands.

MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago: Fundación Chile. Fundación CAP.

Manno, B. (2005). Chartering and the Idea of Accountability Consequences: Adding Performance Value to Schooling. Conference on Accountability and Education Sponsored by CIDE and PREAL. Santiago, Chile.

Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., Volante, P. (2014). *¿Cuánto conocen, usan y valoran el SIMCE los directores escolares?* Informe FONIDE.

Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around

Maroy, C. (Coor.) (2004). *Regulation and inequalities in European Education* post-bureaucratic models of regulation. *Compare*, 39(1), 71-84.  
*Systems Final Report*.

Maureira, F. (2011). Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos. *Revista digital Cuadernos de Educación*, 31.

McMeekin, R. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In J. M. Corvalán, R. (Ed.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE – PREAL.

McDonald, A. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children, *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.

Menken, K. (2006). Teaching to the Test: How No Child Left Behind. Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 521–46.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

MINEDUC (2005). *Sentidos y Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División Educación General.

MINEDUC (2006). *Marco Lógico Fondo PME*. Santiago: MINEDUC, División de Educación General.

Mintrop, H.; Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 319- 352.

Mizala, A., Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? *Espacio Público*, 9.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better M. Mourshed, Chijioke C., Barber, M. (Ed.)

Muñoz, G. (2010). Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política. Centro de Estudios de Política y Práctica en Educación. Santiago.



Murrillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).

Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4).

Murillo, F.J. (Ed.) (2007) *La Investigación Iberoamericana sobre Eficiencia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar. *Revista iberoamericana de educación*. 55, 49-83.

Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10 (1).

Murillo, F., Krichesky, G. Castro, A. Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186.

Murphy, J, Elliott, S., Goldring, E, Porter (2006). *Learning centered leadership: A conceptual foundation*. Vanderbilt University, The Wallace Foundation.

National Research Council. (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education, M. Hout and S.W. Elliott, *Editors*. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

O'Day, J., Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (p. 250-312). San Francisco: Jossey Bass.

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Power, S., Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequity. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396.

Puryear, J. (2006). La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido? In J. M. Corvalán, R. (Ed.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago. Cide Preal.

Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice'. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.

Reay, D., David, M. and Ball, S. J. (2001). Making a difference?: institutional habituses and higher education choice, *Sociological Research Online*, 5(4), <http://www.socresonline.or.uk/5/4/reay.html>

Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P., Shaffer, E., Stringfield, S., Teddlie, C. (Eds) (1996). *Advances in School Effectiveness. Research and Practice*. Oxford: Pergamon.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económico.

Robinson, V. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 7.

Robinson, V. Hohepa, y Lloyd (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 7.

Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y sociedad*, XVIII(3): 145-72.

Román, M. (2007). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. 12 al 14 de Diciembre, Santiago de Chile: RINACE- UNESCO

Román, M. (2012) Uso de los Recursos de la Ley SEP y su efecto en los resultados SIMCE. Informe Proyecto FONIDE- MINEDUC. Santiago.

Sahlberg, P. (2008) Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change* 11. Pp. 45- 61.

Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press, Columbia.

Sammons, P., Hilman, J., Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Argentina, México: Secretaría de Educación Pública.

Senge, P. (2002). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden*. Madrid: Editorial Norma.

Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid: Paraninfo.

- Silverman, D. (Ed.) (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London, California, New Delhi: Sage
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (2004). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata. Primera edición 1987.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School effectiveness ad school improvement*. 12(1):7-40.
- Thrupp, M. and Lupton, R. (2006). Taking school context more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Valdés, X., Elias, M. y Fuenzalida, A. (2008) *Indagación y sistematización acerca de la sustentabilidad del mejoramiento educativo Montegrande*. Santiago: MINEDUC.
- Valli, L.; Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44 (3). Pp. 519-558.
- Vásquez, J.; Darling-Hammond, L. (2008). Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30 (2) (Jun., 2008), Pp. 75-110
- Valenzuela, J. Viillarroel, G. Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Algunos resultados preliminares de su implementación. *Revista Pensamiento Educativo*, 50(2), 113 - 131.
- Weinstein, J.; Fuenzalida, A; Muñoz, G. (2010). *La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización*. Fundación Chile.
- Weinstein, J.; y Muñoz, G. (Ed.) (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago: CEPPE.
- Wells, C.; Freun, L. (2012). Educational change and professional learning communities: a study of two districts. *Journal of educational Change*, 14(2), 233- 257.
- Winkler, D. (2006). Fortalecer accountability (rendición de cuentas) en la educación pública. In J. M. Corvalán, R. (Ed.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE- PREAL.
- William, D, Lee, C. Harrison, C., and Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.

Woessmann, L. (Ed.), *Economics of education* (pp. 383 - 421). Netherlands: Elsevier B.V.

Woods, P. (1996). *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Woods, P. and Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), p.89-106.

Wright, W. E. (2002). The effects of high stakes testing in an inner-city elementary school: The curriculum, the teachers, and the English language learners. *Current Issues in Education* 5(5).

Wrigley, T. (2004). School effectiveness': the problem of Reductionism. *British Educational Research Journal*, 30 (2).

Yaekyoung, L. (2008). Is Test- Driven Testing accountability Effective? Synthetizing the evidence from Cross State Causal Comparative and correlational studies. *Review of Educational Research* 78 (39) Pp. 608- 644.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and students subjectivities*. Dordrecht: Springer.

## **Leyes**

*Ley General de Educación*, Nº 20.370. Fecha de promulgación: 16- 12- 2009.

*Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización*, Nº 20.529. Fecha de promulgación: 11-08-2011.

*Ley de Subvención Escolar Preferencial*, Nº 20.248. Fecha de promulgación: 25-01-2008.

## **ANEXOS**

### **INFORMES DE CASOS DE ESTUDIO**

## Colegio Los Lagos

### *Una institución que converge el ambiente familiar y un proyecto “exitoso”*

**Contribución del caso al estudio:** Este caso de estudio permite analizar el impacto de las políticas de evaluación estandarizadas en un establecimiento particular subvencionado, que atiende alumnos de nivel socioeconómico alto y medio alto, con financiamiento compartido, no adscrito a la SEP, y con resultados favorables en el SIMCE y PSU. En el colegio hay un fuerte orgullo por el colegio y una mística institucional en torno a un “proyecto exitoso”. En esta comunidad escolar la percepción de exigencias provienen a nivel interno (dirección, docentes, padres), consistente con un proyecto más amplio de “excelencia”.

Los resultados externos en este caso de estudio, como el SIMCE, reafirman su percepción de éxito y validan su forma de trabajo. Esta evaluación en sí misma no ocupa un lugar relevante como meta del colegio, es decir, no es una preocupación “latente”. El SIMCE tiene una significación dentro de un proyecto más amplio de “excelencia” y de formación valórica. Las evaluaciones externas reflejan un continuum entre las expectativas internas y las demandas Ministeriales, por tanto éstas se naturalizan y casi no se perciben. Podría decirse que el equipo escolar funciona como “el pez en el agua” en relación a las políticas de pruebas estandarizadas. Eso sí, han habido instancias de conflicto interno y búsqueda de mayor “equilibrio” por las altas exigencias académicas. También se evidencia una exclusión invisibilizada, pues un número importante de alumnos que no pueden adaptarse al nivel de exigencia son retirados, aunque ello no se percibe como un problema en el colegio.

### **Contexto y caracterización del caso**

El Colegio Los Lagos es un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido (\$79.000 la mensualidad). El colegio se define como laico, de inspiración humanista y cristiana, la cual busca educar a los alumnos en *“la formación de un carácter orientado por la búsqueda permanente de la excelencia”*, que promueve el protagonismo del alumno en su aprendizaje y el desarrollo de habilidades de liderazgo caracterizadas por *“la reflexión y acción social permanente”*.<sup>39</sup>

El establecimiento brinda enseñanza prebásica, básica y media científico - humanista a 762 alumnos que provienen de familias de nivel socioeconómico alto (clasificación SIMCE), y se conceden 85 becas a alumnos que no pueden financiar el copago. El colegio ha optado por no acogerse a la SEP; por tanto, no tiene Plan de Mejora en la lógica ministerial, ni tampoco planes de mejora propios formalizados, en el ámbito pedagógico o de gestión institucional, pero se guía por un espíritu que propicia el mejoramiento continuo y la innovación en todos los ámbitos.

<sup>39</sup> Fuente: Misión del colegio, página web.

Este espíritu es parte de un proceso que el colegio ha vivido en los últimos 10 años, en que ha resurgido a partir de una situación que lo tuvo al borde del cierre. El colegio se creó en los años '80 y originalmente dependía de una corporación formada por apoderados, vinculada a una iglesia cristiana. Era particular pagado y obtenía muy buenos resultados académicos, atribuidos a su modelo de trabajo pedagógico y a la calidad de sus profesores. Sin embargo, se instaló un colegio particular pagado nuevo en la comuna (parte de una cadena de colegios), el cual, mediante incentivos especiales, logró captar a varios profesores y un número importante de alumnos. De este modo el Colegio sufrió una merma progresiva de alumnos, situación que hizo crisis hace unos 13 años, cuando el colegio bajó su matrícula a 90 alumnos y estuvo al borde de la quiebra, con atrasos en el pago de sueldos a los profesores, deudas previsionales, y una carga financiera enorme.

En el año 2000 llegó aquí, el Colegio Santo Tomás, y vino a ofrecerles a los II°s y III°s medios matrícula gratis, y la mitad del arancel, para que se fueran para allá. Y hubo apoderados de este colegio que hicieron la campaña para poder irse, y se fue un curso completo, un tercer año, que al siguiente año, el 2001 sacaron los mejores puntajes, y fueron publicados en los diarios locales de esta ciudad. "Que el Colegio Santo Tomás, teniendo un año, tenía los mejores puntajes de esta ciudad". Y aquí todos los profesores lloraban, porque eran sus alumnos. Como dijo don Patricio, 'el mercado es cruel. (Sostenedor)

El actual rector, que en ese tiempo era profesor, logró contagiar a algunos colegas y apoderados su convicción de que merecía la pena salvar el proyecto, y mediante grandes esfuerzos se lograron reunir los fondos necesarios para este propósito. En el año 2002, el colegio pasó a manos de una nueva sociedad educacional formada por 35 socios, mayoritariamente apoderados y docentes. Tras un período de transición en que se tomó la decisión de pasar de colegio particular pagado a particular subvencionado, la matrícula empezó a remontar. Los 12 alumnos por curso de ese entonces, empezaron a recibir nuevos compañeros, de un curso por nivel, entre el año 2007 y el 2010 el colegio pasó a tener dos, con 30 alumnos por curso. Actualmente cuenta con 766 alumnos<sup>40</sup>.

En esto ayudó el que los buenos resultados se mantuvieran, debido a que el modelo pedagógico, pese al alto costo que significaba, no se transó, por opción de los nuevos directivos, que veían en éste, y en la calidad de sus profesores, el principal activo del establecimiento. Otro factor que ayudó, fue que el monto de la mensualidad bajó a la mitad, y el colegio logró captar a un segmento de apoderados que buscaban excelencia en los resultados, pero no podía permitirse pagar los altos montos que exigían los colegios particulares de la comuna; así, *"los apoderados médicos e ingenieros pasaron a ser reemplazados por asistentes sociales y profesores"*.

---

<sup>40</sup> Fuente: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Somos una oportunidad para un grupo económico social, que no puede ir a pagar al Oxford School, que vale 200 mil pesos mensuales, pero que sí le permite a los hijos de profesionales pagar un colegio alcanzable y asegurar calidad. (Rector)

Asimismo, se realizó una campaña publicitaria en los medios locales. Por último, los favorece que, en la comuna, los colegios particulares subvencionados estén funcionando a plena capacidad, por lo que los cupos que ofrece este tipo de establecimientos serían escasos, en relación a la demanda.

Con el afianzamiento del proyecto, volvieron algunos profesores que se habían retirado del colegio al ver peligrar su estabilidad laboral en el apogeo de la crisis, e incluso comenzaron a captar alumnos de los colegios particulares pagados de la comuna, que *“se dieron cuenta acá recibían una muy buena educación por la mitad o el tercio de lo que estaban pagando allá”* (Sostenedor).

El colegio se trasladó a la sede que ocupa actualmente; un caserón antiguo ubicado en un sector de clase media-alta de la ciudad, que pertenecía a una congregación religiosa, y es esta infraestructura tradicional, aunque estrecha la que se utiliza. Pese a que el establecimiento tiene más demanda de la que puede satisfacer, el alto costo de los terrenos circundantes es la principal limitante para la expansión; no obstante, hace poco se adquirieron unos terrenos aledaños y se espera que para el año 2015, con nuevas instalaciones, se completen 3 cursos por nivel.

Actualmente, el colegio es encabezado por el rector, un profesor de filosofía y experto en coaching ontológico muy legitimado en su liderazgo por todos los actores escolares.

Él es un caso; ¡rector por aclamación popular! En esa época éramos una corporación que la formábamos todos los apoderados, entonces [el colegio] era como de todos y de nadie, hasta que lo tomó la sociedad anónima. [El actual rector, en esa época] estaba encargado de lo que llamábamos coordinación de estudios, que era como la inspectoría general, tuvimos otro rector un tiempo, y [luego] él asumió. La gracia de él es que la gente confía en él, y yo creo que muchos de lo que se hace en este colegio, tiene que ver con la visión que él tiene respecto de la Educación... Esa cosa del coaching le encanta, el conversar, llegar a consenso... ese estilo de liderazgo que él tiene, ha sido el responsable que este colegio funcione como funciona. (Coordinadora Académica)

El rector trabaja codo a codo con el representante de la sociedad sostenedora, y socio mayoritario de ésta<sup>41</sup>, un apoderado que ha dejado de lado su trabajo como ingeniero para dedicarse de lleno al proyecto y los temas de gestión administrativa.

---

<sup>41</sup> En adelante, 'el sostenedor'.



Los secundan la directora académica, de quien dependen los 10 departamentos por asignatura, y los jefes de departamentos de convivencia escolar, extensión (a cargo de las ACLEs), y mantención (a cargo de informática y la página web del colegio), además de personal administrativo y asistentes de la educación. Los profesores, en tanto, dependen de las jefaturas del departamento al cual corresponden según su especialización.

La particularidad del modelo pedagógico del colegio, es que la gran mayoría de los profesores son especialistas, desde 1° Básico hasta IV° Medio. Por ejemplo, hay una profesora que solo hace clases de lenguaje en 1° y 2° Básico, mientras que otra colega distinta imparte las clases de matemáticas, en los mismos niveles.

La selección de los profesores, según los entrevistados, constituye la pieza clave en los resultados del colegio. Esta tarea está centralizada en el rector, quien hace los primeros contactos con los candidatos. Luego, el jefe de departamento respectivo determina si el profesor cumple con el perfil técnico que se requiere para el cargo. Las características personales que se buscan en un profesor son:

...que esté dispuesto a cambiar, que se pueda adaptar al sistema que nosotros tenemos, que esté dispuesto a trabajar en equipo, que son cuestiones básicas en un sistema como el que está organizado acá. Finalmente, el jefe de departamento da su visión respecto al manejo desde la especialidad, porque en el fondo, aquí yo creo que efectivamente [es muy importante] el manejo disciplinar; es clave que el profe sepa lo que va a enseñar, indudablemente. Pero el tema de cómo es el profesor, cómo es su perfil humano, es la clave para lograr esa relación que nosotros le queríamos acá adentro, y para nosotros es fundamental, yo creo que es 50 y 50. El profesor puede saber mucho, pero si no establece el nexo con los chiquillos, probablemente los resultados no van a ser iguales... Pocas veces el colegio desvincula profesores, tenemos un historial de desvinculación muy corta y la mayoría de ellas han tenido que ver con el perfil del profesor y no con lo que sabe o no sabe. Siempre hemos dicho: equivocarse es un concepto fácilmente solucionable, pero el resto es.... [Por ejemplo, tuvimos] un profesor joven, muy capaz, el reporte que nosotros teníamos de los alumnos eran no sólo que dominaba mucho [su subsector], pero era un profesor que en su discurso era súper discoloro, por decirlo de alguna manera, era muy desapegado a... las normas del colegio. Por ejemplo, que no era importante que llegaran atrasados, no era importante el uniforme, que el uniforme no tenía nada que ver con lo que los niños sabían. En el fondo era un poco anárquico, que cada uno pudiera hacer lo que quisiera mientras rindiera. Para nosotros no es así, para nosotros tiene que haber un respeto por el otro, tiene que haber una estructura. Entonces efectivamente no había esa concordancia con los principios del colegio, que en otro lado a lo mejor puede resultar súper bien, pero que aquí nos estaba resultando un problema. (Directora Académica)

Si bien no son muchos los profesores que el colegio ha despedido, el fuerte ritmo de trabajo representa un desafío que algunos docentes nuevos no resisten, por lo que lo abandonan voluntariamente.

Acá ha llegado mucha gente nueva, pero también se ha ido mucha gente, porque es un gran... desafío venir al colegio, pero también mantenerse en el colegio. El ritmo del colegio, es trimestral, por lo tanto, es una vorágine de todos los días, todo el día. (Profesora, Entrevista Grupal)

Sin embargo, el buen clima imperante y las relaciones de colaboración y apoyo mutuo entre colegas, hasta cierto punto actúan como factor protector contra el stress y retienen a los profesores que, por experiencia, saben que es difícil encontrar estas condiciones en otros establecimientos:

Ya llevo cuatro años aquí, no me imagino volver al sistema lento. (Profesor, Entrevista Grupal).

Uno se va amoldando a las circunstancias y también, yo creo que... yo en lo personal estoy bastante a gusto trabajando acá, y me gusta mi trabajo, y me gusta el ritmo de trabajo. Aunque me canse, me saque la mugrienta, como se hace los fines de semana, corrigiendo guías... Son elaboraciones propias, nosotros sacamos de aquí, de acá, qué sé yo, y eso pasa por... por uno, porque realmente le guste el trabajo, está comprometido con el colegio, con lo que está haciendo y con el nivel profesional que uno tiene. (Profesor, Entrevista Grupal).

Uno mismo se va autoexigiendo y todos los años uno... hizo una guía en una cosa, toma la guía, la reformula, coloca más, ya, y el año siguiente vuelve a tomar la guía, le coloco otra cosita más, aparece otra información... la coloco. (Profesor, Entrevista Grupal).

Sabes que... algo súper importante es el factor de las relaciones humanas, a mí me llamó mucho la atención, porque... yo cuando trabajaba, hacía clases en el liceo, soy profesor de enseñanza media, y uno lo ve. Yo creo que a todos nos ha pasado lo mismo, me llamaba mucho la atención las relaciones que hay entre colegas, muy buen feeling, cosa que también uno puede ver... O sea, siempre va a haber una jerarquía entre profesor y alumno, pero sin embargo, no lo es tanto, como que hay una muy buena onda entre los alumnos y los profesores. (Profesor, Entrevista Grupal)

Con este modelo, el colegio logra resultados en el SIMCE que lo sitúan entre los primeros puestos en la región, superando a muchos colegios particulares pagados.

Tabla 6: Resultados SIMCE

Resultados SIMCE Colegio Los Lagos											
	2° BÁSICO	4° BÁSICO				8° BÁSICO				II° MEDIO	
	CL	L	M	CS	CN	L	M	CS	CN	L	M
2012	281	306	305	312						316	336
2011		303	320		310	307	335	321	326		
2010		317	332	316						316	354
2009		306	311		311	314	338	327	324		
2008		314	317	310						314	347
2007		305	312		307	326	336	338	326		

Fuente: Elaboración propia a partir de [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

La clasificación de nivel socioeconómico del SIMCE sitúa a las familias del colegio en el nivel Alto en 2°, 4° y 8° Básico y en III° Medio, y en II° Medio, en el nivel Medio Alto. El colegio obtiene resultados similares a sus pares a nivel nacional, en 2° y 4° Básico, y supera a sus pares entre 14 y 24 puntos en 8° Básico y II° Medio<sup>42</sup>. El colegio también ocupa un lugar destacado en relación a sus pares, en cuanto a los resultados en la prueba de inglés de los III°s Medios; en el año 2012, el colegio certificó al 90,9% de sus alumnos.

Más allá de los resultados en particular, es importante notar que ello se enmarca, en una mística en torno a los resultados exitosos del Colegio; un hecho que simboliza ello, es que para la noche antes de salir los resultados de la PSU las estudiantes se juntan para esperar los resultados:

Una cosa que yo valoro mucho, cuando salen los resultados de la PSU, *es que el colegio está abierto a las 12 de la noche y vienen aquí a esperar los resultados, y si están aquí, y hay un resultado nacional, queda la escoba, entonces todo eso... Es un reconocimiento que se hace. Todo eso, en conjunto, es lo que hace el éxito y los resultados de la PSU.* (Apoderada)

### Noción y objetivos de mejora escolar

El colegio tiene **altos niveles de exigencia académica** y coloca énfasis en el aprendizaje de contenidos y desarrollo de habilidades, de acuerdo al currículum nacional, enriquecido en algunas asignaturas. Sigue una calendarización trimestral, por lo que las evaluaciones son frecuentes. Si bien hace algunos años tenía un horario de clases extendido, por sugerencia de los alumnos éste se redujo. No se expulsan alumnos por bajo rendimiento en una primera instancia, pero sí repiten más de una vez sí son expulsados. Además, el fuerte ritmo de trabajo y nivel de exigencia lleva a que apoderados retiren a sus hijos. El foco del colegio responde a las motivaciones de sus apoderados, y se centra en que sus alumnos obtengan buenos resultados en la PSU y accedan a las carreras de su preferencia. Además,

<sup>42</sup> Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

el colegio fomenta el **desarrollo personal**, para que los alumnos puedan construir un proyecto de vida de acorde a sus necesidades, motivaciones y talentos. En palabras de la Directora Académica:

Nos definimos como 'un colegio de excelencia'. En algún minuto fuimos 'un colegio de excelencia académica', y hace varios años atrás le sacamos el 'académico', porque creemos que tiene que ser una excelencia integral.

También una apoderada explica:

Como fortaleza, yo creo que lo primordial es la excelencia académica. El buen resultado que han obtenido en forma permanente los alumnos del colegio, tanto acá en el colegio como fuera del colegio, cuando ya egresan, el resultado es notable en las universidades, es destacado también. Si bien es cierto existe harta exigencia, los niños, como generalmente entran en cursos muy chiquititos, se acostumbran al nivel de exigencia y la verdad que para ellos el cambio del colegio hacia la universidad no se le hace difícil como a otros niños. Eso yo creo que es lo primordial, la excelencia académica aquí en el colegio es una cosa muy relevante. Y lo segundo es la parte de la calidad humana. Las dos cosas en conjunto hacen el éxito del colegio. (La calidad humana se expresa en) la llegada que tienen tanto apoderados como alumnos con el rector, con el sostenedor, con los profesores. No existe una barrera; uno puede llegar y... conversar con las personas de cargos altos, y no tienen absolutamente ningún problema en escucharnos, tanto a los alumnos como a los apoderados, y eso se nota. Esa calidad humana que ante... una eventualidad, una situación crítica; la solidaridad, el apoyo humano. Todo ese tipo de cosas en el colegio son muy fuertes.... Me gustaría también rescatar el tema de la relación que tienen los niños con todo el personal, hasta con los auxiliares del colegio. O sea, a mí me llama mucho la atención, yo vengo de otro colegio y me llamó mucho la atención el respeto y el cariño que le tienen a todos los auxiliares, todos los niños. Entonces yo creo que eso también hay que mencionarlo y rescatarlo, porque no se da en todo el país. (Apoderada)

El colegio se ha fijado como objetivo prepararlos para que desarrollen un proyecto de vida, y dotarlos de las herramientas para llevarlo a cabo. ¿Qué significa esto? Por una parte, orientarlos a que *"aprendan respecto a sí mismos"* y no sean solo *"máquinas de conocimiento"*, sino jóvenes reflexivos, activos, autónomos, capaces de identificar el sentido que quieren darle a sus vidas, y por otra, ayudarlos a desarrollar los conocimientos y las competencias académicas necesarias para actualizar su potencial y realizarse de acuerdo a sus intereses. Asimismo, se busca despertar en ellos un sentido de la solidaridad y habilidades de liderazgo; *"alumnos con opinión, alumnos que se acerquen al profesor, que le pregunten, que levanten la mano si tienen dudas, que digan si no están de acuerdo."* (Directora Académica)

Estos objetivos son compartidos por los apoderados, y una muestra de ello es que han instaurado un premio 'al alumno integral', que se otorga a quienes, además de su buen promedio de notas, sean *"participativos no sólo en lo académico, sino también participativos en actividades extraprogramáticas, que sean buenos compañeros, que sean solidarios"* (Presidenta Centro de Padres).

La alta carga horaria de los alumnos, el intenso ritmo de trabajo y el régimen trimestral, que involucra frecuentes evaluaciones, ha generado en la comunidad una imagen de la institución, que la caricaturiza como "una fábrica de soldaditos para la PSU" o "una moladora de carne" que 'produce médicos e ingenieros', lo que es desmentido por los actores escolares. Por un lado, el colegio se esfuerza por mantener un espíritu cordial y un buen trato entre sus integrantes, y por otro, si bien el ritmo de trabajo es intenso, no hay un patrón o modelo profesional ideal, hacia el cual los profesores encaminen a los estudiantes. Esto porque, en conformidad con disposiciones ministeriales, el colegio no selecciona por rendimiento entre Pre-básica y 7° Básico<sup>43</sup>, por lo que las capacidades e intereses de sus alumnos son variados, y algunos de ellos tienen necesidades educativas especiales. Por ello, si bien se busca lograr la excelencia en todos los planos, en la práctica, las metas de logro académico son flexibles y centradas en los talentos y la vocación del niño. Otra cosa es la carga de expectativas que las familias traspasen a los hijos, pero esto, según los directivos, no es resorte del colegio.

**Alumno:** La aspiración de cada profesor es que el alumno entre a su carrera, a la carrera que él quiere.... Me preguntaron a comienzo de año qué quiero estudiar, y dónde. Entonces después se hace como el análisis si el alumno logró entrar a la carrera que él quería, y ese es como el objetivo.

**E:** ¿Y qué pasa si alguien quiere estudiar gastronomía en INACAP y tiene buenas notas? ¿Lo incentivan, o le dicen 'no, con tus notas puedes entrar a medicina'?

**Alumno:** Sabe que no es tan así. De hecho... hay una niña que tiene muy buenas notas, es cercana al profe y en los puntajes, en Historia por ejemplo, saca 830, más de 850, y uno le pregunta '¿vas a estudiar leyes, derecho?' y no; dice que va a estudiar pedagogía en historia, y todos los profes le dicen que es una linda carrera, porque si es lo que ella quiere, la van a apoyar... entre los alumnos le dicen 'no, tienes que estudiar otra carrera', pero en verdad los profes te dicen, 'lo que el alumno quiera'

El colegio adhiere a una noción de mejora centrada en un estilo de gestión que propicia el **mejoramiento continuo** y la innovación en todos los ámbitos, como refiere su rector:

Nosotros hemos comprendido y hemos tratado de que todos los que se vinculen de alguna manera al colegio, efectivamente entiendan un proceso de mejora continua, mejora en todo, mejora porque hay que mejorar. Mejora, porque

---

<sup>43</sup> Sí se selecciona en los cursos superiores, pero en ellos las vacantes para alumnos nuevos que se producen anualmente, son muy pocas.

siempre se puede ser mejor de lo que estamos haciendo hoy. Siempre se puede innovar, siempre es posible detectar algo que no está funcionando en ese engranaje que queremos. Desde el momento en que entendemos que trabajamos con seres humanos y somos seres humanos los que estamos aquí, por se entendemos que hay una posibilidad de ser mejor. Esto permea todo dentro del colegio, todo. Puede ser mejor el ámbito de desarrollo curricular, se pueden aprender nuevas metodologías, se pueden aprender nuevas didácticas, si vemos que alguien está haciendo algo bien; también hacemos ver fallas de alguna manera... Ahí yo hago hartos esa articulación, hacemos la bajada. Como dice un amigo mío, 'demasiado tarde para ser originales'. No todo lo que tiene hoy día el (colegio) es porque se nos ocurrió a nosotros, ni todo lo que se hace bien hoy día, nació en esta oficina. En realidad, ha nacido en la oficina de los profesores, nació en el aula, ha nacido por iniciativa de los apoderados que han planteado en algún momento algo, y los propios alumnos han generado algunos cambios dentro del colegio y en este proceso de mejora, sentir que en realidad podemos hacer algo en el ámbito administrativo, en el ámbito de la gestión, en las formas de relaciones que sostenemos aquí adentro, para mí es súper importante. (Rector)

Esto se traduce en una cultura organizacional que promueve que los alumnos sean desafiados a alcanzar el máximo de su potencial, que los profesores se mantengan permanentemente actualizados, a la búsqueda de metodologías más efectivas y dispuestos a dar y pedir ayuda; que los responsables de la gestión pongan atención a sus procedimientos y busquen formas de hacerlos más eficientes; que se mantengan abiertos a los canales de comunicación para detectar aciertos, potenciales problemas, y propuestas innovadoras, y que profesores y directivos exhiban capacidad autocrítica para revisar y enmendar potenciales errores.

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

**Estilo de gestión.** En el colegio existen diversas instancias de participación, como las reuniones de equipo directivo, consejo de profesores, reuniones por ciclo o departamento o equipo de trabajo para tareas específicas, centro de padres y centro de alumnos, etc. Más allá de estos espacios formales, la horizontalidad en las relaciones interpersonales facilita la **comunicación directa** entre los distintos estamentos. Los profesores perciben al colegio como una institución de puertas abiertas, donde existe una relación estrecha entre sus integrantes, con un trato familiar que abarca a todos los estamentos, inclusive los asistentes de la educación

Uno llega acá con un montón de dudas... el ritmo es tan rápido y la forma... está todo como tan reglamentado... cuesta mucho ambientarse al principio. [Pero] los colegas que trabajan, por ejemplo, dentro de un departamento te van... dando las pautas, y no hay ni siquiera mezquindad. Por ejemplo, nosotros trabajamos con una batería de materiales, un disco duro con todo, y nos vamos compartiendo. (Profesor, Entrevista Grupal)

Encontré una presentación, encontré un video, te paso el link; es así'... Y eso no se ve en otros colegios... (Profesor, Entrevista Grupal)

Yo lo puedo decir, porque trabajé ocho años en otro colegio, entonces eso no se da, cada uno como que... esconde y no quiere prestarle a nadie lo que tiene, y lo que es más, si tú eres muy... si quieres sobresalir, pero no porque quieres mostrarte, sino como que tú quieres sobresalir porque... te gustan las cosas bien [hechas], todo el mundo... Entonces, al final tú encuentras que no encajas ahí, de hecho, por eso yo me cambié, uno piensa '¿Soy yo la rara...? ¿Qué está pasando?' Y al final... te das cuenta que no encajas ahí, finalmente terminé yéndome. (Profesor, Entrevista Grupal)

En efecto, el colegio equilibra las altas exigencias orientadas al logro de excelencia en los procesos, con un fuerte énfasis en el buen clima escolar y la comunicación y transparencia a todo nivel, lo que es modelado por los directivos y ratificado por los docentes. Éstos afirman sentirse atraídos por el buen ambiente de trabajo del colegio, su eficiente organización, las relaciones de colaboración que se establecen entre pares y con sus jefaturas, y por sueldos un poco más elevados de lo que ofrecen colegios similares; y se mantienen motivados, pese al intenso ritmo de trabajo.

**Bajo nivel de formalización de los procesos.** La estructura y los roles y funciones en el ámbito de la gestión institucional son fluidos; esto, porque el colegio aún está en proceso de crecimiento y consolidación, y el rector ha ido delegando tareas -que, por necesidad, concentró en su persona en los inicios del proceso de recuperación del colegio- en la medida que el crecimiento del mismo lo ha requerido y permitido, pero este traspaso aún no termina. Tampoco existe una formalización de muchos procedimientos, salvo los que indica la normativa del MINEDUC, pero esto el rector no lo ve necesariamente como una falencia; *"siento que a veces eso más nos entrapa, de lo que nos deja fluir como organización"* (Rector).

Como el colegio no tiene SEP, carece de planes de mejora en el sentido de los requerimientos de esta ley, aunque sí tiene objetivos estratégicos en el ámbito de la sustentabilidad económica del establecimiento -que involucran el proyecto de expansión que está en manos de la dupla conformada por el sostenedor y rector- y del mejoramiento continuo de procesos y resultados. La directora académica se encarga de la planificación anual en el ámbito pedagógico, y tanto en este como en otros planos, como la convivencia escolar, el trabajo con apoderados y el ámbito administrativo, el equipo directivo recoge las sugerencias de distintas fuentes y las traduce en acciones de mejoramiento.

Por tanto, el colegio mantiene bajos niveles de formalización de los procesos, predomina una comunicación directa, "política de puertas abiertas", reuniones continuas, y una mediana nivel de estructuración, que especialmente se concretiza a nivel departamental.

**Selección de personal.** Para responder a estas expectativas, una primera estrategia clave es una política de personal centrada en asegurarse de seleccionar profesores de excelencia que aporten y se identifiquen con el proyecto educativo, y de retenerlos mediante remuneraciones levemente sobre el mercado, y muy especialmente mediante incentivos no materiales que tienen que ver con un grato clima de trabajo, la buena comunicación y el trato horizontal entre los distintos estamentos, y las posibilidades de realización profesional que dan los espacios de colaboración entre colegas, la libertad para proponer iniciativas de mejoramiento, y la disponibilidad de los recursos y apoyos que necesiten para desarrollar su trabajo. Esto se traduce en profesores motivados, que tienen puesta la camiseta del colegio y que van más allá de los requerimientos formales del cargo para asegurarse de que sus alumnos aprendan (por ejemplo, trabajan fuera de horario en el reforzamiento de los alumnos más lentos, siguen estudios de perfeccionamiento costeados de su propio bolsillo<sup>44</sup>, etc.).

A una conclusión que hemos llegado en estos últimos años, y de los resultados que se van obteniendo... Lo primero, que analizando los resultados obtenidos en forma numérica, objetiva, algunas generaciones pueden tener alzas o bajas, pero hay una constante... Entonces decimos que, si bien los alumnos pasan, las familias pasan, finalmente los que permanecen son los profesores, por lo tanto, creemos que efectivamente los profesores son el pilar del trabajo que se puede hacer (Directora Académica).

**Liderazgo departamental.** La conducción pedagógica se encuentra en manos de la directora académica y de los jefes de los 10 departamentos por asignatura (lenguaje, matemáticas, ciencias, historia, educación tecnológica, educación física, artes, inglés, formación valórica y educación parvularia). Los jefes de departamento tienen gran autonomía en cuanto a fijación de objetivos y metas que le son propios, participan en la selección de sus docentes y supervisan el proceso pedagógico, las planificaciones, guías e instrumentos de evaluación generados por los profesores, y el avance en la cobertura curricular, en las asignaturas que les competen.

En matemática son como 7 profesores. [Acá, los departamentos] son con harta gente. Entonces, por eso es que para nosotros los departamentos tienen una fuerza especial, sobre todo en el tema técnico. Yo salí de profesora para hacerme cargo de esta cosa (la Dirección Académica), entonces mi temor era, justamente, cómo yo voy a opinar respecto a lo que pasa en matemáticas, si yo de matemáticas no sé nada. En ciencias puedo opinar, pero en los otros, no. Entonces es el jefe de departamento en el colegio, el que tiene todas las facultades para ver qué es lo que está pasando, cómo están articulados los contenidos, qué está pasando con las habilidades que se están desarrollando. Y él es el que nos reporta, en el caso de que él vea que algo no funciona, y se puedan tomar algunas decisiones (....)

---

<sup>44</sup> La falta de recursos del colegio para costear el perfeccionamiento de los profesores, es uno de los temas que aún están pendientes en los esfuerzos de mejoramiento, según la directora académica.



Cuando tenemos reuniones por departamentos, los equipos se reúnen y analizan lo que está pasando desde cursos de 1° hasta IV°. Por eso, las políticas de la asignatura se establecen en común.... (Coordinadora Académica, Colegio Los Lagos).

Todos los trimestres tenemos un consejo al final, en donde los departamentos se reúnen y entregan un informe donde señalan el avance curricular, las razones de los atrasos y la jefa de departamento ahí tiene la visión global de cada trimestre y ve el siguiente. (Coordinadora Académica)

Para evitar una excesiva compartimentalización del trabajo y mantener el foco en el alumno, también se han creado **reuniones por ciclo**, en que los profesores comparten las problemáticas comunes que tienen con los cursos y estudiantes, y buscan aunar criterios. Estas instancias de intercambio transversal, que por razones prácticas, de coordinación, han sido más sistemáticas en el primer y segundo ciclo. En la enseñanza media han sido impulsadas por el rector, así como otras iniciativas (jornadas y encuentros) que buscan promover la buena comunicación y cercanía entre los actores escolares, lo que tiene que ver con la visión de su cargo como articulador de espacios de conversación e intercambio, y generador de liderazgos internos, en lo cual tiene la oportunidad de ejercer sus habilidades de coaching.

Creo que nos tenemos que hacer cargo de lo que significa la articulación del colegio. Yo siempre he sido un convencido que hay tareas que el director hace, que el líder hace, y que no las puede hacer nadie más... tareas que tienen que ver con la articulación, con la generación de conversaciones, con espacios en donde efectivamente las personas se sientan posibilitadas, se sientan impulsadas, sientan como ganas de presentar un proyecto, no sientan que el director los va dejar dentro del escritorio o que van a dormir ahí... (o) que se va a vestir con las ideas de otros. En realidad, mi interés es que aparezcan nuevos líderes. Toda la gente que está trabajando aquí hoy día en el liderazgo, como ejecutivos del colegio, son personas de acá adentro, que hace diez años atrás eran profesores, y que de alguna manera los fuimos formando, fuimos trabajando, ahí, en eso y ellos súper dedicados a eso, hasta llegar al punto que... yo sé que si salgo de acá, muchas de las decisiones que se van a tomar, van a ser en la misma línea que la hubiésemos tomado si estoy acá. (Rector)

En consonancia con este planteamiento, los ejemplos en que los actores escolares inciden en las decisiones de gestión institucional del colegio son múltiples. Por ejemplo, los jefes de departamento colaboran en la selección de profesores junto al rector, los alumnos propusieron un cambio de horario que se hizo efectivo este año, los apoderados sugirieron cambiar la celebración del 'día del padre' y 'de la madre' por la del 'día de la familia' (para dar cuenta de los distintos tipos de familias, sin discriminar), etc.

**Redes de contenidos.** Los departamentos trabajan con redes de contenidos que corresponden a los que pide el currículum oficial del Ministerio, más algunos contenidos complementarios que enriquecen la formación de los alumnos, y que varían según el departamento. Los profesores manejan estas redes y adelantan contenidos donde estiman que esto es pertinente, articulando este proceso con los profesores de cursos superiores.

Nosotros nos damos cuenta que los niños pueden más allá, entonces vamos viendo qué tanto más allá podemos llegar, de acuerdo a nuestra realidad. Supongamos que el Ministerio me dice que en 3° tenemos que abordar estos contenidos que son muy similares a 4°, pero si yo veo que puedo, de alguna manera, introducirlos un poquito a lo que es 5°, yo lo hago, porque estamos hablando en paralelo con los colegas del departamento; cómo esperas tú recibir a los niños.... (Profesora de 4° Básico)

Yo trabajo en el departamento de lenguaje, donde nos coordinamos todos, tenemos una carta Gantt, tenemos una red de contenidos que manejamos todos, y entonces nosotros vamos conversando en estas reuniones técnicas, y en el diario vivir, en el recreo (para) que no se repitan los contenidos, en el sentido que la complejidad vaya aumentando, que no nos estacionemos en un nivel, sino que realmente se vea un avance, que ellos lleguen a 5° y el conocimiento se amplíe a todo lo que ellos hacen en la red de contenidos y así ellos van avanzando, cómo van evaluando los niveles, y también vamos compartiendo las prácticas exitosas. Y también (vamos) de acuerdo a la realidad del curso, porque todos tienen características distintas. (Profesora de 4° Básico)

**Profesores especializados en la básica.** Una de las cosas importantes que el colegio tiene y que nos permite obtener ciertos resultados bastante aceptables, es la especialización de los profesores a partir de 1° básico.

Que un profesor no tenga que estar pensando en lenguaje, matemática, historia, naturales todo a la vez para trabajar con el mismo curso, permite que lo que entrega de matemática sea de calidad, porque si no, tengo que volverme un pulpo, dividiendo mi cabeza en cuatro asignaturas, y eso se agudiza en la medida que vamos subiendo de niveles. Un profesor de 4° básico, al nivel que están enseñando las matemáticas ahora, que no es el nivel que teníamos nosotros cuando estudiamos... ese profesor tiene que *saber* matemáticas... y yo puedo ser bueno para las matemáticas, y en lenguaje puedo ser pésimo. (Directora Académica)

Según los entrevistados, para los niños en los cursos iniciales esto no representaría una dificultad, ya que desde la prebásica están acostumbrados a tratar no solo con la educadora de párvulos, sino también con otros 4 o 5 'tíos' que les imparten distintos talleres (música, educación física, inglés, etc.). Además, la baja rotación de profesores y la relación cercana entre los adultos y niños del colegio permiten el desarrollo de un

ambiente descrito como ‘familiar’, donde los niños desde temprano aprenden a interactuar con alumnos y docentes de cursos distintos al propio.

**Énfasis o modificaciones curriculares.** El colegio ha destinado cierta cantidad de horas adicionales, por sobre el mínimo exigido por nivel, a asignaturas como lenguaje, matemáticas e inglés, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 7: Carga horaria por curso – Colegio Los Lagos

Curso	Lenguaje	Mate- máticas	Hist. Geo. y C. Soc.	Cs. Nat.	Inglés	Artes Visuales /Music.	Ed. Física	Tecno- logía	Form. Valórica /Orient.	Total horas
1° EB	8	7	3	3	5	4	4	3	3	40
2° EB	8	7	3	3	5	4	4	3	3	40
3° EB	8	7	3	3	5	4	4	3	3	40
4° EB	8	7	3	3	5	4	4	3	3	40
5° EB	7	7	5	5	5	4	4	2	3	42
6° EB	7	7	5	5	5	4	4	2	3	42
7° EB	7	7	5	6 (1)	5	4	3	2	3	42
8° EB	7	7	5	6 (1)	5	4	3	2	3	42
1° EM	7	7	5	11 (1)	5	2	2	2	3	44
2° EM	7	7	5	11 (1)	5	2	2	2	3	44
3° EM	6	7	7 (3)	2 (2)	3	2	2	0	3	44(4)
4° EM	6	7	7 (3)	2 (2)	3	2	2	0	3	44(5)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos en página web del colegio

- (1) Corresponden a las asignaturas de Biología, Física y Química
- (2) Corresponden a la asignatura de Química
- (3) Corresponden a 4 horas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y 2 horas de Filosofía y Psicología
- (4) Se incluyen, además, 8 horas en que los alumnos pueden optar entre Ciencias Sociales y Física/Biología /Química, y 4 horas que corresponden a 6 asignaturas electivas como Bioquímica y Cálculo.
- (5) Se incluyen, además, 8 horas en que los alumnos pueden optar entre Ciencias Sociales y Física/Biología /Química, y 4 horas que corresponden a 6 asignaturas electivas como Cálculo, Fisiología Humana, Educación Cívica, Química Orgánica, etc.

Algunos temas se trabajan sistemáticamente, en forma transversal, en todas las asignaturas, como la comprensión lectora, a la que se le asigna gran importancia, la ortografía y caligrafía.

Hay acuerdos que son generales (para todos los departamentos), por ejemplo: que la comprensión lectora no sólo sea privativa de lenguaje, porque la comprensión lectora tiene que ver con todos los sectores, entonces, que todos los sectores lo incluyan en sus guías, que en todos los sectores revisen ortografía, porque si yo estoy sola acá como una isla revisando la ortografía... Cuando yo confecciono las guías, tengo que ver que estén desarrollando las habilidades, estén incluyendo las estrategias, hacerlo sistemático en el tiempo, porque es la única forma de ver resultados. (Profesora de 4° Básico)

El colegio también está atento a las oportunidades e ideas que surgen del entorno. Por ejemplo, en matemáticas, el colegio desde el año 2010 implementa el **método Singapur** en el primer ciclo de Educación Básica, después de haber sido incorporado a un proyecto piloto por la SECREDUC. Se utilizan los textos de dicho programa, y los profesores cuentan con capacitación brindada inicialmente por el Ministerio y luego por el colegio. Mientras que en 1° y 2° se apegan al método en forma más estricta, en 3° y 4° han introducido las adecuaciones que de acuerdo a su criterio logran mejores resultados. Otro proyecto, de comprensión lectora, que se implementó hace algunos años, fue una adaptación del que el rector pudo observar en una visita a una escuela rural.

**Planificación de la enseñanza.** A partir de este año, el Colegio cuenta con un modelo de planificación único, para asegurar el vínculo entre el currículum y las clases en el aula. La instalación de este modelo, que no fue fácil para los profesores, tuvo dos objetivos: ordenar el proceso de planificación y *“obligar a los profesores a que leyeran los programas nuevos, que se fijaran en los énfasis, porque hay harta información importante. El objetivo se logró”* (Directora Académica). El modelo se basa en los requerimientos del Ministerio, y es una adaptación del modelo T, que incluye los aprendizajes esperados, las actividades que se realizarán, las habilidades y actitudes que se trabajarán, la forma de evaluación de los aprendizajes, y los objetivos transversales que se desarrollarán.

**Evaluación de los aprendizajes.** El calendario de evaluaciones acumulativas se fija durante la primera semana de clases para todo el semestre, y se respeta. No obstante, los profesores pueden establecer evaluaciones intermedias adicionales. La estructura de las pruebas están normadas; deben contener al menos 3 tipos de preguntas diferentes, y una de ellas debe ser de desarrollo, para que los alumnos adquieran habilidades de redacción. Los profesores de cursos paralelos se coordinan para la elaboración de evaluaciones (pruebas, controles, talleres, guías con nota, etc.), que se aplican a ambos cursos por igual; en la planificación de éstas, se apoyan en la carta Gantt de la asignatura, que ordena el avance curricular.

**Monitoreo pedagógica.** A la directora académica le corresponde la organización global del proceso pedagógico, lo que incluye planificar las actividades, fijar los calendarios de pruebas, corregir los ensayos PSU y hacer los análisis estadísticos, y resolver problemas emergentes. Además, se encarga del monitoreo del avance de los departamentos a través de la revisión los **resultados de evaluaciones externas**, observando las dificultades y gestionando alternativas de solución, y la coordinación de los **equipos SIMCE y PSU**.

**Evaluación docente.** Solo este año se instaló la práctica de observación de aula en el primer ciclo, con una pauta centrada en dos ámbitos, *“el clima de aula y el trabajo más bien metodológico estructural de la clase, que tiene que ver con el aprendizaje para todos los estudiantes, retomando el marco para la buena enseñanza”* (Directora Académica). La observación tiene por objeto sistematizar las buenas prácticas de los profesores.

### **Mecanismos de selección de alumnos/familias, de retención y/o expulsión de alumnos.**

Hasta el año 2008<sup>45</sup>, el colegio realizaba pruebas de admisión para seleccionar a los alumnos. Cuando el establecimiento pasó de particular pagado a particular subvencionado, se les pasó por alto que el cambio de dependencia involucraba tener que dejar de seleccionar, y lo siguieron haciendo hasta que, en esa fecha alguien les advirtió que estaban infringiendo esa norma. Actualmente, y de acuerdo a disposiciones ministeriales, el ingreso de Pre Kinder a 7° se realiza mediante una combinación de criterios. El mayor número de ingresos nuevos se produce en Pre-Kinder, donde se ofrecen anualmente 84 cupos para completar 3 cursos de 28 alumnos cada uno. Se da prioridad a los hijos de los funcionarios, hermanos de alumnos y ex alumnos, o hijos de éstos; el resto de las vacantes se llena por sorteo, cautelando que en la lista final haya el mismo número de niños y niñas. Los apoderados eligen la jornada a la que asistirán sus hijos, siguiendo el mismo orden de prelación, y los conflictos también se dirimen por sorteo. De Kinder a 7° Básico se realiza una preinscripción para llenar las vacantes que eventualmente se produzcan, siguiendo el mismo procedimiento.

En relación a los cupos que se generen de 7° a IV° Medio, los alumnos que postulan deben cumplir con requisitos de edad mínima y promedio (5,7 o superior en los últimos 3 semestres, y tener aprobadas las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas), traer el informe de personalidad del colegio anterior y rendir pruebas de Lenguaje y Matemáticas. Los cupos se llenan de acuerdo al puntaje obtenido. Si hubiera empate, se toman en cuenta las notas, y solo si persiste el empate, se considera la presencia de hermanos en el colegio.

El término de los procesos de selección no los ha impactado mayormente, hasta ahora. Esto, porque desde sus inicios han tenido variedad en los cursos, ya que la selección *“siempre ha sido relativa”*, según indica la directora académica; probablemente, por la necesidad de crecer en matrícula. Por eso, los cursos se consideran como ‘semilleros’ en que se detectan las competencias y la disposición al trabajo duro en los niños y sus familias. Si un niño tiene dificultades, el colegio brinda oportunidades de reforzamiento y si estas se hacen insuficientes, se orienta a las familias a buscar apoyo externo. Un niño puede repetir una vez, pero a la segunda oportunidad, debe retirarse.

Quando repite un niño, sigue el siguiente año. Hay muchos de los que repiten, que lo hacen por falta de madurez, y al siguiente les va muy bien y maduran y despegan. Hay otros que quedan pegados nuevamente, y esos automáticamente se tienen que ir. Y el papá lo viene a sacar *feliz*, porque se va a otro colegio, y allá es el número uno después. (Sostenedor)

Otros alumnos se retiran porque no están dispuestos, o no pueden seguir el ritmo de trabajo intenso del establecimiento, lo que sucedió incluso con uno de los hijos del sostenedor. Si bien no hay un requisito de rendimiento para permanecer en el colegio, algunos apoderados se frustran por las bajas calificaciones que obtienen sus hijos, y los

---

<sup>45</sup> Algunos entrevistados dicen que desde el 2011.

retiran sabiendo que la base proporcionada por el colegio les permitirá destacarse en otro establecimiento menos exigente académicamente.

(La alumna X) se retiró y se fue a otro colegio, otro particular subvencionado, pero semestral, y ahí está muy bien, porque... el ritmo es mucho más lento ¿en qué sentido te digo el ritmo? Tiene pruebas cada tres semanas, trabajo cada dos semanas, entonces ella trabaja más como pausado, acá por el ritmo que decía yo, en que hay pruebas día por medio en algunos cursos, en otros, dos veces a la semana... Nosotros igual recibimos a todos los niños que quieren ingresar al colegio. (Profesor, Entrevista Grupal)

Esta mezcla incluye también entre 32 y 35 niños con necesidades educativas especiales, que están siendo tratados por profesionales externos y cuyos padres mantienen un contacto estrecho con los profesores y supervisaban de cerca su proceso educativo. La observación de clases confirma esto, ya que se pudo apreciar cierta diversidad de ritmos de aprendizaje y la presencia de niños con Síndrome de Asperger, déficit atencional y dificultades en el control de impulsos.

Varios entrevistados son categóricos en relatar que son las expectativas altas o poco realistas de los padres respecto al rendimiento de sus hijos, y no la presión del colegio, lo que motiva la salida de estos niños. El ATP confirma que no se expulsan alumnos por bajo rendimiento, y que nunca ha habido una denuncia contra el colegio por este motivo. Según los entrevistados, los niños que son retirados tienen problemas de déficit atencional severo u otra condición que requiere de un tipo de enseñanza distinta, y es la indicación de un neurólogo lo que motiva esta decisión, tal como en el ejemplo siguiente:

Yo tengo un caso muy cercano, de hace poquito, que hace una cosa de un mes atrás, optó por cambiarse de colegio, porque si bien es cierto, ella ponía todo su empeño en el colegio, le costaba llegar al 4, le costaba llegar al 5, incluso de repente rojos. Entonces ya se estaba provocando en ella una frustración, la mamá yo creo que lloró más de dos meses, la hija lloró no sé cuánto. Nosotros como Centro de Padres les hicimos un reconocimiento en su curso, le deseamos la mayor suerte del mundo en el otro colegio. Yo sé que se ha integrado bien en el otro colegio, y se siente súper bien porque le ha ido muy bien. (Apoderada)

Con eso se va produciendo una “autoselección” que les permite tener una homogeneidad relativa, con una mezcla de buenos alumnos, otros que pueden tener algunas dificultades, pero que están altamente comprometidos con su proceso educativo, y también algunos cuyos padres que apuestan a que, pese a sus bajas notas, en último término la formación que entrega el colegio les permitirá realizar su sueño que su hijo llegue a ser profesional.

Igual van quedando niños que... los papás consideran que el colegio es buen colegio, y por lo mismo los mantienen acá, aunque a veces los chicos no pongan, quizás, todo de su parte, algunos son un poquito más dejados, pero continúan acá.

Por ejemplo, en media -yo trabajo con 1° y 2° medio- hay chicos que... no tienen las mismas habilidades que los demás compañeros, no tienen los mismos resultados, pero... se mantienen acá. (Profesor, Entrevista Grupal)

Donde sí existe selección, es en lo que se refiere al nivel socioeconómico de las familias, dada por el alto copago que exige el colegio. Si bien existe un programa de becas, la postulación se realiza en octubre o noviembre, para el año siguiente, por lo que los apoderados deben pagar al menos el primer año de permanencia de su hijo en el establecimiento. No obstante, hay procesos especiales para familias que se encuentren pasando por dificultades económicas. También hay casos de familias que reciben beneficios del Estado asociados a una condición de vulnerabilidad (programa Puente, útiles JUNAEB), pero generalmente corresponden a situaciones en que el beneficio se otorgó por situaciones que ya no son vigentes. Por ejemplo, la directora académica relata el ejemplo de una apoderada que tuvo a su hijo siendo estudiante universitaria soltera, y que en esas condiciones se hizo acreedora a beneficios que sigue recibiendo ahora que es profesional.

El nivel socioeconómico de esas familias es, en general, más holgado, según se desprende de la clasificación por NSE del SIMCE y de los relatos de los entrevistados. Al parecer, el alto nivel de ingresos no se correlaciona necesariamente con un capital cultural elevado; la profesora de lenguaje relata, por ejemplo, que la mayoría de sus apoderados no constituyen un modelo lector para sus hijos; en sus casas no hay libros y no leen por placer.

**Atención de las diferencias de los estudiantes.** El colegio no tiene programa de integración. Los niños con necesidades educativas especiales, que incluyen casos de déficit atencional, hiperactividad, acondroplasia y dispraxia motora, entre otros, tienen evaluación diferenciada. Estos alumnos reciben atención de profesionales externos, ya que el establecimiento no cuenta con personal calificado para estos efectos. Las indicaciones de manejo conductual son transmitidas a los profesores a través de sus padres.

No existen estrategias diferenciadas en los cursos, para dar cuenta de los diferentes ritmos de aprendizaje, pero se pudo observar que, como los alumnos trabajan con bastante autonomía, las profesoras destinaban un mayor tiempo a apoyar a los alumnos con dificultades. Las profesoras confirman que esta es una práctica habitual, y que además se coordinan con frecuencia con los padres para asegurar el progreso de estos niños.

Yo ya conozco los niveles de cada niño, y entonces uno va trabajando con todos, pero a la vez está atendiendo a los niños que tiene alguna dificultad, de distintas formas. Por ejemplo: Hablar en entrevistas con las mamás, se cita a entrevistas a los papás, conocemos la realidad de los diagnósticos y evaluaciones que se han hecho, y en base a eso vamos dando sugerencias a los papás en casa. Y reforzamos, les damos algunos tips de cómo trabajar en casa, y qué tiene que tener acá, y

también, si hay un niño que tiene déficit atencional o con hiperactividad y el especialista recomendó un medicamento, en este caso ver que los papás realmente estén siguiendo las sugerencias del especialista. Entonces vamos monitoreando eso a través de entrevistas, que los niños no estén en un desorden permanente, porque de alguna manera en casa no están velando porque esto funcione bien respecto al niño. (Profesora, 4° Básico)

El presidente del centro de alumnos refiere que existe una buena disposición de parte de los profesores a apoyar a los compañeros con bajo rendimiento. Por ejemplo, no pocos profesores se quedan voluntariamente después de clases para reforzar en forma individual a los alumnos con dificultades; en los cursos los alumnos se apoyan entre sí, y si alguien tiene bajas notas, lo incentivan a mejorar; algunos alumnos de II° Medio hacen tutorías a niños de cursos más bajos, etc. Respecto a los alumnos más aventajados, cuando se trabaja con guías, los profesores refieren que confeccionan guías adicionales para ellos, de mayor complejidad, ya que suelen terminar antes.

Hasta el año antepasado, se **separaba a los alumnos por rendimiento** y se les brindaba un reforzamiento diferenciado, pero ese sistema se desechó, porque impactaba negativamente la convivencia al interior de los cursos.

...se estaban perdiendo esas instancias de aprender juntos todos, porque era la mitad del tiempo juntos, nomás... A la hora de ver los resultados de ahora, vemos que igual, de alguna manera, se mantienen o suben; por ejemplo, el año pasado, el 2012, en lenguaje, tuvimos una subida de puntaje... Entonces se va probando y se va evaluando el proceso. Resultó mejor y vimos que a pesar de haber diversidades, se puede avanzar con todos. (Profesora, 4° Básico)

**Trabajo con la familia.** En lo pedagógico, los profesores jefe de cada curso se entrevistan con cada familia al menos una vez al año, para darles a conocer los progresos de sus hijos, y con mayor frecuencia si existe motivo. Por ejemplo, en el caso de los niños con necesidades educativas especiales, existe una colaboración más estrecha entre los padres y los profesores, donde los primeros informan respecto a las indicaciones de los profesionales externos que los atienden, y los segundos reportan qué efectos están teniendo el tratamiento, o las indicaciones de manejo conductual, en clases. En caso de que los apoderados se muestren poco sistemáticos en su colaboración, los profesores los presionan para que se involucren más, en el entendido que estos alumnos requieren que la familia y el colegio estén alineados y trabajen en forma consistente, para salir adelante.

Los profesores estiman que la principal instancia de aprendizaje es la clase, pero que los padres pueden contribuir reforzando los conocimientos adquiridos, en casa, y especialmente formando hábitos de estudio. Un ámbito en que el apoyo de los apoderados es crítico, es en la formación del hábito lector, asunto nada fácil pues es un hábito del que muchos apoderados carecen.



Nosotros igual tratamos, como profesores, (de) irles diciendo que lo que se trabaja acá en el colegio, debe ser reforzado en la casa. Eso, yo a mis papás siempre les menciono, que todo lo que yo haga dentro de la clase, debe ser potenciado en la casa.... Es un trabajo constante, (decirles) que no cuesta nada tomar 15-20 minutos y reforzar, o lo que les digo yo, ir jugando con ellos, 'a ver, leamos un cuento ¿cuál es el personaje principal?' Cosas chiquititas, que ellos mantengan el hábito, más que nada. (Profesora, 4° Básico)

### **Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora**

Todos los entrevistados destacan que en los logros del colegio, el apoyo que el **sostenedor** brinda al rector y a las iniciativas de mejoramiento que han surgido en distintos momentos, juega un rol muy importante.

Si yo no tuviera hoy día un sostenedor que me compra todas estas ideas, no podría. Entonces ahí hay una alianza que este colegio, yo siento que tiene de manera privilegiada. (Rector)

Quizás esto se debe a que el sostenedor, en su calidad de apoderado antiguo del colegio, tiene una visión de su responsabilidad que está alineada con los objetivos del mismo.

Vemos en la televisión a estos sostenedores que no tenían ni baños y se llevaban las lucas, entonces resulta que todos esos caballeros y personajes son los que ensucian todo el sistema, porque efectivamente hay mucha plata en educación, pero no es para hacerse ricos con la cuestión. Yo soy de la postura que si uno hace bien la pega, se tiene que llevar la comisión que corresponde por la gestión, pero (la plata) no es para llenarme los bolsillos, es para que los niños estudien, ese es el fin (Sostenedor).

El año pasado, los **ATPs** del departamento provincial realizaron visitas periódicas en las cuales informaron a la directora académica respecto a los cambios en la política ministerial, pero actualmente, dados los buenos resultados que el colegio obtiene en el SIMCE, su cumplimiento de las normativas ministeriales y el hecho de que no se acogió a la SEP, ya no atienden a este establecimiento.

El colegio no se acogió a la SEP, y no tiene **Asistencia Técnica Educativa**. Solo ha contratado algunas capacitaciones en forma directa, para hacerle frente a requerimientos del Ministerio respecto a los cuales no contaban con experiencia, como la elaboración de protocolos para hacer frente a los casos de bullying.

Los **apoderados** son muy cercanos al colegio, tradición que es fomentada a través de una cultura organizacional poco burocrática que facilita su llegada directa a los distintos niveles decisorios, y de los múltiples espacios de encuentro formales que van desde la entrevista inicial con las familias que realiza el rector, los microcentros por curso y el

centro de padres, las ceremonias, jornadas y encuentros, actividades extra-programáticas, etc., la rendición anual de cuentas, etc.

El centro de padres contribuye económicamente a la implementación de los talleres y la realización de paseos, organiza actividades como el día del profesor, la celebración del aniversario del establecimiento, y la ceremonia de graduación. Sus demandas y sugerencias se centran en aspectos puntuales, como el estado de los baños, o ciertas iniciativas en el ámbito cultural y de la convivencia.

Por otra parte, las demandas de los apoderados sobre los profesores son múltiples y contradictorias entre sí, según reportan los docentes. El colegio tiene una política de no dar tareas para la casa, y hay apoderados que las demandan, o piden que se ofrezcan talleres especiales de profundización para los más estudiantes más aventajados, pero en el caso de las familias que recién se incorporan al establecimiento, las quejas suelen ir en sentido contrario, respecto al fuerte ritmo de trabajo, que estiman excesivo para sus hijos, e informan que éstos “*se cansan mucho*”.

El colegio no ofrece servicio de almuerzo, sino que tiene adosado un casino donde los padres, con alguna frecuencia, vienen de sus trabajos a almorzar con sus hijos, mientras que otros se los llevan a sus casas para este propósito, y luego los traen para la jornada de la tarde. Por ello, el contacto con el colegio es íntimo y cotidiano, y cualquier evento importante se socializa de inmediato entre ellos. Los profesores, si bien valoran y agradecen el apoyo que reciben de parte de las familias y el compromiso que éstas demuestran con la educación de sus hijos, también perciben lo que estiman una ‘excesiva presencia’ de los padres, como una sobrecarga.

La situación de los apoderados es una ventaja, y a la vez se vuelve una desventaja, o sea, una ventaja por el hecho que son muy participativos con los niños, el aniversario... una ventaja súper buena. Pero a su vez son una desventaja, porque como este colegio... antes era particular, ellos eran dueños del colegio, entonces estaban acostumbrados a estar aquí... convivir en el colegio... y hay algunas prácticas que nos ha costado erradicar, y que hay que... un poquitito irlas dejando de lado, con respecto a los apoderados... El colegio, de la puerta (hacia) aquí, es... ‘nosotros y los chicos’, o sea, ellos tiene que tener la función que les corresponde a los papás.... (Profesor, Entrevista Grupal)

O sea, costaba sacarlos de la sala en la mañana, cuando venían a dejar a los niños, del primer ciclo sobre todo. Los más pequeños. (Profesor Entrevista Grupal)

Asimismo, se sienten presionados por la **actitud vigilante** que los padres tienen respecto a los avances de sus hijos en el ámbito pedagógico; y los describen como “*quisquillosos*”:

Lo que tú haces y trabajas, tiene que ser de calidad, (si) tú vas allá con material... de mala calidad, ellos se van a dar cuenta inmediatamente y... llegan a reclamar, y eso lo podemos ver, de repente, en algunos remplazos, sin querer, porque como el

profesor está reemplazando, no lleva el mismo ritmo del... profesor titular, que ellos lo notan... y aquí los tenemos... (Profesor)

El rector coincide con esta percepción de los profesores, y en su ambivalencia respecto al alto grado de involucramiento de los apoderados:

Hoy día tenemos un apoderado que es como el consumidor de un bien, es casi como cuando se va a comprar un par de zapatos, y ahí siempre te dijeron que el cliente tiene la razón. Y aquí pareciera que el apoderado también, y sobretodo este tipo de apoderado que tenemos nosotros, que es un apoderado de la clase media, que es un apoderado que ha tenido acceso a la educación superior, que probablemente no estudió en los mejores colegios, y quiere una gran educación para sus hijos, y ojalá pagando poco, ese tipo de apoderado. Yo lo he conversado con colegas de colegios particulares pagados, donde pagan \$300.000, \$250.000 pesos, y no es el mismo apoderado, pero aquí el apoderado nuestro, es súper demandante en ese sentido. Y a mí me parece bien que de alguna manera también ellos sirvan como fiscalizadores del proceso que estamos haciendo... hay cosas que nosotros hacemos, que han nacido de las mentes, de las reuniones de los papás... Me encanta... tener ese tipo de apoderados, no sólo el que demanda, sino el que propone, entonces la cultura del colegio hace que sea así. (Rector)

En el colegio existe **Centro de Alumnos** desde hace 4 o 5 años, lo que es valorado por el rector como parte de su empeño en la formación de liderazgos. Su actual presidente relata que las directivas que han asumido desde entonces han propuesto diversas iniciativas, una de las cuales fue una solicitud de acortar el horario escolar, ya que hasta el año pasado los niños tenían clases 4 tardes a la semana, hasta las 18:15, lo que estimaban excesivo. Tras un largo análisis, el colegio accedió, y actualmente se han reducido a 2 o 3 tardes, según el nivel. Su propio mandato se ha concentrado en la implementación de actividades de corte recreativo o cultural (día del deporte, "de la pizza", "del color") que permitan que los alumnos de diversos niveles interactúen entre sí, con el objeto de favorecer la integración social de los alumnos de distintas edades:

Integración entre los cursos, para que se vayan conociendo, que salgan a actividades distintas. La idea era no venir al colegio, agarrar el cuaderno, sentarse y estudiar. La idea era hacer más cosas creativas... Y las actividades de aniversario, que algunos la encontraban fome, el Centro de Alumno se encargó de recolectar todas las inquietudes de los cursos mayores y proponían actividades, entonces nosotros se las propusimos a los organizadores del aniversario y el 25% de las actividades fueron las propuestas por nosotros. (Alumno)

### **Respuestas a la política de aseguramiento de la calidad**

Esta escuela no está adscrita a la ley SEP, por tanto no debe responder a los distintos dispositivos Ministeriales al respecto. En cuanto a la evaluación SIMCE este no ocupa un

lugar relevante de forma explícita en el trabajo diario, es decir, no es una preocupación “latente” en el día a día. El SIMCE tiene significación dentro de un proyecto más amplio de “excelencia” y de formación valórica, en que se espera que una formación sólida se vea reflejado posteriormente en evaluaciones externas. Por tanto, el foco, según los docentes están puesto en los aprendizajes y no limitado a cumplir con una meta de aumentar resultados; en palabras de un docente dice *“acá no se mecanizan, sino que simplemente son aprendizajes”*.

Se confía en que el trabajo desarrollado en clases, en el largo plazo, es el que trae dividendos en cuanto a los resultados obtenidos en la prueba oficial; esta confianza se evidencia en la entrevista grupal a docentes:

P: (Acá) no se hace necesario hacer un trabajo tan intenso de SIMCE, porque... la gestión en el aula es la que permite...

P: El trabajo en aula es un buen trabajo, entonces...

E: ¿Los buenos puntajes caen por añadidura?

P: Sí, pero por añadidura de un trabajo que viene desde atrás...

P: Claro, por ejemplo, en lenguaje lo comparamos así, trabajamos, como decíamos, todos los departamentos, y lo vemos desde que se trabaja de chiquitito, después van subiendo, y como que cada vez sus habilidades del lenguaje, a medida que va subiendo, se van notando mucho más y llegan, por ejemplo, a 2°, y uno ya los ve súper bien, llegan a 4°, en PSU y están excelentes... es una mejora...

P: Insisto, el trabajo de aula es un trabajo bueno, ya, entonces... no es un trabajo que... se tuviera que hacer clases especiales para SIMCE, no.

P: O reforzamiento.

P: O reforzamiento para el SIMCE.

Los entrevistados no perciben presión o exigencias ministeriales (más allá de las de fiscalización), pues ellos están sobre-cumpliendo los requisitos de rendimiento medidos por el SIMCE. Se da por supuesto que obtienen y obtendrán buenos resultados. La presión en este Colegio proviene a nivel interno, consistente con un proyecto más amplio de “excelencia”, y sumado a las demandas de los apoderados, que refieren especialmente a asegurar que sus hijos obtengan buenos resultados en la PSU y así tengan opción de ingresar a las carreras y universidades de su preferencia. Estas exigencias al interior de la comunidad educativa son un continuum de las mismas expectativas y demandas Ministeriales, por tanto éstas se naturalizan y casi no se perciben, como “el pez en el agua”.

No estamos así como 'el SIMCE' toda la semana, no hablamos mucho del SIMCE y a los papás tampoco les gusta mucho que sea eso... Les gusta el resultado final... la PSU... estamos conscientes de eso. Pero en general, nosotros nos preocupamos que (los alumnos) vayan logrando los distintos aprendizajes que son necesarios en los distintos cursos, y si los logran, estamos respondiendo a los requerimientos del Ministerio. Entonces eso es bueno, y nos interesa ir avanzando en lo que hacemos,

mejorando. Porque una de las razones por las que volví es porque este proyecto educativo me interesa, porque veo los resultados, porque a mí también me gusta mejorar lo que hago, mi práctica. También evalúo lo que yo hago, me lo evalúan también y yo voy tratando de mejorar los puntos débiles también. (Profesora, 4° Básico)

Ahora de todos modos el los elevados puntajes SIMCE son importantes en cuanto que posicionan al colegio ante la comunidad y generan mayor demanda de matrícula, como también son una *reafirmación* positiva del trabajo que realizan,

Nuestros resultados SIMCE, al final son una manera de darnos cuenta que estamos bien, que nuestros niños están aprendiendo y que finalmente van a lograr lo que quieren. (Directora Académica)

Aunque el proyecto educativo en sí pone especial énfasis en los aprendizajes cognitivos y las áreas evaluadas en el SIMCE, se pueden identificar algunas estrategias puntuales para asegurar resultados exitosos. Hace algunos años se crearon los **equipos SIMCE y PSU**, compuestos por profesores de los distintos departamentos, que son coordinados por la directora académica. Estos equipos están a cargo de analizar los resultados de los ensayos SIMCE y PSU, y retroalimentar los departamentos, indicándoles eventuales áreas problemáticas y ayudándoles a encontrar soluciones. Para ello se aplican cuatro **ensayos SIMCE** al año aproximadamente, aunque queda a criterio de cada departamento. (Además se aplican tres ensayos PSU al año desde 1ero medio.) Estas tienen por finalidad acostumbrar a los alumnos al formato y sistema de respuesta de la prueba. Los profesores estiman que este número de ensayos no es excesivo comparado con otros colegios, y que la actividad en sí no es disruptiva en el sentido de requerir un reordenamiento de las prioridades de la enseñanza.

**La extensión horaria y la mayor dedicación a asignaturas de Lenguaje, Matemáticas e Inglés**, se atribuyen como causas de los buenos resultados que el colegio obtiene en evaluaciones externas:

En mi colegio nosotros tenemos... un currículum entre 38 y 42 horas. Porqué los resultados en inglés, porque yo tengo inglés desde pre kínder en adelante. Por eso me gusta más compararme con los colegios particulares pagados, porque hay muchos colegios que parten en 5° con inglés, cuando se perdieron 5 años fértiles. Ya, pero yo me hago cargo de eso, porque hoy día están haciendo un SIMCE al final, cómo está el inglés en este colegio. Bueno, otros colegios destinan para otra cosas esas horas que yo destino para inglés... tengo 8 horas de lenguaje, 7 horas de matemáticas, que son una cantidad importante de horas, que también, probablemente, explican el resultado. (Rector)

Aunque los resultados no tienen efectos directos en los docentes, a veces ello puede repercutir en su evaluación. En efecto durante una reunión del equipo de gestión se pudo

observar que un docente fue confrontado por el rector por sus bajos resultados en el SIMCE, entre otros antecedentes negativos (“bajo control de grupo”) él docente optó por renunciar.

### **Visión de las políticas de gestión y aseguramiento de la calidad**

*Plan y proceso de mejoramiento.* El colegio no tiene planes de mejora debido a que no está adscrito a la SEP, y los actores desconocen el mecanismo bajo el cual éstos operan y los requerimientos asociados. Sin embargo, desarrollan iniciativas de mejora en distintos ámbitos, y la cultura de mejoramiento continuo es parte integral de su identidad.

*Mecanismos de evaluación y responsabilización.* Todos los entrevistados están de acuerdo en que debe existir un mecanismo como el SIMCE que evalúe los resultados de aprendizaje en los colegios. Algunos lo plantean desde el punto de vista del **derecho de los apoderados** a estar informados respecto a los logros de aprendizaje que obtiene el establecimiento.

Yo encuentro que el tema de información es bueno, que toda la comunidad pueda estar informada, que los papás sepan cómo está rindiendo el colegio, cómo están los chicos en el nivel, o cómo están a modo general; que ellos puedan tener esa información a la mano, yo lo encuentro bueno. (Profesora de 2° Básico)

En el tema del aseguramiento de la calidad... yo creo que todo lo que sea información es bienvenido... Hace diez años atrás, yo tenía que contarle al apoderado cómo estaba el colegio, qué es lo que hacía, cuáles eran nuestros resultados. Hoy día, el apoderado entra aquí y él sabe, él me cuenta y me dice por qué sacamos estos resultados... Entonces yo creo que es súper bueno que el apoderado maneje más información. (Rector)

Se plantea que el SIMCE es un instrumento que permite **orientar la gestión pedagógica** en función del mejoramiento, en la medida que se realice un análisis de los resultados obtenidos, que permita identificar las estrategias que están funcionando o no, y estiman que si el colegio no es capaz de hacer este ejercicio, se requiere de una intervención externa.

Cuando aparecen estos famosos rankings... tratamos de decir que en realidad siempre nos vamos a sentir más felices cuando somos capaces de mejorar con respecto a nosotros mismos. Si este alumno en 4° básico rindió X y hoy día aprende X -2, chuta, igual hay que echar una mirada; qué pasó en el camino, qué fue lo que ocurrió, (y) si rindió X + 2, bien, vamos bien encaminados. No obstante que en este X -2 hayamos sido mejor que 25 colegios aquí. (Rector)

Yo pienso que el SIMCE tiene que publicarse, sean buenos o malos los resultados... porque hay que intervenir ese colegio que tiene problemas, y hay que detectar si el

problema está en los alumnos, está en los profesores, está en la gestión administrativa, en la gestión académica. En algún lado hay una tuerca que va para el otro lado, porque los niños en este país no son tontos, partamos de esa base. Entonces, si los niños reciben lo que corresponde, los profesores reciben lo que corresponde para enseñar, si no les estamos pidiendo que saquen 300 puntos, pero... que suba un puntito... Yo estoy de acuerdo que se publiquen y se publiquen todos. Entonces sí hay que meterle mano a lo que está ocurriendo, qué está pasando que tenemos resultados malos, algo se está haciendo mal. (Sostenedor)

P: En general, nosotros nos preocupamos de que (los alumnos) vayan logrando los distintos aprendizajes que son necesarios en los distintos cursos, y si los logran, estamos respondiendo a los requerimientos del Ministerio... Entonces eso es bueno, y nos interesa ir avanzando en lo que hacemos, mejorando. Porque yo, una de las razones por las que volví (al colegio) es porque este proyecto educativo me interesa, porque veo los resultados, porque a mí también me gusta mejorar lo que hago, mi práctica. También evalúo lo que yo hago, me lo evalúan también y yo voy tratando de mejorar los puntos débiles también.

**E: ¿De qué depende que puedan seguir mejorando?**

P: Bueno, yo creo que primero, la mejora tiene que ver con las cabezas, o sea, que exista una organización que lo permita, y también que exista un control, en el sentido de la evaluación. Que exista una revisión de lo que se hace, si no, cada uno va por su lado. (Profesora, 4° Básico)

Además, se plantea que ello es necesario especialmente para poner atajo a los 'malos sostenedores' que no utilizan los recursos del estado para el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos. También se consideran que las políticas de evaluación y responsabilización **generan presión sobre los profesores y sostenedores** que no actúan guiados por una motivación intrínseca, o por el mejor interés de los alumnos:

Yo creo que, no sé, se relajan los profesores, toman poco peso de la carrera que ellos tienen, no le toman real sentido de lo que uno dice 'yo lo estoy estudiando por vocación', no lo toman en el sentido de la palabra, de que es un amor a lo que está haciendo, entonces, como nadie me mira, no lo hago (Profesora, 2° Básico).

S: Esos colegios que tienen SEP, que hay mucha plata en la SEP... (cuyo) SIMCE salió mal, y vienen y le inyectan plata a esa escuela... Se supone que al año o dos años tendrán que subir, aunque sea un punto, porque si no, ¿dónde están las lucas? Si ese es el tema... A mí da mucha pena y rabia a la vez, cuando veía en Televisión Nacional el 2008, 2009, 2010 y hasta ahora, colegios que un sostenedor tenía en Santiago, como siete colegios, y los niños no tenían ni baños, eso me descompone.

**E: ¿Y esos colegios habría que cerrarlos?**

S: No, intervenirlos, así como aparece un síndico cuando hay quiebra 'sabe, señor, la plata no se la vamos a pasar a Ud., y vamos a empezar a hacer las mejoras, pero

tiene que ser lo que corresponde, no puede ser cinco para ti y uno para mí'.  
Discúlpeme que sea tan duro, pero no puede ser así. (Sostenedor)

Por otra parte, la directora académica cree que los resultados **no deberían ser publicados**. Ella critica que la prueba no permite distinguir si los resultados se lograron mediante aprendizajes de calidad o por simple adiestramiento de los alumnos, y cree que el ordenamiento (semáforos) constituye una simplificación de un tema complejo.

Yo creo que la prueba SIMCE, así como está planteada, con toda esta parafernalia alrededor de ella, que tiene que ver con los semáforos en su oportunidad, con los mapitas, con los puntitos verdes, rojo, amarillo.... A ver, yo creo que, primero, están distorsionados los resultados... este año, cuando analizamos los resultados que nos llegaron y empiezo a mirar colegios del campo, por allá por Chuchunco, que tenía unos resultados altísimos.... Entonces, ¿qué estoy midiendo, estoy midiendo calidad de la educación a ese nivel, cuánto han aprendido los niños a ese nivel, o estoy midiendo el trabajo focalizado puntual respecto a la rendición de una prueba? ¿Me asegura eso que los chicos están aprendiendo efectivamente y que en 5° van a...? No, creo que no, porque esto se ha transformado, lamentablemente, siendo una buena herramienta, porque yo creo que si como colegio nos aplicaran una medición externa y nos entregaran los resultados y nosotros pudiéramos analizar 'sí, estamos fallando aquí, las habilidades están fallando aquí, en matemática tenemos problemas acá'... como colegio, como insumo sería muy enriquecedor, y no tendría para qué ser publicado, ni que los papás en base a eso nos catalogaran como buenos o como malos. Entonces yo estaría de acuerdo con que no se publicaran, de esta evaluación, así como se hace ahora. Pero en lo que estoy de acuerdo es en que debe existir un sistema de medición que nos permita ver cómo estamos, a nivel nacional, yo creo que es importante para las políticas que se tomen, yo creo que es importante para el colegio. Si en el fondo es como cualquier información, ¿pero cuál es la diferencia? Que te la hacen de afuera y es la misma para todos, entonces eso a ti te ayuda a ver cómo estoy respecto a lo que quería lograr, estoy aquí y tengo que subir, porque no he llegado al máximo, y eso es muy bueno, pero lo otro se ha farandulizado el tema, y al final caemos en eso. (Directora Académica)

Varios actores hacen alusión a que las políticas del mejoramiento de la educación no puede apoyarse solo en la medición de resultados, y que se requiere la implementación de medidas complementarias más ambiciosas: el mejoramiento de la formación inicial de los docentes, medido por los resultados de la prueba INICIA; el cambio de "mentalidad" de los profesores, sobre todo en lo que respecta a las expectativas de logro de los alumnos vulnerables; la entrega de incentivos a los profesores que trabajan en condiciones difíciles; la disminución de la cantidad de alumnos por curso, y especialmente, el acceso a perfeccionamiento y especialización de los profesores desde 1° Básico, siguiendo el modelo del colegio.



Yo tengo mis aprehensiones respecto de las políticas que implementa el Ministerio, porque si fuera Ministra de Educación, no haría lo que hace el Ministerio. Porque creo que hay otras cosas de base que se tienen que atender antes que preocuparse de poner la espada sobre la cabeza de los profes, porque no tenemos políticas de lo que Ud. mencionaba, no tenemos políticas de actualización de docentes. Tenemos poca especialización, tenemos una gran cobertura de educación para los niños; pueden asistir a los colegios, están disponibles, pero meten a 45 niños en una sala de 1° básico. Y para solucionar eso, crean ese sistema de subvención preferencial en donde los colegios se ven con una cantidad de recursos, que al final no hallan qué hacer con ellos y empiezan a tratar de gastar las platas y a justificar en qué. Entonces yo creo que de repente las políticas de gobierno, en realidad, tienden a, o intentan focalizar, pero al final se pierden en el tema. Yo creo que hay cosas que son de base, por ejemplo, una de las cosas importantes que el colegio tiene y que nos permite obtener ciertos resultados bastante aceptables, es la especialización de los profesores a partir de 1° básico. Que un profesor no tenga que estar pensando en lenguaje, matemática, historia, naturales, todo a la vez, para trabajar con el mismo curso, indudablemente permite que lo que entrega de matemática sea de calidad, porque si no, tengo que volverme un pulpo, dividiendo mi cabeza en cuatro asignaturas y eso se agudiza en la medida que vamos subiendo de niveles. Un profesor de 4° básico, al nivel que están enseñando las matemáticas ahora, que no es el nivel que teníamos nosotros cuando estudiamos, entonces el profesor tiene que saber matemáticas. Tenemos un problema grave en comprensión lectora, en lenguaje, pero yo puedo ser bueno para las matemáticas y en lenguaje puedo ser pésimo. Y un niño de 4° básico, los contenidos que le exigen, ya no son tan simples. Entonces que un profesor sepa lenguaje, que sepa matemáticas, que sepa ciencias, que sepa historia. (Directora Académica)

*Apoyos externos.* El colegio no tiene una ATE que lo asesore, pero en general hay una apreciación positiva del rol que cumplen, y el rector ha prestado asesoría en forma personal a algunos establecimientos y participado en actividades de capacitación en el ámbito educativo, en que ha ejercido sus habilidades de coaching. Le parece muy atractiva la idea de que el colegio, por sus buenos resultados, pueda prestar institucionalmente asesoría a otros establecimientos, como ATE, posibilidad que le da la nueva normativa.

Nosotros lo vemos como una gran oportunidad; por supuesto que nos interesaría mucho en algún momento constituirnos en una asesoría técnica, y de hecho, he estado pensando cómo podría darse ese escenario, desde acá, del colegio. Y yo creo que es una gran oportunidad, porque fíjate que eso es un anhelo que una vez tuvimos... Yo fui en tres oportunidades a la SEREMI de Educación, años atrás, y les ofrecí como colegio que nos miraran, que usaran nuestra experiencia, incluso les sugerí 'por qué no reúnen los colegios que tiene mejores resultados y tengamos una reunión, convóquennos'. Mira, nunca me llamo una (SEREMI), a la siguiente, a los 6 meses la habían cambiado; después, la última no me acuerdo qué... Entonces,

cuando vi que esto<sup>46</sup> apareció, lo encontré genial, porque yo creo que se puede ganar algo, no quiero decir replicar, probablemente porque hay una diferencia sustantiva en recursos, con una escuela rural (Rector, Colegio Los Lagos)

Respecto a la Superintendencia valoran la fiscalización a las escuelas, pero se mira con aprehensión la labor de este organismo, porque podría potenciar el empoderamiento de los apoderados, descritos como altamente demandantes y “quisquillosos”, y que de alguna manera dificulta la resolución de conflictos que se puedan producir entre éstos y el colegio.

En este tema del empoderamiento de los apoderados, yo siento que las cosas no han estado, bueno, tal vez es un poco sesgada mi opinión, pero... estamos tratando de hacer las cosas bien todos los días, e igualmente tengo apoderados que, hoy día, por nada, o sea lo primero que te aparece es el tema de la Superintendencia de Educación, que te van a denunciar no sé dónde, eso siempre está presente, particularmente desde que aparece esta figura de la Superintendencia, de este modelo. Me imagino que más adelante va a ser el tema del Agencia de la Calidad cuando tenga más fuerza. Pero de verdad es como bastante agotador... Yo creo que de repente sentimos que la Superintendencia es como la Inspección del Trabajo, el trabajador va a la Inspección del Trabajo, y lo habitual es que le van a encontrar la razón al trabajador. Espero que en la Superintendencia de la Educación no pase lo mismo... cuando nos fiscalicen, porque allá se hacen las denuncias de cualquier cosa... Se mete, por ejemplo, en el tema de convivencia escolar, en el problema del niño que fue agredido, y la mamá allá tiene que ir.... La Superintendencia revisa si yo tengo el reglamento de convivencia escolar, si tengo los protocolos de actuación... Vienen a fiscalizar y ven cuáles son los procesos que se utilizaron, todo eso... Está metida dentro del colegio, y es una sombra que todos los colegios tienen, hoy día. Siempre he reclamado que hay un montón de colegios que no debieran estar funcionando, y si vas allá, bien, démosle duro nomás, hasta que mejoren, de alguna manera, y dejen de llenarse los bolsillos de plata. Pero creo que ahí hay un proceso en el que el Ministerio debiera ayudarnos y ubicar a los papás. (Rector)

Otro grupo de críticas apunta a demandas que se realizan desde el Ministerio y cuya implementación, a juicio de los entrevistados, debiera quedar a criterio de cada establecimiento, ya que no contribuirían al mejoramiento de los resultados, distrayendo esfuerzos que deberían estar destinados a otras actividades. La queja más relevante se refiere al supuesto que la Agencia de la Calidad exige realizar planificaciones clase a clase, lo que se estima inviable debido al poco tiempo con que cuenta el profesor para realizar esta tarea.

---

<sup>46</sup> Se refiere a la posibilidad de que los colegios con buenos resultados se constituyeran en ATE.

Me puse a revisar el calendario, y en realidad está como bien recargado... entonces hacer planificaciones diarias sería una locura. En este momento no estamos en posición de hacerlas, hasta que nos pongan la soga al cuello y las tengamos que hacer. De verdad no sé cómo lo hacen los otros colegios. Porque yo puedo pedir que lo hagan, pero ¿qué calidad de reflexión voy a tener respecto a lo que están haciendo?... Si el Ministerio considera que son tan importantes las planificaciones y que son un eje necesario, ¿por qué no las entregan?... ¿Por qué no intentar una cosa así, cuando tienen tantos expertos? (Directora Académica)

Lo que pasa que nosotros tenemos profesores que trabajan mucho, si yo le mostrara la cantidad de material que ellos generan, las pruebas, la calendarización que tenemos... O sea, si yo quisiera que mis profesores hicieran las planificaciones diarias, entonces tendrían que dejar de hacer las guías que están haciendo para sus cursos; las clases, o corregir durante las clases para entregar las pruebas corregidas. Personalmente creo que si nos tenemos que subir al carro, no sé cómo lo vamos a hacer, pero en realidad es un trabajo demasiado grande para que los profesores, con los tiempos que tienen, lo puedan realizar de buena manera, reflexivamente, porque yo sé que (aunque) los profesores no tengan su planificación diaria... ellos tienen clarito para dónde va la micro, como decimos en buen chileno. Entonces esa tranquilidad nos hace un poco dejar pasar esta cosa de la planificación diaria todavía, hasta cuando nos obliguen... Pero la verdad es que en este colegio, con el ritmo que tenemos, sería imposible. (Directora Académica)

### **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de aseguramiento de la calidad**

**Continuidad entre las exigencias externas e internas.** Como se ha expuesto anteriormente, este Colegio tiene un fuerte enfoque académico, con altos niveles de exigencia intelectuales y en el ritmo de estudio. El trabajo pedagógico procura un fuerte trabajo disciplinar con profesores especialistas desde 1ero básico, y se frecuenta utilizar guías de trabajo y evaluaciones semanales para asegurar avanzar con eficiencia la cobertura curricular. Aunque en esta escuela el obtener resultados exitosos es una meta importante, ello es parte de un proyecto mayor de vida para los alumnos. De todas formas, se realizan algunas estrategias específicas para preparar a los alumnos para las pruebas externas, como la realización de dos ensayos SIMCE semestrales. Ello, como explica una profesora, *“para que [los alumnos] recuerden cómo es el esquema que debe tener, cómo es el tipo de pregunta que puede tener, por una cosa más de formato.”*

En consecuencia, el Colegio logra resultados exitosos, y ello es algo natural en el contexto escolar. Es una institución con bajo nivel de percepción de presión externa, sino más bien es una presión interna, que proviene de un estilo de trabajo de la dirección y de las expectativas de los padres. Estas presiones son internalizadas por los profesores, que en diversas ocasiones hacen referencia a su propia motivación por superar los resultados obtenidos; es decir, no lo manifiestan como una presión externa o una búsqueda de incentivos, que no existen. La combinación de este elevado sentido del compromiso con la

intensa carga de trabajo que desarrollan, se traduce en un cierto nivel de agotamiento de los docentes y en ocasionales manifestaciones de stress, situación que es paliada, al menos en parte, por un clima de orgullo, entusiasmo, y solidaridad entre colegas.

**Inclusión.** La institución tiene un estilo de trabajo pedagógico consolidado y un alto nivel de estructuración, por tanto hay bajo niveles de incertidumbre y tensiones internas. De hecho, aunque se observa una comunidad educativa dialogante y cercana, ésta debe *adaptarse* al funcionamiento interno del colegio. En el caso de docentes que no están de acuerdo con el estilo del proyecto se retiran, y de modo similar los alumnos que “no pueden seguir el ritmo” también se van. Aunque en este colegio no se realiza selección académica, de acuerdo a la ley, de Pre-kinder a 6to, existe una “autoexclusión” implícita. Desde 7mo sí se selecciona a los alumnos por medio de notas y exámenes de lenguaje y matemáticas. Otros indicadores que muestran prácticas poco inclusivas es el hecho que el colegio no se adscribió al PIE, y tradicionalmente tenían cursos ordenados por notas. Ahora, ha habido instancias de conflictos, cambios y búsqueda de mayor “equilibrio”, pero dentro de ciertos límites. Por ejemplo, los mismos docentes plantearon estar en desacuerdo con la división de cursos y ello se cambió hace un año; también apoderados y alumnos criticaron la alta carga horaria, y por medio de una negociación interna se disminuyó el número de días que terminaban a las 18.15.

#### **Sentido de responsabilización**

El colegio tiene instancias internas de rendición de cuentas, como el Consejo Escolar y una asamblea donde participan los accionistas del colegio y los miembros de la comunidad educativa que lo deseen. Para los que no asistan, la directiva de cada curso reproduce la información en las reuniones de apoderados. En ella se detalla la información financiera del establecimiento, las mejoras en infraestructura y mantención, las actividades realizadas, los resultados del SIMCE y la PSU, y se entregan estímulos (generalmente simbólicos) a quienes se destaquen en distintos aspectos. Los resultados externos en este establecimiento más bien reafirman una autoimagen de éxito y logros positivos.

#### **Temor a la burocratización**

Existen múltiples instancias de colaboración, tanto formales como informales, en las que pueden participar todos los actores escolares. La gestión es poco burocrática, con una comunicación fluida entre los estamentos. La reflexión y la autocrítica son parte fundamental de la cultura de mejoramiento continuo que permea el colegio. La preocupación en este contexto es justamente que no aumenten las exigencias del Ministerio de Educación en cuanto a planificación y rendición de cuentas, debido a que ya existe una modalidad de trabajo interno que funciona positivamente (Ver punto 6). El rector haciendo referencia a estas demandas, comenta: *“siento que a veces eso más nos entrapa, de lo que nos deja fluir como organización”* (Rector).

### **Síntesis del caso de estudio**

**Contexto.** El Colegio Los Lagos es un establecimiento particular subvencionado, que atiende alumnos de nivel socioeconómico alto y medio alto. Es un colegio prestigioso en la región por sus altos niveles de exigencias académica y exitosos resultados en pruebas externas. El colegio se define como laico, de inspiración humanista y cristiana, la cual busca educar a los alumnos en *“la formación de un carácter orientado por la búsqueda permanente de la excelencia”*. El establecimiento brinda enseñanza de Pre-Kinder a cuarto medio, es científico- humanista, y atiende a 762 alumnos. Era un colegio privado pagado, y luego de una crisis económica pasó a manos de una sociedad educacional formada por 35 socios, mayoritariamente apoderados y docentes. Este colegio no está adscrito a la SEP, ni al programa PIE, y tiene financiamiento compartido del rango superior (\$79.000 la mensualidad). Anterior al año 2008 seleccionaba a los alumnos por criterios académicos, pero posterior a la LGE, comenzó a dar prioridad a los hermanos de alumnos e hijos de profesores, y para el resto de los postulantes se realiza un sorteo. Desde 7mo básico, para los nuevos vacantes, se realiza una selección según criterios académicos.

Actualmente, el colegio es encabezado por el rector, profesor de filosofía y experto en coaching ontológico. El enfoque académico del Colegio se combina con una comunidad educativa unida, en un ambiente “familiar”, una comunicación directa y fluida, y una política de “puertas abiertas”, como dice el rector. Hay una fuerte presencia de parte de los padres (incluso varios almuerzan en el colegio junto a sus hijos), y a la vez éstos son demandantes con el colegio e involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evidencia que en el colegio hay un fuerte orgullo por el colegio y mística institucional en torno a un proyecto exitoso (por ejemplo, los alumnos de 4to medio se juntan anualmente en el colegio a la medianoche para esperar juntos los resultados de la PSU). No obstante, es importante notar que es un colegio con un alto nivel de estructuración que requiere una adaptación de parte de docentes y alumnos, de hecho los entrevistados relatan que hay docentes que “no resisten el ritmo de trabajo”, y dejan el establecimiento; de modo similar, hay un número importante de alumnos que no pueden seguir el nivel de exigencia y son retirados.

**Tipología y respuesta a la presión.** En esta comunidad escolar la percepción de exigencias provienen a nivel interno, consistente con un proyecto más amplio de “excelencia”. Ello involucra las exigencias puestas por la dirección del colegio, como también por la motivación interna del propio equipo docente. A ello se suman las demandas de los apoderados, que refieren especialmente a asegurar futuros estudios y proyecto laboral exitosos para sus hijos.

Los resultados externos en este caso de estudio, como el SIMCE, reafirman su percepción de éxito y validan su forma de trabajo. Ahora, esta evaluación en sí misma no ocupa un lugar relevante como meta del colegio, es decir, no es una preocupación “latente”. El SIMCE tiene significación dentro de un proyecto más amplio de “excelencia” y de formación valórica, en que se espera que una formación sólida se vea reflejado

posteriormente en evaluaciones externas. El foco, según los docentes, está puesto en los aprendizajes y no limitado a cumplir con aumentar resultados.

Las evaluaciones externas reflejan un continuum de las mismas expectativas y demandas Ministeriales, por tanto éstas se naturalizan y casi no se perciben, como “el pez en el agua”. El trabajo pedagógico procura un fuerte trabajo disciplinar con profesores especialistas desde 1ero básico, y se frecuenta utilizar guías de trabajo y evaluaciones semanales para asegurar avanzar con eficiencia la cobertura curricular. Y se confía en que el trabajo desarrollado a diario trae y seguirá trayendo dividendos positivos, por tanto, hay bajos niveles de incertezas y temores. Aunque de todas formas, se realizan algunas estrategias específicas para preparar a los alumnos para las pruebas externas, como la realización de dos ensayos SIMCE semestrales.

**Objetivos de mejora escolar.** El objetivo central de este colegio es una fuerte formación académica (habilidades intelectuales, conocimiento disciplinar, hábitos de estudio), junto a una sólida formación valórica y personal. Con ello, se espera que los alumnos puedan construir un proyecto de vida acorde a sus motivaciones y talentos, asegurando un exitoso futuro laboral y estudios posteriores.

**Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica.** La gestión escolar mantiene un estilo de gestión familiar, con una gestión directa, y bajo nivel de procedimientos internos. En cuanto a la gestión pedagógica, existe una política de contratación de profesores de “excelencia”, altamente motivados; se asignan solamente profesores especialistas por asignatura desde 1° Básico; se implementan evaluaciones frecuentes (2 a 3 por semana); existe una fuerte autonomía pedagógica por departamento, quienes trabajan redes de contenidos, diseñan estrategias evaluativas, monitoreo cobertura curricular, entre otros; existe un horario extendido con mayor énfasis en lenguaje, matemáticas, e inglés. En cuanto a las estrategias para asegurar resultados externos exitosos se realizan cuatro ensayos SIMCE anuales, además de ensayos PSU desde 1ero medio. Además, existen “equipo SIMCE” y “equipo PSU”, quienes monitorean y analizan los resultados, y diseñan estrategias de acuerdo a ámbitos con mayor déficit.

**Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora.** El Colegio Los Lagos tiene un alto nivel de autonomía, y un fuerte apoyo y coordinación con el sostenedor a cargo principalmente de la gestión financiera. No han contratado asesoría externa, con algunas excepciones puntuales. El centro de padres y los apoderados en general realizan un apoyo importante a la institución, en tanto en términos organizativos, como apoyar la realización de talleres, paseos, mejora de infraestructura, como también ocupan una “actitud vigilante” y demandan mejoras en término de profesores, u otros ámbitos.

**Visión de las políticas de mejora escolar y responsabilización.** En general las políticas de evaluación y responsabilización son bien valoradas; se valora las evaluaciones externas como el SIMCE como información para los padres, como también para orientar y

presionar la mejora escolar. Así mismo se valora como mecanismo de regulación para “darle atajo a los malos sostenedores.” La posibilidad de ellos mismos ser ATE también lo valoran positivamente. Algunos critican la publicación de los resultados SIMCE y los efectos de “adiestramiento”. Respecto a la Superintendencia y Agencia de la Calidad tienen temores de que aumente la burocracia y que potencie las demandas y denuncias de los padres.

**Logros, efectos y tensiones frente a las políticas de mejora y responsabilización.** Se observa que en esta institución existe un bajo nivel de impacto de las políticas en cuestión, pues el proyecto escolar se asemeja y cumple las expectativas de la misma política. De este modo, las evaluaciones externas reafirman la percepción de éxito al interior del colegio y valida su forma de trabajo. Por ello mismo, como se ha mencionado anteriormente, no hay significativas tensión con la política.

Ha habido instancias de conflictos y búsqueda de mayor “equilibrio”, pero dentro de ciertos límites; por ejemplo, los alumnos sentían una alta carga horaria, y por medio de una negociación interna se disminuyó el número de días que era hasta las 18.15. A su vez, la combinación la intensa carga de trabajo que desarrollan los docentes, se traduce en un cierto nivel de agotamiento y en ocasionales manifestaciones de stress, pero ello se contrarrestado por un clima de orgullo, entusiasmo, y solidaridad entre colegas, y además sienten que su trabajo es recompensado con “frutos visibles”.

La inclusión de alumnos con distintos niveles de aprendizaje es un punto crítico en el colegio, aunque ello no se vive como un problema en el colegio. Aunque en este colegio no se realiza selección académica, de acuerdo a la ley, de Pre-Kinder a 6to, existe una “autoexclusión” implícita, pues anualmente hay alumnos que se retiran por no cumplir con los niveles de exigencia del colegio.

## Escuela Italia: La continuidad entre el *ethos* de la escuela y de la política

La escuela Italia es identificada como la escuela municipal de “excelencia” en su región, por sus buenos resultados SIMCE, la eficiencia de su gestión, la buena disciplina de los alumnos, y la implementación de múltiples proyectos. Las políticas de cumplimiento de metas y de gestión no han sido disonantes con el propio estilo de gestión de la escuela, por el contrario, estas políticas reafirman una racionalidad ya presente en la escuela. Los actores de la escuela reconocen que los dispositivos de planificación y evaluación le han dado mayor orden y estructura al trabajo escolar. Sin embargo, este caso de estudio permite evidenciar que éstas corren un riesgo, pues las políticas nacionales de evaluación, presión y asesoría externa pueden exacerbarse y perder un equilibrio interno, lo cual es justamente lo que ocurre en este caso. La Directora incrementó las estrategias para aumentar sus resultados, aumentó la cantidad de asesorías y programas implementados, como también aumentó los instrumentos y mecanismos de planificación y evaluación. Como resultado, se saturaron los alumnos de las evaluaciones que se les realizan y a los docentes de las intervenciones externas en su trabajo diario. Pareciera que desde la dirección existe un *deseo insaciable* de “excelencia” en que se pierde el sentido del proyecto educativo. Esto es una tensión en movimiento en la escuela, se agregan nuevas metas de logro y programas a implementar, y luego se retiran iniciativas, intentando buscar un sano equilibrio.

### Contexto y caracterización del caso

La escuela Italia es reconocida en el sector y en la región por su “excelencia académica”. Es una escuela básica municipal, de alrededor de 1200 alumnos, con una alta demanda de parte de las familias, aunque en los últimos años ha disminuido. Se ubica en el nivel socioeconómico medio (clasificación SIMCE), con un 51.8% de su matrícula categorizada como vulnerable, según el IVE, lo cual es menor al promedio de escuelas municipales, de un 61,2%. La escuela recibe recursos SEP y es catalogada como “autónoma”. Es una escuela muy cuidada, limpia y con instalaciones modernas y amplias. Goza de áreas verdes, dos canchas, comedor, salas de computación, CRA, sala de recursos para el equipo PIE, y sala de educación diferencial. La escuela ha sido galardonada con diversos premios por su gestión; la “excelencia académica” (SNED) la ha obtenido casi ininterrumpidamente desde el año 2002, además recibió el sello de calidad por gestión escolar de parte de una importante Fundación empresarial, y luego otra certificación entregada por una Fundación internacional.



Tabla 8: Matricula, resultados SIMCE y repitencia

AÑO	MATRÍCULA (nº de alumnos)	SIMCE LENGUAJE		SIMCE MATEMÁTICAS		REPITENCIA (nº de alumnos)
		4º	8º	4º	8º	
2009	1320	276	248	255	254	19
2010	1284	282		277		19
2011	1306	284	267- Más alto que GSE	284	260- Igual al GSE	17
2012	1276	268- Igual al GSE		269- Más alto que GSE		12

Fuente: Mineduc <http://data.mineduc.cl/>

La gestión de esta escuela está fuertemente centrada en el liderazgo de la Directora, quien lleva 23 años en el cargo. Los entrevistados la describen como una persona dinámica, “movida”, innovadora, “busquilla”, quien está constantemente buscando generar mejoras en la escuela y conseguir recursos por medio de diversos contactos en el sector privado y público. La Directora gestiona la escuela con bastante autonomía y poder de acción en comparación al resto de las escuelas municipales. Es una escuela que “se mueve sola”, comenta un profesional de la Corporación Municipal; es una “isla dentro de la comuna.. se puede dar ese lujo”, como dice un asesor ATE. De hecho, no es menor mencionar que la Directora fue la profesora básica de la mayoría de quienes trabajan en la Corporación Municipal. También se observa un equipo directivo afiatado y comprometido con el proceso de mejora escolar del colegio. Igualmente las familias colaboran activamente en la escuela y en el apoyo escolar de sus hijos.

La gestión escolar busca ser una institución destacada, con un sello en la formación académica, junto a una formación social, con énfasis en el orden, la disciplina y la formación valórica. Se plantea ser una escuela de “excelencia” e innovadora, en que se implementan múltiples programas novedosos. El sello de esta escuela es lo que han llamado la “Cultura Evaluativa”. La Directora, se podría decir, “profesa” esta perspectiva, incluso es profesora de evaluación en una universidad privada donde enseña este enfoque, y ella misma dice que es una forma de vida:

Cualquier persona, todos los días estamos evaluando... y yo la miro y me está evaluando y yo la miro a usted y la estoy evaluando y va subiendo el patio y está evaluando. Si la vida es una evaluación permanente... pero la gente no se da cuenta de que estamos evaluando y me dice el portero -“¿qué está haciendo?”, - “Estoy evaluando, si estas son mis horas extras...” La evaluación es constante. Entonces eso está en la planificación y donde nosotros focalizamos.

Ello refleja un enfoque “racional” de gestión, fuertemente ligado a procedimientos formales, en que las mediciones evaluativas indican las debilidades y prioridades del trabajo pedagógico y escolar.

Se evidencia además una alta moral y sentido de logro de parte de la comunidad educativa. Por ejemplo una profesora comenta,

La importancia que le dan es porque la escuela tiene un prestigio y ellos tienen acá a sus niños y no en la [escuela] de allá. Si saben que la escuela tiene un prestigio y tú dices por ejemplo “yo vengo de la Escuela Italia”, te van a decir, “oye a la Escuela Italia le va súper bien en el SIMCE”. Yo voy a un taller comunal o ellos mismos y yo he recibido niños de otros colegios y yo les pregunto por qué éste y por qué no otro, y me dicen que es porque tiene un prestigio. Y dicen que en esta escuela se enseña bien. (Profesora, 4º básico)

También se les transmiten a los alumnos este sentido de logro y éxito:

Siempre les digo el día lunes o cada vez que subo a los actos y hablo con ellos, les digo todos los días porque tenemos actos todos los días y les digo ustedes son los mejores alumnos del mundo, son los alumnos de la escuela Italia, y tienen que querer su escuela, hay que motivarlos en forma constante y esas cosas te ayudan a mejorar su aprendizaje y que sepan que su escuela es buena. (Directora Escuela Italia)

En general hay una visión muy positiva de la gestión realizada en la escuela entre los actores entrevistados.

A mí por ejemplo me gusta la escuela, sí me gusta y me gusta la directora porque ella se la juega por la escuela y como que se corta un dedo porque nosotros tengamos una mejor educación y ella se ha jugado en el COMPUMAT y se la ha jugado buscando profesores de matemáticas y de lenguaje y todo así se pega una movida para que uno aprenda mejor. (Alumno)

A ver. Esta es una de las mejores escuelas de Antofagasta. Yo creo que la mejor en términos de Corporación Municipal, es una escuela que está súper normalizada, que tiene instalada un montón de acciones que tiene que ver con la limpieza, con el orden de las salas, con las prácticas pedagógicas, con un trabajo sistemático de los profes. Entonces la escuela es muy buena y eso tiene que ver también con el trabajo del Equipo Directivo, que es un Equipo Directivo súper organizado, que supervisa, que tiene claridad hacia donde va la escuela y aparte de eso, este Equipo Directivo es un Equipo Directivo muy antiguo, lleva más de 20 años gestionando lo que es la escuela ahora. Creo que desde el año 80' más o menos están la Directora y la Jefa UTP. Entonces han hecho un trabajo súper sistemático y con mucha claridad hacia dónde dirigen la escuela y hoy tenemos súper buenos resultados, o sea ellas tienen, porque llevan 20 años trabajando en este proyecto. (Asesor ATE)

La opinión positiva de los miembros de la comunidad en general se debe sobre todo, a los resultados más visibles, como la infraestructura, la limpieza de las instalaciones, la mejora continua, la búsqueda de apoyos externos, y el prestigio de la escuela en el sector por los buenos resultados de los alumnos. También se debe a los procesos de mejora instalados hace años -cultura evaluativa, método Matte y compromiso de padres entre otros- y que ya ven frutos, lo que demuestra una visión de futuro organizada del equipo directivo.

Se puede decir que en términos de procesos de mejora, esta escuela ha implementado los principios y estrategias que se sustentan en las políticas de aseguramiento de la calidad. La Directora ha venido instalando una cultura de altas exigencias basada en la planificación y evaluación sistemática y la asesoría externa. Ya en los años 2000 la escuela fue elegida por una Fundación Minera para recibir el apoyo de una ATE para implementar una metodología de lectoescritura. Además se hizo parte de la Red de Escuelas de "Educación de Calidad contra la pobreza" (organizado por un conjunto de instituciones privadas) la cual le financió el proyecto "Cultura Evaluativa". Con este proyecto se instaló su sistema evaluativo de los aprendizajes. Por tanto, la llegada de la SEP, no implicó un cambio radical en la escuela, sino más bien una continuidad del trabajo que venían realizando.

Esta ha sido una gestión escolar centrada en las evaluaciones de los alumnos y en el logro de resultados. Para ello se han implementado una serie de proyectos e iniciativas, y distintas asesorías externas. De hecho durante el estudio habían contratado cuatro ATEs y se estaban implementando nueve programas distintos. Sin embargo, hace dos años esta situación produjo una crisis interna en la escuela, pues los docentes estaban cansados del exceso de "intervencionismo" de asesoras externas. Así mismo, tanto padres, alumnos y docentes dicen se llegó a un nivel de *saturación* en cuanto a la importancia que se le dio a las mediciones en las asignaturas evaluadas por el SIMCE, lo cual trajo efectos negativos en la reducción del currículum y formación integral. Un grupo de docentes más críticos a la gestión de la Directora plantean que ella controla todo lo que ocurre en la escuela y que a veces impone decisiones sin considerar la perspectiva de los docentes. Sin embargo, se reconoce que frente a las críticas de padres y docentes, se ha logrado un mejor equilibrio al respecto.

La percepción de presión más bien está dada por el mismo liderazgo de la Directora y las exigencias de las múltiples ATEs, no por la política del Ministerio. El logro de buenos resultados SIMCE es una meta importante aunque no es la única. La escuela busca "excelencia" en todo su sentido, más allá de los buenos resultados. De todas formas se reconoce un énfasis en la formación académica, especialmente en las asignaturas evaluadas por el SIMCE.

En síntesis, el estilo de gestión ha generado un doble discurso en la escuela. Por una parte, existe un cierto orgullo de ser una escuela exitosa, innovadora, con múltiples proyectos y reconocida y premiada por otros. Pero, por otra parte, hay quienes acusan que la Directora toma las decisiones sin consultar a los docentes. Además, se critica que existen

altas exigencias en los niños, que genera estrés en ellos y que están saturados de tantas evaluaciones. A su vez se sostiene que la escuela está sobre-intervenida por las ATEs, que los profesores están sobrecargados de trabajo, y alegan falta de reconocimiento, especialmente monetario.

### **Noción y objetivos de mejora escolar**

La noción de calidad y mejora de la directiva de la escuela Italia combina una educación integral y formación valórica de sus estudiantes con la "excelencia" en los aprendizajes de las disciplinas del currículum escolar, con un foco prioritario en lenguaje y matemáticas.

La escuela ha definido como misión "*Desarrollar vocación por la diversidad y ser formadora en habilidades para la gestión del proyecto de vida humano integral*" (PEI escuela Italia). En palabras de la Directora, la escuela "*preparan a los niños para la vida*". El proyecto educativo plantea la **integralidad** de la formación del alumno, entendida en tanto su labor educativa "supera la mera instrucción" e incorpora una dimensión afectiva, haciendo sentir a los alumnos en una "gran familia", procurándoles servicios médicos, psicosociales y pedagógicos de ser necesario. Por otro lado, se interesan en fomentar la ciudadanía y "los valores patrios y raíces" de los alumnos y sus padres, mediante la celebración de efemérides, y se destacan valores como "la cooperación, la solidaridad, la honradez, el respeto, la veracidad" (PEI).

La prioridad entregada a las asignaturas de **lenguaje y matemáticas** se evidencia reiteradamente, en el discurso de los padres, en la distribución de las horas de libre disposición de la JEC, y en el tipo de asesorías que han contratado a través de diversas ATEs. Los actores que cumplen un rol de liderazgo en la escuela explican la importancia de la adquisición de competencias básicas de estas asignaturas, consideradas instrumentales, en una perspectiva de largo plazo, como la base para el resto de los aprendizajes.

Nosotros siempre nuestra meta es que los alumnos lean y logren el 100% de la comprensión lectora y que en matemática igual cosa y que sean capaces de desarrollar sus habilidades y tengan aprendizajes de calidad... en todos los ejes de la asignatura, del currículum y que los alumnos el día de mañana tal y como lo dice nuestra visión y misión, se puedan enfrentar a una sociedad competitiva y que sean integrales y que sus valores se vayan con ellos en una mochila. (Jefa de UTP)

Junto a lo anterior, la adquisición de **hábitos de estudio** que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en todas las áreas es otro objetivo. Esto lo están haciendo posible a través de la implementación de un método Matte –"método que se basa en la incorporación de hábitos y habilidades de lectura, de orden de trabajo y con un ambiente de trabajo organizado" (asesor ATE). Se busca desde los primeros años de formación de los alumnos para que internalicen hábitos de aprendizaje que favorezcan un desarrollo educativo del niño a largo plazo, en una "prosecución de estudios exitosa", en palabras de la Coordinadora SEP.

En este marco también se han fijado como objetivo intermedio la adquisición de competencias específicas de los **docentes** del establecimiento, sobre todo los nuevos. La mejora de las prácticas docentes es un meta propuesta por medio del acompañamiento, el modelamiento de aula, la reflexión pedagógica y el apoyo desde el equipo técnico. Además, se han propuesto implementar **innovaciones educativas**, metodologías interactivas de las diferentes asignaturas, trabajo cooperativo entre docentes y equipo técnico, cuidando en el proceso las relaciones afectivas y la internalización de valores, entre otras cosas. El énfasis principal, como se ha comentado anteriormente, es que los docentes realicen una gestión pedagógica en base a una **evaluación sistemática** y que por tanto las prácticas se orienten en función de mejorar las áreas curriculares más deficientes.

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

Una primera estrategia es la utilización de **planificaciones** estandarizadas clase a clase entregadas por una de las ATEs que los asesora. Estas planificaciones cubren de 1º a 6º básico en todas las asignaturas menos las tecnológicas y artísticas. La llegada de la ATE con sus planificaciones no fue algo requerido por la escuela, sino que fue un servicio “ofrecido” por una Fundación Minera durante los primeros años 2000. Se entregaban planificaciones hasta 2º básico antes de que llegaran los recursos SEP, gracias a la Fundación Minera, y con la llegada de los nuevos recursos, pudieron ampliar el apoyo. Las planificaciones de la ATE debieran ser complementadas con las orientaciones de cada escuela y docente:

La idea es que el profesor toda la planificación la tome como una sugerencia, la lea y a partir de eso modifique o haga los arreglos necesarios a su realidad, porque de eso se trata, que el profesor tome ese material que se le da, pero que también lo adapte a su realidad, porque es un material estándar que está diseñado para todo los cursos, pero no todos los cursos son iguales. (ATE)

En cuanto a las **metodologías de enseñanza** existe una variedad de iniciativas que han surgido desde la dirección de la escuela, e implican la contratación de la consulta externa. Entre ellas, se ha implementado i) el método Matte para el aprendizaje de la Lecto-escritura; ii) bajo el mismo modelo Matte, la instauración de **hábitos de estudio**; iii) la implementación del Método Singapur el juego PENTA?; iv) Trabajo con los Pocket PC; v) COMPUMAT, ejercicios de resolución de problemas matemáticos en computador; vi) capacitación a los apoderados de estos niños y niñas para su apoyo en el hogar, minimarket “Corvallito” Estos proyectos educativos se vieron favorecidos con la llegada de materiales y nuevas propuestas de enseñanza de las ATEs y desde el MINEDUC con los recursos SEP. Generalmente estas distintas iniciativas han implicado capacitaciones, modelamiento de aula, seguimiento y evaluaciones.

En términos curriculares se evidencia en énfasis en el desarrollo de las **asignaturas de matemáticas y lenguaje**, en que además de las asignaturas de la mañana, se realizan

reforzamientos y “apoyos” en las horas JEC. Estas horas están compuestas por: “talleres técnicos”, “taller de inglés”, “taller de computación”, “taller apoyo al lenguaje”, “taller apoyo a matemáticas”, “taller apoyo a ciencias sociales”, “taller de tecnología”, y “otras”. Según la carga horaria de los docentes, del total de horas que todos los docentes dedican a los talleres JEC, 66 horas son destinadas a talleres técnicos, 16 al taller de inglés, 48 al taller de computación, 32 al apoyo de lenguaje, 40 al apoyo de matemáticas, 8 al apoyo de Ciencias Sociales, 0 al apoyo de tecnología y 48 a otras.

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela Italia ha trabajado desde hace casi de 10 años con la estrategia de “Cultura Evaluativa”. Bajo este modelo, se propone generar sistemas de mediciones constantes, lo cual incluye mediciones mensuales en las asignaturas evaluadas por el SIMCE, realizado por una ATE. Con la sistematización de los resultados, se identifican ámbitos curriculares más débiles de logro, y luego se diseñan orientaciones para optimizar los aprendizajes de los alumnos. Además, existe una “clasificación” a partir de la cual se ubican a los alumnos según su rendimiento en las evaluaciones. En base a ello se crearon los “talleres SEP” de Lenguaje y Matemáticas en que dividen a los alumnos en 4 grupos de acuerdo a las clasificaciones realizadas por la ATE.

Las siguientes citas ilustran la visión de la directiva sobre lo que llaman la “Cultura Evaluativa”:

Para conocer la *real necesidad* de aprendizaje de cada niño y niña concluimos que era necesario un cambio en las prácticas evaluativas en las aulas, identificar en cada uno de ellos/as, sus necesidades reales de aprendizajes, es decir, detectar realmente sus debilidades para potenciarlas, que les permitiera la adquisición de competencias necesarias para progresar en sus aprendizajes y participar activamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. (Documento “La Cultura Evaluativa”)

El trabajo con los ejes temático nos llevaría a tener la certeza en qué eje los niños y niñas presentan problemas. La evaluación del eje durante el proceso sería evaluado con porcentajes y al término de un período se convertiría en calificación de acuerdo a una tabla preestablecida. La nivelación de los alumnos sería agrupándoles según los ejes, así tendríamos *la certeza* que seríamos más justos y equitativo con nuestros niños y niñas y estaríamos respetando el derecho a que una educación con calidad sea efectivo. (Documento “La Cultura Evaluativa”)

Estamos ciertos de que la evaluación acá nos marca el camino y la evaluación nos orienta adonde estamos y nos dice cómo están los niños y cómo estoy, la evaluación me dice a mi si estoy enseñando bien o estoy enseñando mal y tengo que pensar. (Directora)

Cuando se hizo este proyecto de la Cultura Evaluativa nosotros dijimos si aquí para elaborar un instrumento de evaluación es muy difícil y no lo conocemos. Se elabora una pregunta y no cualquiera lo hace, y acá tiene que haber indicadores y situaciones específicas para entregar un buen instrumento al alumno. Y qué tenemos que hacer; es elaborar un instrumento de evaluación donde registremos cuál es el objetivo que vamos a medir, las habilidades que le vamos a solicitar a los niños que desarrollen y dentro de estas habilidades cuáles son las preguntas que tienen que responder... y el tema. Y luego cuál es el resultado para hacer el análisis y dónde hubo dificultades para buscar estrategias y poder desarrollar esos aprendizajes. Porque antes se elaboraban instrumentos de evaluación y claro, *una pregunta objetiva* que tenga verdadero y falso con columnas pareadas y que a lo mejor de repente una producción de texto pequeña. Con qué fin, si esto fue por muchos años así y éste tenía que tener un fin y cómo recojo la información y cómo sé yo que mi alumno va avanzando y aprendiendo. Toda evaluación es un diagnóstico porque yo permanentemente estoy diagnosticando en la medida que esto es un espiral y voy entregando el aprendizaje y voy comprobando lo que han aprendido a través de la evaluación. (Jefa de UTP)

Con el tema de Educar en Pobreza estábamos con todo lo que era la Cultura Evaluativa, que es la forma en la cual el docente empieza a evaluar a los alumnos no tanto por la calificación, sino *por el resultado del proceso*. Se empieza a hacer un tema exclusivamente de evaluación de procesos y los ejes, las áreas de trabajo. Los objetivos van más enfocados más a si el niño realmente trabajó con eso. Está la evaluación ligada a lo que nosotros pretendemos, se empezó a apuntar directamente a *contenidos específicos*, no a una evaluación general, cosa de *atacar puntos centrales*. Por ejemplo, si al niño lo evaluaban en lectura comprensiva, que realmente fuera lectura comprensiva para poder generar un trabajo que apoyara específicamente esa área. (Coordinadora SEP)

Las citas anteriores muestran el enfoque y principios que sustentan la llamada "Cultura Evaluativa". Existe una comprensión de una evaluación "objetiva", que debe ser medible, y que identifica las "reales" necesidades de los niños. Ello muestra una naturalización de la evaluación, especialmente la cuantificable, como una evaluación neutral e incuestionable. Los resultados evaluativos se les otorgan un estatus de conocimiento absoluto. De este modo es un enfoque centrado en el "reforzamiento escolar". El curriculum cotidiano gira entorno a "atacar" los contenidos específicos que son identificados como menos logrado. Ello implica un trabajo sistemático, con claros focos, y prácticas pedagógicas que se retroalimentan con una evaluación constante. Pero a su vez, ello es parte de un proceso mecánico, donde la reflexión del curriculum, el contexto particular y el conocimiento docente sobre los niños aparece casi nulo. A su vez, una formación integral y globalizadora queda limitada a lo que se identifica como "no logrado".

También se observa que esta metodología se aplica enfocada a aumentar los resultados finales.

Nosotros nos dimos cuenta de que la resolución del problema era gravísima. A ver, tomamos todas las evaluaciones externas que llegaban en matemáticas y vimos cuál era el eje más deficitario: era la resolución de problemas. Entonces vamos a trabajar la resolución de problemas porque los niños teniendo esa habilidad de resolver los problemas *van a mejorar sus resultados*. Eso hicimos nosotros. (Directivo, Entrevista a equipo directivo).

En combinación de lo anterior se agrega un énfasis en la formación social-valórica, con un enfoque más bien tradicional, que releva la importancia de la disciplina, el orden, y valores de respeto a la autoridad. Para ello es importante la realización de informes de personalidad semestral, que se realiza con una rúbrica que es llenada por los profesores Jefes de cada curso.

La **planificación institucional** también se ha visto favorecida por los diagnósticos que han realizado cada año, con las diferentes metodologías establecidas desde el MINEDUC o las orientaciones de asesores externos -años anteriores lo hacían con el FODA de una Fundación externa. Desde la implementación de la Ley SEP, utilizan la plataforma dedicada a ello, en la cual identifican "nudos críticos" y se evalúan las prácticas a realizar en las dimensiones de las cuatro áreas definidas por el modelo: gestión del currículum, convivencia escolar, gestión de recursos y liderazgo. En éstos, se identifican las debilidades para saber en qué áreas se debe trabajar más y enfocar los esfuerzos. Esto es un trabajo que realiza el equipo directivo con colaboración de los docentes, aunque la redacción final está a cargo de la Directora.

Es posible, por lo tanto, observar una continuidad en las estrategias y lógicas de planificación institucional que han venido siendo apropiadas por la escuela en los últimos 20 años, con los procesos de diagnóstico, implementación y monitoreo, que propone la SEP. En este sentido la implementación de los dispositivos de la política de los últimos 5 años no han implicado un cambio significativo para la escuela, a excepción de la estructura formal del Plan de Mejora.

Las prácticas de mejora en la dimensión pedagógica y curricular se concentran en la orientación y monitoreo a la planificación pedagógica y aplicación de estrategias metodológicas innovadoras. La escuela se propone perfeccionar las **prácticas de aula** de acuerdo a las debilidades y fortalezas de los alumnos, lo que queda plasmado en el objetivo del Plan de Mejora en esta área,

Apoyar a los docentes por parte del equipo técnico para una adecuada orientación curricular, programa de estudio, progresiones con énfasis en las competencias básicas instrumentales y asegurar que los docentes tengan sus planificaciones en los que explicita el objetivo de aprendizaje, estrategia didáctica y realice la conexión inmediata de las evaluaciones, analizando respuestas y resultados para la retroalimentación permanente y realizar el reforzamiento pedagógico. (Directora)



En esta perspectiva la dirección de la escuela enfatiza el apoyo continuo a los docentes realizado por el equipo técnico,

Revisando las planificaciones y asegurándose que éstas puedan tener explicitados los objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación, acompañamiento en el aula y observación de clases y reflexión de procesos de dificultades que enfrentan los docentes con el fin de elegir el perfeccionamiento y capacitaciones pertinentes. (Directora)

La gestión pedagógica se realiza en un trabajo de alta direccionalidad y estructuración, se revisan las planificaciones clase a clase de los docentes, se observan sus clases, se enfatiza los tres momentos de la clase, entre otros.

Por ejemplo, yo como jefe técnico soy una persona natural que estoy ocupando este cargo por mucho tiempo y me tengo que preocupar que mis colegas cumplan con el currículo y lo que tengan que hacer y se refiere a que en este minuto estamos en el año 2013 con los objetivos de aprendizaje de primero a sexto y con los aprendizajes esperados de séptimo a octavo, y que tiene todos los días revisar su planificación para venir preparado para que el alumno sea el beneficiado en recibir su educación de calidad e ir al aula para yo poderme cerciorar que esto se cumpla en la observación de clases donde se deben cumplir también los tres momentos, el inicio, el desarrollo y el final o la síntesis, donde haya participación de todos los alumnos con una sala letrada y que todos tengan la posibilidad con todas sus debilidades y fortalezas de ser partícipes en esta clase. Y donde el profesor también como profesor de asignatura o profesor jefe de curso cumpla con el rol que le corresponde y le dé a todos los alumnos la misma posibilidad de una escuela inclusiva porque está comprobado que todos los alumnos aprenden a su ritmo y no hay ninguno que no aprenda. Tenemos una trilogía... escuela-familia y comunidad y tenemos el triángulo y somos los principales actores. Y tenemos que seguir todas las normas que emanan del eje central que es el Ministerio de Educación, porque aunque haya agencia de calidad y Superintendencia de educación, pero acá las directrices las entrega el Ministerio de Educación. (Jefa de UTP)

Existe un sistema de conducción pedagógica y evaluación a la calidad de la labor docente, bastante consolidado, para lo cual es fundamental la realización de los Consejos Técnicos, los cuales son tomados como instancia de reflexión en la que se intercambian buenas prácticas pedagógicas, se analizan las dificultades del ejercicio docente, y resultados de logros de los alumnos.

La **evaluación docente** internamente se hace a través de la "cuenta pública pedagógica" semestral y anual, en la que cada docente presenta los objetivos de aprendizaje que se propuso al inicio, los ejes que se trabajaron y los resultados obtenidos. Además de ser esta la instancia "formal" de evaluación, durante todo el año se están realizando reuniones

entre profesores de nivel y departamento técnico para enfocar los aprendizajes de los niños en las debilidades de aprendizaje identificadas en las evaluaciones. Esto forma parte de las instancias de reflexión e intercambio docente. Sumado a esto, el departamento técnico realiza visitas al aula.

Estas estrategias de seguimiento interno se complementa con el sistema de evaluación docente implementado a nivel Nacional. Además, a pesar de no formar parte de la evaluación interna del docente, la directora explica que también son considerados los resultados de las evaluaciones externas que ha tenido el docente, que éstos permiten guiarla respecto a los avances o falta de avances de los docentes, y tomar decisiones al respecto. En este sentido estas evaluaciones se constituyen en una forma de "orientar" al equipo directivo sobre las áreas que no se han desarrollado en un curso para poder enfocar los esfuerzos en ella.

Respecto al **proyecto de integración**, esta escuela fue una de las pioneras en formar un programa PIE, para lo cual tiene un equipo de psicosocial consolidado. En la escuela hay 78 alumnos en el programa PIE. Además, cuentan con un departamento de Educación diferencial. Ambos trabajan tanto en la sala con el alumno, como en la sala de recursos. Los niños con necesidades educativas especiales de la escuela están agrupados en dos cursos por nivel y los profesores de estos cursos - denominados "profesores integradores", de acuerdo a lo señalado por el encargado SEP - deben trabajar con el equipo PIE y diferencial para realizar adecuaciones curriculares y de evaluaciones. Existe también la preocupación constante desde el departamento técnico que el equipo PIE debe monitorear en el aula que los profesores den a todos los alumnos las mismas "posibilidades de aprender", como comenta la Jefa de UTP.

Por último, el trabajo con las **familias** también es una estrategia clave en la escuela. Los entrevistados plantean que existe una comunicación fluida con padres y apoderados. Consideran la opinión de las familias para saber qué necesidades ven ellos como importantes, a través de encuestas semestrales o con una gran disponibilidad a escuchar lo que tengan que decir en encuentros casuales, en los pasillos de la escuela, como comenta una apoderada: *"De repente uno anda por ahí y cómo esta señora Directora, como esta señora Carolina y se instala una."* Asimismo, se les explica cada cambio que ocurre en la escuela a través de asambleas o reuniones personalizadas, y se les entrega información mensual de las evaluaciones de sus hijos. También la Directora y el equipo directivo se preocupan de comprometer e involucrar a los padres y, gracias a los buenos resultados, los padres sienten que merece la pena el compromiso y la entrega. Por ejemplo los padres han colaborado en mejorar la infraestructura de la escuela, antes de contar con los recursos SEP.

### **Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora**

**La Corporación Municipal** ejerce un rol destacado desde la escuela, ya sea como apoyo en la implementación y monitoreo de los Planes de mejora, como también en poner a

disposición de la comunidad educativa talleres de capacitación para los equipos técnicos y los docentes. La relación es caracterizada principalmente como una relación de apoyo y no de presión o exigencias explícitas lo que, según la Directora, respondería a que están funcionando bien y tienen buenos resultados. Desde la Corporación se ha habilitado una plataforma municipal en la cual la escuela encuentra recursos y requerimientos, como información, disponibilidad de perfeccionamientos, y calendarización de reuniones con el sostenedor de cada estamento. Según la Jefa Técnica, es un recurso que utiliza todos los días para buscar información y noticias del ámbito educativo.

La Corporación también ha entregado apoyo a la escuela en todo lo que ha sido la preparación para el nuevo sistema de la agencia de calidad, informando sobre la nueva plataforma y las exigencias que serán requeridas, a través de reuniones mensuales en las cuales se orienta a las escuelas sobre los requerimientos que se les harían, lo que debían tener preparado, la importancia de alinear el PEI con los planes de mejora y el proyecto curricular, etc. Al mismo tiempo, el coordinador de proyectos educativos y el gabinete técnico realiza un monitoreo constante del trabajo realizado, a través de su relación con la encargada SEP del establecimiento o el equipo directivo. Además, realiza un monitoreo de las evaluaciones estandarizadas realizadas por una ATE que le entrega resultados directamente a ellos y a la escuela. A partir de este monitoreo dan orientaciones sobre la implementación, evaluación y reformulación de los planes de mejora y de la cobertura curricular: *“Y ellos -Corporación- van viendo si nosotros logramos cumplir, por ejemplo, el plan de trabajo, el plan de estudio del año. Si logramos un año escolar sin cosas pendientes.”* (Coordinadora PIE).

A lo largo de las entrevistas se destaca una relación fluida con la Corporación, para pedir recursos o lo que sea necesario. Se explica que gracias a la relación horizontal que se ha establecido con el sostenedor, la opinión de la escuela para la toma de decisiones es muy considerada. Esta relación tiene su origen en una relación histórica que ha generado una dinámica particular entre la Directora y los equipos de la Corporación:

Lo que pasa es que la directora *es una isla dentro de todo la región*, y en general de la región. Son muy pocas escuelas las que pueden darse el lujo que se da la Italia de tener tanta autonomía respecto a muchas decisiones. (...) la Directora fue profesora de todos los que estaban en la Corporación. (Asesor ATE).

Esto no quita que las peticiones a la Corporación sean burocráticas, lo que merece las críticas de todos los actores. Cometan que ahora, a pesar de ser un proceso más rápido para recibir y utilizar recursos, todos los procesos para recibir respuestas a solicitudes y recursos son lentos, tanto por gestión de la Corporación como por burocracia exigida por el MINEDUC.

Desde que se cuenta con recursos SEP, sin embargo, algunos profesores tendrían una evaluación negativa del trabajo realizado por la Corporación, en términos de la gestión de recursos. En su opinión, la Corporación no consideraría las necesidades reales de la

escuela para el uso de los recursos e impondría ATEs que no responden a lo que la escuela requiere. Esta falta de conocimiento sobre cómo se gastan los recursos SEP, hace que algunos docentes desconfíen de la administración de la Corporación. Esto probablemente se explica porque la relación es más directa con el equipo directivo y la encargada SEP de la escuela, por lo que la toma de decisiones sería menos visible para el resto de los trabajadores del establecimiento.

Resulta que la cosa no era conveniente para las municipalidades. ¿Y qué se hizo? Resulta que ahora no, la Corporación controla ahora esa plata. ¿Qué pasa? La Corporación contrata un montón de ATEs. Hay ATE que la escuela no necesita. La escuela no es necesario que tuviera esa antena. Podría haberse instalado otro tipo de instalación que funcionara, que lamentablemente no funciona, pero como Corporación controla esos dineros se instalaron esa antena, llegó gente que acá “ah, chuta, ya llegaste, qué bueno”. (Docente, Entrevista Grupal).

La relación con el **Ministerio de Educación** es distante y mediada por el sostenedor. El Ministerio no aparece como una figura presente. En el equipo directivo comentan que hasta el año pasado se reunían con un representante del departamento provincial pero eso ya no ocurre. De hecho, la búsqueda constante por la innovación para la mejora de los aprendizajes a través de alianzas estratégicas con el mundo privado, hacen incluso que la escuela se perciba a sí misma como capaz de funcionar y mejorar sin el apoyo del MINEDUC. La Directora incluso declara que le deben mucho más sus logros a la Fundación Minera que al Ministerio.

Como ya fue mencionado, la escuela Italia recibe apoyo de variadas **ATEs** hace muchos años (anteriormente consultoras externas), desde que es parte de la Red “Educar en Pobreza”. En general el apoyo que reciben de las ATEs es para la implementación y seguimiento de estrategias metodológicas específicas, para apoyar la planificación de clases y para la realización de evaluación estandarizada. La escuela juega un rol activo en la búsqueda y definición de las ATEs que contratan, de acuerdo a una visión estratégica orientada por la identificación de debilidades y definición de objetivos. Actualmente todas las ATEs que trabajan en la escuela están focalizadas en Lenguaje y Matemáticas.

Gran parte de los docentes tiene una buena evaluación de las ATEs que apoyan a la escuela Italia. Sobre todo, el trabajo de la ATE asesora el método Singapur tiene buenas críticas por ser un modelamiento de aula y no hacer requerimientos en términos de gestión (planificación, evaluación escrita, “papeleos”).

E: ¿Qué te parece eso a ti? [Método Singapur]

P: Me encanta y para los niños es muy motivadora y son muy competitivos y les gusta. Ya habíamos empezado a trabajar como en abril para ellos y es como un premio, si se portan bien toda la semana el PENTA en el último bloque. Y las mamás, y les tenemos una bolsa de dulce y ayer fue cortito porque era un PENTA y

jugamos como 10 PENTA en un bloque. Los niños aprenden y han mejorado mucho el nivel en matemáticas y sobre todo a los que les cuesta porque quieren ganar y están atentos a las indicaciones que se les da, porque no se les da el número entero, sino que un número. Allí van aprendiendo a asociar con lo que se les da.

E: Y a ti te parece como que logra el objetivo el PENTA

P: Sí. (Profesora 1º básico).

Mira, yo creo que el tema de Singapur es súper flexible y es súper aterrizado porque toma el contexto del colegio y he tenido posibilidad de conversar con ella y te da ideas y ella trabaja en otros colegios de distintos tipo (Coordinador proyectos educativos, Corporación Municipal).

Sobre la ATE que entrega las planificaciones estandarizadas hay opiniones variadas. Hay docentes que consideran que las planificaciones que entregan son demasiado básicas y estructuradas, sin considerar la diversidad de los cursos. Pero hay quienes las valoran por el tiempo que les ahorra para planificar y las reciben como sugerencias y orientaciones flexibles y contextualizables, más que como un guión a ejecutar al pie de la letra.

La ATE dedicada a evaluar a los alumnos mensualmente, por otro lado, no se lleva las mejores opiniones de los docentes. Explican que en lugar de realizar solo evaluaciones, debieran dar recomendaciones de cómo hacer la clase para mejorar las debilidades.

Yo no quiero que me supervisen, yo estoy vieja en este ritmo, ¿sabe lo que yo quiero? Aprender, porque uno nunca termina de aprender. Entonces yo quiero que usted venga la próxima clase, usted me prepara la clase, y usted se la hace a los niños, porque yo quiero aprender de usted. A usted le están pagando por esto, ¿no es cierto? A mí me pagan lo que corresponden nomás, pero a usted yo sé que *le pagan harta plata*, entonces yo quiero que usted enseñe porque cuando contratan a una persona externa es porque sabe más de los que estamos acá, ¿o no? ¿Para qué van a contratar a una persona que sabe lo mismo? Y trae material diferente, entonces, yo quiero que usted me enseñe. (Docente, Entrevista Grupal)

Es que ya, entonces en la próxima clase voy a traer de Chile” [dice el asesor ATE]. Pero, [le respondo] “No, perdóneme, es que no puede traer el material que quiera. Yo estoy pasando el Humanismo y la Reforma, entonces usted tiene que traerme algo novedoso en base a eso para yo poder aprender de usted, porque yo tengo unas ganas de aprender... Así que lo espero en la próxima clase”. Hasta el día de hoy. Han pasado dos meses, no vino. (Docente, Entrevista Grupal)

Estas citas también muestran la falta de credibilidad frente a algunas ATEs, de no ser expertos en la “práctica” y la falta de asesoría en aula. También se evidencia cierta molestia pues se cree que las ATEs ganan más, sin necesariamente merecerlo. Incluso algunos plantean que se trataría de una “*industria de la sinvergüenzura*” por las cantidades de dinero que cobran y la poca calidad que ofrecen.

Ahora, las ATEs, me van a perdonar, pero es como la *industria de la sinvergüenzura y la frescura*, perdonando la expresión, porque son unos montos millonarios. Yo veo que hay colegas acá, por ejemplo, yo veo, no sé las colegas de afuera porque no las conozco tanto, pero yo conozco a mis colegas de acá y han venido a darnos unas charlas, unos cursos, donde yo creo que mis colegas pueden hacer cincuenta mil veces mejores las cosas y nosotros mismos no nos creemos lo que podemos y lo que sabemos. (Profesor, entrevista grupal)

Ello también está ligado a una baja valoración del trabajo docente, y por tanto falta de reconocimiento monetario, en contraste con los asesores ATEs.

El compromiso de las **familias** es considerado una fortaleza para alcanzar los objetivos que se ha propuesto el equipo escolar. La gran mayoría de los apoderados, -un 70 u 80% en palabras de la Directora - estarían comprometidos con el proyecto educativo de sus hijos. Antes de contar con los recursos SEP, el equipo directivo se apoyaba mucho en sus apoderados para poder llevar a cabo cambios en la escuela, a través de la solicitud de recursos sobre todo. El compromiso de los padres -que también se menciona en el PEI- es el resultado de un trabajo a largo plazo que ha realizado la Directora desde sus inicios en la escuela y puede contar con su apoyo para lo que se requiera:

Esa escuela, es una escuela que se mueve sola y que tiene un equipo súper participativo y un apoyo del centro de padres y si se necesita gastar plata van y gastan plata porque saben que son las condiciones que requieren sus niños. (Coordinador proyectos educativos, Corporación Municipal).

El equipo directivo considera que puede contar con los apoderados en el marco del apoyo al proceso educativo de sus hijos, lo que incluye el aporte material, pero también apoyo en los aprendizajes, realización de tareas, participación en actividades y actos, etc. Tanto padres/madres como estudiantes destacan la importancia que los primeros dan a los logros de sus hijos e hijas en términos de resultados de aprendizaje. Algunos estudiantes explican que sus padres incluso les han contratado profesores particulares para subir el rendimiento. Ello se da en un ambiente de agradecimiento y orgullo de los padres por pertenecer a esta escuela, lo que se nota en la importancia que dan algunos apoderados a cumplir con su compromiso y dedicación con la escuela a cambio de la seguridad de que la escuela entrega aprendizajes integrales y de calidad a sus hijos e hijas.

Pese a esta visión general, algunas profesoras comentan negativamente que "no se puede contar con los apoderados" y que en realidad no se involucran en el proceso de aprendizaje de los niños. Según ellas, en los últimos años con el auge de las mineras y el continuo ir y venir de gente en la región habría habido un cambio en la "calidad del alumnado" en términos del tipo de familias de las que provienen: "familias no constituidas, que viven sin papá".

**Estudiantes.** La escuela Italia cuenta con un centro de alumnos activo y cuya opinión es considerada a la hora de tomar decisiones a nivel directivo. Sin embargo, se daría solo con el centro de alumnos y no con todos los estudiantes. Aun así, dado el estilo de gestión de la Directora, existe una relación amable y cercana con ellos.

En resumen, la escuela Italia funciona con mucho apoyo de parte de la Corporación y a la vez se le entrega especial autonomía, a diferencia del resto de las escuelas municipales debido a sus altos resultados académicos y el liderazgo de la Directora. El rol de la Corporación es especialmente gestionar los recursos y monitorear su uso y los resultados de la escuela. Eso sí, existe cierta molestia por una gestión lenta y burocrática. De parte del Ministerio casi no hay relación directa, solamente la Directora asiste a reuniones esporádicas con el Director Provincial. En cuanto a las ATEs, se valora el trabajo de algunas de ellas, especialmente aquellas que brindan apoyo y asesoría para el trabajo en aula. A su vez se critican aquellas que se restringen a evaluar a los niños, pero “no entran al aula”. Ello genera especial desconfianza y resentimientos, especialmente en cuanto a sentir que no se merecen los pagos. Por último, las familias contribuyen significativamente en la escuela, tanto apoyando a sus hijos (incluso varios contratan clases particulares), como también colaboran en la mejora de la escuela, como por ejemplo de la infraestructura. Ello se da en un ambiente de agradecimiento y orgullo de los padres por pertenecer a esta escuela.

### **Respuestas al sistema de aseguramiento de la calidad**

La escuela, como se ha mencionado anteriormente, desde los años 2000 ha instalado el proyecto “Cultura Evaluativa”, liderado por la Directora. De este modo, la racionalidad de mejora que subyace presente en la política de aseguramiento va en sintonía con el estilo de gestión ya implementado en la escuela. Por tanto, todo lo relacionado a planificación detallada, evaluación y monitoreo constante, evidencias del trabajo realizado, son prácticas que ya venían realizándose anterior a la SEP. En palabras de la UTP:

Es que para nosotros es muy sencillo porque nos va a servir siempre esto de la agencia de calidad, pero como nosotros *esto lo estábamos haciendo y lo hemos trabajado de antes* y que ahora te cambien los conceptos eso es aparte, porque los énfasis te facilitan la gestión pedagógica. (UTP Escuela Italia)

Sin embargo, los entrevistados cuentan que internamente se ha incrementado el nivel de estructuración y orden en la gestión. Por ejemplo, desde la SEP se extendió la exigencia de la planificación clase a clase, como también una evaluación estandarizada mensual en que se contrató otra ATE.

De modo similar, esta escuela históricamente ha tendido a tener un enfoque de fuerte formación académica, orientada a la obtención de resultados. Por tanto, las exigencias, desde la política nacional, por el cumplimiento de metas y resultados académicos no han sido disonantes en la escuela, ni ha implicado la implementación de estrategias distintas.

Pero sí se ha visto que se incrementaron las estrategias para aumentar los resultados SIMCE, generando en ciertos momentos desequilibrios en el currículum, dejando en desmedro las áreas del currículum no evaluadas por el SIMCE. Ello se observa con los “**talleres SEP**” de lenguaje y matemáticas, y además los **talleres JEC** que refuerzan especialmente las asignaturas evaluadas por el SIMCE; la contratación de ATEs para la implementación de **programa especializados** en lenguaje y matemáticas; **evaluaciones mensuales con formato SIMCE; premios por curso al mejor puntaje SIMCE.**

También, por ejemplo, los padres entrevistados comentan que hace algunos años, en las horas de educación física se hacía **reforzamiento SIMCE**. Sin embargo, ello provocó críticas y descontento de parte de los apoderados por la falta de actividad física de sus hijos, y por tanto se eliminó esta práctica.

Apoderada: Le habían sacado todo, que le decían que le profesor jefe tenía que hacer educación física y no lo hacía porque prefería las horas para estudiar y que la cuestión del SIMCE y entonces ahora por lo menos le pusieron a este año al profesor de educación física y es porque los apoderados empezaron a reclamar que los niños no tenían deporte y era importante y música y educación física y artes plásticas.

**E: ¿Les habían sacado esos ramos?**

Apoderada: Estaban [en la jornada], pero no los hacían.

Además, como se ha mencionado anteriormente, los profesores deben hacer una **rendición interna** por los resultados SIMCE, lo cual es un mecanismo de presión, y en algunas ocasiones con fondos SEP han entregado bonos por el buen desempeño docente, como también una cena.

### **Visión de las políticas de gestión y responsabilización**

Los entrevistados plantean que el Plan de Mejora los ayuda a “ordenarse” en función de metas claras.

Para ordenarnos sí. Porque todo se hace y nosotros aquí como tenemos características de que las veces que nos han visitado han encontrado que todas las cosas son pero, también nos ponemos una meta que vamos para algún lado, pero siempre en el ámbito de cumplir la meta. (Cierre equipo directivo escuela Italia)

La escuela también valora las evaluaciones externas y estandarizadas para saber dónde enfocar sus aprendizajes. Por el tipo de estrategia que siguen basado en la cultura evaluativa, el SIMCE, también ha sido de utilidad para la escuela y en años anteriores, se le ha dado mayor énfasis a obtener mejores resultados. Las evaluaciones estandarizadas son consideradas por la Directora como vital para poder continuar mejorando, dado que "les muestra el camino", los orienta en términos de enfocar los aprendizajes en las debilidades identificadas. De modo similar la Coordinadora SEP explica,



Nosotros lo utilizamos como algo que –ya, en qué estamos fallando. Si el SIMCE estaba midiendo esto y nosotros tuvimos en este aspecto un bajo resultado, quiere decir que a lo mejor las estrategias que aplicamos para que el niño desarrolle esos aprendizajes, no fueron las más óptimas. ¿Qué podemos hacer para poder mejorar eso?” (Coordinadora SEP).

La clasificación (u ordenamiento) de escuelas, para gran parte del equipo directivo es una buena señal de "quién está haciendo bien la pega" y es la única forma de evaluar las escuelas y realizar comparaciones. Para algunos docentes, la evaluación continua los "saca de la pasividad" y los hace estar más motivados para mejorar como docentes, estar siempre pendientes de que sus alumnos vayan "llenando sus lagunas" de aprendizaje para rendir bien en las evaluaciones pero sobre todo, para poder desarrollar un aprendizaje integral.

Aún así los miembros del equipo directivo consideran que es injusto que se les compare con escuelas que seleccionan alumnos, y que éstas sean premiadas por resultados de la misma forma de aquellos que no pueden seleccionar. En la práctica, ningún colegio adscrito a los fondos SEP puede seleccionar, pero insisten en que hay colegios que si lo hacen.

Para algunos –asesores ATEs entrevistados y representante de la Corporación- representa un estigma y una evaluación segregadora. La importancia que se le da al SIMCE con el nuevo sistema, es "peligrosa" en opinión de la ATE. Según esta profesional, la diferencia de resultados y las clasificaciones derivadas de éstos hacen que los apoderados dejen de elegir escuelas que están "en rojo" las cuales son en su mayoría escuelas municipales. Del mismo modo, desde la Corporación indican que la misma denominación "en recuperación" da la idea de una escuela "enferma" que requiere de "un doctor -ATE- que de recetas - planificaciones y programas -para sanarse -salir de esa clasificación" (Coordinador de proyectos educativos, Corporación Municipal).

Por último, en el cuerpo docente existe cierta desmotivación, ya que se comparan con otros establecimientos donde los profesores son premiados con dinero por su buen desempeño en el SIMCE desde que existen los recursos SEP:

Mira, yo puedo aportar en eso un poco porque yo trabajé muchos años en un colegio particular y a los colegas les decían "si ustedes suben tres puntos, les vamos a dar un bono de cincuenta o cien mil pesos". Y así trabajan los colegios particulares. O sea, el profesor que cumple o que pasa la meta, le llega un incentivo. Entonces el profesor, si tiene que trabajar sábado, si tiene que trabajar domingo, va. En el sistema municipal no. El único incentivo que el equipo directivo te da las gracias, te reconocen un acto, pero un incentivo personal a la gente que trabajó con esos niveles no hay, ni aquí ni en ningún otro colegio municipal. (Profesor, Entrevista grupal)

## **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de aseguramiento de la calidad**

**Recursos y logros:** Los recursos SEP han permitido principalmente la contratación de nuevas ATEs y adquisición de materiales y equipamiento. Con todo, en general las ideas y opiniones de los actores sobre la Ley SEP son muy positivas porque ha dado un primer paso en equiparar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de las escuelas con menos recursos y con apoderados menos capacitados de pagar beneficios para sus hijos, en términos de materiales y reforzamiento del aprendizaje y "acortar la brecha":

Hay que reconocerlo, que ha hecho el gobierno con este tema de la SEP, es darle la oportunidad y acá tiene que haber equidad y mejoremos el aprendizaje pero con equidad y todos son iguales. Por eso tenemos que distribuir bien la torta y en qué se ocupan esos dineros, en ofrecerle recursos materiales como humanos. Porque el apoderado no tiene que mandar la resma de papel, ni el plumón de la pizarra, nada, porque todo se le proporciona la escuela y el recurso humano, el profesor que puede tomar esas hora para apoyar. (Jefa de UTP)

Los recursos han implicado apoyo y avances en la implementación de nuevos métodos de enseñanza, materiales y talleres que se han incorporado en el último tiempo, sumado a los asistentes de aula. Se valora también positivamente "la integralidad" del proceso de enseñanza, el cual incluye un equipo psicosocial que complementa el aprendizaje de alumnos que lo requieran.

Apoderada: Si hay cambio hay más dedicación y se buscan los recursos para que el niño entienda mejor y si hay un método con el cual el niño no entiende y se va buscando otro, y otro hasta que el niño entienda y empieza a entender de alguna forma la materia. (...) es que ahora como que hay más cosas y tiene psicólogos y asistentes y los niños del PIE y mucho más que antes

Apoderada: Si, se usan hartos materiales.

E: ¿Y les gusta a los niños como ese tipo de...?

Apoderada: Si les gusta, incluso juegan, hay un bingo que hay, que juegan e igual les gusta les encanta cuando tienen que ir al comedor a jugar [PENTA]

Sin embargo, existe una cierta desconfianza sobre la utilidad de los recursos, por ejemplo altos pagos a las ATEs sin tener méritos o mayores méritos que los propios docentes, mientras ellos critican la falta de bonos e incentivos. También, hay una percepción de cierto despilfarro de los recursos, que no genera cambios efectivos en la calidad de las prácticas pedagógicas.

Yo siento que el Estado, el Ministerio, no sé quiénes, botan una cantidad impresionante de plata. Yo siento que yo entro al aula como entré, creo, veinte años atrás, y sigo haciendo mi trabajo y la plata no sé si se disuelve en el patio, si queda en el jardín, pero los niños llegan a lo mismo a lo que llegaban. (Profesora, Entrevista grupal).

Incluso una apoderada comenta que "a veces no hay tiempo" para usar todo el material que se les entrega; *"los niños por ejemplo le dan libros excelentes y a veces ni se usan y no hay tiempo y yo como estoy metida en esto le hablo con bases"*.

**Desarrollo Profesional Docente y la planificación:** Durante las observaciones y a partir de las conversaciones realizadas, emerge que para la escuela Italia los Consejos técnicos son "sagrados" ya que en ellos dialogan y comparten experiencias. Asimismo, las ATEs les entregan instancias de perfeccionamiento permanente y la ATE que enseña el método Singapur realiza modelamiento de aula, lo cual es muy valorado como "instalación de capacidades" en los docentes.

Sin embargo, la planificación clase a clase estandarizada, entregada por una ATE, es una política discutida al interior de la escuela. Por una parte hay profesores que sienten que se trata de una "guía" que no debe ser seguida al pie de la letra y que "da orden" y un "apoyo" que debe ser complementado con otros materiales y recursos. La Jefa de UTP especialmente sostiene que las planificaciones han favorecido *el orden* en el planteamiento de objetivos del docente, enfocado a los estándares y objetivos curriculares.

Esto es una orientación y un ordenamiento y que es lo que piden los estándares, que entiende la agencia de calidad, *trabajar el ordenamiento* y el desarrollo de habilidades del objetivo de aprendizaje. En lenguaje se le entrega eso al alumno, matemáticas y el cuaderno de trabajo y el profesor tiene la planificación y va haciendo modificaciones registra cual es el otro material de apoyo que él tiene, el libro del Ministerio de Educación, página tanto, y de acuerdo a la unidad de aprendizaje del segundo semestre. (...) Después tiene la ficha y están trabajando la ficha de acuerdo a la unidad, la clase uno, la clase dos y la clase tres. Dime si no es un ordenamiento. (Jefa de UTP)

Llevo pocos años y la verdad es que para mí el Matte ha sido un pilar. Lo veo en la parte, quizás estructurado sí, pero tiene relación con el orden, con el manejo grupal. Para mí, hoy día, la planificación, que ya llevo como mi tercer ciclo tomado, yo siento que la planificación en lenguaje y matemáticas para mí es un apoyo. También sé, que lo tengo súper claro, que es muy básica (la planificación). Por lo tanto, me apoyo con en el Ministerio, me apoyo con internet, me apoyo con lo que yo tenga a mi alcance. (Profesora, Entrevista grupal)

Los profesores destacaba sobretodo el gran beneficio que les brindan poder contar con las planificaciones ya que les permite tener tiempo para poder atender a los padres, rellenar el libro de clases, asistir a consejos técnicos y reuniones de nivel, así como complementar las planificaciones con insumos del MINEDUC o de ideas propias. Se valora también el apoyo de recursos adicionales para la realización de las clases. La Jefa de UTP agrega que las planificaciones estandarizadas son de utilidad a la hora de tener que reemplazar a un profesor/a y asegurar la continuidad del trabajo pedagógico.

Las planificaciones lenguaje, matemáticas y ciencias naturales cada una viene con su cuadernillo de trabajo y además viene con láminas que pueda proyectar y si hay lecturas que tiene laminas y matemáticas y ciencias naturales. (...) y por ejemplo yo, acá están todos los que tiene que ver con poemas y también trabajo con los libros del Ministerio y utilizo mucho lo que tiene que ver con cosas para buscar en internet y videos y power point y yo misma me hago o si encuentro un power point muy bueno lo traigo. (Profesora, 4to básico)

Por otra parte, hay docentes que argumentan que las planificaciones son "básicas" y "poco contextualizadas"; en palabras de un docente "son muy estructuradas, no toman en cuenta la diversidad del curso". Otra profesora incluso dice que se siente tratada como "tonta":

Yo te digo, sinceramente, yo miro la planificación y para mí es una planificación muy pobre porque te dice "camine, de una vuelta, para la izquierda". Son para tontos. Porque la verdad es que te dice "siéntese, párese". Es como te está diciendo "tonto y haz tal cosa".

Esta cita muestra como este tipo de políticas puede hacer que los docentes se sientan tratados como incapaces, y poco desafiados profesionalmente, lo que además puede afectar negativamente su autoimagen e identidad profesional.

Más aún, el equipo directivo se ha dado cuenta que los docentes pueden estar perdiendo las competencias para planificar ellos mismos una clase. Desde la dirección indican que está evaluando la posibilidad de dejar de recibir estas planificaciones, ya que sienten que el docente "descansa" mucho en ellas, y ya no reflexiona para planificar su clase.

Si bien es cierto es muy bueno el tema del material escrito, hace que el colega descansa mucho en ese material escrito. Y la verdad es que ahora el sistema es una planificación más acotada al curso en el cual trabajas. Tú puedes basarte en la planificación de la ATE, pero tienes que hacer además una planificación o un "punteo", un cuaderno de campo donde tú vas a trabajar la planificación clase a clase. (Coordinadora SEP)

Incluso la misma ATE comenta que en ocasiones los docentes han perdido la proactividad por complementar las planificaciones con otros recursos o por adecuarlas a la realidad de la clase, y que se habrían vuelto algo "cómodos".

Ahora, yo creo que el profesor con que trabajo yo en estos momentos, hay muchos que son muy poco investigadores, como que el profesor no se dedica a investigar, como el profe que replica. Entonces eso es como lo que falta un poco, como que el profe pueda investigar y buscar formas –algunos sí, pero yo creo que la gran mayoría son un poquito cómodos en ese sentido. (Asesor ATE)

## Curriculum integral versus reducción curricular

Como se ha descrito anteriormente, esta escuela, liderada por la Directora, busca ser una escuela destacada, con un sello en la formación académica, junto a una formación social, del orden, la disciplina y la formación valórica. La escuela busca ser de "excelencia" en un sentido amplio, en que se han implementado diversas iniciativas y programas pedagógicos. En este caso, el logro de resultados es un objetivo importante, aunque no el único, pues el proyecto educativo incorpora mayor amplitud. Además, la Directora defiende la idea que cuando los alumnos aprenden, los resultados en el SIMCE aumentan. En sus palabras, "*Es que a la larga si el niño aprende de ahí viene al SIMCE, es que yo no lo preparo para el SIMCE lo preparo para que el aprenda y si el aprende se verá cuando venga el SIMCE.*"

Sin embargo, se encuentran ciertas contradicciones y tensiones al respecto. Mientras se insiste en un proyecto educativo integral, se evidencia un especial foco en asignaturas cognitivas, especialmente lenguaje y matemáticas. Además, se han identificado diversas estrategias específicas para motivar y preparar a los alumnos para asegurar buenos resultados (ver punto 5). Por la cantidad de horas dedicadas a asignaturas evaluadas en SIMCE, algunos profesores dicen derechamente que se trabaja "para el SIMCE". Uno por ejemplo, cuenta que cuando era profesor de cuarto básico trabajaba fuera de su horario con los niños para prepararlos para la prueba, lo que incluía los miércoles en las tardes e incluso los sábados en la mañana y algunas veces hizo clases en su casa. También una profesora comenta, "*Las colegas se sacan la mugre cuando están en cuarto básico, las colegas se sacan la mugre cuando están en octavo básico y cuando tienen que rendir SIMCE*".

**Presión sobre docentes.** Para los docentes mantener un buen resultado en su curso es una meta relevante, que incluso involucra su "ego" o la "imagen" del propio docente, como se expresa en las siguientes citas,

Ellos se presionan. Ellos se presionan porque ellos quieren obtener buenos resultados. De alguna manera *el ego de cada profesor*, como el ser humano, cada persona quiere ser el mejor. Entonces ellos quieren que sus cursos sean los mejores. Y de alguna manera *eso impide un trabajo más en equipo*. Porque nosotros hemos tenido equipos muy cohesionados, muy cohesionados, que les han ido muy bien, pero de repente teníamos otro equipo que habían algunas divas entre medio. Entonces eso tampoco ayuda." (directivo, entrevista grupal de equipo directivo).

E: ¿Y los profesores cómo se sienten frente a esta herramienta, el SIMCE?

C: Mira, la verdad es que yo te podría decir que los colegas se sienten comprometidos de su *imagen profesional* más que ninguna otra cosa. Ellos, cuál es su –no sé, esa es una opinión personal mía de acuerdo a lo que yo he observado. Para los colegas realmente, para ellos el SIMCE es como que si realmente fueron

capaces de lograr entregarles a sus alumnos lo que ellos tenían que entregarles y desde su punto de vista personal si es que son buenos profesionales o no son buenos profesionales. (Coordinadora SEP)

En base a las citas anteriores se observa que los resultados construyen una reputación del buen o mal docente al interior de la escuela. Ello puede tener efectos en cuanto a la legitimidad y prestigio entre pares,

Porque en el otro colegio me acuerdo que también, si a un profesor le va bien, siempre es como hacerlo notar que el cuarto H estuvo súper bien y no vamos a saludar al cuarto Z porque no estuvo tan bien. Es como en cualquier empresa que a la mejor producción, en las empresas hacen eso. (Profesora, 4to básico)

Esta opinión también la comparten los apoderados, en que ponen en alerta como los resultados internamente pueden generar cierta discriminación entre los docentes:

Porque si salen mal es frustrante porque todos se echan la culpa y yo acá vi como derrumbaron a un profesor por el SIMCE y fue *apuntado con el dedo* por todos los colega y pasaron meses y seguían molestándolo y si no es porque ese profesor tuvo fuerza de voluntad y siguió y siguió y claro ahora es el mejor profesor, pero ese año fue el peor. (Apoderada)

**Presión sobre los alumnos.** Tanto apoderados como profesores indican que los niños son muy exigidos, que les da muchas tareas y tienen que estudiar mucho cada día, disminuyendo con ello sus espacios de descanso y recreo, lo cual consideran importante:

Están cansados y después llegan a la casa y qué hace la abuela, yo que hago llegó a la casa, lo vengo a buscar, el niño llega a la casa, se saca la ropa sucia, se baña y le doy una colación y otra vez sentarse a hacer la tarea y no tienen vida y al otro día la profesora dice ¡la pagina 30 mañana! Y otra vez. La página 30, claro poh, si viene líneas chiquititas y eso significa que son casi seis hojas y eso significa todo el fin de semana y a qué horas sale el niño, y eso le decía el otro día a la señora Silvia y no sé si esto es moderno y no sé dónde me perdí pero estas cuestiones estresan y porque vamos salir y no podemos salir porque vamos a estar hasta tarde con el niño y tiene que estudiar y le damos prioridad a la escuela y no tenemos que hacer eso solamente y el niño se cansa y ahora está con esa sensación" (Apoderada).

Se plantea que se ve una "centralidad" del SIMCE por el foco que se da a los aprendizajes y por los reforzamientos que realizan.

Y si quiere saber del SIMCE, yo pienso que a los niños los estresan, a pesar de todo lo que le enseñan y mi opinión personal, yo pasé todo eso con mi nieto y estaba estresado. Porque las tareas de la escuela, el reforzamiento, las tareas de la casa y

si le pasaran la materia y le hacen el SIMCE; sino les dieran tareas para la casa estarían menos apretados. (Apoderados)

También respecto al SIMCE las apoderadas comentan: *“Es presión psicológica”, “Están utilizando a los niños”, “Es como que cuando al perrito le van a dar si tú lo haces yo le doy”*. También se menciona que se culpa a los niños, como dice una mamá:

Ahora, pasa lo mismo en la escuela, yo lo he visto; “porque si hay niños que están muy mal en cuarto, a todos nos va a ir mal en el SIMCE, por culpa de ustedes nos va a ir mal y nos van a bajar el puntaje”.

Como se ha expuesto anteriormente, la escuela realiza evaluaciones constantemente, como parte de la propuesta pedagógica de la escuela. En opinión de la coordinadora SEP, las evaluaciones constantes generan competencia y *“ganas de superarse”* cada vez más entre los niños y los *“prepara para la vida competitiva”*, como expresa la profesora de 4º básico. Sin embargo, se observa una especie de efecto de saturación con las evaluaciones que quitan tiempo de trabajo en el aula para pasar contenidos y que también trae consecuencias negativas.

En lo que es evaluación externa es mucho, vamos a tener que suprimir. Estamos todo el año con pruebas. Prueba, prueba, prueba. Entonces no sabemos si los niños se aburrieron de las pruebas y llegan a las pruebas al lote. (directivo, entrevista equipo directivo).

En mayo hicieron todas las pruebas, entonces, ¿qué es lo que pasa?, eso es un mes perdido para poder integrar los contenidos, para poder desarrollar las unidades ¿y sabe lo otro que pasa con los niños? Que los niños son una saturación y ya el desgano y la desidia, porque y ya al final te mandan cualquier cosa. (Profesora, Entrevista grupal)

De lo visto durante el análisis, el exceso de evaluaciones externas están generando una cierta indiferencia hacia las pruebas de parte de los alumnos, lo cual es dicho tanto por alumnos, como por docentes y equipo directivo. Esta también es la opinión de la directora, por lo que está pensando en quitar algunas evaluaciones externas, pero no todas ya que su discurso siempre se orienta a defender las evaluaciones como aquello que los guía en su proceso educativo.

Se encuentra también que en esta escuela se involucra a los niños en la presión por obtener resultados positivos, con el fin que la escuela mantenga una buena reputación. Como dice un alumno: *“Es que nos dicen a nosotros que tenemos que tener muy buen puntaje para que la escuela siga siendo buena”*, luego otro comenta, *“Es como dejar un legado a la escuela.”* Es decir, se traspasa de cierta forma a los niños la responsabilidad de obtener los resultados propuestos.

También existen estrategias para motivarlos y también involucrarlos en la evaluación SIMCE. Hasta el año pasado existía un incentivo al buen rendimiento SIMCE para el curso que obtuviera los mejores resultados: *"Estímulo. Hasta el año pasado, nosotros al curso que sacaba mejores resultados aquí como curso –con la SEP, se les regalaba un viaje, una salida pedagógica; entonces premiábamos al curso con una salida pedagógica"* (Coordinadora SEP).

### **La sobre-intervención**

La búsqueda continua por la innovación y la mejora, también ha traído algunas consecuencias negativas en términos de "solapamientos" de metodologías y objetivos, de un exceso de ATEs trabajando al interior de la escuela sin haber definido realmente una articulación eficiente y con un objetivo claro entre todas y que, por lo mismo, entorpecen la labor de la escuela con requerimientos dispersos.

Tienen muchas practica instaladas y le faltan muchas cosas por ajustar para que puedan ser un colegio exitoso, que los profesores estén alineados con el tema, que efectivamente no exista este sobre-estrés y la directora hace muchas cosas y el hacer muchas cosas hace que termine *perdiendo el foco* al no ser acciones articuladas dentro del establecimiento. (Coordinador de proyecto educativos, Corporación Municipal).

Ello también ha traído cierto malestar entre los profesores, y se sienten sobrecargados.

Uno siempre está haciendo más de lo que expresamente dice un contrato. Nosotros los profesores en general somos profesionales que nuestro trabajo no termina cuando ponemos el dedito para la salida ni nada de eso. Nosotros seguimos trabajando en nuestros hogares y muchas veces integramos a nuestras familias, nuestros esposos, nuestros hijos, a hacer revisión de cuentas, revisión de material. Nosotros trabajamos siempre. No hay un alto en nuestra jornada. (Profesor, Entrevista grupal)

La gran cantidad de ATEs que trabajan en la escuela están generando "sobre requerimientos", lo cual termina por perjudicar la labor del docente generando un stress extra en ellos: *"ya desde la planificación de las escuelas se ve todo como muy solapado, y entonces tienes una, dos, tres y cuatro ATEs y todas hacen requerimientos"* (asesor ATE).

Incluso en la entrevista grupal a padres/madres, se plantea que los niños también están sobrecargados de proyectos e iniciativas nuevas.

Yo ahora que estoy acá todo el día y a veces me doy cuenta de que los niños están muy cansados y es cansador entre un método y otro y estar todo el día. (Apoderados)



## Sentido de responsabilización de los resultados

En general, dentro de la escuela circula un discurso positivo sobre la escuela y sus logros. Diversos entrevistados señala que el obtener buenos resultados SIMCE representaría efectivamente un orgullo sobre todo por la comparación con otros establecimientos del sector y el reconocimiento del buen rendimiento de la escuela Italia.

La importancia que le dan [al SIMCE] es porque la escuela tiene un prestigio y ellos tienen acá a sus niños y no en la [escuela] de allá. Si saben que la escuela tiene un prestigio y tú dices por ejemplo “yo vengo de la Escuela Italia”, te van a decir, “oye a la Escuela Italia le va súper bien en el SIMCE”. Yo voy a un taller comunal o ellos mismos y yo he recibido niños de otros colegios y yo les pregunto por qué éste y por qué no otro, y me dicen que es porque tiene un prestigio. Y dicen que en esta escuela se enseña bien. (Profesora, 4º básico)

Cuando los resultados o las clasificaciones no les han favorecido, le han quitado importancia, dando justificaciones ajenas a la gestión; como por ejemplo, la falta de profesores en la región, la formación de poca calidad de los docentes actuales y la falta de interés por perfeccionarse de las nuevas generaciones de docentes.

Pero qué pasa, hay factores que realmente te afectan y cuál fue el factor de esa baja que vino el año pasado. Primero una *ausencia de profesores*, no hay profesores. Entonces a nosotros nos tocó un curso que los pobres tuvieron un profesor en 1º, un profesor en 2º, otro profesor en 3º, o sea, no había una sistematicidad en el aprendizaje para nada. Si bien es cierto tú te manejas con una “metodología general”, siempre hay un factor de fuerza que el docente que lleva y que guía al curso por lo menos permanezca dos años con el mismo curso, este curso estuvo todos los años con profesores diferentes y aún así superó la media. Entonces después colegas con *muchas licencias médicas* por temas de enfermedades, no por algo que ellos quisieran, sino que es algo que se presentó nomás.

E: ¿La escasez de profesores por qué se da?

C: Es que hay mucha escasez de profesores. Por ejemplo, ahora yo tenía que conseguirme un profesor de matemáticas para hacer un refuerzo de matemáticas a los octavos años, imposible, no encontramos ninguno. Porque los profesores buenos se van a los colegios particulares. (...) La verdad que después vimos que habían sido más que nada *factores externos*, entonces es un tema que no *hubiéramos podido controlar*. (Coordinadora SEP)

En el 8vo básico los resultados SIMCE son más bajos que el resto de los niveles evaluados. Ello se explica por una cuestión "hormonal", "de generación indolente", o por culpa de los padres.

Nos ha costado muchísimo este año. No sé si por un tema generacional. La verdad que no ha sido por un tema de falta de motivación de los mismos alumnos. Es un tema familiar, de hogar, *muchos factores externos* que nosotros no podemos controlar. Los resultados que hemos tenido este año no han sido tan satisfactorios como años anteriores. (Coordinadora SEP)

Por tanto, se observa que mientras el colegio celebra y divulga sus buenos resultados, los resultados negativos los justifican, culpando o responsabilizando a otras personas o situaciones en particular (falta de profesores, padres descuidados, alumnos “indolentes”).

### **Sensación de injusticia**

El equipo directivo en general aprueba y valida las políticas de aseguramiento y el sentido de la “rendición de cuentas”. Ellos comprenden que les parece correcto que la escuela debe asegurar el logro de resultados, a cambio de la inversión que realiza el Estado.

Yo te doy, pero tú me demuestras en qué invertiste, porque yo no voy a estar echando dinero al saco sin fondo. Yo tengo que estar evaluando siempre para comprobar que han sido bien utilizados esos fondos. (Jefa de UTP)

Sin embargo, se evidencia entre los docentes una especie de frustración, pues no sienten que son “premiados” lo suficiente. Consideran que, vista toda la importancia que se da a las mejoras en los aprendizajes, ellos como profesionales responsables de los cursos, no reciben suficiente motivación, ni reconocimiento para continuar mejorando en el día a día:

Las colegas se sacan la mugre cuando están en cuarto básico, las colegas se sacan la mugre cuando están en octavo básico y cuando tienen que rendir SIMCE. ¿Por qué no se les puede dar un buen bono? ¿Por qué la escuela no puede hacer eso? (Profesora, Entrevista grupal)

P: Mira, nosotros cuando se hizo el SIMCE, en el año que más se subió, éramos paralelas. Veníamos sábado, veníamos el miércoles en la tarde, que no nos corresponde, nos llevábamos no sé cuánto material, yo incluso me llevaba niños para mi casa. ¿Y usted cree que vino...? Bueno, tampoco voy a decir que no vino, porque vino el gobernador a visitarnos y todo, pero...

P: Ni siquiera unas palabras.

P: La gente que ocupa estos cargos grandes, que yo te vuelvo a repetir que detrás de un escritorio se ve todo bonito, ellos ni siquiera tuvieron el tino de decir “voy a ir a los cuatro cuartos que tiene SIMCE”, “o voy a llamar a los colegas que están en el SIMCE para decirles, por último “¿sabes qué? te felicito”. Nada (Entrevista grupal a profesores)

Y lo otro, mientras nos hacen trabajar a nosotros los profesores. Porque si tú me dices a mí “me van a pagar cinco millones”, (...) yo me quedo a trabajar hasta el día

domingo. Son motivaciones. (...) Llegan los resultados, excelente, bueno, nos fue bien, y eso es todo. Hay cero motivación. (Profesor, Entrevista grupal)

Existe una cierta desmotivación entre el cuerpo docente, pues se comparan con otros establecimientos donde los profesores son premiados con dinero por su buen desempeño en el SIMCE desde que existen los recursos SEP:

Mira, yo puedo aportar en eso un poco porque yo trabajé muchos años en un colegio particular y a los colegas les decían “si ustedes suben tres puntos, les vamos a dar un bono de cincuenta o cien mil pesos”. Y así trabajan los colegios particulares. O sea, el profesor que cumple o que pasa la meta, le llega un incentivo. Entonces el profesor, si tiene que trabajar sábado, si tiene que trabajar domingo, va. En el sistema municipal no. El único incentivo que el equipo directivo te da las gracias, te reconocen un acto, pero un incentivo personal a la gente que trabajó con esos niveles no hay, ni aquí ni en ningún otro colegio municipal. (Profesor, Entrevista grupal)

Al igual que los docentes, desde la directiva consideran que ellos como escuela tampoco reciben motivaciones por mejorar sus resultados. Consideran por una parte que se premia y compara injustamente a las escuelas que seleccionan alumnos. A su vez, se argumenta que se reconoce mucho más a las escuelas que tradicionalmente han obtenido resultados bajos y que aumentan en un período breve sus resultados:

Déjeme contarle una cosa, esos niños los llevaron hasta en avión a conocer la Moneda y a estos [alumnos] nunca les ha llegado nada y a nosotros nunca nos ha llegado ni una tarjetita por los resultados del SIMCE, como se supone que siempre tenemos que sacar buenos resultados. Porque, por ejemplo yo pienso que en todos los casos se da y en todo ámbito y a los que están mal, les dan más recursos y todos se hunden y a los que están bien no les dan nada, para qué les vamos a dar. (Directora)

En base a las citas anteriores es posible observar que en esta escuela se valora una cultura evaluativa basada en la rendición de cuentas; sin embargo, esta comprensión se mueve en una lógica recíproca, en que se espera recibir recompensas individuales a cambio de los resultados logrados.

### **Síntesis del caso de estudio**

**Contexto.** La escuela Italia es reconocida en el sector y en la región por su “excelencia académica”. Es una escuela básica municipal, de alrededor de 1200 alumnos, con una alta demanda de parte de las familias (aunque en los últimos años ha disminuido). Se ubica en el nivel socioeconómico medio (según SIMCE), con un 51.8% de su matrícula categorizada como vulnerable, según el IVE (menor al promedio de escuelas municipales, 61,2%). Recibe recursos SEP y es catalogada como “autónoma”. La escuela ha sido galardonada

con diversos premios por su gestión; la “excelencia académica” (SNED) la ha obtenido casi ininterrumpidamente desde el año 2002, además recibió el sello de calidad por gestión escolar de parte de una importante Fundación empresarial, y luego otra certificación entregada por una Fundación internacional. La comunidad educativa tiene una alta moral y sentido de logro sobre la escuela; en efecto la escuela tiende a obtener altos resultados SIMCE, por sobre su nivel socio-económico, aunque ello no es una constante.

La gestión de esta escuela está fuertemente centrada en el liderazgo de la Directora, quien lleva 23 años en el cargo. Los entrevistados la describen como una persona dinámica, “movida”, innovadora, “busquilla”, quien está constantemente buscando generar mejoras en la escuela y conseguir recursos por medio de diversos contactos. La Directora gestiona la escuela con bastante autonomía y poder de acción en comparación al resto de las escuelas municipales. Es una escuela que “se mueve sola”, comenta un profesional de la Corporación Municipal. De hecho, no es menor mencionar que la Directora fue la profesora básica de la mayoría de quienes trabajan en la Corporación Municipal. También se observa un equipo directivo afiatado y comprometido con el proceso de mejora escolar del colegio. E igualmente las familias colaboran activamente en la escuela, como también en el apoyo escolar de sus hijos.

La dirección escolar busca generar una institución destacada, en que se combine una escuela de “excelencia”, con sello en lo académico, en que se enfatizan especialmente las asignaturas llamadas “tradicionales” (lenguaje, matemáticas, ciencias) y evaluaciones sistemáticas (alrededor de 2 a 3 pruebas semanales). Junto a ello se propone una formación con una “sólida formación valórica” y fuerte disciplina y orden. Una de las propuestas más relevantes de la escuela, es lo que han llamado la “Cultura Evaluativa”. Ello refleja un enfoque “racional” de gestión, en que las mediciones evaluativas indican las debilidades y prioridades del trabajo pedagógico y escolar. También la dirección se propone ser innovadora en sus estrategias pedagógicas, y se han llevado a cabo múltiples programas novedosos. De hecho durante el estudio habían contratadas cuatro ATEs y se estaban implementando nueve programas distintos.

Este estilo de gestión ha generado un doble discurso en la escuela. Por una parte, existe un cierto orgullo de ser una escuela exitosa, innovadora, con múltiples proyectos y reconocida y premiada por otros. Pero, por otra parte, hay quienes acusan que la Directora toma las decisiones sin consultar a los docentes. Además, se critica que existen altas exigencias en los niños, que genera estrés en ellos y que están saturados de tantas evaluaciones. A su vez se sostiene que la escuela está sobre-intervenida por las ATEs, que los profesores están sobrecargados de trabajo, que se les presiona por los resultados evaluativos y alegan falta de reconocimiento, especialmente monetario.

**Tipología y respuesta a la presión.** La percepción de presión en esta escuela está más bien dada por el mismo liderazgo de la Directora, la importancia de mantener la reputación de la escuela y las exigencias de las múltiples ATEs. El logro de buenos resultados SIMCE es una meta importante, aunque no es la única. Esta escuela históricamente ha tendido a

tener un enfoque de fuerte formación académica, orientada a la obtención de resultados. Por tanto, las exigencias, desde la política nacional, por el cumplimiento de metas y resultados académicos no han sido disonantes en la escuela. La escuela busca “excelencia” en todo su sentido y su énfasis está puesto en la formación académica, lo cual incluye la obtención de buenos resultados académicos, pero la gestión no se reduce a ello. Por tanto, la escuela tiene claro énfasis en asignaturas cognitivas, y además se identifican estrategias puntuales para preparar para la prueba, como talleres en lenguaje y matemáticas, pruebas formato SIMCE, incentivos internos, entre otros. Aunque es importante notar que es una escuela con muchas iniciativas, por tanto no se limita a ello, busca la “excelencia académica” en un sentido amplio. Es decir, el proyecto educativo y el lograr resultados académicos destacados son objetivos que se retroalimentan mutuamente.

A su vez, la escuela tiene incorporada una lógica de la “Cultura Evaluativa”. De este modo, la racionalidad de mejora que subyace presente en las políticas de mejora escolar y responsabilización van en sintonía con el estilo de gestión ya implementado en la escuela. Todo lo relacionado a planificación detallada, evaluación y monitoreo constante, y evidencias del trabajo realizado, son prácticas que ya venían realizándose anterior a la SEP. Aunque, los entrevistados cuentan que internamente se ha incrementado el nivel de estructuración y de requerimientos en la gestión. Por ejemplo, desde la SEP se extendió la exigencia de la planificación clase a clase, como también una evaluación estandarizada mensual en que se contrató otra ATE.

**Objetivos de mejora escolar.** La escuela Italia combina en su visión de mejora y calidad educativa una perspectiva de “educación integral”, formación valórica y apoyo psicosocial con la “excelencia” en los aprendizajes de las disciplinas del currículum escolar, con especial foco prioritario en lenguaje y matemáticas, como también la adquisición de hábitos de estudio. También, la gestión escolar se propone implementar innovaciones educativas y metodologías interactivas de las diferentes asignaturas.

**Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica.** i) Utilización de planificaciones estandarizadas clase a clase producidas por una ATE. ii) Implementación de diversas metodologías de enseñanza que implican la contratación de la consulta externa: el método Matte para el aprendizaje de la Lecto-escritura; modelo Matte para la instauración de hábitos de estudio; Método Singapur; Trabajo con los Pocket PC; COMPUMAT, ejercicios de resolución de problemas matemáticos en computador. iii) Mediciones sistemáticas de los progresos de los alumnos, lo cual incluye evaluación mensual contratada por una ATE e informes de personalidad semestral. iv) Capacitación a los apoderados para su apoyo en el hogar. v) Evaluación docente y rendición de "cuenta pública pedagógica" semestral en que se considera los resultados de las mediciones internas y externas.

Además se identifican estrategias específicas y esfuerzos involucrados para lograr las metas SIMCE, como talleres JEC que refuerzan especialmente las asignaturas evaluadas

por el SIMCE; reforzamiento SIMCE en horas de educación física; contratación de ATEs para la implementación de programa especializados en lenguaje y matemáticas; evaluaciones mensuales con formato SIMCE; profesores que deben rendir por mediciones internas y externas; premios por curso al mejor puntaje SIMCE; Cena para docentes cuando se aumentan resultados SIMCE.

**Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora.** La escuela Italia funciona con mucho apoyo de parte de la Corporación Municipal y a la vez se le entrega especial autonomía, a diferencia del resto de las escuelas municipales debido a sus altos resultados académicos y el liderazgo de la Directora. El rol de la Corporación es especialmente gestionar los recursos y monitorear su uso y los resultados de la escuela. Eso sí, existe cierta molestia por una gestión lenta y burocrática. De parte del Ministerio casi no hay relación directa, solamente la Directora asiste a reuniones esporádicas con el Director Provincial. En cuanto a las ATEs, se valora el trabajo de algunas de ellas, especialmente aquellas que brindan apoyo y asesoría para el trabajo en aula. A su vez se critican aquellas que se restringen a evaluar a los niños, pero “no entran al aula”. Ello genera especial desconfianza y resentimientos, especialmente en cuanto a sentir que no se merecen los “altos honorarios”. Por último, las familias contribuyen significativamente en la escuela, tanto apoyando a sus hijos (incluso varios contratan clases particulares), como también colaboran en la mejora de la escuela, como por ejemplo de la infraestructura. Ello se da en un ambiente de agradecimiento y orgullo de los padres por pertenecer a esta escuela.

**Visión de las políticas de mejora escolar y responsabilización.** Se valora la información evaluativa, que los orienta y motiva en sus procesos de mejora, y están de acuerdo con la rendición de cuentas. Las críticas apuntan a: evaluación con comparaciones injustas entre escuelas que seleccionan y otras que no; percepción de un despilfarro de dinero que no genera cambios efectivos en la calidad de las prácticas pedagógica, mientras falta de recompensas económicas a los docentes.

#### **Logros, efectos y tensiones frente a las políticas de mejora y responsabilización**

- **Recursos y logros:** Los recursos SEP han permitido principalmente la contratación de nuevas ATEs y adquisición de materiales y equipamiento, ello es muy valorado en el proceso de mejora. Sin embargo, hay una percepción de “despilfarro” de los recursos públicos, y que las buenas prácticas se pueden lograr sin el uso de todos de los recursos.
- **ATEs, aportes y méritos:** Se valora el trabajo de algunas de ellas, especialmente aquellas que brindan apoyo y asesoría para el trabajo en aula. A su vez se critican aquellas que se restringen a evaluar a los niños, pero “no entran al aula”. Ello genera especial desconfianza y resentimientos, especialmente en cuanto a sentir que no se merecen los “altos honorarios”, y que son una "industria de la sinvergüenzura", como comenta un docente. Mientras tanto los mismos profesores no se sienten reconocidos en su trabajo y plantean que no reciben mayores recompensas con la SEP aunque son quienes realizan el trabajo “real y duro”.
- **La teoría del déficit y el refuerzo escolar.** El enfoque de la “cultura evaluativa” puesta en marcha en la escuela tiene ciertos supuestos que son necesarios de visibilizar.

Primero existe una comprensión de una evaluación “objetiva”, que debe ser medible, y que identifica las “reales” necesidades de los niños. Los resultados evaluativos se les otorgan un estatus de conocimiento absoluto, que indica al docente las áreas débiles del curriculum. De este modo es un enfoque centrado en el “reforzamiento escolar”. El curriculum cotidiano gira entorno a “atacar” los contenidos específicos que son identificados como menos logrado (teoría del déficit).

- **Pensamiento instrumental versus pensamiento reflexivo:** Esta aproximación de gestión pedagógica implica un trabajo sistemático, con claros focos, y prácticas docentes que se retroalimentan con una evaluación constante. Pero a su vez, ello es parte de un proceso mecánico, donde un resultado numérico “indica” qué aspectos del curriculum se deben trabajar. Aunque ello pueda ser un aporte y un criterio pedagógico relevante, resulta ser una racionalidad absoluta en el modo de trabajo. De este modo la reflexión del curriculum, el contexto particular y el conocimiento docente sobre los niños aparece casi nulo. A su vez, una formación integral y globalizadora queda limitada a lo que se identifica como “no logrado”.

- **Planificación estandarizada:** La planificación clase a clase estandarizada, entregada por una ATE, es una política discutida al interior de la escuela. Por una parte los directivos concuerdan que las planificaciones aportan en estructurar y “dar orden” al trabajo curricular. También hay profesores que sienten que se trata de una "guía" que no debe ser seguida al pie de la letra y que "da orden" y un "apoyo" que debe ser complementado con otros materiales y recursos. Ello les permite ahorrar tiempo y a la hora de tener que reemplazar a un profesor/a permite asegurar la continuidad del trabajo pedagógico. Por otra parte, los docentes critican que son "básicas", muy estructuradas, y descontextualizadas; que además por su exceso de simplismo e indicaciones tratan como “tontos” a los docentes. Tanto directivos como los mismos asesores ATEs plantean preocupación porque los docentes han perdido la proactividad por complementar las planificaciones con otros recursos o por adecuarlas a la realidad de la clase, y que se habrían vuelto algo "cómodos". De hecho se está evaluando la posibilidad de dejar de recibir estas planificaciones.

- **El des/equilibrio curricular.** Mientras se insiste en un proyecto educativo integral, se evidencia un especial foco en asignaturas cognitivas, especialmente lenguaje y matemáticas. como también la adaptación de un enfoque curricular basado en evaluaciones y conocimiento “exacto” y medible. Ello ha dejado en desmedro otras disciplinas, y conocimiento más abstracto y reflexivo. Además, se han identificado diversas estrategias específicas para motivar y preparar a los alumnos para asegurar buenos resultados. Incluso, hace unos años hubo una crisis al respecto pues en las horas de educación física se hacía reforzamiento SIMCE, lo cual produjo críticas de parte de los padres, logrando finalmente retractar la medida. El alto nivel de exigencia académico ha sido parte del perfil de esta escuela desde antes de la misma SEP, aunque las políticas por resultados agudizaron estas tensiones por lograr un equilibrio curricular.

- **La sobre-intervención de las ATEs.** Ligado a lo anterior, también se evidencia una escuela sobre intervenida, con cuatro ATEs en funcionamiento y nueve programas implementándose. Ello es parte de una ambición y también cierta ansiedad de la Directora de querer ser una escuela destacada, innovadora y de prestigio regional. Por tanto,

nuevamente se observa cierto desequilibrio entre el trabajo interno de la escuela y el apoyo externo. Ello también podría mostrar cierta falta de confianza en los recursos humanos propios de la escuela, y la necesidad de buscar soluciones externas. Esta situación genera crítica y malestar entre los docentes.

- **Presión y saturación en los alumnos.** Tanto apoderados como profesores indican que los niños están sobre exigido en esta escuela, que les dan muchas tareas y evaluaciones, disminuyendo con ello sus espacios de descanso y recreo. Se plantea que se ve una "centralidad" del SIMCE por el foco que se da y por los reforzamientos que realizan. Así mismo, dicen que se llegó a un nivel de *saturación* en cuanto a la importancia que se le dio a las mediciones en las asignaturas evaluadas por el SIMCE, lo cual ha traído efectos negativos en la reducción del currículum y formación integral. Incluso, se nota que los alumnos tienen cierta desidia e indiferencia para realizar las evaluaciones.
- **Sobrecarga laboral docente y falta de reconocimiento.** Los docentes se sienten sobrecargados de trabajo. Por una parte la gran cantidad de ATEs que trabajan en la escuela están generando "sobre requerimientos", lo cual termina por perjudicar la labor del docente generando un stress. A su vez, el cumplimiento de metas y exigencias internas y de resultados externas también les implica un alto nivel de esfuerzo y trabajo. Ello ha generado cierta frustración y una percepción de no reconocimiento. Se siente que han aumentado su carga de trabajo, han tenido logros, pero que ello no es reconocido por las autoridades, ni se traduce en bonos o aumento de sueldos. Esta sensación aumenta, desde la perspectiva de los docentes, en el entendido que las ATEs actualmente reciben altos honorarios, sumado a otras escuelas que reciben mayores reconocimientos que ellos (por ej. por seleccionar alumnos o por haber tenidos bajos resultados y luego haber tenido aumentos significativos), mientras ellos a pesar de tener según ellos buenos logros no son recompensados lo suficiente.
- **El ámbito emocional del SIMCE.** Es importante notar la emocionalidad involucrada en lo significa los resultados SIMCE. Para los docentes involucra su "ego" y su "imagen profesional", pues de hecho ellos deben rendir cuentas por éstos resultados. Incluso se relata casos de discriminación y culpabilización hacia profesores en que cursos hayan obtenido bajos resultados SIMCE. Además, es importante notar que se involucra a los alumnos también en los resultados SIMCE, a ellos se les habla sobre la importancia de ello para la reputación del colegio, y se les ofrecen premios al curso con mejor puntaje, generando por tanto una competencia entre los cursos.
- **Sentido de la responsabilización de los resultados.** Se observa que mientras el colegio celebra y divulga sus buenos resultados, los resultados negativos los justifican, culpando o responsabilizando a otras personas o situaciones en particular, como falta de profesores en la zona, padres descuidados, o alumnos "indolentes".



Este caso de estudio es una escuela pequeña, privada subvencionada, que atiende a niños de nivel socio económico medio-bajo. El sostenedor es un profesor quien es dueño únicamente de esta escuela, y a la vez cumple el rol de Director. La escuela aunque tiene baja matrícula (200 alumnos) y obtiene resultados inferiores a establecimientos de su mismo nivel socio-económico, tiene un “nicho” estable de alumnos que atienden la escuela. Los actores escolares tienen una baja percepción de exigencias externas en términos de logro de resultados, y tampoco el sostenedor transmite una presión por mayores resultados al equipo escolar.

La estructura organizacional y el estilo de gestión cercano e informal han sido un sello característico de la escuela. La implementación de dispositivos de las políticas de aseguramiento de la calidad ha permitido a la escuela mejorar su equipamiento y formalizar algunos de sus procesos de gestión pedagógica. Los objetivos y metas de mejora que supone la actual política, se definen normativamente, de acuerdo a las exigencias de ésta, y adquieren un rol instrumental en la gestión institucional y pedagógica de la escuela, sin propiciar sustantivamente el desarrollo profesional del equipo escolar.

### Contexto y caracterización del caso

La Escuela Básica Porvenir es un establecimiento particular subvencionado ubicada en la comuna de Puente Alto, Región Metropolitana. Su matrícula alcanza un total de 200 estudiantes y entrega formación desde los niveles de pre-kinder a 8º básico, bajo la modalidad de doble jornada. En esta escuela existe un curso por cada nivel escolar y los grupos están constituidos por un número promedio de 20 estudiantes. La Escuela Porvenir ha sido clasificada en el sistema SIMCE como una escuela de nivel socioeconómico medio bajo, esto es, con una presencia predominante de apoderados con un nivel de escolaridad promedio de 9 a 10 años, ingresos del hogar entre \$180.000 y \$280.000 y un índice de vulnerabilidad social entre 54% y 80%. Si bien sus resultados en esta medición han tendido una leve tendencia a mejorar, éstos son bajos y mayoritariamente menores a los de su mismo grupo socioeconómico. Si bien la escuela formalmente establece un cobre de Financiamiento compartido de \$10.000, en la práctica más del 90% de los estudiantes está eximido de este pago por pertenecer a la categoría de alumnos prioritario o por tener beca institucional.

El cuadro siguiente sintetiza los resultados de la prueba SIMCE de la Escuela Porvenir en las últimas mediciones:

**Tabla 9: Resultados SIMCE**

	2º básico	4º básico			8º básico		
	2012	2010	2011	2012	2007	2009	2011
Comprensión lectora	220	232	245	234	223	254	231
Matemáticas		205	227	214	218	250	236
Ciencias naturales					229	242	246
Historia, geografía y cs. Sociales		205		214	225	246	257

Fuente, MINEDUC

La escuela Porvenir fue creada a fines de la década de los 80 y estaba ubicado originalmente en la comuna de La Florida. Sin embargo, en el año 1994 la sociedad propietaria de la escuela vendió los derechos a su actual sostenedor, instalándose en el centro de la comuna de Puente Alto y funcionando de manera ininterrumpida desde entonces en ese emplazamiento. El sostenedor de la Escuela Porvenir es un antiguo docente que ha trabajado en distintos establecimientos de la comuna. Hasta hace sólo algunos años, asumía sólo roles administrativos en la escuela, mientras él seguía trabajando en otros establecimientos. Sólo en los últimos años se ha desempeñado como Director de este centro educacional.

La escuela se encuentra ubicada en el centro de Puente Alto, a dos cuadras de la plaza, en una casa que el sostenedor buscó y compró para instalar la escuela, tal como lo recuerda en una de la entrevistas:

Y ahí me puse a buscar un lugar donde poner la escuela; una casa habitación o un terreno donde se pudiera hacer algo y me topé con esta parte, con este lugar que era una casa grande de esas antiguas y con un enorme patio para atrás.

Desde entonces ha ido haciendo remodelaciones y mejoras progresivamente, contando en la actualidad con 5 salas de clases, una sala de computación (que a la vez se utiliza para las reuniones de profesores) una oficina para la atención de la psicóloga, una sala de recursos para el Proyecto de Integración (PIE) y la oficina del Director, además de espacios acondicionados para el trabajo de los docentes y el UTP.

La planta docente la conforman 16 personas incluyendo el equipo directivo, compuesto por el Director y el UTP; de ellos, dos profesores tienen contrato de planta con una jornada de 44 horas, una profesora tiene un contrato de 37 horas y el resto solo cumplen jornadas parciales, que mayoritariamente comparten con otros establecimientos. A parte de dos profesoras, los docentes no superan los 5 años de trabajo en esta escuela. El plan de mejora, monitoreo y evaluación interna de la escuela está a cargo del actual UTP, quien ocupa este cargo luego de haberse incorporado al centro educacional originalmente como asesor SEP en el año 2010.

De acuerdo al relato del directo, cuando la escuela recién se instaló, tuvieron una matrícula alta, atrayendo a exalumnos del propio Director y a familias de sectores periféricos de la comuna que utilizaban sistemas de transporte escolar. En la última década la matrícula ha tenido una tendencia a la disminución debido al crecimiento de la oferta educativa en la comuna. En palabras del Director:

Quando supieron que iba a poner una escuela aquí llegaron muchos ex alumnos con sus hijos y tuve una matrícula amplia, alta, después empezaron a aparecer los grandes cocodrilos a los lados, esas mansas moles de colegios y empezaron a traer más gente y después empezamos a quedarnos poquitos, pero siempre hay una población fiel a la escuela.

Con todo, el número actual de estudiantes se ha estabilizado en los años recientes, y los actores de la escuela prevén la mantención de la tasa actual en el futuro. Aunque señalan que se enfrentan a un cambio en la composición de la matrícula y una alta movilidad de estudiantes. En general señalan tener una población escolar bastante heterogénea y que existe porcentaje importante de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, resaltándose la asistencia de varios estudiantes que provienen de centros de atención de menores y de diferentes sectores periféricos de esta comuna.

Y ahora nos cuesta mantener un curso homogéneo, un curso que vaya compacto hasta 8º, entonces hay muchos cambios, tenemos muchos niños nuevos todos los años. Y eso nos dificulta bastante el trabajo, porque no vienen todos en las mismas condiciones; generalmente el niño que viene de lejos viene con problemas, ya sea de aprendizaje, conductuales. (Director)

De primera teníamos niños, como quien dice, sin muchos problemas, pero poco a poco la escuela se empezó a completar con niños que venían de otras escuelas. Esta escuela empezó a recibir niños propiamente tal y después empezó a recibir a niños que descartaban en otras escuelas y ahí empezamos a ver que había niños con muchas dificultades. (...) y con el SEP empezaron a aparecer niños vulnerables. (Director)

Aunque en las entrevistas al equipo directivo se señalan algunas prevenciones para la incorporación de nuevos estudiantes, en términos reales no existen limitaciones o restricciones para incorporar nuevos alumnos al establecimiento:

Nosotros solo les exigimos que tenga buena conducta o buenas notas y si tiene malas notas y mala conducta no lo aceptamos, si tanta necesidad de alumnos tampoco tenemos...yo creo que es el filtro más básico que puede haber, porque no les estamos exigiendo que sean alumnos brillantes, tampoco les exigimos tener 280 puntos de SIMCE si no tenemos la condición de alumno. Nosotros tenemos niños que llegaron este año a 4º básico y jamás deberían haber estado en 4º básico, sus condiciones no son de 4º básico y su aprendizaje adquirido no es de un

niño de 4º básico pero se atiende como tal. Los mantenemos en el año, los tratamos de nivelar y si en 4º básico no se alcanza a nivelar le damos hasta 5º básico, conversamos con la mamá se le explica la situación... (UTP)

Internamente en la escuela se aprecia una orientación hacia la conformación de un *espacio familiar* y de fuerte cohesión afectiva. La valoración positiva y reconocimiento de estas características distintivas tiende a otorgar un sello identitario que es constante en todos los actores entrevistados. El Director insiste reiteradamente, que esta es una escuela social y no de “competición”. Con esto se refiere a la visión de la escuela como un espacio no selectivo, que acoge estudiantes con mayores dificultades y que no se ha instalado en la lógica de competencia por matrícula ni por resultados:

Yo la visión que tengo de los niños, de escuelas chicas como esta yo no la veo como escuela de competición, hay escuelas que siempre están compitiendo por el puntaje y son escuelas que salen en todos lados como escuelas buenas. Acá estas escuelas se da más como lo social, para rescatar a los niños para que no queden sin escuela, porque aquí hay familias muy complicadas de vida y muy cercanas a la deserción escolar, entonces uno trata siempre de ponerlo en el sistema; entonces de repente Ud. está haciendo una labor social también que no se nota. Nosotros tuvimos muchos años –creo que todavía tenemos, no me acuerdo en este momento –niños de hogares, esta escuela era pagada pero igual teníamos niños de hogar, aceptábamos niños de hogar porque la visión era así y aquí hubieron hartos niños y me parece que todavía hay un niño o dos niños de un hogar. (Director)

Los docentes, en general se declaran contentos de trabajar en la escuela y valoran la cercanía con los estudiantes y apoderados. También los estudiantes destacan el buen ambiente y el conocimiento personal como un elemento crucial: *“si, lo paso bien, los profes son buena onda y no se hacen problemas con nosotros. Además como que los cursos son chicos, así que nos conocemos todos”* (entrevista grupal a estudiantes). Entre las apoderadas entrevistadas, todas señalan que el tamaño y ambiente cercano fueron criterios relevantes en la elección de esta escuela, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Yo lo elegí, una porque hay pocos alumnos, es chiquitito, hay preocupación de que llegas al colegio y el portero sabe a quién vienes a buscar, no igual que en los colegios grandes que llegas y dices vengo a buscar a Pedrito, y ¿quién es? (...) Y conocen cómo son los niños, saben cómo llevarlos, cómo dárselos vuelta, ya los conocen. A donde es tan chiquitito, eso es lo bueno de acá. (Entrevista grupal de apoderadas)

El estilo de gestión institucional es distendido y carece de mayores niveles de formalidad. La oficina del Director y UTP están conectadas y estas a su vez, lo hacen con el espacio destinado para la reunión de los docentes. El Director se autodefine como cercano a los profesores y estudiantes, asume un rol de protector y de tratar de resolver los problemas prácticos, que en el contexto de precariedad de la escuela se vuelven en temas relevantes.

En las observaciones informales desarrolladas durante el trabajo de campo, fue posible ver al Director varias veces resolviendo situaciones emergentes respecto a profesores o estudiantes. De acuerdo a lo que él señala, su intención es que un sello característico de la escuela sea la construcción de un espacio amigable, cercano y con buenas relaciones:

Entonces yo de todo eso he visto, basado en eso de repente se me ocurrió poner la escuela, podría poner una escuela yo aquí y puedo hacerlo como yo pienso, o sea no sea un Director que anda ahí y ponerme en una posición que lo miren para arriba los profesores y sientan que el horario, yo soy muy, como es que le llaman, como le podría decir yo, que siempre escucho siempre al personal y trato de solucionarles siempre sus problemas, tengo oído en cualquier momento para conversar con ellos y apoyarlos, siempre busco eso. A veces el Director en otras escuelas es muy lejano, es muy lejano a sus colegas, a los alumnos, yo busco hacer una escuela más amigable y acá más familiar para los niños, que se sintieran más acogidos aquí, como la escuela es chica se conocen, nos conocemos todos, siempre hay una buena relación, no tenemos problemas de bullying, no tenemos problemas de violencia graves que a veces ocurre en otros lados, entonces se hace una escuela, esa era mi idea de escuela (Director)

La implementación del sistema SEP, iniciada el año 2008, parece haber marcado el inicio de un punto de inflexión, principalmente en las prácticas de gestión pedagógica y curricular de la escuela, las que adquirieron una orientación hacia estandarizar proceso y mejorar resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta instancia se realizó un proceso de adquisición de recursos pedagógicos para el trabajo en aula y la contratación de una asesoría ATE, que apoyó el proceso de diagnóstico institucional y ha desarrollado algunas capacitaciones a los profesores. Junto a esto, se contrató los servicios de dos profesionales de apoyo a la tarea docente, una psicóloga y una psicopedagoga, quienes desempeñan tareas de manera regular en la escuela hasta el presente.

El año 2009 la Escuela Porvenir se incorporó al Plan de Apoyo Compartido (PAC), estandarizando los procesos formativos en lenguaje y matemáticas de los niveles de 1º a 4º básico. Junto a lo anterior, el año 2011 esta escuela, por sugerencia de los asesores de la Dirección Provincial de Educación, se incorporó al Programa de Integración Escolar (PIE), ampliando las horas de apoyo profesional psicopedagógico e implementando un trabajo de complementación en aula para los niveles de 2º a 8º básico.

Una figura clave en este proceso ha sido el actual UTP, quien se incorpora inicialmente el año 2010 como asesor de esta escuela desde una ATE adquiriendo un rol preponderante en la transformación de los procesos de planificación institucional y en el acompañamiento y monitoreo del trabajo de los profesores. Debido al fallecimiento de la antigua jefa técnica él es contratado para asumir ese rol, lo que parece haber implicado una transformación de importancia del rol de coordinación pedagógica.

El conjunto de estos cambios y la apertura a programas y soportes institucionales desarrollados por MINEDUC han incidido en la formalización de procedimientos de planificación pedagógica, los mecanismos de evaluación, las instancias de apoyo técnico interno y el seguimiento del trabajo de los docentes por parte del UTP. Durante este período los resultados SIMCE de la escuela han mostrado una leve mejoría, pero han sido inestables y no han alcanzado las metas propuestas según su plan de mejora, siendo clasificada como *establecimiento en recuperación*, según la nomenclatura SEP.

En síntesis, esta escuela se perfila como una escuela pequeña, de baja competitividad, que atiende a población que experimenta variadas situaciones de desventaja socio-educativa, con una marcada orientación social y afectiva y que *sobrevive* en condiciones materiales y financieras precarias. La estructura organizacional y el estilo de gestión cercano e informal han sido un sello característico de la escuela. La implementación de dispositivos de las políticas de aseguramiento de la calidad han permitido a la escuela mejorar su equipamiento y formalizar algunos de sus procesos de gestión pedagógica, sin embargo éstos han logrado un cambio sólo moderado en sus resultados de aprendizaje. Desde la perspectiva institucional, si bien se observan cambios formales, pareciera que las prácticas y discursos arraigados en la vocación *social y familiar* del proyecto educativo de la escuela se mantienen intactos.

### **Noción de mejora y objetivos de mejora**

En esta escuela parecen convivir dos perspectivas respecto calidad y mejora. Por un lado, históricamente la escuela ha cultivado un ethos sustentado en el valor de dar una oportunidad educativa a niños y niñas que no son acogidos en escuelas más grandes o competitivas, lo que se traduce en una orientación hacia lo afectivo y lo compensatorio, junto con un interés por desarrollar procesos pedagógicos que respeten las particularidades y ritmos de cada estudiante. Por otro lado, en los últimos años se ha ido instalando una lógica de estandarización de los procesos y resultados educativos, que si bien inspiran una forma de organización que busca mejorar aprendizajes, entra en tensión con la visión más personalizada y contextualizada del proceso educativo.

#### Una escuela *familiar y social*

Los actores de la escuela tienen apropiada una visión de escuela que puede caracterizarse como una “escuela social” y una “escuela familiar” y un sentido de misión sustentado en la idea de dar oportunidades de acuerdo a las características y necesidades específicas de cada niño/a. La visión sobre una *buena escuela* corresponde a aquella que favorece el logro de aprendizajes pertinentes y contextualizados, que enfatiza el carácter “formativo” y que entrega oportunidades de acuerdo a las características de cada uno de los estudiantes. El Director señala: “Yo creo que como todo colegio, como todo educador [el objetivo es] que los niños aprendan, que puedan avanzar y que realmente uno les entregue las herramientas necesarias para que sigan su camino”, a ello agrega:

Yo soy de la idea de que ustedes [los profesores] tienen que enseñar y que aprenda bien el niño y si ven que ese objetivo no fue logrado en esa clase, háganlo en la otra y cerciórense de que realmente aprendieron. (...) yo quiero que el profesor se preocupe de ese niño que recién está empezando su etapa... de estudio, y aquí en la básica es cuando hay que afianzar los hábitos, el que ellos noten que aprenden porque cuando no aprenden empiezan un problema interno también de ellos porque empiezan a cuestionarse a sí mismo o que creen que no pueden aprender o que jamás van a aprender. (Director)

Los profesores entrevistados, también ponen como foco de su tarea el lograr que los y las estudiantes comprendan la pertinencia y utilidad que tienen los aprendizajes escolares para su futuro. Se observa una preocupación por conseguir que los niños y niñas consigan aprender los contenidos trabajados en las clases, para lo valoran la posibilidad de tomarse tiempo para explicar varias veces o retomar contenidos anteriores. La profesora que fue observada en clases de matemáticas señala:

De hecho yo les he dicho: ‘estamos en una clase de matemáticas, una clase en la cual el contenido les va a servir para toda la vida, a lo mejor no todo, pero si con la gran mayoría de lo que se ve Ud. se va a poder desenvolver el día de mañana, si a Ud. le van a hacer un contrato cómo va a calcular su sueldo, cómo va a poder ver las horas que trabaja si no sabe sumar, no sabe restar, no sabe multiplicar, no puede aproximar cantidades, que es tal vez lo que les suceda a ellos’. Cuando terminen la enseñanza básica y después vayan a la enseñanza media, algunos van a seguir estudiando y otros se van a enfrentar a la situación laboral. Entonces en ese aspecto intento llevarlo más que el ir a comprar, trato de llevarlo a la realidad futura; por mí que todos a pesar del nivel económico que tengan, que lleguen a la universidad. (Profesora)

En términos formales, la Escuela Provenir tiene un proyecto educativo que también enfatiza en la implementación de una estrategia institucional orientada a alcanzar logros en el desarrollo integral de sus estudiantes, sin descuidar las exigencias formativas necesarias para el cumplimiento de los objetivos de cada nivel escolar: *“nuestra Institución es un Centro Escolar que se ofrece a la sociedad como instrumento válido para la formación integral de niños y adolescentes, en un ambiente familiar y con las directrices escolares del Estado armonizadas con las exigencias pedagógicas”*<sup>47</sup>. Se enfatiza en el proyecto, el “espíritu de familia” en las relaciones de convivencia entre los distintos actores de este establecimiento, el respeto y valoración de la personalidad y características de los estudiantes de la escuela, la importancia del rol de los docentes como modelos conductuales para sus alumnos, la presencia de los padres y apoderados como colaboradores activos en los procesos educativos y la generación de espacios formativos integrales, motivando el interés y participación de los estudiantes.

---

<sup>47</sup> Proyecto Educativo de la Escuela Provenir

Todos estos elementos aparecen reiterados en el testimonio de los actores del establecimiento, señalándose que otorgan un sello particular a esta escuela, distinguiéndola de otros espacios educativos de la comuna. De acuerdo al testimonio del Director, este enfoque fue parte de su proyecto inicial:

Entonces era la idea mía, hacer una escuela y que fuera un poquito más, no sé, más amigable con todo el mundo, o sea y que se lograran cosas, que se lograran cosas, aquí hemos encontrado cosas, hemos sacado chiquillos que han sido profesionales y (...) gente que tenga la visión de uno y hemos tenido alumnos trabajando como profesores. (Director)

Este énfasis se reafirma en la cercanía con los estudiantes y en la construcción de un ambiente familiar y cercano, valorado por los diversos actores, como se expresa en las siguientes citas:

La escuela goza de una cierta familiaridad en los niños, con el correr del tiempo se van familiarizando como escuela chiquitita todos nos conocemos, el ambiente es agradable. Entonces terminado el ciclo cuando llegan a 8° año no se quieren ir, entonces ahí es donde uno nota que hay una cierta afectividad que se logró a través del tiempo (...) Pero esa es la idea, mejorar la condición de vida, en el sentido que ellos se sientan responsables, queridas y que tienen que luchar por su futuro, es lo que más se recalca acá. (Director)

La mejor publicidad que existe es el voz a voz y los papás al que este es un colegio chico que cuenta con pocos alumnos por sala, de todos los colegios a los niños que tienen problemas los mandan para acá, porque saben que es un colegio pequeño, que tiene la atención que requieren los niños (UTP)

Entonces como te digo, yo al principio llegué a trabajar por un tema económico obviamente, pero yo me enamoré de este colegio. Si bien es cierto en lo que tú ganas, puede ser el doble, pero la tranquilidad con la que yo trabajo aquí, la calidad de alumnos que nosotros tenemos, con familias súper buenas, tienen muchos problemas: de aprendizaje, algunos tienen problemas de apoyo familiar, pero el mundo que se vive acá es de tranquilidad, o sea yo puedo dejar mi cartera abierta con billetes arriba, me voy, me voy a tomar una taza de café, voy al baño, vuelvo y va a estar todo igual, un niño no toma ni un lápiz, o sea te digo, no hay temor de nada (Profesora)

Del mismo modo los apoderados destacan el valor de tener a sus hijos en una escuela pequeña, con cursos de pocos alumnos, cuestión que facilita un proceso de enseñanza personalizado, basado en el seguimiento y conocimiento más profundo de las particularidades de cada estudiante. Es reiterado el testimonio de madres que consideran que sus hijos/as tienen alguna necesidad de atención particular o que han tenido mala



experiencias en colegios más grandes o convencionales, y que sienten que en esta escuela han encontrado el apoyo necesario:

Yo tenía a los dos niños en un colegio con jornada completa y resulta que la jornada completa a mi hijo no le sirvió. Entonces yo hablé con la profesora que él tenía en ese momento y llegamos a la conclusión que tenía que ser media jornada, porque me decía que mi hijo era muy despierto, entonces se aburría fácilmente, no quería hacer las tareas. Por ahí por octubre vimos lo que estaba pasando entre la profesora, la encargada de ciclo y yo y el niño salía a la una de la tarde, porque no resultaba más horas [con] él. Entonces me puse a buscar colegios por todos lados y hasta que llegué a este por una recomendación de una vecina que tenía a sus hijas acá, me dijo -el colegio es muy bueno, tiene pocos niños, es personalizada la enseñanza, así que vine a verlo con mi marido y nos gustó, decidimos poner a los dos niños acá y ya llevan dos años en este colegio...Estoy contenta porque el niño ha funcionado bien, uno conoce a los tíos y conoce a los niños, entonces me gusta, es más personalizado que tenerlo en un colegio con 40 - 45 niños, entonces me gusta. (Entrevista grupal de apoderadas)

Tiene mucha pedagogía, es muy entregada con sus cabros. El tío B [nombre del UTP] también, es como que les saca lo bueno a los cabros. Como ese papá que algunos no tienen, pero en realidad son todos así, son como las mamás sustitutas, los papás sustitutos en cuanto a la parte profesores, son todos iguales en realidad. (...) yo le debo mucho a este colegio, mucho, al colegio y a los profesores. (Entrevista grupal de apoderadas)

También los estudiantes valoran este espacio familiar y cercano, expresado en la cercanía con los profesores y compañeros: *“Sí [me gusta], lo paso bien, los profes son buena onda y no se hacen problemas con nosotros. Además como que los cursos son chicos, así que nos conocemos todos”* (Entrevista grupal con estudiantes)

#### Metas y objetivos en el contexto de de SEP

Con la incorporación al régimen SEP, la escuela comienza a fijarse objetivos y metas de mejora, que responden al tipo de razonamiento de un sistema de aseguramiento de la calidad en base a procedimientos y resultados estandarizados. De esta forma la definición de objetivos y metas de mejora se centran en las exigencias que establecen los programas a los que se ha adscrito en los últimos años, expresadas en la exigencia por mejorar indicadores de logro estandarizados (como la prueba SIMCE). En estos objetivos se invisibilizan las orientaciones generales del plan institucional.

A partir del diseño del PME y en palabras del UTP, los objetivos de mejora de la escuela son 4: mejorar los resultados en la medición SIMCE, disminuir la tasa de repetición, bajar la tasa de abandono escolar y, complementario a estos, aumentar la matrícula hacia el futuro. Estas metas se han traducido en los objetivos que exigen las diferentes áreas del

Plan de Mejoramiento, tal como lo señala el UTP, cuando es consultado respecto a los objetivos de mejora del establecimiento:

El objetivo estaba netamente focalizado en el Plan de Mejoramiento, lo cual era seguimiento a las planificaciones, la parte curricular, retroalimentación en la planificación, incorporación del Director, (...) en el tema de gestión de recursos y adquisición de recursos pedagógicos (...). En lo que es convivencia el tema de convivencia escolar nadie se lo toma. El tema de convivencia es súper vago, no recuerdo muy bien, pero parece que no había nada muy concreto. (UTP)

Respecto a la relevancia que se entrega al logro de resultados en pruebas estandarizadas, si bien en el discurso de los responsables de la gestión pedagógica de esta escuela se reitera que no existe una lógica de trabajo guiada de manera determinante por resultados, el puntaje SIMCE y el logro de competencias en los estudiantes<sup>48</sup> sí constituye un marco de referencia ineludible en la práctica educativa del establecimiento:

...las metas de corto y largo plazo las establecemos a partir del SIMCE y las competencias básicas de nuestros estudiantes. Se da un porcentaje mínimo que nosotros deberíamos aproximarnos a 263 en el SIMCE y en el tema de las competencias, la idea es mantener cerca del 90%. Las competencias son por subsector, por las pruebas que son validadas. Mayormente nosotros evaluamos a los niños para cumplir con todas las competencias que se miden por nivel. (UTP)

En síntesis, esta escuela tiene un ethos institucional que releva la acogida de los niños y las niñas y la dimensión formativa y afectiva del aprendizaje. Éste se sustenta en una visión de escuela como una institución con una misión social respecto a una población con mayores dificultades educativas debido a su contexto social o familiar. La calidad, dentro de este marco normativo, se asocia al logro de aprendizajes pertinentes y relevantes, enfatizando en un proceso que debe respetar los ritmos de los estudiantes. Por su parte, los objetivos y metas de mejora que supone la actual política, se definen normativamente, de acuerdo a las exigencias de ésta, y adquieren un rol instrumental en la gestión institucional y pedagógica de la escuela, sin transformar sustantivamente el discurso propio de los actores escuela.

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

Como ya se señaló, la implementación de *estrategias de mejora*, ha estado directamente asociadas al inicio de la implementación del régimen SEP y a los distintos programas complementarios de planificación y desarrollo curricular para incrementar los logros educativos de los estudiantes desarrollados por el MINEDUC durante los últimos 6 años. El desarrollo de los PME ha impulsado un cambio en la forma de planificación institucional y curricular, formalizando procesos de coordinación pedagógica y planificación de la acción docente en función de metas estandarizadas.

---

<sup>48</sup> Criterio de evaluación del Programa PAC

Previo al inicio de la implementación de este programa en la escuela, de acuerdo a lo que señala una de las profesoras más antiguas, *“la dinámica era hacer reuniones técnicas pedagógicas, habían reuniones generales ¿ya?, habían conversaciones entre colegas, no había como una meta clara o digamos un seguimiento en cuanto a los procesos”*. Esta misma profesora señala que la llegada de la SEP generó un cambio en las dinámicas de trabajo en base a la organización de procedimientos formales, principalmente por el rol que comienza a sumir el del nuevo UTP, un profesor joven con experiencia como asesor ATE:

[El UTP] nos plantea una forma distinta de esquematizar clases, si bien es cierto que nosotros habíamos hablado el tema de incorporar habilidades en clases, ya con otra profesora ya habíamos hablado, así de pasillo, articular un poquito o que cada profesora hablara con la profesora del curso anterior y vieran lo que se había trabajado, eso ya se había hecho, pero no oficial. Llega [el UTP] y este sistema se esquematiza y se generaliza para todos, por lo tanto nos ordena un poco la panorámica. En los siguientes tres años vinieron cada vez más proyectos, cada vez llegaron más formas nuevas de trabajar (prof 1º básico)

Este cambio ha sido posible, también por la decisión institucional de reforzar la coordinación pedagógica, aumentando significativamente el tiempo que se asigna a esta tarea, de acuerdo a lo que relata el mismo UTP:

La Unidad Técnico Pedagógica jamás tuvo tantas horas como yo de coordinación. Yo tengo 44 horas y la UTP [anterior] tenía 32. En ese tiempo tenía 32, de esas 32 tenía 10 de aula y tenía 22 de UTP. El que tiene más tiempo dentro del establecimiento con carga de coordinación soy yo. Entonces soy el que tiene más posibilidad de rondar, hacer las observaciones de aula, soy el que está más tiempo en el aula, a pesar de que mi cargo es otro. (UTP)

Con todo, el UTP señala que el tiempo y los recursos para lograr un buen seguimiento del trabajo pedagógico es insuficiente: *“a mí el tema de estar solo en este minuto, me cuesta mucho el tema de elaborar SIMCE, elaborar pruebas, medir algún tipo de aprendizaje, medir habilidad, ver cómo va el subsector, porque la idea es medirlo siempre de afuera”*. Para suplir esta necesidad ocasionalmente se apoya de algunos profesores “volantes” en la elaboración de instrumentos de evaluación u otra actividad de gestión pedagógica.

Las estrategias de mejoramiento se han orientado por las exigencias de las metas SEP, teniendo como foco central lograr una mayor cobertura curricular y no tanto la preparación de las pruebas estandarizadas, para lo que el UTP insiste en que su trabajo se ha abocado a *“pasar todo el todo el contenido que correspondía en el tiempo que se requería en el aula”*, ya que la problemática que él identificó fue *“un desorden pedagógico, no tanto así una adaptación a los niños a un formato de evaluación”*. (UTP) Este objetivo, se traduce en tres líneas de trabajo concretas: la estandarización de un modelo de planificación, la institucionalización de un sistema de evaluaciones alineado a

la estrategia de planificación y la implementación de acciones pedagógicas diferenciadas, a través del Proyecto de Integración Educativa (PIE). Acompañando estas estrategias el UTP, y en menor medida el Director, desarrollan un proceso de seguimiento a la gestión por medio de observaciones en el aula y del monitoreo de la planificación anual y mensual

#### Planificación estandarizada

Esta estrategia ha consistido en la incorporación de un sistema de planificación estandarizada que considera la distribución de los contenidos curriculares a lo largo del año escolar y la planificación clase a clase que debe ser entregada mensualmente al UTP por cada profesor. Esta ha sido la estrategia que más parece haber impactado en la modificación de las prácticas docentes. El diagnóstico inicial de Jefe de UPT respecto la baja cobertura curricular indicaba que los profesores definían su Plan Anual de Contenidos, de forma genérica y con una baja consideración de los objetivos del currículum vigente, priorizando por el reforzamiento de años anteriores no logrados. El objetivo, por lo tanto fue limitar la existencia de vacíos en el proceso de aprendizajes de los estudiantes:

Yo tomé otra estrategia, hay contenidos mínimos obligatorios, que son los contenidos de aprendizaje hoy en día, esos son los contenidos anuales y eso es lo que se va a pasar. Lo que el niño no adquirió el año pasado se va a articular, no se va a partir desde esa base, se va a articular. Entonces qué pasaba, que había muchas unidades las cuales no se pasaban por no dejar a las otras. El niño adquiría un aprendizaje y se dedicaba a reforzar ese aprendizaje, más que nada fue nivelar el año y lo que no fue pasado –articulado. (Jefe de UTP)

Un aspecto distintivo es la universalidad del uso de esta estrategia, en términos de niveles y subsectores y no la focalización sólo en los cursos que son evaluados por el SIMCE:

Pero como el objetivo nuestro no era trabajar para el SIMCE, nunca nos abocamos a un puro curso, sino que nuestro plan de trabajo era desde 1º a 8º. Ahora a tiempo ya el año pasado incorporamos el trabajo con kinder y por eso los contenidos mínimos obligatorios que no son obligatorios en kinder, establecerlos como establecimiento para que el kinder tenga sus contenidos mínimos obligatorios” (Jefe de UTP)

En concreto, esta estrategia se ha implementado por medio de un formato de planificación que debe ser completado por cada profesor y entregado al UTP para su revisión. Este formato fue definido por el UTP y corresponde al modelo que se han promovido desde el Mineduc en los últimos años, con especial énfasis en la definición de un objetivo de aprendizaje y la planificación de actividades para los tres momentos de la clase: “inicio, desarrollo y cierre”:

Yo establecí un formato de planificación ministerial que existía que es el *formato normal*, tenía todos los ítems de planificación ministerial, lo estableció el 2010.

Bueno, ese formato se ha ido modificando hasta ahora, la planificación es clase a clase por subsector (Jefe de UTP)

En la investigación de terreno fue posible constatar que estas estrategias han ido modificando las prácticas en aula y que tanto los profesores como los estudiantes tienen internalizadas las expresiones formales de este formato. Todos los profesores entrevistados hacen mención al uso de este formato y a cómo su aplicación ha ido ajustando algunas de sus prácticas cotidianas, tal como se observa en las siguientes citas:

Incluso, el hecho de incorporar en el sala, nosotros incorporamos el objetivo en la pizarra, nosotros colocamos objetivos o colocamos logro, dependiendo del profesor, como le guste. Yo coloco abajo la habilidad, esto es lo que queremos lograr y esta habilidad vamos a desarrollar: analizar, experimentar, no sé, graficar, la idea que queramos desarrollar. Pero los chicos también claridad de a qué vienen a la escuela, o sea tú te levantas, yo me voy a la escuela, quiero aprender, pero ¿qué voy a aprender?. (Profesora)

A mí me dan un esquema de planificación lo presento, la unidad está: voy a trabajar con los pollitos y presento el esquema, que tiene un esquema de inicio, desarrollo y cierre, o sea el profesor que venga sabe que tiene que hacer al principio, es como los conocimientos previos o la forma de cómo estimular a los chiquillos para iniciar la actividad, luego cómo voy a entregar el conocimiento, luego sé cómo lo voy a evaluar que puede ser simplemente con preguntar ¿qué aprendimos hoy día? Que es lo que generalmente hacemos con el primero, la idea es que nosotros con los chiquillos, por ejemplo, el primero básico en el caso puntual uno le dice ya chiquillos hoy día vamos a trabajar los animales: ¿cómo podría ser el objetivo de hoy día? Ahhh hoy día vamos a conocer a los animales, o sea ellos te plantean el objetivo y de hecho están tan acostumbrados que si tú no lo colocas al principio te preguntan cuál es el logro, o sea están esquematizados ellos con eso. (Profesora)

Esta situación se vio confirmada en las 2 observaciones de aula realizadas. En ambas los profesores partieron sus clases escribiendo el objetivo en la pizarra, leyéndolo y explicándolo a los estudiantes. También en ambas clases fue posible observar los tres momentos, aunque en ambos casos el momento de cierre fue muy breve.

**Ejemplo de planificación facilitada por uno de los profesores observados:**

COLEGIO LOS HALCONES  
Puente Alto.

Fecha	Objetivo de Aprendizaje	Habilidad(es)	Desarrollo de la Clase (Inicio, desarrollo y cierre).	Recurso	Evaluación
No/10	Escuchar y leer comprensivamente cuentos, identificar cuando información explícita, implícita, global y propósito comunicativo.	Reconocer Observar Describir Relacionar Identificar Narrar	<p><u>Inicio:</u> Escuchen los propósitos de la clase: leer y relatar cuentos. Aprender estrategias para comprender y relatar mejor un cuento. → Conversan sobre cuentos que han escuchado o leído.</p> <p><u>Desarrollo:</u> Forman grupos de trabajo. Escogen cuento. Lean cuento y respondan actividades. Deluyan tres ejercicios de cuento leído. Relatan cuentos a sus pares. Escuchen evaluación realizada por el docente.</p> <p><u>Cierre:</u> de revisión con el curso si se cumplieron los propósitos de la clase.</p>	Cuentos Pizarra Hojas de block Caudales Lápices de color	Parte de evaluación

Así mismo, los estudiantes reconocen la estructura de la clase, tal como se observa en el siguiente extracto de la entrevista grupal con estudiantes:

E: ¿En lenguaje por ejemplo cómo fue la clase, qué hace la profesora, llegan a la sala y qué hacen?

A: Nos dicen -qué vamos a aprender hoy día y dicen qué materiales vamos a utilizar, porque a veces utilizamos sólo el libro o un material que nosotros mismos hemos hecho. Por ejemplo, hoy día ocupamos el cuaderno porque no estaban pasando materia que a nosotros a veces se nos olvidan las cosas. Pero hoy día nos pasó materia nueva, nos pasa la materia y luego nos explica.

E: ¿Y cuando terminan la clase hacen un cierre, qué hacen?

A: Nos dice -qué aprendimos hoy día y ahí uno le tiene que contestar. (Entrevista estudiantes)

Un dispositivo de apoyo importante en el marco de la planificación estandarizada ha sido la aplicación del Plan de apoyo compartido (PAC), el que luego de algunas dificultades en la comprensión inicial de los materiales, se ha transformado en un material valorado por los profesores. Los profesores entrevistados valoran especialmente la calidad y

disponibilidad de material didáctico para su trabajo y que les facilita el orden en la entrega de contenidos, en base la temporalización de los contenidos que entrega.

Respecto a la aplicación de esta estrategia como modelos de planificación, existen diferentes visiones. Por un lado una profesora señala que, aunque valora la calidad de los materiales, el carácter rígido de los contenidos de los programas a veces no se corresponde con la realidad de los grupos curso que se tiene a cargo, especialmente en primero básico; como consecuencia, el no cumplimiento de las metas definidas en estos, inciden en su evaluación profesional posterior:

Tú tienes tu plan de clase y yo lo tuve que adecuar demasiado, porque tuve que empezar con la materia, hacer caligrafía, y eso no lo trae el PAC, o sea el PAC es prácticamente comprensión de lectura que es para preparar y apoyar el SIMCE, entonces a mí me costó demasiado. En el segundo ya es más fácil porque ya son lecto-escritores la mayoría, pero el primer año costó demasiado trabajar el PAC, es mi punto de vista. Ahora, el material de apoyo que lleva el PAC yo lo encuentro fenomenal, los libros de lectura comprensiva son buenísimos, está muy bien explicados, las actividades vienen bien notariadas... a veces las encuentro muy cortas, y cuando son muy cortas yo lo complemento, claro. Y en matemática también es difícil por lo mismo, en matemática los problemas matemáticos son comprensión de lectura y en primer ciclo viene demasiado, entonces para mí partir con eso es complejo (...)"

Por otro lado, otra profesora que ha asumido el programa con más flexibilidad considera que la estructura del programa le ha ayudado a ordenar su trabajo y le ha entregado herramientas para responder a las necesidades pedagógicas de sus estudiantes:

Yo no seguía los mismo tiempos al principio del PAC porque a mí no me acomodaban y tampoco lo hago ahora, acomodo el PAC a mí esquema de trabajo, pero una vez que yo conocí el PAC aprendimos realmente que apuntaba realmente a la problemática de la escuela de hoy día que es la comprensión lectora, o sea todo lo que es Lenguaje a eso y en Matemática todo lo que es habilidades más que enseñar las tablas, más que enseñar a sumar, es habilidades en tanto en Lenguaje como en Matemáticas, por lo tanto fue un apoyo fundamental para el logro de lo que nosotros pretendíamos, más el apoyo de los libros que nos manda el ministerio. (Profesora de 1º básico).

El UTP, por su parte destaca también el carácter formativo y el seguimiento de la implementación curricular que permiten las evaluaciones del programa, resaltando la posibilidad de mayor flexibilidad y adecuación en relación a otros programas institucionales:

A mí me gustó en forma personal el PAC, me gustó por el tipo de evaluación que es de seguimiento y ahí hay un tema netamente de seguimiento porque se evalúa

áreas de formación explícita e implícita, resolución de problemas se extiende desde el principio hasta el fin y se puede hacer seguimiento y con su mapa de progreso, porque parten de lo básico a lo más complejo y se puede ver cómo va el seguimiento del mismo curso, si ha adquirido aprendizaje, dónde se detuvo, dónde falta reforzar. Encontré que el trabajo más específico era el PAC. Porque a mí el tema SIMCE no evalúa en nada, en cambio lo que el niño tiene que adquirir en realidad y según los objetivos de aprendizajes finales están en el PAC y el PAC tiene sus mediciones estandarizadas en base a algún modelo que han sacado de algún lado, pero encuentro que está bien adaptado”.(UTP)

### Institucionalización de un sistema de evaluaciones alineado a la estrategia de planificación anual

Esta estrategia está directamente asociado a la planificación anual de evaluaciones en función de las unidades correspondientes a cada curso y la participación activa del UTP en la revisión del diseño y aprobación de los instrumentos construidos por los docentes para tal efecto:

Por ejemplo, si revisamos la planificación de un docente en el primer semestre, tenemos que entre abril y mayo que hay evaluaciones sumativas y entre junio y julio va a tener dos evaluaciones más y van pasando las unidades... las evaluaciones las construyen los profesores y las reviso yo. Se entregan siempre con una semana para la corrección y con 48 horas para imprimirla...ahora, los resultados de las evaluaciones las reviso yo siempre en caso que sea necesario, si es que existe un porcentaje mayor de alumnos que tenga calificación no lograda; entonces ahí tengo que ver si hay una observación de clase, alguna sugerencia importante. Quizás el problema no fue el alumno sino la entrega del contenido, por ejemplo. Yo debería tomar alguna iniciativa si existe un porcentaje alto, o sea, un porcentaje de un 30% hacia arriba de alumnos con calificación roja y es alarmante, lo habitual es tener un 15% -20%, más allá no corresponde y es parte de los resultados esperables en la evaluación. (Jefe de UTP).

La incidencia de los cambios en los mecanismos de evaluación parecen ser menos evidentes que la planificación, en tanto aparecen en menor medida en el discurso de docentes y estudiantes como un elemento constitutivo de las prácticas pedagógicas en la escuela, aunque sí se aprecia una función de control y evaluación respecto a su desempeño (ver punto 7). Para el UTP, por el contrario, es una de las preocupaciones principales, quien realiza un seguimiento en el diseño y corrección a fin de velar por la elaboración de instrumentos adecuados a los contenidos que se requiere evaluar. Desde el discurso del equipo directivo, esta estrategia es importante toda vez que tienen una planta de profesores de jornada parcial (*volantes*) que exige un mayor *control* de su desempeño profesional. Pese a ello, el Director tiene una visión parcial de la relevancia de esta estrategia, evidenciando un apego al reglamento y una preocupación por el cumplimiento de la cantidad de evaluaciones que debe realizar cada profesor de acuerdo



a su carga horaria, más que a un interés por la calidad técnica de los instrumentos ni de los efectos que éstas puedan tener en las decisiones pedagógicas de los profesores.

El Jefe técnico ha intentado, instalar prácticas de reflexión pedagógica en relación al diseño y los resultados de las evaluaciones, tanto en espacios de conversación individual con cada profesor, como en los consejos técnicos,

En el Consejo Técnico se discute el tema de cómo se trabaja la evaluación, cómo se debe trabajar y cuáles son los caracteres que tiene que tener cada evaluación del profesor, entonces vamos poniendo formatos de evaluación: este mes vamos a dedicarnos a evaluar, más allá de los contenidos vamos a tener formas de evaluar, la evaluación va a tener tales ítems: selección múltiple, verdadero y falso. Ya con eso vamos a evaluar este año, entonces yo al recepcionarla, tengo que ver que vengan esos ítems en cada evaluación y este mes cambiamos el tipo de evaluación (Jefe de UTP)

Complementariamente la escuela contrató a una ATE que ha hecho capacitaciones sobre evaluación a los profesores y aplica instrumentos de evaluación estandarizados. Sin embargo estos resultados se consideran una información adicional y parece no tener gran relevancia como insumo técnico para los profesores.

#### Programa de Integración Escolar (PIE) y atención diferenciada

Si bien la Escuela Porvenir históricamente ha desarrollado mecanismos de integración de estudiantes con necesidades educativas diversas, la formalización del Proyecto de Integración Educativa (PIE), se asocia a la implementación del PAC. La estandarización en las actividades pedagógicas y las evaluaciones en el marco de este programa comenzó a evidenciar resultados disímiles entre estudiantes de un mismo nivel y la necesidad de apoyos complementarios para aquellos que presentaran problemas de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo al relato del Director y el UTP ya antes, la escuela había comenzado a reforzar el trabajo profesional en el aula a través de la contratación de una psicopedagoga y una psicóloga educacional,

Nos incorporamos a la SEP el año 2008 y se empezó a trabajar con una psicóloga, y una psicopedagoga una cantidad de horas con los grupo-curso, con 4º, con 3º. Entonces se empezó a fortalecer las debilidades de los niños, un poco en el tema cognitivo y matemático resolución de problemas. (Jefe de UTP)

El trabajo de estas profesionales, apunta a identificar los estudiantes con mayores problemas de aprendizaje e implementar un trabajo de reforzamiento y acompañamiento profesional para alcanzar una mayor integración de estos estudiantes en cada grupo curso. Este programa ha buscado responder a las necesidades de las y los estudiantes ya matriculados en el establecimiento, más que atraer a otros estudiantes, tal como lo señala el UTP: *“Entonces la idea es trabajar con lo que está para proyectarlo hacia el futuro”*. Por lo mismo su propósito principal ha sido desarrollar un trabajo complementario al

desarrollado por los docentes en aula y obtener recursos financieros para contar con un grupo de profesionales de apoyo con una relativa permanencia en el establecimiento:

Cuando incorporamos el PIE no buscamos alumnos de fuera, nosotros trabajamos netamente con los alumnos que estaban y atendemos la problemática que existe en el colegio, no estamos agregando más problemáticas, sino que estamos buscando recursos desde lo que teníamos, desde lo que estábamos dejando de percibir, percibirlos ahora. Atendemos netamente lo que es el DEA y el déficit de trastornos, déficit atencional....Las psicopedagogas empezaron a trabajar el 2009. Se partió con una psicopedagoga y el 2010 se escogió otra, pero siempre con el tema de la SEP, de apoyar a los niños que presentaban más dificultades en los grupos-curso, quiere decir que se atendían 2 a 3 alumnos por curso y la idea era juntar niños por niveles. Después con el tiempo se empezó a incorporar la psicóloga para ver los niños que tenían problemas conductuales, de dónde provenía eso y de qué forma poder apoyarlos...incorporarnos al PIE, porque iba a poder cubrir todas las necesidades del curso que quisiéramos y a su vez con los recursos que nos quedaban a nosotros por la SEP, apoyar a ellos. Entonces qué hicimos nosotros, contratamos al PIE, lo incorporamos de 2º a 8º... la idea es que fuera del apoyo que se está entregando en aula, que la profesional entre al aula a la vez trabaje y refuerce por fuera lo detectado en el aula. En base a esa premisa, se empezó a autofinanciar con lo que se ganaba del PIE se empezó a pagar esa hora. Independiente de eso se hace el contrato de 8 horas de cada profesional por curso, nosotros a veces les incorporamos mayor cantidad de horas para que con recursos SEP se les hace un contrato anexo a los profesionales para que atiendan a los alumnos que no están siendo atendidos por el PIE, así, si se detectó otra problemática de alumnos ingresado este año, y no se atendió por el PIE, se atiendan también con otros recursos financiados por la SEP". (Jefe de UTP)

El apoyo de este equipo se ha focalizado en apoyar el trabajo de las y los docentes, asesorando en la planificación a las docentes y acompañando en aula. Esto permite además, que los niños y niñas que requieren mayor atención, reciban ese apoyo en el aula. De acuerdo a la descripción del UTP, el trabajo se organiza de la siguiente manera:

La psicopedagoga trabaja en el aula con la profesora, la profesora es la que dicta la clase y la psicopedagoga es la que apoya en la actividad. En el caso de que las instrucciones no las hayan entendido el grupo curso o el grupo de la diferencial, la psicopedagoga vuelve a dar la instrucción, porque la idea es que los niños puedan entender lo que trató de explicar la profesora y los niños no aprendieron. Los alumnos son distribuidos en el curso y en algunos cursos están sentados todos cerca, cosa que el foco de la educadora esté ahí, por qué en otros cursos están distribuidos más lejanos, porque hay niños con más necesidades, entonces la idea es que el beneficio que está en la sala sea para todos (Jefe de UTP)

### Monitoreo y evaluación del trabajo docente

Para el cumplimiento de los objetivos de mejora, como se señaló anteriormente, el equipo directivo ha dado impulso a un trabajo de formalización, seguimiento y retroalimentación de las prácticas de planificación de los docentes; junto a lo anterior, el Director ha asumido un rol activo de gestión de los recursos e implementación un plan de adquisición de insumos materiales y mejoramiento de la infraestructura de la escuela. Este seguimiento se constituye en un ejercicio de evaluación de la gestión docente, quienes son observados en su desempeño en clases y las evaluaciones constituyen una retroalimentación a su trabajo. En palabras del UTP:

Es que se toma como general después de cada observación de clase, siempre se dice: 'mira, esto es lo que se observó de tu clase, esos son los puntajes que se han tomado'. Son categoría de 0 a 4, siendo 4 muy bueno, y sucesivamente normal, cumplido y no cumplido. Entonces en base a esa temática se evalúa la clase y fuera de eso se va poniendo el puntaje y algunas observaciones en el caso que lo requiera y son hartos ítems. Cuando el tema es muy complejo y no se cumple ningún ítem de lo que se esperaba se cita a una retroalimentación aquí o con el Director, según quién haya observado la clase. Después se establece una retroalimentación se establece de inmediato una fecha de recuperación y antes de eso o después puede ir una visita sin aviso. Hay dos observaciones avisadas y dos no avisadas.

El seguimiento de las tareas de los profesores se realiza a través de conversaciones informales entre docentes y UTP, visitas periódicas a la salas y, solo cuando se detecta alguna anomalía o problema en la dinámica escolar, en reuniones específicas de carácter reservado. Debido al tamaño y modalidad de funcionamiento de esta escuela, no existen instancias intermedias de gestión pedagógica (departamentos o unidades) y solamente se verifica un trabajo de coordinación pedagógica formal una vez al mes en la reunión del consejo de profesores, la que debe hacerse en condiciones particulares debido a la precariedad de funcionamiento institucional de este centro educativo:

Nosotros estamos súper complicados en ese sentido porque en el artículo 156 o 56... no me acuerdo cuál es, era el que nos entregaba hasta el año antepasado la posibilidad que dentro del horario de clases se eliminaran dos horas pedagógicas y se pudiera realizar el consejo técnico pedagógico del establecimiento. Ese artículo se eliminó el año antepasado y en el Ministerio, a los colegios que tienen doble jornada no les financian esas horas de CTP. Si nosotros nos juntamos en horario de trabajo, esas horas tenemos que recuperarlas día sábado en la mañana ¿Entonces cómo hacer que los profesores se junte un día a la semana, una vez al mes?, después tienen que subvencionarlas; de la plata que paga mensual está el tiempo Ud. no lo asiste, estos 30 minutos no los trabaja pero se les paga, entonces una vez al mes a las 7 de la tarde yo cito por dos horas y si tú no asistes se descuenta. Es la forma de gatillar el tema de la asistencia. Y de esa forma nos reunimos con consejo técnico todos los meses. (Jefe de UTP)

Las reuniones de coordinación permiten abordar tanto aspectos administrativos como propiamente pedagógicos, existiendo un mayor detenimiento en cuestiones prácticas de la dinámica cotidiana escolar (cuestiones conductuales, de uso de salas, de relación con apoderados, etc.) y al análisis de las situaciones particulares de cada curso. Así lo refiere el UTP:

En el aspecto administrativo se toma todo lo que es el reglamento del establecimiento, alguna consulta de colilla de sueldo, liquidaciones, toda la parte más administrativa donde pueda orientar un poco más si es que está presente el Director, que es el que maneja un poco más el tema de los pagos o fechas importantes que se vienen al colegio. En la parte pedagógica, se toma lo que son las visitas al aula, salidas a terreno de los cursos, lo que es integración, los distintos procesos que se van dando en clases. Después de eso, al final, se toma los problemas de aula como tal y es lo que toma mayor tiempo, porque el profesor necesita buscar la solución en esa instancia o el apoyo...

Este último aspecto fue observado en un consejo de profesores, en el cual se realizó un análisis detenido de la situación general de cada uno de los cursos, haciendo referencia a desempeño académico y las interacciones entre estudiantes y a situaciones puntuales de estudiantes que durante el año hubieren presentado necesidades específicas respecto a su desarrollo académico, social o conductual. En este consejo se percibió un ambiente amigable entre los profesores y un conocimiento colectivo de las diversas situaciones grupales e individuales tratadas.

#### Equipamiento y mejora de infraestructura

También en el marco de la incorporación a la SEP, aparece la valoración del mejoramiento del espacio físico y equipamiento de la escuela, como una dimensión relevante de la mejora debido a la condición de precariedad que vive esta escuela. En este sentido, los recursos que entrega la SEP han permitido avances relevantes en este aspecto:

El colegio contaba con recursos pero muy vagos, no suplía nada, partiendo del hecho de impresoras, fotocopiadoras no tenía el establecimiento. Entonces aquí hay recursos en diferentes subsectores del establecimiento para su funcionamiento normal, como hoy en día tener una fotocopiadora era como obvio tenerlo, acá no era obvio, no había. (UTP)

El Director asocia la posibilidad de adquirir recursos materiales y contar con profesionales de apoyo a la posibilidad de mejorar los aprendizajes y atender a las necesidades de los estudiantes:

En los últimos dos años hemos mejorado mucho en cuanto a la misma entrega de conocimientos, a la calidad de aprendizaje que tienen los niños. Nosotros tenemos equipamientos, tenemos mejoras, tenemos los profesores que no solamente cuentan con un plumón y un borrador para hacer clases. Aquí cuentan con material

para trabajar y ellos reconocen el esfuerzo que ha hecho la administración de la escuela en tenerle todo lo necesario para trabajar (Director)

Para los profesores y estudiantes, la posibilidad de contar con equipamiento y materiales pedagógicos, así como el mejoramiento de los espacios ha sido un elemento de motivación por la participación en la escuela y por el aprendizaje. Para los profesores la disponibilidad de estos recursos facilita la enseñanza y les ha permitido “re encantarse” con el colegio”, tal como lo expresa una de las profesoras:

por esto te digo, yo creo que todo ha sido y todos nos hemos re encantado con este colegio, tú ves que ahora tenemos una infinidad de cosas, tenemos, técnicamente son buenos o sea tenemos proyección en la sala, vemos videos, esta toda la tecnología, por ejemplo en la clase de Tecnología: ya chiquillos vamos a trabajar en Internet hoy día, esta exposición, tenemos Mapas Mundi, tenemos Atlas, o sea tenemos infinidad de elementos que nos permite hacer, PAC que nos aportó una cantidad de materiales para trabajar con los niños. (Profesora)

Los estudiantes también lo expresan:

E: ¿Y qué es lo que te gusta acá de esta escuela?

A: Las actividades que hacen.

E: ¿Cómo qué por ejemplo?

A: En la sala, el día del alumno, cosas así son entretenidas, en las clases nos presentan diapositivas, ocupamos el power point y nos traen a la sala de computación a hacer las tareas, nos pasan los computadores. (Entrevista a estudiantes)

Pese a la valoración de esta dimensión, el uso de los recursos SEP ha tenido algunas dificultades. Por un lado, la adscripción al régimen SEP les redujo considerablemente el cobro de co-pago, el que si bien era menor a los recursos SEP, les permitía mayor flexibilidad en el uso. Por otro, las restricciones en el tipo de uso de los recursos SEP, los ha llevado a tener sobre stock de algunas cosas y, de acuerdo a lo señalado por el UTP, hay veces el proceso de compra y gasto se vuelve engorroso y cansador.

### **Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora**

#### Apoyo interno

Como se ha señalado, las estrategias de mejora en esta escuela han estado fuertemente personalizadas en la figura del UTP quien representa la instalación de las lógicas de acción y prácticas del sistema de aseguramiento de la calidad, dentro del establecimiento. Él es quien internamente personaliza el apoyo para el trabajo pedagógico y la resolución de problemas prácticos en las tareas de aula, en el marco de los planes de mejora.

Entre las entrevistas realizadas a los docentes, ellos enfatizan que este apoyo tiene incidencia en la práctica pedagógica, particularmente a través de la reflexión conjunta de los mecanismos de ordenamiento y entrega de contenidos en aula; con todo, para

algunos, el apoyo es visto mayormente en un ámbito de cuestiones prácticas, sin que se evidencie un cambio o transformación más profunda en el espacio escolar. El perfil de los docentes y los años de experiencia en el trabajo pedagógico son, eventualmente, factores incidentes en esta situación. Véase, por ejemplo el testimonio de una profesora con una larga experiencia en aula:

Todos los planes que se han hecho han sido maravillosos, mucho, mucho nos han servido a nosotros los profesores. Este joven que trabaja aquí [en la UTP] es un pilar en todo el aspecto administrativo, entonces uno descansa en ese aspecto. Porque antes teníamos que estar preocupados de otras cosas. Por ejemplo el computador. Bueno, siempre ha habido computador aquí, pero uno le dice a él, mañana o pasado mañana yo tengo que ver las palabras esdrújulas, entonces yo tengo mis cuadernos y tengo mis libros, tengo mis cosas, pero puedes tú buscarme más allá si tú encuentras algo, otros ejemplos. Y él va y me lo busca y me lo entrega y me dice - ¿te sirve eso? Entonces eso es lo que a nosotros nos ayuda

En todo caso, prevalece la opinión de que existen mecanismos de apoyo interno que son adecuados para abordar las actividades educativas en el aula y que dependen, fundamentalmente de procesos de comunicación y señas de confianza en el trabajo conjunto, tanto con el UTP, como con las profesionales de apoyo psico-pedagógico. Así lo relata una docente al describir su trabajo en relación con otros profesionales de la escuela:

Con el UTP vemos que pasa si bajan las notas, que los chicos no quieren ver ciertos temas, cómo los puedo abordar. Con la psicopedagoga también trabajo, de hecho ahí es más avanzado, porque está conmigo en el aula, entonces yo digo a veces - pucha, estaré muy equivocada -qué piensas tú respecto a una situación, ¿lo vi bien, lo abordé de buena manera, fui metódica al explicar o lo vi de una manera distinta?. Intento ser autocrítica también porque al final no todo es responsabilidad de ellos, a veces uno se acelera o va muy lento o está muy plano. Entonces ahí yo le pido la ayuda, claramente sin enojarse, trato de abordar los temas, de pedirles su ayuda y ver cómo podemos mejorar. Y si hay un problema que no se llega a solucionar, por supuesto que hablo con el Director; ver cómo puedo abordar ciertos temas, qué es lo que me recomienda él. Les consulto a veces temas pedagógicos, o a veces temas disciplinares, por ejemplo un ensayo que hicimos hace poco, a todos los chiquillos les fue mal, qué podemos hacer para mejorar, podemos hacer más ensayos o si me da el tiempo de poder abordarlo con mayor detención. Darle el tiempo de ver las 30 preguntas que tenían en la prueba, revisarla una a una, no sólo las que tuvieron mayor dificultad, para que me dé la autorización. Intento que las evaluaciones no pesen tanto en lo que hago, pero de por sí una se deja llevar por ellas. Yo a veces también más que nada de las actividades que uno haga, el interés por los ejercicios o si no lo hacen. Intento ver las evaluaciones para hacer algo, no sé si es lo más óptimo, pero siento que es lo

que me muestra la realidad más concreta, no tanto de lo que yo pueda percibir o lo que yo pueda creer respecto al tema. (Profesora)

#### Apoyos Externos

**ATE.** Durante el período de implementación del plan de mejora de esta escuela, han existido dos actores externos con los que se ha desarrollado un trabajo más sistemático; en el marco del Programa SEP se ha trabajado con un ATE contratada originalmente para apoyar al equipo directivo en el desarrollo del diagnóstico, la definición de metas y el diseño de la estrategia institucional para alcanzar los objetivos institucionales.

Sin embargo, en la actual etapa de trabajo, estas tareas están concentradas mayormente en el equipo directivo, y muy particularmente en el UTP, con lo cual el trabajo de la ATE se ha restringido a la recolección de evidencias para el diagnóstico y la implementación de capacitaciones ocasionales para los docentes. Adicionalmente, por factores internos de la ATE, su incidencia se ha desdibujado en el último año, sin que existan requerimientos específicos o necesidades explícitas de apoyo institucional. De hecho, la consideración de eventuales capacitaciones en el futuro próximo se hará revisando las distintas alternativas existentes en el mercado y orientadas por la demanda específica del equipo directivo de la escuela. La descripción de la relación con la ATE de esta escuela se recoge en el siguiente testimonio del Jefe de UTP:

Hemos trabajado con una ATE...la participación de ellos netamente ha sido el tema de elaborar diagnósticos en los planes de mejora, me han apoyado estos últimos años, este año no me apoyaron, pero el último año me apoyaron ellos en la recolección de evidencias de qué manera hacerla más correcta. Lo que pasa que han hecho el trabajo contratado, más allá de una inserción pedagógica en el colegio, no. Ellos también están a cargo de la capacitación. Cuando se elabora el Plan de Mejoramiento, se establecen la capacitación para fin de año o para mediado de año. Siempre establecemos la planificación a final de año y según la necesidad que está ese minuto, es lo que se planifica para el próximo año. La primera capacitación fue evaluación, formas de elaborar evaluación. La segunda fue de planificación. Pero fue netamente la problemática que se va dando en el establecimiento -por qué a los niños quizás les cuesta, nosotros como trabajamos con el PAC vienen evaluaciones estandarizadas y por qué les cuesta contestar estas evaluaciones, esa es la problemática del tipo de evaluación que desarrolla el docente...

Complementariamente hay otra ATE que aplica pruebas estandarizadas a los estudiantes y entrega los resultados a la dirección y a los docentes. De acuerdo a la descripción de una de las profesoras el trabajo de esta ATE consiste en que realizan un *“diagnóstico y me entregan una planilla en la cual yo puedo ver qué contenido y qué habilidad está descendida, la cantidad de alumnos, ahí hay información de todo”*. Esta información es valorada por esta misma profesora como útil para saber el tipo de instrumento utilizado y los resultados de los estudiantes: *“me entregan un cuadernillo donde me dan a conocer las*

*habilidades y los contenidos abordados, el tipo de pregunta donde yo puedo ver en qué nivel también se encuentra: inicial, intermedio, avanzado”.*

**ATP.** El segundo actor relevante con el que ha existido una relación de trabajo colaborativo es el equipo de asesores técnicos de la Dirección Provincial Cordillera del Ministerio de Educación, con quienes se ha trabajado de manera regular en la implementación del Programa PAC. A diferencia de lo anterior, la evaluación es positiva, destacándose la disposición de apoyo al trabajo de la escuela y una perspectiva estrictamente de asesoría técnica a diferencia de la fiscalización de cumplimiento de tareas o un ejercicio únicamente de control:

El Ministerio nos apoya con el PAC, que es el Plan de Apoyo Compartido. Ellos nos han ayudado bastante, es el segundo año que estamos con ellos y nos ha ayudado bastante en esa parte. Porque facilita mucho el trabajo del profesor en cuanto al material que llega, la planificación misma ya casi viene establecida ya de acuerdo a los programas de estudio, entonces eso facilita bastante. Ellos entregan apoyo material más que nada. Y tenemos reuniones periódicas para informar sobre cómo se avanzó en los niveles, siempre hay que dar cuenta de los niveles en que se va; son supervisores técnicos no fiscalizadores.

En la entrevista con la contraparte de la Dirección Provincial se ratifica una visión armoniosa de trabajo y colaboración para el mejoramiento de los resultados escolares en este establecimiento. De acuerdo a lo señalado, el equipo a cargo de la iniciativa ha asumido los principios fundamentales que sustentan el programa, han hecho adecuaciones a la realidad de cada escuela y a través de las reuniones periódicas de trabajo, se monitorea el curso de los avances y ajustes necesarios para el cumplimiento de las metas de aprendizaje definidas: Así se relata el proceso de trabajo destinado al acompañamiento de esta y las otras escuelas objeto de acompañamiento durante este período:

Establecimos un cronograma, un cronograma de reuniones durante el año, eran seis reuniones y en esas reuniones trabajábamos los temas que aparecían como fundamentales en el programa, llámese liderazgo, convivencia escolar, implementación efectiva del currículum, formación de docentes. Y más o menos en esos focos que estaban establecidos por el programa, fuimos nosotros diseñando nuestro trabajo en conjunto con ellos. Independiente de temas -no sé si el concepto emergente es adecuado o no, pero nosotros como supervisores o asesores técnicos teníamos jornadas de capacitación con los equipos que diseñaron el programa y también tuvimos tres jornadas de capacitación, donde ahí trabajamos temas que nos parecían temas interesantes para ser transferidos a las escuelas, de hecho así lo hicimos en varias oportunidades. Nos interesó mucho transferir estos contenidos a los equipos de liderazgo en las escuelas...y con ellos tenemos reuniones periódicas. (ATP)



**Familias.** Los apoderados no aparecen como un actor muy relevante en tanto apoyo o exigencias. Los docentes y directivos, e incluso las apoderadas que fueron entrevistadas señalan que existe una baja participación e interés por la situación escolar de sus hijas e hijos, siendo un grupo menor quienes participan de actividades de apoyo al centro educacional. En términos generales, no se observan presiones o demandas por mejora educativa, y los espacios de participación remiten a actividades de información y tareas tradicionales de recaudación de dineros para la inversión o adquisición de algún bien necesario para el mejoramiento de las instalaciones de la escuela, sin que medie en este proceso ningún principio u orientación derivado del plan de mejoramiento en desarrollo; en palabras de una apoderada:

Siempre es lo mismo. Siempre es un grupo de mamás, de papás que vienen a todas las reuniones, o sea, aquí si hay 20 niños aparecen 10 mamás y a las otras 10 una no las ve nunca y de esas 10 hay muchas que sólo se ven en las reuniones, porque como los niños normalmente andan en furgón, los papás no los vienen a dejar, no los vienen a buscar, entonces hay papás que uno no los conoce. Llevan hartos años, hay mamás que llevan 3 años en el mismo curso y no conocen a todos los papás, es solamente un grupo de 5 ó 6 mamás que son las que estamos siempre pendientes si falta algo o si se necesita apoyo, somos siempre las mismas que estamos ahí. (Apoderada)

Pese a lo anterior, entre las apoderadas entrevistadas, hay una alta consistencia en la valoración de aspectos positivos del colegio. Las 5 personas entrevistadas, coinciden en que el colegio ha acogido las necesidades específicas de sus hijos, logrando "sacarlos adelante". Todas ellas escogieron el colegio por ser un colegio pequeño y familiar y en la mayoría de los casos, porque veían que es este lugar sus hijos recibiría un apoyo especial, de acuerdo a sus necesidades. Están muy conformes con la información que el colegio les entrega formalmente a los proyectos y actividades pedagógicas como la accesibilidad de docentes y directivos para conversar con ellas, cuando lo requieren: *"Y se dan el tiempo si uno necesita algo, ellos se dan el tiempo para conversar, ellos te dicen cómo va el niño si tú quieres consultar algo. Siempre contestan el teléfono (...) y ningún problema"* (Apoderada)

En el caso de los estudiantes, ellos no reconocen los procesos de mejora en su dimensión más institucional, pero sí lo evidencian en el reconocimiento de mayores recursos para el trabajo en aula. Este hecho es destacado en las entrevistas enfatizándose también la disposición al uso intensivo en las actividades en aula:

En ciencias ocupamos los telescopios, cosas así. Hay harto material aquí y los ocupamos. No es como en otros establecimientos que también me ha tocado observar, no los ocupan, los tienen todo el tiempo guardado, en cambio acá no, lo que tienen lo ocupan y lo aprovechan súper bien...y lo que me gusta también del colegio es que en otros establecimientos nos mandan las lecturas domiciliarias, pero uno se tiene que conseguir los libros. Acá no, acá nos pasan los libros y por

ejemplo no tienen excusa para decir –no, yo no conseguí libros. Sino que nos dan todas las facilidades para poder aprender. Eso me gusta. (Entrevista a estudiantes)

Un elemento a destacar es la poca relevancia que otorgan los apoderados al SIMCE como un indicador de calidad. Las apoderadas entrevistadas saben que el colegio no tiene puntajes altos de SIMCE, pero consideran que la enseñanza que brinda es buena, en tanto observan que sus hijos aprenden y son respetados en sus particularidades. Además son enfáticas en señalar que este no fue un tema que haya sido relevante en el momento de escoger el colegio y que en la actualidad tampoco les importa:

No a mí no se me hace problema, si de repente por ser la gente de afuera lo ve y dice ahh este colegio qué si este colegio no tiene ni el SIMCE bueno, pero yo creo por otra parte que es la educación que yo la veo buena y a veces la comparo con otra y a veces veo que están más avanzado acá que en otros colegios que son mucho más grandes. Por eso a mí no me preocupa.

Por el contrario, los apoderados valoran el trabajo pedagógico que realiza la escuela y relevan los logros que observan en sus hijas e hijos:

Ha sido muy rápido, muy rápido, eso me llama mucho la atención, como que la C [nombre de la hija], ella empezó muy débil, aprendió a leer aquí, aprendió muy rápido, pero gracias al apoyo que tuvo de la psicopedagoga, su profesora jefe que la ha tenido desde chica (...) el profesor de UTP también es súper preocupado, aquí en general son todos muy preocupados. (Entrevista grupal de apoderadas)

### **Respuestas al sistema de aseguramiento de la calidad**

Si bien los resultados de las pruebas SIMCE han sido históricamente bajos y las mejoras de los últimos años han sido discretas e inconstantes, los actores educativos en general tienen una percepción positiva respecto de sus logros y del tipo de aprendizajes que promueven en sus estudiantes.

En la escuela Porvenir se da una importancia relativa a los mecanismos de evaluación y estándares impuestos por la ley SEP. En general existe una valoración positiva de las evaluaciones estandarizadas, desde una perspectiva global, pero los entrevistados tienden a relativizar la pertinencia que tiene para ellos como escuela pequeña y que atiende a población en condiciones de vulnerabilidad. Esto se expresa en que se observa una orientación hacia cumplir con las metas estandarizadas y a desarrollar algunas respuestas instrumentales, pero no es éste su foco principal.

En el discurso predominante de los agentes educativos no existe un rechazo a la existencia de mecanismos de evaluación formalizados, reconociéndose que estos permitirían objetivar los vacíos existentes, retroalimentar el trabajo en aula o especificar ámbitos de desarrollo deficitario, sin embargo, las explicaciones respecto a los resultados tienden a

externalizar responsabilidades, atribuyendo los resultados a diferentes situaciones referidas a las características de las pruebas y las condiciones de los estudiante s:

Yo encuentro que la medición nunca es mala, estar evaluado ya sea en aula, ya sea a través de pruebas estándar no es malo, porque así vemos en qué estamos, si los contenidos fueron abordados. El punto es cuando uno siente que los contenidos fueron abordados y los chiquillos no responden como deberían responder y ahí siento que me complejiza el tema, el a veces el desinterés de decir -tía, sabe que no me interesa porque yo en realidad el próximo año me cambio de colegio, entonces contestar bien o contestar mal me da exactamente lo mismo. (Profesora)

En el discurso de los docentes y directivos, se encuentran variadas explicaciones respecto a las dificultades que tienen como escuela para lograr buenos puntajes. Uno de los aspectos más relevantes es la condición socio-económica de los estudiantes, la que se considera una determinante en los procesos de aprendizaje, tal como lo señala una de las profesoras entrevistadas:

Entonces para mi es complicado porque el universo de mis alumnos yo tengo alumnos con problemas socioeconómicos muy grandes, niños que vienen sin almuerzo, entonces tu comprenderás que de repente un niño que no almuerza, que no tiene sus necesidades básicas satisfechas no va a estar atento a una clase va a estar atento a la colación (...) entonces es difícil muy difícil, entonces las mediciones claro son muy difíciles si comparamos colegios que no tiene estos problemas socioeconómicos con estos por ejemplo es más terrible para el mismo profesor en este aspecto que tiene que estar satisfaciendo ciertas necesidades para después recién comenzar la clase porque obvio no puedes partir la clase con cuatro niñitos que tiene hambre y que deben mirar la colación a cada rato... a qué hora tocan para poder comer. (Profesora)

Otro elemento relevante es la poca permanencia de los estudiantes en el establecimiento. Tal como señala el UTP *“cada año al ser otros alumnos, partimos con realidades muy diferentes”*, situación que impediría un trabajo sistemático y permanente que asegure un desarrollo de aprendizajes progresivos a través de la aplicación de *“remediales”*. La misma situación es relevada por el Director:

Como le digo el problema es ese, nosotros todos los años estamos cambiando niños, entonces a las finales no llegamos con un determinado grupo compacto a una determinada situación. Ahora mismo tenemos en 4° como ocho niños nuevos de veinte, veinticinco son, esos recién vienen llegando, niños con problemas bastante agudos, entonces cuesta el aprendizaje, cuesta mantener un desarrollo normal de clases. (Director)

Los entrevistados consideran que la comparación de los resultados con otros establecimientos que, desde su perspectiva, tendrían mejores condiciones es injusta: “A

*nosotros nos tienen exigencias, las exigencias igual que las que tienen todas las posibilidades de ganar, o sea esto que yo tengo un auto, un Subaru seiscientos para competir con un auto que es dos punto cuatro, nunca voy a ganarle, no voy a poder. (Director)”. O bien ajustan la valoración que dan a sus resultados de acuerdo a las características de los estudiantes: “En el colegio Porvenir tenemos estos niñitos con riesgo social tanto, ya ¿qué puntaje saqué?, 250 puntos, ya bueno pero estos 250 puntos quizá en otra escuela hubieran sido 280, no estoy tan mal. Entonces me voy midiendo yo realmente lo que hice”. (Profesora)*

El Director por su parte, reconoce las limitaciones que tiene debido al tamaño de la escuela, sin embargo eso es matizado por la misión e “entregar educación” a un grupo de estudiantes que tiende a no ser considerado en otras instituciones:

Mire, yo sobre los planteamientos que se ponen está bien, que se mejore la calidad y que haya equidad para todo el mundo. Pero no es lo mismo una escuela chiquitita con una más grande; o sea, nosotros no vamos a tener tanta capacidad como la otra que tiene mejor poder, pero tratamos de que aquí reciban educación, ahí ya se produce una equidad. (Director)

En este contexto, los criterios para definir el estándar que debiera alcanzar la escuela son matizados por el equipo directivo, definiendo una meta u objetivo a escala de la realidad del establecimiento. Si bien existen indicadores formales derivados de los compromisos SEP, ellos han preferido valorizar más los mecanismos e instrumentos que propone PAC, ya que son considerados menos punitivos y permiten ajustes contextualizados:

Con el PAC se mide competencias, competencias y habilidades. Entonces, en el transcurso del año, por cada nivel se van midiendo ciertas competencias y habilidades y al finalizar el año, lo ideal es que esas competencias hayan subido y no bajen....Nosotros la aplicamos a través de estrategias; cada cierto tiempo la evaluación las toma el profesor, pero también tomamos acuerdos y los profesores se cambian de salas para poder hacerlo más correcto, más serio. Entonces se cambian los alumnos de lugar, se ordenan como formato SIMCE, por orden de apellido y se entrega la evaluación...los resultados son bastante buenos. Siempre estamos dentro de 65 -75% por competencias de cumplimiento. Obviamente hay competencias que se pueden subir a los 90 fácil, pero la media es 70 -75. El que presiona para que haya alzas en los resultados es la SEP, no es la PAC. SEP pide que ciertas competencias tengan un porcentaje de aprobación dentro de un 90%, que son las competencias generales de lenguaje, matemáticas, ciencias e historia. Pero netamente lenguaje y matemáticas, que son los que más pasamos....

Como contrapunto a lo recién descrito, se observan algunas estrategias institucionales en torno a la evaluación que si denotan una preocupación por los resultados y que, en general derivan de los procesos de estandarización de los sistemas de evaluación. En este marco se observa un acercamiento altamente instrumental a los instrumentos de

evaluación, a través del cual se desarrollan estrategias para que los estudiantes logren responder de mejor forma los instrumentos empleados. En este sentido se identificaron dos estrategias principales. La primera es “parcelar más los contenidos”. De acuerdo a la explicación de una profesora, esto lo comenzó a aplicar porque

antes esperaba tal vez terminar una unidad para hacer una prueba de todo el contenido, (...) [entonces], lo último que veíamos estaba clarísimo, pero lo que habíamos visto al comienzo y de todo lo demás no se acordaban a pesar de que la guía era prácticamente ver todo el contenido de nuevo para hacer la prueba”.  
(Profesora)

La otra estrategia es preparar a los estudiantes para poder responder diferentes tipos de preguntas en las pruebas. Ello ha implicado un trabajo sistemático y planificado en el cual han ido introduciendo paulatinamente nuevos tipos de ítems apoyándose tanto en modelos de evaluaciones estandarizadas, como en los formatos de las preguntas SIMCE:

Tuvimos que mejorarla, tuvimos que cambiarla, porque eso significa que no podíamos presentarles muchas formas. Si bien es cierto, los niños tienen que aprender a responder de todas las formas posibles, tú no puedes planteárselas todas en un minuto, tienes que ir un proceso de lo más simple a lo más complejo. Por lo tanto comenzamos por lo más simple que es de alternativas a, b y c, que se presentan en todos los esquemas y a medidas que van avanzado en los cursos, se van metiendo más cosas. En un minuto se trabajó hasta con el CDP, que es de comprensión lectora, también se trabajó con, bueno la SEP trababa con ese y ese esquema era muy ambiguo, porque tenía muchas alternativas, las cuales jamás los niños habían trabajado, jamás, entonces, nos obligó a nosotros también a buscar alternativas de formas de trabajar con ello. Incorporamos ahora en el primero básico, lo que son los términos pareados en la que ellos unen con una línea con la columna D, ya, y que los niños entendieran la instrucción, la palabra unir, encerrar, marcar, tres palabras bases que los niños tienen que aprender. O sea, si unir, es unir, por ejemplo, si tú me dices pon una equis o una cruz, son dos cosas distintas, es enseñarle a los chiquillos a responder en base a lo que se les pregunta, desde primero básico que empezamos y han mejorado muchísimo. (Profesora)

En esta misma línea, la declaración formal que hacen los diferentes actores es “no trabajamos para el SIMCE” y que su foco es que los estudiantes logren aprendizajes significativos y permanentes, sin embargo, reconocen que, similar a lo que ocurre en la mayoría de las escuelas, ellos familiarizan a los estudiantes con los modelos de las pruebas, para que no se sientan intimidados en el momento de ser sometidos al examen. Para ello recurren a ensayos ocasionales como a la adaptación de sus evaluaciones internas a los formatos del SIMCE:

Aquí no trabajamos para el SIMCE, los ayudamos en la parte de cómo responder la prueba, pero nosotros no trabajamos para el SIMCE, o sea si nos va bien, que bien,

pero a nosotros lo que más nos gusta es que se sientan cómodos y le enseñemos cómo tienen que responder una prueba (...) Hacemos algunos ensayos, hacemos ensayos porque tenemos que hacerlo porque tenemos que enseñarles cómo se responde la prueba. (Profesora)

Yo intento [que el instrumento] que sea lo más parecido [al SIMCE]. Yo todo lo hago en computador, intento que quede lo más parecido posible, intento que esté con una letra parecida (...). De hecho he sacado a veces dentro del contenido que estoy viendo, tipos de preguntas SIMCE incluirlas en la prueba, sin decirles es una pregunta tipo SIMCE, no es una pregunta del contenido que les puede aparecer. (Profesora)

Ante la relevancia que implícitamente toman los resultados de las evaluaciones, algunos de los docentes expresan su incomodidad por el uso que se da a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto en las evaluaciones internas como en las externas, para evaluar su desempeño profesional, reconociendo que ello puede tener consecuencias en su continuidad (o no) en el establecimiento:

Ahí me complica, porque yo siento que más que una medición de los estudiantes, es una medición tanto como para los profesores, ver si el contenido se vio, si se aprendió de manera significativa para en el momento de contestar una prueba llegar a una respuesta correcta, eso me complica, no el hecho de ser evaluada. Reitero, siento que debe haber una manera en la cual podamos intentar de llegar a un estándar, ya sea al SIMCE como a nivel de país. Pero hay realidades como estas donde es complejo, porque hay desmotivación, hay desgano, hay contenidos que a veces no se comprendieron de la manera adecuada, por los tiempos en los cuales se dan y ahí recae la responsabilidad tanto en el colegio y principalmente en el profesor que les enseñó ese contenido o está viendo ese tipo de evaluaciones. (Profesora)

### **Visión de las políticas de gestión y aseguramiento de la calidad**

Una primera consideración para el análisis de la experiencia de esta escuela es que la noción de *aseguramiento de la calidad* y el conjunto de instrumentos destinados para tal efecto, es una realidad distante para el grupo de docentes que realiza labores educativas; su relación con los Programas es mayormente instrumental y la visión que se tiene de mecanismos de medición como el SIMCE trascienden la especificidad de los compromisos y exigencias particulares de esta escuela en el marco de la SEP y el resto de los programas adscritos. En sentido estricto, la percepción sobre grados de presión, control, facilitación o apoyo al desarrollo de su tarea docente está mayormente referida al quehacer del equipo directivo (y muy particularmente el Jefe de UTP) y mucho menos a un *sistema institucional* o a políticas educativas que pueden incidir en su trabajo cotidiano.

Desde este punto de vista, la *visión* acerca del sistema de aseguramiento de la calidad, se concentra en el Director del establecimiento y su UTP. Respecto al primero, en las entrevistas se observa un discurso contradictorio y que refleja su propia trayectoria como trabajador docente de *vieja escuela* que, aunque acepta y participa de una forma distinta de administrar la gestión pedagógica, al mismo tiempo reivindica procedimientos y prácticas tradicionales para alcanzar logros educativos, incluyendo la reminiscencia del profesor normalista. La siguiente cita, que responde a su opinión sobre la ley SEP, aunque extensa, permite observar un conjunto de contradicciones, incluyendo su crítica a una de las líneas fundamentales de mejora implementada en esta escuela: la planificación diaria de clases:

La calidad a lo mejor también nos va a costar mucho porque Ud. sabe que todos buscan un profesor y un buen profesor no está buscando una escuela chiquitita para trabajar; la vocación no se da mucho ahora, la vocación en el profesorado no se nota como antiguamente, y antiguamente notaban la vocación del profesorado, hoy no se ve eso. Con lo que yo no estoy de acuerdo es cómo a los profesores se les exige que se mejore la calidad de la educación cuando se les piden planificaciones diarias para pasar en ese momento y después pasan a otra planificación, a otra planificación sin ver si el niño internalizó el aprendizaje en ese momento. Yo todavía tengo el pensamiento a la antigua que si yo trabajaba con fracciones en matemáticas y en mi primera clase yo introducía el concepto fracción y después seguía trabajando paralelamente, pero veía algunas cositas que no quedaban claras como internalizar lo que es una fracción, yo me detenía y yo tenía calculado en determinado tiempo que en ese tiempo iban a aprender las fracciones. Hoy por hoy se Ud. pasa la fracción simple, la fracción compleja, la equivalente y todo. Entonces ahí yo veo que se está fallando con lo que se pide, porque no todos los niños aprenden con la misma capacidad, algunos niños son más rápidos y otros más lentos. No tenemos cursos homogéneos, no seleccionamos porque a lo mejor en otras escuelas como el Instituto Nacional que yo sé que en el primero A está todos los niños de cierto aprendizaje, de ciertas notas, el B. O sea, antiguamente la letra funcionaba así. Acá no, acá el que llegó al curso llegó al curso nomás y puede ser una lumbrera, como puede ser un niño que tiene mucha dificultad para aprender, pero están todos juntos. Entonces este niño va a ser malo para aprender y este no y ahí es donde vamos a tener problemas porque a los que les cuesta son más y ahí se producen problemas conductuales, porque si se dedican al grupo que es más lento para trabajar, el habiloso se desordena. En esto habría que apuntar a la forma de trabajo para que fuera algo realmente provechoso yo creo que habría que buscar otra forma o revisar lo que antiguamente se lograba de aprendizaje, consultarle a los profesores, porque a los profesores les ha llegado todo así. (Director).

A diferencia de lo anterior, el UTP que, como se ha intentado demostrar, es el principal eje dinamizador de la estrategia de mejoramiento de resultados en la Escuela Porvenir, posee un discurso técnico consistente y ha logrado, en un período de tiempo corto, establecer

metas y modalidades de trabajo profesional funcional a las necesidades de este establecimiento. Menos que un reproductor de un modelo institucional rígido, desde nuestro punto de vista, este profesional ha implementado una estrategia ad hoc a la realidad del establecimiento, favoreciendo ciertas instancias en relación a otras y haciendo primar decisiones pragmáticas cuando esto resulta necesario. Su visión del modelo SEP es un buen ejemplo de lo anterior:

Han habido recursos que se han podido distribuir, se han cubierto necesidades que antes no se podía por un tema económico o se veía el sostenedor en la obligación de cubrir esas necesidades con los recursos que están y se les da la seguridad que los recursos van a llegar, porque al ser particular subvencionado la parte que pagaba el apoderado no llegaba, uno no podía asegurar eso que iba a llegar o si llegaba, llegaba a goteo. Entonces el tema que esté el SEP entrega a ellos su plata y les da un enfoque obligatorio y uno puede hacer uso de ellos, netamente es eso. Porque más allá del mismo tema de los contratos de especialistas que son fundamentales hoy en día, por el tipo de niños que hay, por el tipo de realidad que estamos teniendo de sociedad, porque se está dando aquí y en todas partes, lamentablemente, requieren de apoyo y lamentablemente los docentes no están siendo preparados y no estamos siendo preparados para atenciones de estos niños. (Jefe de UTP)

Los profesores por su parte muestran una valoración positiva hacia los dispositivos y recursos que ha aportado la política los últimos años. En general ellos tienen una visión que se concentra prioritariamente en los recursos financieros y pedagógicos que recibe la escuela, valorando altamente la disponibilidad de equipos y materiales para el desarrollo de sus clases.

De este modo, la visión sobre el sistema de aseguramiento de la calidad varía considerablemente de acuerdo al tipo de actor educativo, aunque la posición de cada uno de estos en relación a su implementación es fundamental para el impacto e incidencia del mismo en la escuela.

### **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de aseguramiento de la calidad**

Los fines de la Educación y la Mejora. De acuerdo a lo recogido en las páginas precedentes, en la experiencia de esta escuela se evidencia una cierta discontinuidad entre los fines y objetivos educativos que persiguen sus actores (caracterizados por la atención pedagógica personalizada, pertinente y con un fuerte componente social y afectivo como respuesta al contexto de precariedad institucional y de condiciones socio-económica de sus estudiantes), y los objetivos de mejora e indicadores de logro establecidos en los programas de mejora a los que se ha adscrito en los últimos año (focalizados en la estandarización de procesos e incremento de índices de eficiencia interna de la escuela). Ambas perspectivas – los fines de la educación y los objetivos de mejora- se encuentran en el propósito de mejorar los procesos educativos, por lo que no



existen resistencias o tensiones muy evidentes, sin embargo los discursos de cada una tienen lógicas de razonamiento y de práctica que son diferentes y que han ido constituyendo tensiones en las prácticas cotidianas de la escuela o estrategias de resignificación de los objetivos y estrategias de mejora propuestos por la política que buscan adecuar este discurso a las problemáticas y desafíos propios de una escuela pequeña y en contexto de vulnerabilidad.

Las tensiones que genera la estandarización. El efecto más visible de la implementación de políticas de aseguramiento de la calidad en esta escuela es el ordenamiento y la estandarización de procesos de gestión pedagógica, la que va acompañada de provisión de materiales de apoyo al trabajo pedagógico, mejoramiento de la infraestructura disponible, y estrategias de monitoreo y control de la actividad pedagógica ejercida por los docentes.

Desde el punto de vista de los docentes, en términos generales existe una disposición favorable a la inclusión de procedimientos estandarizados y mecanismos formales de evaluación y seguimiento de sus prácticas pedagógicas. En las entrevistas realizadas, esta valoración responde a la percepción de que en el equipo directivo existe una adecuada consideración de las circunstancias y desafíos que demanda el ejercicio docente en un establecimiento como éste. La siguiente cita de una profesora de matemáticas refleja esta opinión:

Yo creo que la planificación es un aporte. Yo siento que uno tiene que tener una estructura, debe tener algo que te guíe, independiente que uno tenga adecuaciones en el camino. De hecho esas mismas adecuaciones siempre se las comento, en este caso a mi Jefe UTP diciéndole 'sabes que vi tal contenido, me voy a atrasar en tantas semanas o en tal clase se va a desfazar la planificación' y él tiene el criterio de entender que la planificación no es rígida, sino que es adaptable, modificable. Tal vez hay un mes en el cual paso la planificación con todo lo que hice, con los data todo perfecto, pero hay otras planificaciones donde tal vez es un mes y medio en la cual la estoy abarcando, porque lamentablemente las circunstancias son distintas, las clases son distintas, los ánimos son distintos, septiembre por ejemplo, para nosotros fue una fecha complicada... Pero se intenta abordar lo mejor posible, pero no siento que sea algo rígido y algo que a mí me incomode, sino todo lo contrario. El que tenga que entregar las pruebas con un tiempo de anticipación -de hecho estaba haciendo una prueba para entregarla con un tiempo de anticipación- es bueno, que haya una revisión, que haya una corrección. (Profesora)

No obstante lo anterior, y pese a que los profesores mayoritariamente valoran el orden que se ha generado en la escuela, los más antiguos tienden a minimizar el cambio, dejando entrever una resistencia pasiva. La profesora más antigua de la escuela, al referirse a las nuevas estrategias de planificación señala que ella siempre ha planificado y

que sólo han cambiado los formatos. También reduce la valoración de los apoyos del nuevo UTP a aspectos administrativos:

Este joven que trabaja aquí, es un pilar en todo el aspecto administrativo, entonces uno descansa en ese aspecto. Porque antes teníamos que estar preocupados de otras cosas (...) Por ejemplo el computador. Bueno, siempre ha habido computador aquí, pero uno le dice 'B[nombre del UTP], mañana o pasado mañana yo tengo que ver las palabras esdrújulas, entonces yo tengo mis cuadernos y tengo mis libros, tengo mis cosas, pero puedes tú buscarme más allá si tu encuentras algo, otros ejemplos'. Y B va y me lo busca y me lo entrega. (Profesora)

Aunque existe un amplio consenso respecto a que las acciones de formalización de las planificaciones deberían reflejarse en logros educativos y mejoramientos en los resultados obtenidos por los estudiantes, la principal tensión radica, desde el punto de vista de estos actores, en la inadecuación de los programas (particularmente SEP y la medición de SIMCE) para medir logros en función de la propia realidad de la escuela. Consideran que la estandarización es un modelo injusto al no considerar la especificidad de los mejoramientos internos, la realidad cambiante de la matrícula y composición de los grupos curso, así como el *rol social* que implica el trabajo de este tipo de centro educacional, que *se ocupa* de una población escolar con mayores desventajas para alcanzar desempeños adecuados en su trayectoria educativa.

Frente a eso, los profesores y directivos de la escuela son enfáticos en señalar que su preocupación es que los niños logren los aprendizajes deseados, más que cumplir con las estrategias y estructuras que les demandan los nuevos instrumentos:

Para mí que los niños aprendan, ahora dentro de esas políticas tiene que igual... que haya una buena orientación porque a veces nosotros mismos... Aquí mismo el PAC, llega el PAC y a veces encontramos que es de un nivel más elevado del nivel de niños que nosotros tenemos, el tipo de niños que tenemos como que lo encontramos muy alto es mucho más elevado y los niveles que son kínder que se nota que son para otro nivel de colegios, claro porque se toma lo general. (Profesora)

Una preocupación muy relevante respecto a las estrategias estandarizadas es el riesgo de presionar a los estudiantes a seguir un ritmo que no les permita lograr los aprendizajes en forma profunda y significativa o que no respete los ritmos individuales:

Para mí lo fundamental no es presionar a mis alumnos para el aprendizaje, sino es como respetar el proceso de cada uno, no puedo estar bombardeando a un niño por temor mío... al final no adquieren bien el conocimiento, no llegan él como corresponde, entonces en eso yo soy como bien precavida porque a través de los años que he trabajado me he dado cuenta que al ser más pausada y al respetar su

tiempo de aprendizaje aprenden mejor el aprendizaje es más significativo entonces ya no me preocupa si yo sé que si han trabajado bien, les va a ir bien. (Profesora)

El Director de la escuela, expresa su resquemor respecto al *apuro* que imponen las nuevas exigencias de planificación estandarizada y la tensión por la cobertura curricular. En sus palabras, le preocupa la “vorágine de la unidad” que se impone con la planificación día a día y el “ahogo” que genera a los profesores. De acuerdo a su visión, la presión por mantener este ritmo restringe, por un lado, la profundización y la posibilidad de internalización de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes y, por otro lado, la formación de hábitos de trabajo que son requisito para el trabajo en aula. También algunos profesores manifiestan esta aprehensión, ya que su experiencia les ha enseñado la necesidad de repetir varias veces o de retomar contenidos de años anteriores para conseguir que los estudiantes comprendan bien, tal como se observa en las siguientes citas:

Entonces yo siempre me preocupo por mí, veo a mi colega y no sé cómo lo logra, pero sé que lo logra, pero me gusta llegar hasta el meollo del asunto, entonces si yo estoy haciendo una clase de los diptongos, los hiatos, el niño repite de nuevo el error que piensa él que forma un hiato, forma un diptongo yo vuelvo a explicarle y el niño vuelve de nuevo a equivocarse y vuelvo a explicarle y cuando el niño logra entender salta, entonces esa es su satisfacción. Cuando hago una lectura diaria de 10 minutos, ellos leen en silencio y luego yo leo con ellos, luego leemos ellos y yo y luego que terminamos de leer, empezamos palabra por palabra a preguntar qué significa y vamos juntando los morfológicos. La comprensión de lectura y el vocabulario y como son tan pocos es rico trabajar (Profesora)

Siento que en algunos momentos no sé cuál es la estrategia más adecuada. Intento ser más metódica, más estructurada, ir desde lo más básico a lo más complejo. De hecho muchas veces me sucede que tengo que ver en los decimales adición y sustracción en 5º y después en 6º se olvida la adición y sustracción y tenemos que ver multiplicación y división. Y en 6º tengo que volver al contenido de 5º para que recuerden cómo sumar y cómo restar para recién avanzar a la multiplicación y división, porque después me ocurre un problema que hay una operación combinada. Entonces ahí tengo que retroceder al contenido anterior para poder avanzar porque a los chiquillos se les olvida, y no es cosa que el profesor no le haya enseñado, son cosas que ellos no recuerdan (Profesora)

Por otro lado, para la mayoría de los actores del colegio las políticas estandarizadas vienen a generar un quiebre con los aspectos relevantes que definen el ethos institucional y la vocación de los docentes, vinculada a la dimensión formativa de la educación y el rol compensatorio que otorgan a la escuela. Tal como lo señala una profesora “*la calidad como ser humano*” pasa a segundo plano, en el contexto de las exigencias por mostrar metas estandarizadas y no poder atender a necesidades primarias de niños que muchas veces “*llegan sin desayuno, en ayuna a las dos de la tarde*”:

El SIMCE, el PAC y todo eso logro de metas para mostrar que la educación chilena mejora pero por otro lado la calidad como persona pasa a un segundo plano. Se supone que estamos abocado para que tengamos personas buenas gente íntegra, como les puedes pedir que sean personas íntegras si no estás... estas dejando puras sillas cojas al final, sillas cojas que saben lees, escribir, multiplicar y dividir.

O bien, como lo señala el Director, los ritmos impuestos por la estandarización, no permite desarrollar las fases de “apresto” y la formación humana:

Yo creo que eso sería importante, volver a pensar en la formación de hábitos, de la actitud de los niños, claro la formación humana, si nosotros, yo era principal en la formación de nosotros como profesores era la formación de estos niños porque con los niños ordenados ya con hábitos, con todo, es mucho mejor el aprendizaje, se van todos para arriba, en la básica uno debe formarlos y dejarles las bases para que en media aprendan contenidos, en la media es cuando se aprende. (Director)

Ajustes curriculares. En esta escuela, se ha instalado el discurso comúnmente aceptado de la relevancia del desarrollo de competencias basales en lenguaje y matemáticas, lo que se expresa en diferentes prácticas, entre las que destacan una mayor asignación de horas de colaboración con recursos del PIE a los profesores de estos subsectores, de acuerdo a lo que explica el UTP, y en estrategias de “articulación” entre disciplinas, que se orientan a fortalecer estas áreas con actividades desarrolladas en otras asignaturas. Esta escuela, al no contar con horas de libre disposición, no puede asignar más horas a Lenguaje y Matemática, entonces se emplea la estrategia de usar las horas de otras asignaturas para trabajar estos sectores. Un ejemplo de ello se expresa en esta estrategia empleada por una profesora para reforzar lo que está trabajando en PAC:

Porque en primero y segundo uno puede como reestructurar un poco el horario, por ejemplo si estás trabajando la letra A, por ejemplo y te toca justo artística, ya rellenemos la letra A, entonces tú vas articulando y vas haciendo un relleno de cosas, me sirvió mucho” (Profesora, 1º básico)

Tú te reorganizas, no significa que tú, por ejemplo, artística la bajas para Lenguaje, no, lo que pasa es que tú usas el Arte para trabajar el Lenguaje. Por ejemplo, si en el PAC venía, por ejemplo, obras dramáticas, qué es lo que hacíamos nosotros: usábamos Música o artística para hacer la dramatización y en la hora que nos correspondía trabajar Lenguaje, trabajábamos todo lo otro, por ejemplo, uso de sustantivos, uso de diccionario, no sé, caligrafía o el uso de la B, esas cosas. O sea, trabajamos en PAC, pero lo desarrollamos en un área que coordinara con ello. No perdíamos la hora, por ejemplo, en artística es expresión, por lo tanto tú perfectamente, en el PAC porque vienen muchas obras de teatro, por ejemplo, en el PAC venía una obra y venía artística, yo hacía la obra incluso con los diálogos, todo, la obra se hace en artística, se ensaya en artística y se evalúa, pero la nota va a Lenguaje o doble nota, dependiendo de cómo uno lo quiera, por ejemplo, si

había que hacer personajes animales a lo mejor la máscara la hacía en artística y la evaluación de la máscara iba en artística pero la de presentación iba a Lenguaje. Eso es lo bueno que tiene este tema del PAC, ahora ellos te estipulan tiempos, cinco minutos para esto, diez para esto. (Profesora)

Si bien esto es aceptado, como una estrategia válida, una de las profesoras ironiza al respecto, insinuando que existe cierta presión por realizar estos cambios:

Se supondría que no, que no tendría por qué ser, porque tú tiene un horario que tienes que seguir, pero claro, siempre se te solicita a lo mejor que transversalmente tu trabajos esto, con esto y así lograr eso, con el arte tu puedes hacer unas tareas prácticas, con escritura tu estas reforzando lenguaje, en este caso, siempre son muletillas, recuerda que hay que terminar la torta a como dé lugar y en todos los colegios es igual. Duro pero verdadero. (Profesora)

Presión: Posicionamiento en el mercado y exigencias implícitas a los docentes. La presión por resultados es experimentada en diferentes niveles y con percepciones distintas de acuerdo a la posición de los actores. Para el Director la presión es evidente y la relevancia que tiene para él se asimila al riesgo del cierre del colegio, pero sobre todo en el efecto que tiene en el posicionamiento de la escuela en el *mercado* local:

Claro, eso le digo yo que es una presión. Porque depende del resultado del SIMCE es cómo nos van a mirar, porque todo el mundo; yo soy profesor antiguo en Puente Alto, yo conozco toda la historia de Puente Alto, porque yo antes de entrar al aula -bueno, entré siendo profesor pero después terminé trabajando en la división departamental, que en ese momento era departamento de Puente Alto, ahora como es Provincial se llama Provincial y yo trabajé 10 años ahí, entonces conozco todo, toda la vida escolar de ellos. Entonces yo sé cómo lucha cada Director ya sea de escuelas grandes o chicas, sacar los mejores puntajes porque eso le da un escape. Entonces es una presión de todo tipo. (Director)

Frente a este contexto, el Director resalta que la escuela funciona apartada de la lógica de competencia que observa en los establecimientos que la rodean y que a él le interesa más desarrollar la dimensión social del proyecto, en virtud de la forma en cómo ellos ven la composición de la escuela. Sin embargo sabe que este aspecto lo perjudica en términos de su prestigio y valoración en el conjunto de las escuelas del sector, porque la miden “con la misma vara”. En las siguientes citas, se continúa evidenciando la tensión que experimenta el Director al respecto:

La parte social es la que habría que apoyar, esta escuela va a ser difícil que siempre esté compitiendo en los primeros lugares, pero si está educando, está formando, no todos van a llegar a la universidad, eso también hay que tenerlo claro, no todos nosotros, no todos los alumnos que queremos educar van a terminar siendo ingenieros, médicos u otro tipo de personal, no, hay gente que va a estar

apropiada para bandos medios, para escuelas técnicas, va a tener la habilidad para desarrollar ese tipo de trabajos y no sé en uno de más allá.

Mire, yo la visión que tengo de los niños, de escuelas chicas como esta yo no la veo como escuela de *competición* (sic), hay escuelas que siempre están compitiendo por el puntaje y son escuelas que salen en todos lados como escuelas buenas. Acá estas escuelas se dan más como social, para rescatar a los niños para que no queden sin escuela, porque aquí hay familias muy complicadas de vida y muy cercanas a la deserción escolar, entonces uno trata siempre de ponerlo en el sistema; entonces de repente Ud. está haciendo una labor social también que no se nota. Nosotros tuvimos muchos años -creo que todavía tenemos, no me acuerdo en este momento -niños de hogares, esta escuela era pagada pero igual teníamos niños de hogar, aceptábamos niños de hogar porque la visión era así y aquí hubieron hartos niños y me parece que todavía hay un niño o dos niños de un hogar (Director)

Para los profesores, la presión por los resultados en este colegio se experimenta de forma indirecta. Mayoritariamente, señalan que no reciben una presión directa por parte de la dirección del colegio, ni tampoco del departamento Provincial de Educación respecto a los resultados SIMCE. Por el contrario, saben que el Director y el UTP les prestan apoyo y que ellos ponderan las exigencias externas de acuerdo a las condiciones institucionales y de los estudiantes que atienden. Sin embargo, también saben que existe una presión social e institucional por el logro de metas, que se expresa en la situación de riesgo institucional en la que se encuentra el establecimiento y reconocen formas indirectas de presión:

Yo nunca he recibido eso [de la Provincial], nunca que nos hagan... obviamente nos llegan los folletos, que te ponen en colorcito rojo, verde o el color que te coloquen y uno obviamente dice: oye si seguimos en ese color demás que cierran el colegio porque igual el tema ese de que si tú sigues en cierto color, ya, pero este año nosotros subimos a intermedio (...). Te vuelvo a repetir, yo nunca sentí de parte de provincial, lo que sentí fue un tema laboral, de si manteníamos los colores que este colegio lo podían venir a intervenir o mandarnos a riesgo de seguir en la permanencia del colegio, eso significa obviamente que te pueden despedir, pero por lo laboral. Pero no que vinieran a decirme ¡oiga usted!, no. Directamente así no. Llega el informe y uno obviamente hace todo su cuestionamiento interno en relación a qué va a pasar conmigo en el futuro, pero eso, pero esa fue la única presión que sentía, por un tema mío porque como ves yo trabajo por necesidad no por gusto. Pero nada, aquí en el colegio jamás, jamás, don X [Nombre del Director] jamás me ha hecho algún comentario, porque otros SIMCE que he hecho han salido mal, pero nunca ha habido un comentario, jamás, jamás, porque él sabe que nosotros no trabajamos para el SIMCE, sabe la realidad de nuestros alumnos y también ha visto que dentro de un proceso ha habido un avance, lento pero seguro, nosotros esperamos seguir igual. (Profesora)

Los profesores declaran estar sometidos a una presión social más amplia, que aparece de la comparación con otros establecimientos y de un contexto general en el que el SIMCE se asume como una preocupación prioritaria para los profesores y se asume que tener un curso al que le corresponde SIMCE tiene un peso especial: *“entonces una profesora me decía ohh que te ha tocado, el año pasado te tocó segundo, ahora te toca sexto”*; así mismo se generan expectativas los cursos que deben rendirlo, como se expresa en la observación del consejo de profesores:

Quando llegan al análisis del 3º básico, una profesora señala: ‘es el curso que sacaré la cara por el colegio el próximo año y otra expresa su preocupación porque las dos estudiantes con mejores resultados del curso se retirarán del colegio. (Observación consejo de profesores)

Además, los profesores reciben presiones externas, de colegas de otros colegios. Incluso el pretendido apoyo a través de materiales, lo que expresa es una tensión por la preparación de los estudiantes:

En el sentido de que igual había una preocupación (...), me llegaron muchos apoyos de guías de SIMCE, pruebas, de un montón de colegios que gente a mí me mandó porque sabían que me tocaba a mí, tenía tanto que entregar que al final entregué un tercio e hice pruebas, enseñé, pero yo sentía de mi parte, yo, ya en julio yo quería que este tema se frenara por mí, (...) Pasó SIMCE, relajo, vino el de cuarto, este año fue octavo, yo de ciencias en octavo no hice SIMCE, no hice, primer año que no hago. (Profesora)

Por otro lado, cuando la conversación con los profesores se concentra en las situaciones específicas que rodean las aplicaciones del SIMCE, ahí sí aparece de forma mucho más evidente la sensación de temor y presión por el logro de resultados. Esto es expresado por una profesora como la aparición de la ansiedad *“por el hecho de cumplir con los objetivos que te da el colegio”* y por la comparación con los otros profesores: *“si tu viste que tu colega anterior tuvo este puntaje tu estas obligado a subirlo”*. Otra profesora lo relata también en relación a la angustia que se genera de no saber cómo van a responder los estudiantes ante la situación evaluativa:

Nosotros comenzamos a tener estas evaluaciones y cierto día una cierta angustia cuando llegaba la época de SIMCE, ya primero a lo mejor porque a veces los niños no llegaban o no van a venir, nosotros nunca hemos excluido a ningún niño, aquí a todos los niños que van a dar SIMCE se les permite venir igual, nosotros hemos tenido niños psiquiátricos, de hecho en el último SIMCE tuvimos un niño con mucha dificultad psiquiátrica, de hecho el niño tomó la prueba, no abrió el cuadernillo, solamente tomó la hoja de respuesta y empezó así... nosotros tuvimos que pedir, porque esa prueba se fue igual, la prueba de Matemática que sí abrió el cuadernillo, le pedimos que se sentara, no nosotros sino que la niña que estaba. Le dijimos que era psiquiátrico, pero jamás hemos excluido a nadie (...)Dieron los

resultados, nosotros tuvimos un resultado equis, tenía una colega acá que también tenía segundo en otro colegio y tuvo como sesenta punto más que yo, me *bajonié* muchísimo, pero ella me decía: mira negra, tú tienes que pensar que este es primer año que se evalúa, por lo tanto este es tu punto de inicio, segundo tienes que mirar que en el caso de ustedes, en cuarto tuyo, el cuarto que hizo SIMCE sacó 10 puntos, 12 puntos más que tú y son de cuarto, llevan cuatro años en el colegio y tú, los niños llevan dos años y sacaron 10, 12 puntos menos igual tienes que sentir que es un logro, entonces por ahí se me anduvo pasando la pena, como la rabia, porque igual estaba la tensión de por medio. (Profesora)

Aunque en este colegio, se insiste en no transmitir formalmente la presión por los resultados del SIMCE a los estudiantes, la misma presión ambiental que perciben los profesores es recibida también por los estudiantes y las familias. De acuerdo a una de las profesoras entrevistadas, existiría una “cadena” de presión del sistema a los directivos, de éstos a los profesores, y de los últimos a las familias y estudiantes. Pese a ello los docentes intentan resistir esta situación, comunicando seguridad y tranquilidad a los padres y estudiantes.

### **Síntesis del caso de estudio**

**Contexto.** La escuela Porvenir es una escuela particular subvencionada de una comuna periférica de Santiago, con una matrícula que bordea los 200 estudiantes los que, según la información SIMCE pertenecen a familias de un nivel socioeconómico medio bajo. Los profesionales de la escuela tienden a caracterizar a sus estudiantes como niños y niñas en situación de vulnerabilidad y que en un porcentaje importante están afectados por problemáticas sociales entre las que destacan que muchos de ellos viven en hogares de protección de la red SENAME.

Los actores de la escuela la caracterizan como una “escuela familiar” y personalizada, lo que se expresa en que tiende a ser elegida por familias cuyos hijos no han logrado adaptarse en establecimientos más grandes o tradicionales, por presentar necesidades emocionales, actitudinales o de aprendizaje particulares. En respuesta a esto la escuela ha construido una identidad de escuela con “vocación social” y con una preocupación especial por responder a las características de cada uno/a de sus estudiantes.

Financieramente la escuela subsiste en un balance precario, que puede ser alterado fácilmente por disminuciones de matrículas o gastos imprevistos. Si bien la incorporación a SEP le ha permitido un aumento en la disponibilidad de recursos, existen compromisos y restricciones para su uso que no les permiten asumir gastos que antes cubrían con el monto del Financiamiento compartido, que actualmente es prácticamente inexistente.

**Respuesta a la presión y sistema de aseguramiento de la calidad.** La escuela se incorporó el año 2008 al régimen SEP. Es a través de los recursos que reciben a través del plan de mejora que la escuela reconoce al sistema de aseguramiento de la calidad, sin que exista



una percepción muy clara de otros dispositivos o exigencias a la escuela, a excepción por parte del Director y Jefe de UPT. En este sentido, este sistema se vive como un recurso importante, tanto técnica como financieramente. Los dispositivos de apoyo y las exigencias que éstos imponen se han transformado en factores de organización y regulación de la actividad pedagógica de los docentes, constituyéndose en un marco que da una estructura a su trabajo pedagógico y que les marca las rutinas, prácticas y tiempos.

La exigencia por resultados (SIMCE) es comprendida como una imposición externa a la que es necesaria encaminarse. Las evaluaciones estandarizadas son percibidas como una formalidad y generan respuestas instrumentales desde la escuela. El discurso de los diferentes actores tiende a enmarcarlas como un indicador relevante desde la perspectiva nacional, pero argumentan que son poco pertinentes para evaluar los logros educativos en condiciones de precariedad y vulnerabilidad como las que ellos enfrentan. Más aún, docentes, apoderados y estudiantes se manifiestan satisfechos con los logros educativos de la escuela, pese a que ellos no se vean reflejados en los resultados del SIMCE. Con todo, desde la gestión pedagógica se han desarrollado algunas acciones instrumentales, como el ajuste de los tipos de preguntas utilizadas en los instrumentos de evaluación, para mejorar los resultados.

Si bien se reconocen los efectos negativos que tiene la clasificación en las categorías inferiores para la reputación de la escuela y el riesgo de un potencial cierre, esto no parecería vivirse como una amenaza inminente para la institución, ni domina de forma explícita las preocupaciones ni las prácticas.

Pese a la existencia de este discurso formal, en los profesores se observa una ambivalencia, en el sentido de que declaran no sentir una presión explícita por parte de la dirección ni a coordinación pedagógica, tampoco desde los ATP, sin embargo reconocen una presión social más amplia y la necesidad de mostrar resultados que validen su desempeño como profesores. Ellos perciben y expresan que de forma implícita los resultados SIMCE sí podrían tener repercusiones en su situación laboral o de prestigio profesional.

En general, las exigencias y riesgos que imponen los dispositivos de presión propios del sistema de aseguramiento, son incorporados en la vivencia de una situación de precariedad mayor, debido a las condiciones institucionales y contextuales de la escuela, desde el cual existe una exposición constante a la inestabilidad y el riesgo. En este contexto, la posibilidad de ser sancionado por los resultados de aprendizaje no es más relevante que el riesgo de que la escuela cierre por cualquier otra situación fortuita.

**Objetivos y estrategias de mejora.** A partir de la incorporación en SEP en la escuela conviven la “vocación de escuela familiar y social”, en la cual los ejes son la atención personalizada a las situaciones particulares de los estudiantes y un interés por generar aprendizajes pertinentes para la integración social de estudiantes en condiciones sociales

desfavorecidas, con objetivos más instrumentales focalizados en el aumento de los indicadores de eficiencia interna (retención y asistencia) y los puntajes SIMCE.

La estrategia que la escuela ha adoptado, intenta articular ambas dimensiones por medio de acciones que buscan fomentar una mayor cobertura curricular a través de una mayor regulación y estandarización del trabajo pedagógico de los profesores, lo que se traduce en tres líneas de trabajo concretas:

- la estandarización de un modelo de planificación, que considera el diseño de un plan anual basado en currículum nacional y un esquema unificado de planificación clase a clase, de acuerdo a modelos difundidos por el MINEDUC.
- la institucionalización de un sistema de evaluaciones alineado a la estrategia de planificación, que es monitoreado y revisado por el UTP
- la implementación de acciones pedagógicas diferenciadas, a través del Proyecto de Integración Educativa (PIE), que ha buscado favorecer el apoyo en el trabajo de aula, a través de la incorporación de profesionales de apoyo psicopedagógico.

Acompañando estas estrategias el UTP, y en menor medida el Director, desarrollan un proceso de seguimiento a la gestión por medio de observaciones en el aula y del monitoreo de la planificación anual y mensual.

**Apoyo.** La Escuela Porvenir ha logrado incorporar recursos materiales y humanos a través de una estrategia de uso intensivo de las posibilidades que ofrece los programas definidos en las políticas. De este modo, la administración de la escuela ha priorizado por fortalecer el apoyo interno y no el externo. La expresión más clara es la contratación del actual UTP con jornada completa dedicada a la coordinación y seguimiento del trabajo técnico-pedagógico, situación que no existía con anterioridad, y la relevancia que han adquirido las profesionales de apoyo psicopedagógico, para cuya contratación se articulan recursos del PIE y del plan de Mejora SEP.

El único apoyo externo relevante en la escuela corresponde a los ATP que han apoyado la implementación del PAC. El trabajo con las ATE se ha restringido a un apoyo inicial en el diagnóstico y diseño del plan de acción y a acciones puntuales de capacitación y aplicación de pruebas estandarizadas.

La familia no es considerada un apoyo significativo en el proceso educativo, sino acotado a apoyo práctico en aspectos materiales y de celebraciones. Por su parte las familias parecen estar muy conformes con el trabajo pedagógico del colegio y no se afectan por sus resultados estandarizados.

**Visión de la política de aseguramiento de la calidad.** En términos generales, los profesores tienen una visión bastante distante respecto al sistema de aseguramiento de la calidad y los mecanismos de responsabilización asociados a éste. La construcción de una visión más amplia se concentra en el Director y el UTP. El primero, aunque acepta y participa de una forma distinta de administrar la gestión pedagógica, mantiene ideas *a la*

*antigua* respecto a como debiera a ser el trabajo pedagógico de los profesores y se mantiene en una postura que le permite defender un proyecto educativo no competitivo y organizado en torno a criterios socio afectivos, más que de efectividad. El UTP, por su parte juega un rol importante en la *contextualización* de los dispositivos y lógicas de operación de estas políticas en un contexto que tiene las características ya descritas de esta escuela.

En general, es posible identificar una valoración positiva por parte de los profesores hacia los dispositivos y recursos que ha aportado la política los últimos años. La lectura mayoritaria de la SEP es la generación de recursos que han permitido un mejor equipamiento pedagógico en la escuela.

**Logros, efectos, tensiones.** Como se ha evidenciado, la implementación de estrategias de mejora y aseguramiento de la calidad han operado como un mecanismo que organiza y estandariza el trabajo docente, lo que ha significado un impulso al desarrollo de las prácticas pedagógicas y un ordenamiento interno, liderado por el UTP. Este ordenamiento, en términos generales, es evaluado positivamente tanto por el equipo directivo, como por los profesores entrevistados. Si bien esta nueva organización, junto a las exigencias formales por mejorar resultados en el SIMCE representan una presión, no se observa en el discurso el despliegue de una estrategia absolutamente condicionada por este hecho. Con todo, es evidente que esta situación enmarca buena parte de las tareas de desarrollo educativo desplegadas en los últimos años.

Un aspecto interesante a considerar en esta experiencia ha sido la orientación pragmática del equipo directivo en el uso de los recursos institucionales existentes, sin que se observe un traspaso hacia el cuerpo profesores de exigencias desmedidas o la generación de un clima inadecuado para el cumplimiento de las tareas cotidianas. La debilidad en este punto es la **personalización** de la estrategia en la figura del UTP y la inexistencia de un equipo de trabajo más consistente que pueda sobrellevar el desafío en adelante.

Entre el cuerpo docente, las principales críticas o *tensiones* con el modelo de aseguramiento de la calidad, no refieren a los programas o instrumentos actuales o aquellos directamente implementados en los últimos años, sino a las dificultades para contextualizar éstos a la situación particular de la escuela y la dificultosa continuidad entre las nociones de calidad y la misión construidas por la escuela, con las exigencias de un sistema altamente estandarizado y competitivo. En este contexto, las actuales políticas de aseguramiento de la calidad son leídas como un marco que restringe las posibilidades de atender a las necesidades sociales afectivas y formativas de los estudiantes. A su vez, los ritmos que imponen, dificultan realizar un trabajo pedagógico que respete los tiempos y particularidades de los y las estudiantes en pos de lograr aprendizajes profundos y significativos.

Pese a ello, los profesores muestran una adaptación pragmática en la que combinan los diferentes recursos pedagógicos y hacen un uso flexible de los dispositivos de política. El

límite de esta flexibilidad es, por cierto, la relevancia de las pruebas estandarizadas, que imponen exigencias y tiempos ineludibles. En este sentido, si bien los mecanismos de presión explícita son escasos dentro del establecimiento, los docentes y directivos evidencian que existe una presión ambiental que es experimentada en diferentes niveles y con percepciones distintas de acuerdo a la posición de los actores. Por un lado, existe una presión por el posicionamiento de la escuela en el espacio local, que es especialmente resentida por la dirección, y por otro lado, la presión por lograr resultados que se asimilan a demostrar un buen desempeño laboral, por parte de los profesores.

Por último, es interesante comprender cómo los recursos que aporta el sistema de aseguramiento de la calidad, por medio de sus diferentes dispositivos de política son articulados y maximizados dentro de una institución financiera y materialmente precaria. La administración del colegio despliega una serie de estrategias complejas que le permiten complementar recursos de diferentes programas, para ir respondiendo a las necesidades que ellos determinan. Un ejemplo claro de ello es la articulación de recursos del PME con el PIE y otros proyectos menores para lograr constituir un equipo psicopedagógico que responda a la globalidad de las necesidades del establecimiento. La implementación de estas estrategias, aunque útiles a los fines de la escuela, requiere de una alta dedicación de esfuerzos a la gestión administrativa.

## Colegio Lucero: Entre la tecnocracia y lo “artesanal”: dos racionalidad que se acoplan y se tensionan

Este caso de estudio ofrece un ejemplo de un colegio con un fuerte proyecto e identidad en el ámbito valórico y social. Las políticas de mejora y los distintos programas relacionados se perciben como oportunidades de apoyos y recursos para implementar e impulsar el propio proyecto educativo. Sin embargo, el colegio se enfrenta a tensiones y desafíos en un contexto de alta valoración por los resultados estandarizados y de exigencias externas en términos de gestión (ej. planificación detallada, monitoreo constante, evidencia de logros). Estas exigencias externas implican una racionalidad distinta al proyecto educativo, “familiar”, “artesanal” y con un fuerte énfasis en el pensamiento crítico, la creatividad y participación.

Como respuesta a las exigencias, el colegio realiza tácticas y esfuerzos por “ordenar” su gestión y practica acciones específicas para aumentar los resultados académicos. Mientras tanto, existe un esfuerzo por mantener el espíritu del proyecto, intentando “no traicionarnos” como dice el Director. La escuela de este modo mantiene un cierto *paralelismo* entre, por una parte, mantener su proyecto propio y, por otra parte, responder a las exigencias externas. Esta dualidad logra de alguna manera resolver el dilema, de hecho no existe un ambiente de especial presión entre el cuerpo docente, pues además es un colegio goza de una matrícula estable, un prestigio local y tiene un proyecto que tiene una trayectoria histórica consolidada. Sin embargo, se evidencia una subjetividad o identidad en tensión. Existe una intranquilidad, especialmente desde el cuerpo directivo, por no desarrollar las “habilidades cognitivas” lo suficientemente, poniendo en duda la contribución del propio proyecto educativo. De este modo la dirección se esfuerza por acoplarse a la racionalidad de la política, mientras el proyecto refiere a una naturaleza de gestión y enfoque pedagógico distinto, lo cual pone en riesgo la mantención y el fortalecimiento del proyecto institucional.

### Contexto y caracterización del caso de estudio

El Colegio Lucero es particular subvencionado, católico, con una matrícula de alrededor de 700 estudiantes, ubicado en un barrio de clase media/baja de la ciudad de Santiago. El colegio brinda educación preescolar, educación básica y media con modalidad científico humanista. Se ubica en el grupo socioeconómico medio, y su porcentaje de IVE es 62,2%. El colegio está catalogado como establecimiento autónomo por la SEP, y obtuvo la excelencia académica entre el año 2007 y el 2012.

Este no es un colegio tradicional “típico”, se caracteriza justamente por tener un sello único, con un sólido proyecto educativo. Éste fue creado en 1979, y se basa en principios del catolismo, la educación personalizada, el scoutismo y el compromiso social. El colegio

ha tendido a tener resultados relativamente positivos, igual o sobre su NSE, aunque ha tendido a una baja desde el año 2009. El colegio arroja resultados positivos en la PSU y porcentaje de estudiantes que ingresan a la educación superior. Además, proyecta una imagen de una comunidad escolar activa y participativa, con una clara identidad y orgullo institucional. El colegio goza de una buena reputación dentro de la comuna y tienen una alta demanda de parte de los padres. El colegio es un centro articulador de actividades que van más allá de lo propiamente “escolar”, en una lógica que los directivos del colegio sindicaron como de “puertas abiertas a la comunidad”.

Este caso de estudio muestra un colegio con un fuerte proyecto e identidad en el ámbito valórico y social. El colegio goza de una matrícula estable y un alto respaldo y legitimidad de parte de los distintos actores e instituciones ligadas a la escuela. Sin embargo, el colegio se enfrenta a ciertas tensiones y desafíos en un contexto de alta valoración por los resultados estandarizados y de exigencias externas en términos de gestión (ej. planificación detallada, monitoreo constante, evidencia de logros). El colegio realiza ciertas estrategias y esfuerzos para responder a las exigencias en “ordenar” su gestión y aumentar los resultados SIMCE. Estas exigencias externas introducen racionalidades distintas a un proyecto educativo comunitario, con un estilo “familiar”, “artesanal” y de fuerte participación. La tensión, por tanto, está puesta en lograr estos objetivos y una modalidad de gestión “racional” manteniendo el sello del colegio.

En cuanto a aumentar los resultados SIMCE, aunque existen algunas tácticas en particular para mejorar los resultados, no existe una atmósfera de alta presión por ello. Lo que ocurre en este colegio sucede de modo más sutil, al colegio le dificulta legitimar su propio proyecto y valorar la contribución académica de ello. Existe cierta incompreensión y frustración de parte del equipo escolar sobre los resultados, por no ser mejores, y se tiene una visión dicotómica entre el proyecto educativo, que se relaciona con lo creativo, el pensamiento crítico, y la formación social, y, por otra parte, lo “cognitivo”, que debiera reflejarse en los resultados SIMCE. A su vez, las exigencias en cuanto a la gestión administrativa desde el Ministerio representa un alto nivel de estrés y preocupación. Aunque ellos explican que trabajan en un ambiente de confianza y de gestión artesanal lo cual les resultaba bien, también se catalogan de “desordenados” frente a las exigencias externas, e incluso se tuvo que contratar una persona extra especialmente para responder a estas exigencias.

Resolver estas tensiones no ha sido fácil, de hecho la dirección anterior puso el acento en mejorar la disciplina y los resultados académicos, dejando en desmedro los énfasis curriculares del proyecto educativo y los ritos scout tradicionales que realizaban. Esta situación desató un importante quiebre dentro de la comunidad educativa y una toma estudiantil de tres meses en que se exigía volver a reestablecer el proyecto educativo. El desenlace del conflicto aún está por verse, el Director fue reemplazado por un antiguo Director quien conocía bien el proyecto. El ambiente actual es de cautela por las confianzas quebradas post-toma, y el intento de la Dirección es lograr justamente un

equilibrio entre el proyecto, con énfasis en la formación valórica social, y la mejora de la formación académica, traducido por tanto en resultados medibles.

### **Descripción del colegio**

El sostenedor del colegio es una fundación católica. Posee financiamiento compartido que asciende a \$24.500 que paga solo un tercio de las familias, un tercio son catalogados como prioritarios por la Ley Subvención Escolar Preferencial a los que no se les cobra, en tanto que 100 niños cuentan con becas que les exime del pago del financiamiento compartido.

El Colegio Lucero posee un Plan de Mejoramiento (PME) de la Ley SEP que en el año 2012 implicó un ingreso total anual de \$47.670.013. Para efectos de apoyo del Ministerio de Educación el colegio cuenta con la categoría de “Autónomo”, en virtud de lo cual es un establecimiento educacional que puede disponer con más libertad los recursos vinculados a su PME de la Ley SEP.

La dirección del colegio está compuesta por un director, subdirectora (a cargo de los asuntos administrativos), un director académico (que es el equivalente al Jefe de UTP), y tres coordinadoras de ciclo (de pre-kínder a 4° año básico, de 5° a 8° año básico y, coordinadora de educación media). El colegio cuenta además con el Programa de Integración Escolar (PIE) del MINEDUC. Trabajan seis personas: una Fonoaudióloga, una Psicóloga y cuatro Educadoras Diferenciales. Son atendidos formalmente 53 niños que pertenecen al programa PIE, a los cuales se suman otros con diversas dificultades. A continuación se despliegan una serie de datos que permitirán caracterizar algunos procesos y resultados del Colegio Lucero.

**Eficiencia Interna:** En la siguiente tabla se resumen las principales dimensiones de la “eficiencia Interna” del Colegio Lucero, que posee cursos desde Prekínder a 4° año de enseñanza media. Los cursos de pre-kínder a 8° año básico poseen un curso por nivel, en cambio en enseñanza media tiene dos cursos por nivel.

Tabla 10: Eficiencia Interna

<b>Colegio Lucero</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Asistencia promedio año (%)	92,4	92,3	85	54	90
N° de Matrícula inicial año	614	611	711	672	739
N° de estudiantes que repitieron	56	24	28	167	32
% de estudiantes que repitieron	9	4	4	25	4
N° estudiantes retirados	8	19	61	73	5
% estudiantes retirados	1,3	3,1	9	11	1

En general, los resultados de eficiencia interna son buenos, con asistencias promedios anuales superiores al 85%, pero con tendencia a la baja, sobre todo el año 2011. Con repitencia cercana al 4% en 3 de los 5 años considerados, con porcentajes más altos el año 2008 y excepcionalmente alto el año 2011. Las matrículas con bastantes fluctuaciones con una alza el 2010 relacionada con la creación de otro curso por nivel en la educación media, quedando este ciclo con 2 cursos por nivel y el resto como había sido habitual con 1 curso por nivel.

Es importante consignar que los resultados evidenciados en el año 2011, tanto a nivel de eficiencia interna como de la prueba SIMCE se encuentran marcados por una toma del colegio por parte de los estudiantes que se extendió por 3 meses, período durante el cual no se realizaron clases regulares en ninguno de los niveles del colegio.

### **Resultados SIMCE del colegio:**

Tabla 11: resultados históricos SIMCE 4° año básico

<b>SIMCE 4° x Año</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Lectura	290	288	262	277	246	234 (>NSE)
Matemática	280	280	253	259	248	225 (>NSE)
Ciencias Sociales	-	285	-	270	-	238 (>NSE)
Ciencias Naturales	282	-	256	-	250	-

El Colegio había venido evidenciando una baja en sus resultados SIMCE en todas las pruebas a partir del año 2009, respecto de los años anteriores. Esta baja se hizo más abrupta en los años 2011 y 2012, que desde los actores del colegio se interpretan como producto del largo período sin clases producto de la toma del 2011, que cubrió prácticamente todo el segundo semestre. Entonces actualmente los resultados SIMCE del Colegio en 4° año básico no son especialmente destacados e incluso son inferiores a los nacionales y a los de su grupo socioeconómico (medio).

Tabla 12: Resultados SIMCE 8° año básico 2005-2011

<b>SIMCE 8° x Año</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
Lectura	268	271	280	-
Matemática	258	266	271	-
Ciencias Sociales	252	259	272	-
Ciencias Naturales	284	264	267	-

(\*) 2011: No se rindió SIMCE a causa de la toma del Colegio por parte de los estudiantes



Los resultados de 8° año reflejan un leve y sistemático mejoramiento entre los años 2005 y 2009, en todas las pruebas rendidas en el período, excepto en Ciencias Naturales. El año 2011 no se rindió el SIMCE a causa de la toma del colegio.

Respecto de los resultados de la PSU, en las últimas tres pruebas, el Colegio se ubica en el tercio superior en los resultados promedio a nivel nacional y con puntajes promedios superiores a los 500 puntos. Además, el Colegio cuenta con un 88% de egresados cursando educación superior, lo que es mucho más alto respecto del promedio regional que es un 61% y el comunal que es de 56%.

**Tabla 13: Resultados de la PSU del Colegio Lucero**

	2009	2010	2011(*)
Promedio PSU en lenguaje y matemática en las últimas 3 evaluaciones	524	514	506
Porcentaje de alumnos que rindieron PSU en las últimas 3 evaluaciones	98%	96%	56%
De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este lugar	789	884	942

(\*) Año de la “toma” por 3 meses por parte de los estudiantes.

### **El Proyecto Educativo y su “sello”**

El Proyecto Educativo posee un triple origen. Primero, el pensamiento de la iglesia católica latinoamericana, post Concilio Vaticano II, que a partir de los años setenta impulsó un fuerte compromiso social en pro de la liberación de la “opresión de los pobres”. En segundo término, la concepción de la educación popular, enraizada en los postulados del pensador brasileño Paulo Freire, que propugna una educación “liberadora” de los oprimidos, con un sello en las relaciones horizontales y el diálogo como alternativa a la educación tradicional “bancaria”. Finalmente, contempla preceptos de la educación personalizada y el escautismo. Se trata de un enfoque pedagógico centrado en la persona, que implica una pedagogía de la acción. El propósito fundamental es “aprender a aprender”, que busca formar la autodisciplina, el desarrollo y expresión creativa del proyecto personal, como también el aprendizaje colectivo en contacto con la naturaleza. Este enfoque se ve reflejado en una modalidad de trabajo que pone mucho énfasis en el fortalecimiento de la comunidad educativa en base a una buena convivencia y en la realización de una serie de ritos scout que se contemplan dentro del calendario escolar, que hacen evidente el sentido de comunidad fraterna.

Como se expresa en el Proyecto Educativo,

Lo que el Colegio pretende es incorporar a los niños y jóvenes a una aventura educativa en la que, además de aprender los contenidos de los programas de estudio en un nivel de excelencia, se desarrollen los valores y las actitudes de la

solidaridad, la fe, el trabajo colaborativo, el amor a la humanidad y la valoración de la justicia. Todo esto conformando comunidades de trabajo y apoyo en las que se involucra directamente la familia como un tercer actor estratégico para el logro de los objetivos pedagógicos. Es objetivo del Proyecto formar un joven intelectualmente desarrollado, maduro afectivamente, crítico, autocrítico, participativo, solidario, creativo y con una mirada trascendente de la persona, la sociedad y la naturaleza. (PEI, pp. 5)

El proyecto educativo que se viene delineando hasta acá, tiene efectivamente una expresión en la forma cotidiana que asume el proceso formativo. Por ejemplo, salas de clases con tendencia a estructurar su mobiliario de forma circular, espacios pintados con murales o muros de colores vivos, muchas convocatorias, afiches de distintos tipos talleres artísticos en los patios, alumnos organizados en recreos en bandas de rock o batucadas. Un proyecto educativo que se aprecia que incide a simple vista en las características de las vinculaciones entre actores, alumnos que se muestran en relaciones cercanas con sus profesores, en padres de familia que concurren con distintos propósitos al colegio.

Los pelos de colores; allá (en colegio que trabajaba antes) era el tema de jumper hasta mitad de la rodilla. Entonces el cambio es fuerte porque uno ve -uyy, ya- pero uno se va habituando a eso y son estilos, o sea son distintas escuelas y bien. Acá es un proyecto completamente distinto de donde he podido trabajar en otros lugares. Sí me gusta esto, sí y por eso sigo trabajando acá. (Coordinadora PIE)

Así mismo cuando se les consulta a los estudiantes cuál sería la principal característica que le asignan al colegio señalan la dimensión de la amistad y la libertad de cual gozarían respecto de la que tendrían los estudiantes de otros colegios.

Porque el Colegio es como bacán, porque como en los otros colegios no van a ser los mismos amigos, no sé. (...) Pero es que no es tanto por eso, como que en otro colegio no tenía lo que tenía acá, no tenía la libertad que tú tenía acá.(...) La forma de vestir o de... y todo eso... o sea... Pero es que en otros colegios tienen como más reglas entonces... Pero es que no es tanto por la vestimenta también, o sea por el corte de pelo, es que los hombres no pueden tener el pelo largo porque, no sé por qué será pero no tenía que cortártelo y te obligan así. (Estudiante, entrevista grupal a estudiantes de 7° & 8° años básicos)

El proyecto educativo de este colegio, hace construir un fuerte vínculo con su comunidad educativa y también con su entorno, lo que genera un buen clima y convivencia, dimensión por la cual todos sus actores muestran amplia satisfacción.

La gestión institucional cuenta con un equipo directivo amplio (6 integrantes), con una edad promedio bastante joven y dos de las tres coordinadoras de ciclo son egresadas del mismo colegio. Los directivos tienen un discurso bastante articulado entre ellos, en función del proyecto educativo, que no se transmite solo como una cuestión formal, sino

que irradian su cercanía con él. El proyecto no sería una formalidad para dar cumplimiento a la tarea educativa, sino que una orientación concreta para acción formativa cotidiana. Vale mencionar también, que tanto el Director como el Director Académico del colegio han sido parte de la comunidad educativa desde sus comienzos, pero en el intertanto con algunos años trabajando fuera del Colegio Lucero.

En términos de la conducción del colegio se pretende poner en práctica un estilo que es coherente con el proyecto del colegio, enfatizando la horizontalidad y el trato personal cercano, generando espacios de participación, la comunicación en base a la confianza mutua. Este estilo de conducción se espera que abraque las relaciones entre los diversos actores de la comunidad.

Es un estilo de gestión horizontal. Es casi insoportable pensar en un estilo directivo, vertical. Es (un estilo) más cercano. Las conversaciones directas, es de trato con el nombre, no se usa ni “Colega” ni “Oye Pepe”. Aquí nos tratamos todos por el nombre, hay hartos códigos de comunicación que son propios del Proyecto. Es de cercanía, que es lo que defendieron los cabros (cuando realizaron la toma del colegio en el año 2011), porque era justamente lo contrario, de lejitos, acá no se conversa a la hora que usted quiera, se le cerraban las puertas, a los cabros también de lejos. Entonces es más demandante. Yo tuve un sistema más autoritario (en otro colegio) pero yo lo transformé en esto otro. Pero es más demandante, porque siempre está la consideración positiva de la persona. Es como un principio que no está escrito, pero está. Pero la consideración positiva del otro. Uno parte confiando. No desde la desconfianza, sino que desde a confianza. “Aprueba lo contrario” decía un profe de aquí, los primeros años reflexionamos harto. La confianza. Confianza, amistad y comunicación. Tres pilares que están ahí en la canasta educativa. Y se instaló eso fuertemente. Entonces los flujos de la comunicación, es personal, es directa, es inmediata, no hay que hacer fila ni pedir hora, no se impone una estructuración de mando. No, tú accedes directamente. (Director)

También es relevante de mencionar que este colegio participó del proyecto Montegrande (1997-2001). Ello le dio un mayor impulso al proyecto, además de apoyo en recursos y materiales. Este proyecto que fue concebido desde el colegio como un respaldo para implementar su propio proyecto educativo, con énfasis en la dimensión de convivencia, pero no implicó elevar los aprendizajes de manera significativa.

### **La crisis del Proyecto**

A pesar del fuerte sello identitario y trabajo comunitario el colegio vivió (y aún vive) un periodo de crisis. El diagnóstico general es que el colegio tienen una fuerte formación personal y valórica, sin embargo, se encuentran con la preocupación de diseñar y desarrollar estrategias que le permitan mejorar sus logros académicos, sobre todo que se puedan reflejar en resultados SIMCE más altos. Esta preocupación por el mejoramiento se encuentra enmarcada en un reciente hito que aparece como bastante crítico y complejo,

una prolongada “toma” del establecimiento por parte de sus estudiantes en el segundo semestre del año 2011. Dicha toma que partió como una forma de adherir al movimiento estudiantil chileno que reivindicaba calidad y equidad educativa, al poco andar asumió el carácter de reivindicación propia, en contra de la dirección del colegio que pretendía, a juicio de los estudiantes mejorar el aspecto cognitivo en desmedro de dimensiones muy queridas de su proyecto educativo, que se relacionaban sobre todo con ciertos ritos anuales de origen scout.

Los cabros se encantan, quieren su colegio por las actividades emblemáticas; cuando estuvo la amenaza de que iban a perder las actividades emblemáticas: fogones, las veladas de la expresión, las jornadas de servicio, y todo eso que a ellos los entusiasmaba, se tomaron el colegio y descabezaron este colegio porque las autoridades estaban haciendo sentir que ese tipo de colegio ya no iba más, que aquí las lucas iban a pesar más, es decir “apoderado ¿Usted no tiene? Lo siento y tiene que buscar otro colegio”. Todo eso jugó, entonces la comunidad se levantó, se tomó el colegio y dijo “No, nosotros queremos defender ese proyecto educativo”, ese proyecto que hoy día está con todas estas otras variables instaladas en la convivencia, las relaciones, en los quiebres que hubo. (Director).

La toma se depuso a fin del año 2011 luego de la renuncia del director y su Director Académico. El conflicto implicó también el quiebre de relaciones y confianzas entre algunos miembros de la comunidad, en que hubo profesores y familias a favor y en contra de la toma. Luego de este conflicto fueron llamados a asumir la dirección del colegio dos antiguos directivos del establecimiento, muy identificados con el proyecto educativo original (y quienes estuvieron durante la época que se gestionó el proyecto Montegrande). Una de las prioridades de la nueva dirección del colegio ha sido primero recomponer relaciones entre los profesores, entre las familias y de las familias con el colegio, a través, fundamentalmente, de la generación de diálogo, además respecto de los profesores implicó no ponerles demasiada presión para desarrollar cambios e innovaciones.

El nuevo Plan de Mejoramiento Escolar (PME) de la ley SEP, que las nuevas autoridades del Colegio Lucero reelaboraron a inicios del año 2012, si bien mantiene la base de su proyecto, se pone un foco más intenso en la dimensión pedagógica curricular que el anterior PME, esto sobre todo considerando la baja en los resultados SIMCE de cuarto año básico. Ahora ello se lleva a cabo en un ambiente de gran cautela, la pretensión de mayor presión y control en el equipo docente se encuentra contenida por la dificultad al clima álgido y de confrontación tras la toma del año 2011. De hecho aún no hay claridad ni certeza cómo se debería proceder para mejorar el desempeño docente, y aumentar los niveles de exigencia en términos de formación académica.

## **Noción y objetivos de mejora escolar**

En el caso del Colegio Lucero ligamos la noción de mejora a su Proyecto Educativo Institucional, con un intento de combinar una perspectiva de formación personal-social, con una formación desafiante en términos “cognitivos”, como dicen ellos; y que se vea reflejado en buenos resultados académicos. Ello implica un delicado equilibrio que debe ser fiel a sus principios fundadores de solidaridad, valores cristianos, la expresión creativa del proyecto personal, y la constitución de una fuerte comunidad educativa.

El primer lugar un compromiso y por tanto objetivo es **mantener el proyecto originario**. La misión del Colegio Lucero, en que se define su ideario, afirma en términos generales, que es posible observar los principios fundacionales del colegio a través del despliegue de las actividades cotidianas de los diversos actores escolares, o sea no es solo una declaración de los que les gustaría ser y hacer, sino que, desde esta perspectiva sería, efectivamente, una guía para la acción. El fuerte énfasis en la calidad de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, en la estructuración de un ambiente de aprendizaje desafiante y lúdico, en la vivencia de valores y condiciones adecuadas para la convivencia. Las “comunidades de trabajo” mencionadas en la misión se refieren a distintos hitos de encuentros entre las familias y el colegio, que participan de talleres ofrecidos por el establecimiento. Como también explica el Director,

Los cabros siguen entusiasmados. Mira, si algo sostiene al colegio hoy en día es que ellos sienten que sí y no se volvieron a tomar el colegio porque ahora, como estaba la posibilidad para seguir haciendo sus actividades emblemáticas, la feria del libro, del arte y la cultura, la fiesta familiar del otro día, los fogones. Ellos están desde principio de año preparando sus fuegos, donde tienen que investigar, tienen que preparar, tienen que hacer, disfrazarse, hacer libretos, hacer escenografías, todo, tienen que producir, hacer toda una producción. Después los más grandes tienen que hacer su jornada de servicio, se van siete u ocho días, diez días a comunidades perdidas por ahí por la montaña en el sur a trabajar, pero primero van a ver, a conocer, a ver las necesidades y van después a trabajar. Todas esas cosas. (Director).

En segundo lugar, el desafío de la directiva es aumentar las exigencias en términos de **“desarrollo cognitivo”**.

Ahora, lo que pasa es que seguimos siendo artesanales, porque el proyecto educativo requiere, necesita y debe ser más reflexionada, puesta en un *ámbito superior de desarrollo cognitivo* de quienes lo conducen. O sea, requiere un convencimiento, pero además tener las herramientas ideológicas para decir “Este es el camino” y que además es un camino flexible porque así fue planteado desde siempre. (Director)

Este objetivo va ligado a la meta de aumentar los resultados SIMCE, que han disminuido desde el año 2009, que como dice el Director “son vergonzosos”. En este escenario el rediseño del PME, a diferencia del anterior, aparecen con un mayor foco en los aprendizajes y sobre todo su expresión en el SIMCE y bajando el énfasis en los temas de convivencia. En palabras de los directivos,

Yo me manejo con los resultados que teníamos y cómo es importante mantenerlo y subirlo, ... es un tema académico, una preocupación. (Director Académicos)

Sí, sí. Pero yo diría que le sacamos (del nuevo PME 2013) un poco (de temas de convivencia asociado al proyecto educativo) porque eso ya está instalado, o sea, en algún momento decir "Oye, esto ya es parte de", entonces nos estamos metiendo en el tema de lo académico. El énfasis de este PME lo tomó el Director Académico que es todo el reordenamiento, el ensamblaje de los educadores, de la planificación, de hacer las clases con toda la técnica digamos, ir a una clase. (Director)

El horizonte es lograr progresivamente una formación integral que junto con contar con herramientas para ser buenos ciudadanos, deberían agregar un mayor desarrollo cognitivo y ese nuevo vértice de desarrollo les posibilitaría responder de manera más “competente” en todo tipo de pruebas y evaluaciones externas. En el análisis de los directivos existe una preocupación por aumentar los resultados externos, pero ello no tiene un valor en sí mismo. Se espera y confía que un trabajo serio con los docentes y la mejora de sus prácticas, tendrá efectos en los resultados evaluativos.

Este objetivo es también demandado por otros agentes.

Yo puedo decir que sí, es un buen colegio, o sea, es un colegio que yo recomendaría, tiene docentes muy comprometidos, he tenido la suerte de conversar con varios de ellos, colegas que están con el teléfono abierto hasta las 9:00 o 10:00 de la noche si se necesita ayuda, colegas que le dan a los niños su número de celulares por si tienen problemas, que las personas como apoderados - necesito hablar con usted me puedo ir a tal hora, perfecto mire yo la espero-entonces hay un compromiso especial, tienen profesores bastante jóvenes. Entonces eso también es como, están más cerca de los niños sobre todo los de Media, están mucho más cerca de ellos. Entonces yo puedo decir que sí, es un buen colegio, *no excelente*, no, pero es buen colegio. Es un colegio que se puede recomendar y que está en pos de mejora aún porque la parte convivencia que es la parte poderosa de ellos está apoyando la parte aprendizaje, entonces de partida *yo creo y siento que este año el resultado SIMCE va a ser mucho mejor*. (ATP MINEDUC)

Como se observa en la cita anterior la Asesora Técnica Pedagógica del Ministerio de Educación, da cuenta de la fortaleza del proyecto del establecimiento, pero ella

argumenta que es un colegio bueno, pero no excelente, y le desea que aumente en sus resultados SIMCE.

Los padres y apoderados por su lado, también perciben una distancia entre los logros de aprendizajes y la libertad y ambiente distendido en el cual vivirían los estudiantes.

Claro, nosotros lo hemos conversado a nivel de tíos todas esas cosas y hay tíos que me dicen que aquí les *falta más aprendizaje*, que aprendan más porque a lo mejor en otros colegios no va a ser lo mismo, porque en otros colegios *los aprietan más*, entonces por eso digo yo hay mucha libertad de repente. (Apoderada, Entrevista grupal).

Este punto está directamente relacionado con un tercer objetivo: mejorar las **prácticas docentes**, para así generar aprendizajes de calidad. Los directivos señalan que están empeñados en que los docentes desarrollen mejores prácticas educativas, que eleven el tiempo efectivo de clases, que mejoren la estructura de la clase, que en las diferentes asignaturas desarrollen una didáctica adecuada para el efectivo aprendizaje de ella. Aunque se comprende que existe una baja en los puntajes SIMCE por la misma toma de los estudiantes, también se considera, como una razón más profunda que un porcentaje de docentes no logra practicar estrategias efectivas. Por tanto se espera que la mejora de ello desencadenaría en una mejora en los resultados evaluativos.

Yo creo que cada vez más, es más claro de que el trabajo que ha desarrollado la función de habilidades los profes están haciendo esfuerzos por tratar de generar estas habilidades y no solamente que aprendan a dividir, sino que aprendan a resolver problemas utilizando las divisiones con los chiquititos desde la básica, y que aprendan no a saber de ciencias sino que a pensar metódicamente, lógicamente, científicamente en la asignatura de biología. Está cada vez más aceptado, de a poco, generar espacios de diálogos, de discusión también con los profesores, por lo pronto es el discurso, cosa que antes no estaba, siempre hay un porcentaje de profesores también que les cuesta entender esto de las habilidades. (Director Académico).

Los directivos del colegio argumentan que el énfasis debe estar no es el “pasar contenidos”, sino en desarrollar habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes que definitivamente los despegue del concepto o contenido aprendido de memoria, de comprensión, razonamiento, lógica, resolución de problema, etc.

La coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) tiene un diagnóstico bastante afinado respecto del tratamiento que darían los docentes del establecimiento a una serie de dimensiones pedagógicas claves para lograr efectivos aprendizajes entre los estudiantes.

De hecho se aborda en ciertos contenidos curriculares, hay un abordaje de temas para que los estudiantes investiguen y logren cierta información con respecto al tema, a la actividad precisa. Pero sí, o sea hay una falta del aprovechamiento del recurso. Sí, sí, de todas maneras, sí. El tema de los tiempos también, hay muchos “tiempos muertos” que le llamo yo, es como pasa la hora y ¿qué hacemos ahora? Los cierres de clase, muchas veces no hay como esa consolidación de aprendizaje al final. La metacognición se hace poco, pero se trata de trabajar con ellos pero yo creo que más a nivel de Equipo PIE se da ese tema de metacognición con nuestros alumnos. Nosotros lo vemos como a veces a parte y yo les digo -no porque ellos están integrados, tenemos que tratar de-. Pero sí, hay procesos que no se ven, o se ven muy poco, muy muy poquito. Hay como esa falta de proceso metacognitivo, de trabajar con habilidades superiores y en el tema de la evaluaciones también, el tipo de preguntas que se hace en una evaluación, qué procesos se activan en un niño para poder responder ciertos tipo de preguntas; no, es todo a nivel muy básico. (Coordinadora PIE)

Sí ahí uno lo ve en la calidad de las preguntas que se realizan, en el tipo de retroalimentación que entrega el profesor. Ahí uno va viendo que en cuántos niveles cognitivos... estamos en los básicos primero; todo lo que es identificar solamente, memorizar. (...) son muy pocos, son muy pocos (los profesores) y yo creo que tampoco ellos tienen mucha conciencia de que lo logran, se ve en cuanto al proceso reflexivo de -a ver, qué hice hoy día y qué niveles alcancé con mis alumnos- es poco quien llega a esa metacognición. (...) Claro, lo hemos conversado cuando tenemos reuniones con los profesores específicamente pero de uno a uno, reuniones muy pequeñas, no se aborda como a nivel macro. (Coordinadora PIE)

Entre las deficiencias que identifica la Coordinadora al observar aula, hace referencia al desaprovechamiento del tiempo y recursos pedagógicos en aula; la falta de trabajar “habilidades superiores” y la realización de preguntas desafiantes que activen el pensamiento complejo; una dificultad con los “cierres” de las clases, en los que en muy pocos casos se desarrollan procesos de metacognición.

Los directivos también mencionan un tema pendiente con que aún no existe una definición consensuada a nivel de colegio respecto de la utilidad y empleo de las guías de aprendizajes en las clases regulares. Aparentemente la mayoría de docentes emplearían en su desempeño cotidiano guías individuales, que es un aspecto respecto del cual se quejan los estudiantes, ya que algunos profesores entregarían las guías para su desarrollo sin proporcionarles un sentido pedagógico, ni las articularían con las otras partes de las clases.

Por otra parte, el Director agrega también su preocupación por la falta de cumplimiento de un grupo de docentes con mínimas exigencias formales, como asistir a su trabajo y hacerlo de forma puntual, y la entrega de las planificaciones; aunque también reconoce



que ellos suelen ser muy comprometidos en la realización de otras actividades, como los rituales scout del Colegio.

Si entregó las planificaciones a tiempo, que es día a día, pero no todos la cumplen. Lo que se está haciendo ahora es hacer más riguroso eso, la exigencia es dejarlo hecho, porque se prometen cosas y después nos agarra la vorágine. (...) Treinta por ciento. Un tercio. Un tercio está comprometido, un tercio que cumple, y un tercio que no, y que muchas veces aparecen y no se notan. Harta licencia, llegan atrasados, que le pasó no sé qué cosa, se le murió no sé quién, que le dolió la garganta. Pero se lucen en otras cosas, aparecen en las actividades emblemáticas del colegio. (Director)

De modo similar, aunque con mayor énfasis, el Director Académico comenta,

Sí, yo creo que hay un trabajo ahí adicional en términos de que yo creo que hay que asentar *una cultura de trabajo* en términos de autoresponsabilidad, de autodisciplina.... Eso es un elemento que debemos instalar aquí, no me atrevo a decir -reinstalar- porque no sé si estaba antes tampoco, me parece que no estaba, no estaba como... Yo creo que en este colegio están dadas las condiciones para que si los profesores autodisciplinados hacen lo que deben hacer se pudieran generar mayores aprendizajes al corto plazo y mejoras en todos los ámbitos. (...) Yo diría en una proporción de 40, disciplinados, auto-disciplinados, hay un porcentaje de profesores que requieren de más direccionalidad y otros que simplemente independiente de la direccionalidad no responden como se espera, que felizmente son los menos, yo diría que un 20%. (Director Académico)

Por último, los directivos plantean la importancia de realizar más acompañamiento y reflexión pedagógica junto con los docentes, para aunar criterios internamente. Junto a ello, también se proponen mejorar la **sistematicidad y orden de la evaluación** del trabajo que realizan, como también un modo de tener evidencias del trabajo realizado para poder mostrarlo a las familias o al Ministerio. Como explica el Director,

Lo que pasa es que *seguimos siendo artesanales*, porque el proyecto educativo requiere, necesita y debe ser más reflexionada, ... en algún momento, se criticó esto del activismo, ayer mismo, o sea, hemos hecho esto y esto, pero no lo hemos evaluado". (...) frente a los papás, a los profes, también eso es un insumo, que nos sirve, tenemos que saber dar una cuenta de aquello que el Estado Chileno nos pide como colegio, que pone lucas y nos financia, bueno, quieren saber, demos buena cuenta. Entonces no podemos aparecer aquí como que no, porque estaríamos estafando. (Director)

En síntesis las prioridades de la dirección del Colegio son por una parte mejorar el "desarrollo cognitivo" de los estudiantes, entendiendo que la formación valórica-social y expresión creativa son ámbitos más logrados del proyecto educativo. En sintonía con ello,

se proponen mejorar las prácticas docentes, especialmente en cuanto a cómo desafían y generan en los estudiantes el uso de habilidades cognitivas superiores. Acompañado de estos objetivos, plantean aumentar los resultados académicos, y se espera que la mejora de las prácticas docentes deriven en el aumento de las evaluaciones externas. Estos objetivos se dan en un ambiente de tensión y cautela, donde se propone tener estas mejoras mientras se debe mantener el proyecto educativo propio, la mística del colegio, y se busca recomponer y afianzar las confianzas y la comunicación interna.

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

El Plan de Mejoramiento, que se debe elaborar en el contexto de la Ley SEP, cubre la realización de una serie de actividades importantes para el colegio, y que en general, en jerga del control que hace el Ministerio de Educación logran un alto porcentaje de cumplimiento. Las principales estrategias diseñadas se describen a continuación.

**Planificación.** Desde la llegada de la SEP se ha implementado la planificación clase a clase. Se espera que los docentes preparen y realicen las clases con toda la técnica, es decir implementando correctamente los tres momentos de la clase.

Es algo que nos interesa que nos parece fundamental, que debe haber planificación, día a día es lo que estamos tratando de implementar. Las clases tienen que ver con la planificación, siempre, porque somos un colegio con vida. ¿Es que la planificación se anticipe con esa exactitud, no? Yo no espero eso, ni quiero que se de eso. Yo espero que exista una planificación *lo más detallada posible* que pueda dar cuenta lo que se va a hacer en el aula y que cuando uno va al aula para ver la clase que correspondía, yo no espero encontrar justo la que correspondía, espero que esté dentro del proceso. Porque siempre van a haber cosas que nos van adelantar nos van a atrasar, más en una escuela como esta, pero sí espero que el profesor haya sido capaz de ver su planificación y adecuarla a la realidad con la que se encontró en el aula. (Director Académico)

La planificación de las clases aparece como una acción claramente buscada en el desempeño docente cotidiano, en consistencia con las distintas manifestaciones de la política educativa. Se busca una planificación lo más detallada posible, pero a su vez que a la hora de implementar pueda ser utilizada con flexibilidad.

**Apoyo y monitoreo de las prácticas docentes.** Sobre el monitoreo de las prácticas pedagógicas de aula, contempla entre los actores del colegio varios componentes interesantes de analizar. En primer término a mejorar la estructuración del trabajo de apoyo al aula, a ponerle foco al tema de los tres momentos de la clase (que son parte de las acciones comprometidas en el PME) y que todo aquello quede efectivamente respaldado con evidencias.

Desde el año 2012 existe un sistema de observaciones o acompañamiento al aula institucionalizado, con una pauta de observación consensuada y el grupo de directivos un

claro plan de observación (dos visitas a año por cada profesor). También se contempla una precisa sistematización de dichas observaciones, que es lo que se devuelve al profesor observado:

La pauta de observación de prácticas de aula la elaboramos junto con ellos, la consensuamos. Pero como han ido cambiando un poco los profesores, pero la discutimos y la rediscutimos y la vamos a volver a discutir. Observa el Equipo Directivo completo; 5-6 personas somos y todos usan la misma pauta. La clase observada tiene que ser completa, ojalá la hora y media. Ojalá sea una clase de hora y media que es una clase más armadita... Y completa sin intervención, a menos que se piense también en otra forma de intervenir de observar clases, pero no la hemos elaborado y tampoco la hemos desechado, que es otra manera de intervenir, de observar las clases, pero esa es sin registro, sin nada. A lo mejor la vamos a sistematizar más adelante. Primero implementar esta otra, ojalá, todos los profesores nos hemos planteado como meta por lo menos dos observaciones, por lo menos dos dentro del año. Mira, por qué dos, porque es un trabajo fuerte. Además es la observación, es el registro de la observación, porque después viene una escritura, una relación de la clase, lo que se hizo paso a paso, lo que hizo el profe en forma objetiva y luego viene un análisis de lo que se hizo con fortalezas y debilidades y reflexiones que se toman de común acuerdo y luego la conversación con el profesor, donde ellos también tienen la posibilidad. Primero leemos por la clase y las recordamos, es muy grato ese momento entre paréntesis, es muy grato. Dura como una hora. (Director Académico)

Al menos a nivel discursivo los profesores estarían aceptando con naturalidad el proceso de acompañamiento que por ahora se estaría produciendo desde la dirección del establecimiento, ya que a su vez, la observación de aula o el acompañamiento, serían una práctica cada vez más corriente y habitual en el sistema escolar chileno. Esto a raíz de la evaluación del desempeño docente que lleva adelante el Ministerio de Educación en las escuelas municipales y los planes de mejora de la SEP que en general también incorporan estas actividades de manera regular. Sumado a ello, los estudiantes evalúan a sus profesores y también los padres a final de año a través de una encuesta.

**Bono y rendición de cuentas de Profesores Jefes.** El Profesor Jefe debería jugar un rol clave en la implementación del proyecto educativo, pues debe articular la acción de los distintos actores de la comunidad educativa: desde luego con sus estudiantes, pero también de forma significativa y permanente con sus padres y apoderados. Los profesores jefes reciben un estímulo económico adicional a su salario para desempeñarse en ese rol y ya existe una rúbrica para analizar el nivel de cumplimiento de las tareas establecidas. Aparentemente esta rúbrica debería tener una mayor precisión y una aplicación más sistemática, de manera de efectivamente estimular a quienes efectivamente lo merecerían. Los hitos de la evaluación al trabajo de los docentes en el colegio son,

Compromiso, compromiso con los cimientos del proyecto. Por ejemplo, un profesor jefe tiene que entrevistar una o dos veces a sus apoderados. Tiene que entrevistar y *tener evidencia* de haber hecho entrevistas y conversaciones con todos sus estudiantes. Tiene que haber participado activamente de las actividades emblemáticas, haber estado en las reuniones con sus apoderados, haber abordado los casos más complicados, haber estado a la cabeza y haber conducido los procesos de toma de decisiones y de conversaciones, y de firma de documentos con las familias, con los chiquillos, y no que al final hagan otros la pega, y no quien deba hacerlo. Entonces hay una serie de indicadores, que están escritos en lo que debe haber. En un momento se estuvo haciendo una cosa bimensual, se iba chequeando y se iba como auto-chequeando, y al final se decía que si cumpliste el ochenta y cinco por ciento para arriba, tu bono está intocado, pero si aquí hay falencias y en realidad estás cumpliendo un sesenta por ciento, el bono está afectado”. (Director)

**Mediciones de aprendizajes por nivel.** Otra estrategia importante es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Por una parte el desafío ha sido que los docentes evalúen habilidades, y no solamente contenido.

Hemos hecho hartos esfuerzos por lo menos antes de la toma de que los profesores fueran capaces de trabajar sobre la base de habilidades y diseñar habilidades y metas también en función de habilidades e instrumentos que midan esas habilidades con todo lo artesanal que pudiera ser el trabajo que pudiéramos realizar nosotros. Pero era nuestro y siempre es un escalón importante cuando uno después se encuentra con la bibliografía, con las teorías y con las nuevas propuestas para la comprensión. Y nosotros ya esto lo implementamos de cierta forma y ahora vienen estos otros instrumentos validados que nos pueden servir. (Director Académico).

Con la llegada de la SEP además se decidió contratar un servicio externo de medición de aprendizajes por niveles, dos al año. Ello les permite monitorear los aprendizajes de los alumnos, identificar ámbitos curriculares menos logrados, acostumbrar a los alumnos a este tipo de pruebas.

**Estrategias de inclusión social y educativa.** En primer lugar este Colegio promulga el valor de la diversidad, y explican que se acepta como alumnos incluso a postulantes que se sabe a priori mostrarían alguna dificultad que implicaría, al menos, un aprendizaje más lento y dificultoso:

El Colegio Lucero admite niños incluso en su proyecto, ellos tienen diferencial, tienen integración, tienen PIE y ellos admiten niños sobre esa cantidad y con recursos SEP apoyan esa parte. Ellos admiten niños que se han ido dos, tres años del Colegio y vuelven con una repitencia de dos, tres años y dejan de lado esta edad sin pasar el tope, sin pasar la normativa, la legalidad, pero ellos admiten de

nuevo a los niños sabiendo que son niños con problemas. Entonces, para ellos la educación es un desafío, yo siempre les he dicho que ellos tienen que visualizar bien el poder ayudar realmente. (ATP MINEDUC)

Respecto de la expulsión de estudiantes no se señaló que se produjeran estos casos, ni por razones disciplinarias o de aprendizaje, incluso de manera contraria, se indica que todos los estudiantes, no importando sus dificultades se mantendrían en el colegio (a pesar de repitencia por ejemplo).

En el Colegio se estableció un completo equipo para tratar la diversidad de los estudiantes y lograr la integración de los niños y jóvenes diagnosticados para incorporarse al programa PIE que financia y controla el Ministerio de Educación a través de una subvención especial.

Estamos con el PIE con el programa de integración para los alumnos y alumnas que tengan algunos trastornos -no le llaman trastornos, ahora le llaman dificultades-transitorias en lenguaje o en el aprendizaje. Pero transitorias, que son leves. Están diagnosticados, sí, tienen que ser diagnosticados. Esa forma de trabajo hacemos. Hay un equipo PIE con incorporación de especialistas, fonoaudiólogo, psicopedagoga, psicóloga con algunas horas. (Director Académico)

Además, existe un equipo de apoyo para trabajar con estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje que es completo y bien estructurado. Es interesante, constatar que el colegio ha respaldado la relevancia de la atención a la diversidad y que para hacerlo de forma más sistemática ha potenciado al equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) con recursos adicionales provenientes de la Ley SEP, de manera tal que con el mismo equipo de profesionales cumplen una tarea más amplia que sólo atender a los estudiantes integrados:

Hay dos psicólogas, una en el PIE y otra en la SEP que atiende los casos más sociales, de contención de los jóvenes, los adolescentes con problemas sociales. La del PIE es más general, de trabajo cognitivo-académico. Ambas hacen las mismas cosas (...) pero hay un cuadro que está hecho para que se sepa de dónde vienen los recursos. (Director Académico)

La encargada del PIE del colegio explica el tipo de atención que brindada a los estudiantes, constatando que se atiende a un número adicional de niños que sólo por los cuales se recibe subvención. Los estudiantes son atendidos en sus propias aulas durante el desarrollo de las clases. De hecho el equipo PIE no sólo atiende a aquellos estudiantes por los cuales se recibe subvención, sino que extiende su labor a otros niños y jóvenes que lo requieran. Pero de todas formas esta atención tendría limitaciones a nivel de recursos y de competencias profesionales de los profesores de aula.

La ampliación del tratamiento de la diversidad más allá de los niños por los cuales se recibe subvención adicional, estaría dada, fundamentalmente por la asesoría que el

equipo especializado daría al resto de los docentes de aula, para que a su vez ellos aborden las dificultades que implicaría el aprendizaje de los estudiantes con otros ritmos:

Hasta el momento el colegio presenta una alta demanda de niños con dificultad porque tenemos un alto grado de vulnerabilidad también, eso afecta en ciertos aspectos a alumnos que presentan dificultades, en otros casos no es tan grave digamos porque hay apoyo de familias, uno puede contar con ellos también para un trabajo más diferenciado. Pero, en cuanto al abordaje de todas las necesidades no, lamentablemente contamos solamente con dos tipos de necesidades que son las más necesarias digamos, acá, dentro de la comunidad, pero sí queda un alto grado o una alta cantidad de alumnos sin ese apoyo. (...) En áreas con dificultades permanentes que nosotros le llamamos, dificultades que ya tienen que ver a nivel más cognitivo, con dificultades de CI, temas limítrofes. Ahí ya estamos hablando de niños que en algún caso quedan fuera de nuestro programa pero si digamos - administrativamente quedan fuera- pero el hecho de que el Diferencial vaya a la sala nos da la oportunidad también de apoyarlo a él con distintas estrategias no necesariamente porque esté integrado en el proyecto mismo, sino que son apoyos extras que también el educador observa dentro de la sala y que requieren esos niños ese apoyo de ese Diferencial. (Coordinadora PIE)

La exigencia legal que los especialistas del Programa de Integración Escolar (PIE) entren a realizar su tarea a las aulas, ha implicado una complejidad a nivel de la gestión institucional, los docentes de aula se habrían sentido observados y evaluados en su tarea por los profesionales PIE, aparentemente ese temor bajó y se estaría comenzando a asentar un nuevo tipo de relación entre los profesionales que desempeñan diferentes roles en el colegio:

En un inicio el tema del Decreto nos cambió mucho cuando tuvimos que entrar a aula por ejemplo. Existía esa resistencia de que -hoy me vienen a evaluar;- vengo a ver cómo lo hacen- y en un inicio costó pero ahora sí se siente un poco más de tranquilidad en ese aspecto, de que no veníamos como en el tema punitivo de -huy lo estoy haciendo mal-, no, sino que ya ahora se entiende como un apoyo y de hecho ahora se agradece mucho. (Coordinadora del PIE)

**Participación de la Familia.** Mantener el involucramiento y activa participación de la familia es otra estrategia importante en el colegio. Existen reuniones mensuales de padres por curso, desde la dirección del colegio han organizado una serie de encuentros regulares con grupos de padres para conversar con ellos temas generales, con alguna vinculación al proceso formativo de sus hijos, pero también otros temas más sociopolíticos. También merece destacar la existencia del IST (informe de calificaciones de los alumnos que se entrega a sus familias) dicho informe procura dar cuenta del desarrollo formativo de los estudiantes, en él se releva que no solo se da cuenta de calificaciones vinculadas a lo cognitivo, sino que efectivamente con una visión más amplia de la formación humana, social y valórica, todo en la perspectiva de aumentar el

involucramiento de las familias en los procesos educativos. Por ejemplo, a propósito de la convulsión que implicó para el Colegio la larga toma del 2011 se relata el tipo de participación de la comunidad de padres en el proceso de mejora escolar,

Porque todo esto (la toma de los estudiantes) también se fue viendo con los apoderados, nos estuvimos reuniendo y seguimos reuniéndonos con los apoderados regularmente en las noches con un grupo entre 70 apoderados, 30. Entre 30 y 70 apoderados han participado en diferentes sesiones y vamos a culminar con un congreso pronto, en Noviembre. (...) De desconfiar de este otro que la cuestión política que se mete en su cara mala, en su rostro malo, esto de desconfiar y de querer aceptar la opinión, es complicado porque en el fondo es construir democracia, construir comunidad en un espacio nuevo donde no lo sabemos hacer. Entonces, esa fue la riqueza de esa sesión y yo creo que el sólo hecho de sentarnos a conversar aunque fuera a tropezones, en un primer momento, de a poco fueron dando las bases para ir mirándonos a los ojos y empezar a confiar en el otro, si en el fondo aquí hay una comunidad de intereses decíamos nosotros, no hay intereses distintos, todos queremos lo mismo. (Director Académico)

La ATP del Ministerio de Educación destaca que el Colegio, a pesar de estar ubicado en un contexto habitacional bastante vulnerable, de todas formas realiza diversas actividades abiertas para la comunidad (ej. "la Feria del Libro"), que por lo general no implican ni problemas ni destrozos, incluso ella misma señala que expone estas actividades y estrategia del Colegio Lucero a otras comunidades educativas para sigan este modelo:

Esto de abrir las puertas hacia toda la comunidad es lo más difícil que hay en los establecimientos. El establecimiento prima; estamos ubicados en un sector muy vulnerable, en un sector con mucha delincuencia, por lo tanto abrir las puertas a todos es bastante complicado, por lo tanto ellos se hacen asesorar de sus apoderados, se le avisa al Plan Cuadrante, ponen Carabineros, me entiende o sea se hace toda la gestión para que esto sea realmente una buena experiencia y hemos logrado que en algunos otros establecimientos se haga lo mismo pero la gran mayoría de los establecimientos es hacia adentro. (ATP MINEDUC)

**Cambio en un ambiente de cautela.** Por último, la cautela y los cambios graduales (no radicales), son estrategias claves en el momento actual de la institución. La dirección del colegio se maneja con extremo cuidado luego de la destitución de la dirección anterior.

Recién este semestre están dadas las condiciones como para ponerse a pensar en ese ámbito. Ahora en el sentido que salimos a flote estamos... que no hay peligro de naufragio, porque antes estábamos en situación de emergencia, de hecho uno de los profesores dijo el otro día -este no es un año para pensar en los aprendizajes-. (...) Este es un año para centrarnos en recomponer las relaciones, en buscar causas, en buscar daños, en reparar la nave de a poco, como en esa línea. Y

en eso estuvimos, entonces allí poco importaban las funciones que uno u otro pudiera tener. Había que hacer que la nave siguiera navegando. Eso fue todo el año 2012 y parte del año 2013 también, el 1er semestre. Recién ahora estamos, entonces recién vamos a trabajar más en ese ámbito. (...) Mira, volver a explicitar las funciones y las responsabilidades que le compete a cada actor dentro del sistema. Volver a redinamizar los protocolos de acción, las rutinas de trabajo, reestablecerlas nuevamente, compartirlas, discutir las. De hecho, este consejo que tenemos va a ir orientado a eso, ya lo hemos hecho de manera puntual pero ahora lo vamos a presentar como un cuerpo más armado. (Director Académico)

Aunque la dirección actual quisiera instalar algunas estrategias de mayor apoyo, como también control o presión sobre especialmente un grupo de docentes evaluados de modo deficiente, deben realizar todas sus estrategias con particular cuidado para mantener la armonía institucional. Se menciona que hasta ahora no se había generado procedimientos para mejorar el desempeño docente, debido al clima álgido y de confrontación post-toma. Después de ella y hasta ahora, el esfuerzo había sido reconstruir confianzas y diálogo entre el cuerpo docente ya que no todos los profesores habrían compartido la misma opinión respecto de la toma.

El Director Académico en términos más amplios respecto del desempeño profesional de los docentes señala que si bien hay claridad del estándar al cual se debería llegar (ser responsable, cumplir con las exigencias formales del desempeño como asistencia y puntualidad, conocer e implementar el proyecto educativo del colegio en sus aspectos formativos y cognitivos) hay bastante más claridad respecto de quienes no llegarían a cumplir con ese estándar. Pero, aún no hay claridad, ni certeza es acerca de cómo se debería proceder para solucionar esta problemática apreciada.

Ahora estaríamos en el momento en que el equipo de gestión del colegio propondría una reordenación del trabajo pedagógico entre los profesores del colegio, los directivos tendrían una cierta claridad respecto de qué docentes serían aquellos que necesitarían apoyo más fuerte para mejorar su desempeño y cumplir con las rutinas en gran parte comprometidas en el PME de la SEP:

Específicamente con ese 20% [de profesores evaluados con un desempeño insuficiente], no lo hemos focalizado, el trabajo que hemos realizado ha estado más dirigido al equipo [de docentes] en sí, porque también es delicado como hacerlo digamos sin que... pero hacia allá es donde estamos orientando el trabajo en este momento. (Director Académico)

De modo similar, a juicio de los algunos directivos, se ameritaría el trabajo docente ser enfrentada con apoyo externo o asistencia técnica, pero cuya intervención sería resistida por diversos actores en una lógica que podría ser llamada de "autoafirmación" de la propia capacidad profesional para abordar la mejora.



## Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora

En general este colegio funciona con muy poco apoyo profesional externo. Hasta ahora el colegio no ha contratado ATEs, la mayoría de los integrantes perciben que pueden desarrollar los procesos de mejora internamente. Aunque en la directiva se considera que ello pueda ser útil para tareas específicas; por ejemplo se está evaluando contratar una ATE para realizar un diagnóstico de los requerimientos del profesorado de capacitación.

De todos modos se encontró ciertas aprensiones y desconfianza sobre la contratación de una ATE, hay docentes que encuentran que esto sería una pérdida de tiempo y de recursos.

Hay algunas personas nuestras muy comprometidas que lo prefieren (apoyo externo). Yo no. Pero no significa que nos confrontemos, sino que yo soy más dado a esto que estamos haciendo hoy día, a generar estas posibilidades, esto contigo. Hay otros que le hacen el quite, que es una pérdida de tiempo, o que preguntan “¿y nos van a pagar?, ¿cuánto cobran?”. Oye, tranquilo, son redes, tú abres la escuela al mundo. Aquí, en el Colón, lo evitan. Hay algunas personas que sienten que lo podemos hacer nosotros. No sé si la mayoría no quiere ese apoyo externo, pero intuyo que sí. Que si alguien piensa que le vamos a pagar seis, siete millones a alguien para que nos haga algo, no tenemos ni para el bono, con todo lo que hacemos acá. Y vas a pagar cinco, seis, siete millones por una asesoría, o nos va a decir esto. No, aquí nosotros lo sabemos hace rato. Y hay algunos que lo promueven, de no hacerlo. Y yo lucho un poco con eso. Entonces me escuchan, me encuentran la razón, dicen “Sí sé”. Pero con dolor de guata. Dicen: “Pero es bueno, que venga gente externa, nos hace bien”. Estas cosas como burbujas a nada bueno conducen. Es bueno que nos conozcan, es bueno salir. (Director)

En relación a la **ATP** del Ministerio, el equipo directivo valora altamente esta función, y a su vez la ATP evalúa a muy alto nivel el desempeño del establecimiento, en cuanto al despliegue de su proyecto educativo como del PME de la SEP como el Programa de Integración.

El Director da cuenta de su percepción del trabajo de la ATP, enfocada principalmente en las visitas de monitoreo del cumplimiento del Plan de Mejora (PME). Estas, según él, son bastante intensas, vienen con un ajustado programa, en función de las actividades comprometidas por el colegio. Pero en el colegio tendrían la seguridad respecto de la buena calidad del desarrollo de su PME y que al poco andar el ATP también tendría claro el adecuado nivel de desarrollo del mismo y que a partir de ese momento la relación sería distendida y que formalmente su buena calidad en la ejecución les haría merecedores de felicitaciones.

Vienen todo el día, a la SEP. Y traen ellos el Plan, ‘esto es lo que ustedes dijeron, estas son las actividades’. Y empezamos. Y la persona que está ahí empieza a

disfrutarlo, porque además la gente no tiene ese comportamiento de ponerse a la defensiva. Así que lo va contando con alegría. Ha sido agradable, además hay alguien de la fundación (sostenedora) presente, porque tiene que haber alguien de la fundación, el equipo directivo entero. Y lo otro es el Ministerio que viene y va chequeando “A ver, sí, mire, y además esto, y además esto otro”. Se van felices, se van contentos y felicitaciones, se van así como que vivieron, no sé, como una anécdota, esperan ellos a decir “Estuve en la escuela”, y empiezan a contar lo que les pasa en otras visitas (...) El año pasado lo mismo, el año a mí me tocó, era mi gestión ya y así, felicitaciones, mandaron felicitaciones, gracias, reconocimientos y eso. Entonces, lo que pasa es que está instalado, lo que pasa es que eso nos obliga a ordenarnos, a ver ‘mira, si aprieto aquí la gente trabaja más’”. (Director)

El rol de la ATP es centralmente orientar la dimensión procedimental de los proyectos y programas ministeriales y controlar el funcionamiento del PME. Por una parte felicita a la directiva por su buen cumplimiento del Plan, y por otra parte ha mostrado sus aprensiones y críticas relacionadas a que deben aumentar los resultados y ser más ordenados en sistematizar las “evidencias” de su trabajo.

También es importante mencionar que los directivos valoran un cambio de enfoque en la asesoría Ministerial, con un objetivo más claro en las visitas y con personal mejor preparado.

Mira, yo creo que efectivamente se está viviendo en estos momentos una etapa de mayor sintonía con la supervisión pedagógica permanente que yo la veo como -no me va a preguntar por este último tiempo- sino que, yo veía ya desde antes que las supervisiones eran menos burocráticas, soluciones pedagógicas, de acompañamiento pedagógico, lo veo con más sentido, ahora. Ahora, estos últimos años, que lo que veía del año 2005 hacia atrás. Pero, veo esta diferencia no tanto por la política educativa, por el sentido de la política que por las personas que estaban incorporando. O sea, veo que había muchos viejos tercios que estaban tratando de implementar una política en las que ellos no entendían, ni tenían las competencias ni las capacidades como para poder llevarlas a cabo, entonces trataban de llevar, de hacer en las escuelas un acompañamiento nuevo, con personas que tenían otro modelo, otra manera de entender la educación. Entonces eso, entonces, para nosotros las llegadas eran una pérdida de tiempo. No ha sido así estos últimos años. (Director Académico)

Sobre el rol de los **padres** dentro de la comunidad educativa, existe un fuerte discurso hacia inclusión en la comunidad, pero también algunas iniciativas prácticas.

La familia en general apoya en el proceso educativo de los estudiantes de la escuela con los distintos grados de diferenciación que hay siempre en toda escuela, pero en general sí. Es una comunidad preocupada de los aprendizajes, que apoya desde el hogar en general en lo que debe hacer. (Director Académico)

[Los padres] son mucho más cercanos, sí, en otros lugares no se da tanto la cercanía con el trabajo con las familias, sí acá las familias, bueno como en todas partes hay un grupo que no está siempre presente pero acá se ve mucho más las familias que en la realidad donde he estado también, en otros lugares. (...) Por responder sí; sí la gran mayoría se compromete, apoya, trabajan con los niños pero siempre es un trabajo así bien sistemático, o sea de entregarme registros, qué hizo con el niño, de citar y ver el compromiso, cuadernos de trabajo. Ahí uno va viendo si las mamás están o no, pero por lo general responden sí, súper bien.” (Coordinadora PIE)

Por tanto, se trata de un establecimiento donde la participación de la familia es fuertemente propiciada, y a su vez éstos responden con una mayor cercanía respecto del colegio, y con un importante apoyo y compromiso con la tarea educativa.

### **Respuestas al sistema de aseguramiento de la calidad**

En el discurso de los directivos del colegio se encuentra expresada la pretensión que todas las exigencias que provengan del sistema educativo ellos las tratan de “leer” y luego ejecutar desde su propio proyecto educativo. Expresan que las exigencias externas, más que una presión a secas, las intentan transferir al resto de la comunidad educativa como una posibilidad de articular la tarea educativa cotidiana con desafíos mayores, sobre todo con aquellos contenidos en el Proyecto Educativo institucional. Ello fue posible, según ellos con la experiencia del proyecto Montegrando del cual participaron, y con la SEP el desafío es lograr justamente aquella integración. Como lo expresa el Director, *“¿Y qué extraordinario estamos haciendo en los PME al final? Es que está puesto lo que hacemos, lo que históricamente se hace y ahí está la evidencia, las fotos, los power point, ahí está todo.”* De modo similar, respecto al PME, el Director Académico explica,

El PME y el proyecto propio del colegio, no son cosas distintas, lo que pasa es que todo surge del diagnóstico, yo no veo discrepancia entre ambos porque surge de un diagnóstico que se hace en función de la institución, responde a debilidades de cada establecimiento, de nuestro proyecto y en función de ello hacemos el Plan de Mejoramiento, indudablemente nosotros incorporamos dentro de las actividades para el mejoramiento las acciones que nosotros mismos hemos elaborado desde el Proyecto Educativo; el fogón por ejemplo, las jornadas pedagógicas. Porque todos los ámbitos que incorpora esta institucionalidad en torno a estos cuatro ámbitos abarcan lo que nosotros también hacemos. Por lo tanto, las podemos incluir pero no hay que forzarlo, no veo discrepancia yo, perfectamente, y no debiera haber en ningún colegio. A mí me parece una buena herramienta. (Director Académico)

No obstante el análisis del caso evidencia que esta “articulación” entre el proyecto educativo y las políticas de responsabilización implican cambios en las prioridades y modos de trabajar. En primer lugar la SEP exige un sistema de planificación, control y

rendición de cuentas. En este sentido se les exige especialmente mantener un orden en cuanto a la “evidencia” de las acciones ejecutadas, se les exige éstas queden debidamente documentadas y disponibles para la supervisión externa. Lo que ha implicado destinar personal a realizar esa tarea específica, clave para el control externo:

Todo está instalado, todas estas cosas ya estaban instaladas. Después lo que hubo que hacer fue tener las evidencias, porque muchas veces no quedaban evidencias. Uno las relataba, y siempre nos decían: “¿Y tomaste fotos, hiciste un PowerPoint? ¿Cómo lo transmites a las nuevas generaciones?”, iba de boca en boca. Con el Montegrande, habiendo antes evidencia, había bodegas llenas de material que se hacían aquí antes en el colegio. Pero del Montegrande en adelante que se fue teniendo esto de mostrar las evidencias. Y por lo tanto estas nuevas generaciones de profes también son computines. Entonces todo digitalizado, todo se manda por Internet, la mayoría de los profes tienen experticia en Internet. Tú haces un consejo y es con pantalla, está el *Power Point* hecho. Entonces está todo evidenciado, con fotos, con música. Es re-poco lo que no queda con evidencia. Cada Consejo de Profesores está con una pauta, con actas, está documentado todo. Por eso después nosotros nombramos a una persona y nos ayude a ordenar, nos avisan que vienen a evaluar en diciembre, en tal fecha, y tres semanas antes hay una persona que empieza, junto a las coordinadoras, a poner orden allá, recoger todo lo que nos van a pedir. Ahora son como treinta y cinco acciones. Entonces empiezan a meter cosas en bolsitas, sacar fotos. Somos un poco desordenados, entonces hay que darse un rato para ordenar. Y a mí me sorprende. Las dos veces. En el 2011, que yo no estaba, con la toma y todo, nos avisan que van a venir igual, y este grupo de cabras se ordenó, cerraron una oficina ahí, nos vienen a evaluar y nos felicitan. Estaba todo. (Director)

La cita anterior da cuenta de las instalaciones y esfuerzos para evidenciar el trabajo realizado, sacando fotos, juntando documentación, *power points*, entre otros. Aunque se menciona que ello podría servir para futuras generaciones, se reconoce que ello hasta ahora no se ha hecho. Los entrevistados expresan una gran dificultad que es manejar con seguridad la dimensión administrativa de los proyectos ministeriales. Tienen la sensación que cometerían errores por desconocimientos en cuestiones más bien formales que de fondo, lo que les haría merecedores de castigos y multas, que al final del día aparecen como altamente injustas debido a que lo medular se habría realizado de forma adecuada e incluso sobresaliente. El sentido de este trabajo es para demostrar al ATP las acciones del PME realizadas; no aparece que este esfuerzo alimente una evaluación reflexiva del propio trabajo institucional.

Por otra parte, el Director relata que el Colegio trae una tensión hace años entre lo que es la formación social comunitaria y la formación académica; lo cual se intensificó y entró en crisis con la antigua dirección y la toma estudiantil. Como se ha planteado con anterioridad, una de las prioridades actuales del Colegio es darle un enfoque más fuerte en la “dimensión cognitiva”, y cruzándolo con una mayor energía puesta en mejorar las

prácticas docentes para que incidan en elevar los aprendizajes, ello en el marco de cumplir además con las metas SIMCE establecidas y con la pérdida de la excelencia académica.

Para mejorar los resultados evaluativos, después de la toma, una de las primeras estrategias que se realizó fue cambiar los encargados de ciclo, poniendo a los profesores que habían obtenido mejores logros con sus cursos en el SIMCE, e incorporándolos al equipo directivo.

Además, se aplican pruebas con formato SIMCE, las cuales son compradas a otro sostenedor de colegios privados. Se emplean este tipo de mediciones en una modalidad de pruebas de nivel de final de semestre y cuyos resultados se analizan con los respectivos docentes:

Se evalúa, se miran y se hacen reflexiones, se hacen propuestas, pero en la vida diaria. Se hace trabajo también con modelos de pruebas de SIMCE, instrumentos digamos que se adecúan para que los chiquillos no lleguen así en nada. Hay reforzamiento también en varios cursos en algunos momentos también. Ahora hay una ex.-alumna que es profesora y va a venir a tomar todo lo que es la rapidez de lectura, que hay un instrumento que ya está estandarizado y todo, viene a tomar para evaluar en qué condición estamos. Se trabaja con la institución X (que elabora las pruebas evaluativas), es un instrumento también que tienen que se les compra a ellos. (Director)

A las familias se les habla sobre el SIMCE en una reunión de apoderados, se les explica sobre la importancia de la prueba, y se les pide que sus hijos asistan ese día y que estén descansados. También se envían comunicados a la comunidad sobre los resultados exitosos, felicitando a los alumnos, y se involucra a los estudiantes en el análisis de los resultados SIMCE,

Sí, ellos preparan su PME y todas sus actividades las realizan en comunidad, por el hecho de ser un colegio católico, ellos comprometen mucho a su equipo docente entonces tuve la oportunidad de participar en la Jornada del 4 y del 5 de Julio con ellos cuando se hizo evaluación, cuando se hizo planificación y evaluación y ellos lo hacen todo en comunidad, incluso estaban incluidos los alumnos pero los alumnos se les hizo retroalimentación SIMCE para que supieran sus resultados, o sea yo creo que es un establecimiento que está bastante informado, su comunidad en general de los procesos que están viviendo ellos. (Asesora Técnica Pedagógica del Ministerio de Educación).

Por otra parte, la misma ATP ha puesto foco en el trabajo con los docentes que son evaluados por el SIMCE,

Hemos trabajado con docentes, son del 4to básico, son de 2do, en el fondo son docentes claves para ellos por el asunto SIMCE. Entonces yo he estado con ellos,

he compartido con ellos, he visto sus proyectos, he visto la bajada de la información. (ATP MINEDUC)

Aunque se aprecian estrategias directas para aumentar resultados, tanto en SIMCE, como en velocidad lectora, no se percibe un ambiente de estrés por aumentar resultados. Los docentes entrevistados indican que no estarían preocupadas por la prueba SIMCE y que lo que sí ensayarían con sus estudiantes sería la forma o estructura de la prueba, de manera que los niños no se vieran sorprendidos por la forma. Como dijo una profesora del primer ciclo básico, *“No estamos preocupados por el SIMCE, los niños han comenzado a practicar con estructura de pruebas tipo SIMCE”*. También por medio de las entrevistas a los Directivos se observa que el objetivo está puesto en mejorar las prácticas docentes y en consecuencia los resultados evaluativos; pero que ello no implique que los docentes sientan que tienen que trabajar en función de éstas evaluaciones, pues declaran tener claro los riesgos que implicaría y el “recorte del currículum” que ocurriría si “se trabajara” para el SIMCE como relatan que se haría en otros colegios.

### **Visión de las políticas de gestión y aseguramiento de la calidad**

Los recursos proporcionados para la implementación del PME y PIE son altamente valorados como un aporte real a la mejora de los desempeños profesionales. Ello tiene sentido como una política de discriminación positiva. La asesora del Ministerio de Educación plantea que los recursos han sido una buena y útil herramienta para el Colegio y que se ha transformado en un proceso sólido, en que efectivamente ejecutan las acciones comprometidas.

En cuanto a los dispositivos de gestión, como el PME, el equipo directivo los valora,

Mira, yo creo que con el PME, los Programas de Mejoramiento son una buena herramienta para las escuelas, la incorporación de Planes de Mejoramiento, la Ley SEP a mí me parece una buena estrategia. No tengo más conocimiento, no conozco otras posibilidades, otras herramientas que se pudieran emplear pero esto de instalar la Subvención Preferencial me parece una buena herramienta para responder, para poder focalizar los recursos allí en los colegios que lo requieren, en los ambientes que lo requieren y que sea a través de una herramienta que permita acompañar. El Plan de Mejoramiento me parece una buena estrategia, además, bien implementado, bien trabajado, bien acompañado del Ministerio los colegios que no tengan las competencias para poder llevarlo a cabo debieran contar con la colaboración de la Agencia de la Calidad para poder efectuarlo y no que los colegios tengan que pagarle a empresas privadas para que vengan a hacerle el Plan de Mejoramiento. O sea, ahí también hay formas de hacer pedagogía desde el Ministerio con las escuelas. Pero, el Plan de Mejoramiento sí es un aporte de ordenamiento y de sistematización y de generación de competencias para los equipos directivos y los equipos profesionales de cada colegio. (Director Académico)

El PME junto con proporcionar recursos para la ejecución de acciones significativas, permite según los entrevistados “ordenar” tareas de gestión y de aula, que ahora tienen metas y plazos y que aportan a la concreción de su propio proyecto educativo. A su vez se valora y justifica la necesidad de evaluar los procesos y resultados del Colegio, para así dar cuenta a las familias y al Estado.

Entonces uno dice “Chuta, otra vez lo evaluado, todo hay que evaluarlo”, pero es que hay que evaluarlo, tiene que haber instrumentos que nos entreguen insumos e información para ver. Entonces, nos estamos aplicando esto otro estandarizado que es el SIMCE, como cinco o seis SIMCE, que es lo que produce una animadversión hacia eso. Pero, por otro lado decimos “Oye, pero frente a los papás, a los profes, también eso es un insumo, que nos sirve”, tenemos que saber dar una cuenta de aquello que el Estado Chileno nos pide como colegio, que pone lucas y nos financia, bueno, quieren saber, demos buena cuenta. (Director)

En cuanto a las evaluaciones externas, los entrevistados tienden a tener una visión positiva aunque con algunas aprensiones. Según los actores, las pruebas estandarizadas, como el SIMCE, son una instancia para obtener **información útil** respecto de los progresos en los aprendizajes de los estudiantes.

Mira yo siento que el SIMCE es un buen instrumento de evaluación en aquello que pretende medir, en la medida en que evalúa habilidades y está centrada en la resolución de problemas en matemáticas, que es mucho más integral que una simple operatoria o está centrado en la lectura en el caso de lenguaje y en la escritura que son las competencias fundamentales a seguir. Debiera estar orientado al lenguaje y la matemática, no veo discrepancia, no veo contradicción. En lo que me parece es que no sé... además en términos pedagógicos es importante hacer esa evaluación externa, a nosotros nos ayuda para saber también cómo vamos, cómo estamos. El tema es el uso que se hace de esa información y que se permite que se haga y que se intencione, porque esto no es que lo agarre los medios, no, es una cuestión intencionada, entonces eso pervierte el sentido mismo. (Director Académico)

Un profesor también se refiere positivamente al SIMCE de segundo básico, ya que este pondría una **temprana exigencia** de comprensión lectora lo que prevendría problemas de comprensión que se podría arrastrar a 3ero o 4to básico.

Este SIMCE [de 2do básico] lo encuentro mucho más útil, porque apunta a una carencia clara de los niños, clara, clara, clara, clara. Yo por ejemplo antes cuando era profe de NB2 me quejaba del tercero básico que con suerte sabían escribir, que no entendía nada, y si lo atacamos, lo atacamos, trabajamos más por este SIMCE de comprensión lectora ahora, o sea, hasta segundo, después van a llegar con mayores capacidades. (Profesor, 2do básico)

El director señala que es positivo tener una medición externa de la situación en la que se encontraría el centro educativo, pero lo que resulta negativo de este instrumento es su **uso público, lo que “pervertiría”** el sentido más útil que tendría para las escuelas:

... las escuelas van a funcionar en función del SIMCE, el SIMCE va a ser el currículum, entonces ahora, entiendo que está alineado con el currículum, claro, pero en lenguaje y matemática y eso no es la educación. Entonces medimos la calidad de la educación por parte de lo que es el componente curricular. Pero, si vamos a evaluar y vamos a medir con esta mirada? Yo siento que el SIMCE es un buen instrumento de evaluación en aquello que pretende medir, en la medida en que evalúa habilidades y está centrada en la resolución de problemas en matemáticas, que es mucho más integral que una simple operatoria o está centrado en la lectura en el caso de lenguaje y en la escritura que son las competencias fundamentales a seguir. Debiera estar orientado al lenguaje y la matemática, no veo discrepancia, no veo contradicción. En lo que me parece además en términos pedagógicos es importante hacer esa evaluación externa, a nosotros nos ayuda para saber también cómo vamos, cómo estamos. El tema es el uso que se hace de esa información y que se permite que se haga y que se intencione, porque esto no es que lo agarren los medios, no, es una cuestión intencionada, entonces eso pervierte el sentido mismo. (Director Académico)

Además, se plantea que la evaluación que realiza el SIMCE es **insuficiente como noción de aprendizaje integral** que sería la pretensión del colegio, en que lo cognitivo se montaría sobre la base de un proceso formativo más integral. Como lo expresa el Director Académico: *“Me gustaría que existieran estos otros indicadores, estos otros ámbitos porque allí la sociedad también va dando la institucionalidad en este caso, va dando señales de por dónde quiere que vaya el trabajo de la escuela, pedagógicamente”*.

Otras críticas que surgen refieren a la calidad del instrumento de evaluación SIMCE; como lo expresa el profesor de 4to básico *“considero que hay una medición más de contenido, contenido duro rígido, más que de las habilidades que deberíamos nosotros como profesores desarrollar en los niños habilidades cognitivas”*. También, la profesora de 2do básico plantea que no está claro el objetivo de la evaluación SIMCE, y que a veces las escuelas lo utilizan para construir un prestigio y aumentar sus recursos.

Esto ha sido mucho bla-bla, no se ha supervisado bien, no se han tomado las medidas pertinentes en cuanto a evaluaciones o no sé, los objetivos. De repente porque el objetivo claro del SIMCE, ¿cuál es? ¿El aportar más recursos a la escuela?, de repente, o ¿aportar en qué?, o indicar, ¿indicar para qué?, el indicar qué sí, pero, ¿para qué? Es como que igual es una nebulosa porque en los colegios no se toma como... o sea, mira tengo super marcado un colegio en que anduve también, el [Colegio Municipal] ahí en X comuna, ellos trabajan y viven para el SIMCE, y viven por el SIMCE, SIMCE comunal y además tienen el mejor SIMCE y todo el cuento, pero ellos lo hacen por un cuento de prestigio, de recurso. Ya, y los



niños, yo conozco niños que han terminado muertos de estresados, o sea, con psicólogos super chicos, hay otros que no porque en funcionalidad de sus capacidades los chiquillos de repente son rápido y quieren más y exigen y bien. (Profesora 2do básico)

## **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de aseguramiento de la calidad**

### **Proyecto educativo y resultados evaluativos**

En la actual dirección hay un intento por salir de un “artesano formativo”, para llevar adelante procesos más sistemáticos con impacto medible en aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, la tensión ha estado más bien centrada entre la fortaleza propia de su proyecto por un lado, y el logro de aprendizajes llamados “duros” o medibles, que por lo general se miden a través de pruebas externas. Los directivos del colegio, expresan tener bastante cumplida la dimensión de sociabilidad y convivencia que son una clara orientación de su PEI, pero sienten que es necesario avanzar en mostrar en sus estudiantes más y mejores aprendizajes en lo que ellos llaman el “ámbito cognitivo”.

Existen esfuerzos por acompañar y mejorar las prácticas de los docentes, y así mejorar el desarrollo de “habilidades cognitivas” en las prácticas de aula. Se espera que ello en un mediano-largo plazo permita mejorar la calidad de la formación integral de los alumnos, y que ello además se refleje en mejores resultados SIMCE. Ello además es un modo de legitimarse ante el Estado y las familias, mostrar que no los están “estafando” y que “las lucas están en buenas manos”, como lo expresa el Director:

Entonces no podemos aparecer aquí como que no, porque estaríamos estafando. (...) Si ustedes quieren un colegio, quieren el proyecto, les gusta, vienen a la escuela, quieren a sus profes y quieren el colegio, bueno, entonces cuando nos vengan a medir *entreguémonos por la causa* también, digamos aquí está, sabiendo que no mide en grado importante todo lo que ustedes son y saben y es la escuela. Nosotros lo sabemos y lo cuidamos y lo queremos, pero también digámosle al Estado que está invirtiendo bien las lucas, que están en buenas manos. (Director)

Los directivos mencionan que las evaluaciones externas les permiten focalizar ciertos ámbitos curriculares para la mejora escolar, sin embargo se evidencia más bien una *estrategia táctica* frente a estas evaluaciones. Mientras la dirección desarrolla su proyecto y gestiona y apoya su cuerpo docente, se realizan las “tácticas SIMCE” que se añaden al trabajo diario escolar, para directamente aumentar los resultados, como ensayos, orientaciones a los padres, etc. (ver punto 5). Pero, ello no implica que se cambie el foco de la escuela en torno al logro de resultados.

A nosotros, o sea, hay ensayos, a los niños se les prepara, se les enseña el tema del formato, pero después de hacer análisis con respecto al SIMCE como equipo docente, no o sea, no es como un foco, no. Siento que hay una cierta presión en un inicio como -ya, va a haber SIMCE preparemos a los niños como de 3ro Básico en

adelante- pero ya luego de eso, no hay mayor análisis con respecto al puntaje. (PIE)

No, claro, o sea se informa de que si nos fue bien o no, y de hecho no siempre nos va bien, de hecho es como siempre los puntajes están al borde del límite inferior digamos. Pero no, mayor análisis con respecto al desarrollo de esos puntajes no. Entonces, ahí yo creo que no es un foco tan importante, nos preocupa sí, pero no nos mueve, no es el centro. (PIE)

Personalmente creo que no se vive eso, o sea igual de repente en los consejos también han dicho, el Director dice que quiere tener buenos resultados, obtener buenos resultados. Pero, también eso condice un poco con el proyecto educativo, porque nosotros además tenemos actividades emblemáticas dentro de todo este trabajo que hacemos y de repente también eso nos afecta un poco. Yo creo que en la práctica diaria, porque son tantas cosas que tenemos que además ver, además de todo esto otro que te piden que ver. (Profesora, 4to básico)

Como se evidencia en las citas anteriores, aumentar puntajes SIMCE está presente como meta y preocupación (especialmente a nivel de directiva). No obstante, no existe una alta presión por ello, como dice la coordinadora PIE, *“no se respira tanto esa presión”*. Y se confía en que el proyecto educativo y el trabajo con los docentes los llevará a lograr mejores resultados, sin presionar a los alumnos.

De todos modos el SIMCE es un referente en la escuela de lo bueno y deseable, es parte de las metas de la directiva, y es un indicador de una “buena escuela”. De hecho los resultados positivos se celebran en la escuela, recalcando las ventajas con los otros establecimientos educativos de la comuna; como se observa en el siguiente comunicado que se pone en los diarios murales.

*Resultados SIMCE 2012: un llamado de atención.* Mensaje en la Botella (Año 15 - Nº 106 Agosto - 2013) Es por ello que nos llena de orgullo saber que un grupo importante de alumnos de 3º medio ha demostrado alcanzar aprendizajes de excelencia de acuerdo al reporte SIMCE 2012. Aunque los puntajes logrados sean menores que los obtuvimos el año 2010, de todas formas el promedio *nos sitúa lejos en el primer lugar de la comuna*. Pero lo más importante de estos datos es la constatación de que un porcentaje significativo de estudiantes de nuestro colegio ha logrado puntajes *que los sitúa al mismo nivel que los colegios más prestigiados en el ámbito académico*. Lo cual nos debe potenciar en la valoración nuestra escuela y valorarnos como estudiantes y profesores.

A la vez los bajos resultados generan **incomprensión y frustración**. Mientras la directiva tiene la impresión de que el colegio ofrece una positiva formación educativa, no comprende por qué ello no se ve reflejado en los resultados estandarizados (como en el 4to básico en los últimos años), lo cual dice es un “dolorcillo”.

Y fíjate que preguntaron cosas que nosotros hacíamos en cuestiones como laterales a lo esencial y los cabros se lucieron, entonces nosotros decíamos la oferta que le hacemos a esta comunidad la estamos cumpliendo, *no estamos vendiendo la pomada*. Ahora, seguíamos siempre con este dolorcillo de por qué no se refleja en esto otro académico. (Director)

En base al análisis de las entrevistas existe una **visión dicotómica** entre el proyecto educativo y el “desarrollo de sus habilidades cognitivas”. En la sección 2 se muestra como la directiva propone, por una parte, mantener el enfoque educativo del Colegio, los hitos y tradiciones, y por otra parte se plantea la necesidad de enfatizar el área cognitivo de los alumnos. Se comprende que el enfoque pedagógico del colegio se relaciona con la formación social y creativa, pero no con la cognitiva. Sin embargo, se observa que el proyecto educativo por distintos medios desarrolla de modo integral e innovadora las distintas áreas del curriculum. Por ejemplo, los famosos “fogones” se refieren a una instancia en que participa toda la comunidad escolar, cada curso desde Kinder hasta 4to medio debe investigar un tema, propuesto entre docentes y estudiantes, y luego deben elaborar un guion de forma colectiva y representarlo (actuación, cuento, video) ante el resto de los cursos. Por ejemplo, en 1º básico estaban trabajando los seres vivos (y habían monitores de 4tos básicos para ayudar), en 7mo básico la educación siglo XX, en 8vo básico la música de los años 20 a los 90s, los 3eros y 4tos medios tenían el tema de “mente e ilusión” (la magia, patologías mentales, y estaban leyendo algunas novelas al respecto). Para ello se involucran distintas asignaturas, por ejemplo en historia y ciencias estudian el tema, en lenguaje se crea el guion, en química se debe crear el modo más original para encender el fogón.

Por tanto, estas actividades implican una propuesta de proyectos integradores que atraviesan varias asignaturas del curriculum, y además desarrollan habilidades cognitivas, como la investigación de un tema que incluye a su vez capacidad lectora y seleccionar información, además de desarrollar la creatividad y el trabajo en equipo. Algunos directivos comentan esta situación, y la falta de reconocer y legitimar el aporte pedagógico del trabajo que realizan:

Porque yo creo que ahí tenemos una cierta distorsión nosotros, debilidad de que también apareció acá que tu viste que todas estas acciones emblemáticas como; el Fogón, como la Jornada de Servicio, como el ISP, la Feria del Libro que yo creo que también esas son acciones de aprendizaje y son súper potentes. *La tendencia nuestra es a creer que el trabajo de aula es solamente lo que se da en el aula frente al pizarrón*. Eso es errado, hay otras acciones de aprendizaje que se dan fuera del aula y no de la estructura convencional de la clase. Como por ejemplo lo que se da en la Jornada de Servicio (trabajos en zonas rurales) que son súper potentes en términos de aprendizajes. Allí es donde surgen mucho de los aprendizajes de los estudiantes, mucho del desarrollo. Yo creo que en la medida en que nosotros potenciemos más esta otra área, en la que estamos débiles indudablemente, se debiera generar más aprendizaje porque va a ser más intencionado. Pero va a ser

solamente más intencionado de parte de los profes en la medida que tengamos conciencia de que efectivamente eso es lo que tenemos que desarrollar y vamos a desarrollar también en el aula para poder acompañar con mayor claridad a los estudiantes. (Jefe de Ciclo, Entrevista grupal a directivos)

Los estudiantes no veían donde estaba el Proyecto Educativo y no lo relacionaban con las actividades. Yo creo que también nos pasa a nosotros, los profesores, de no ver en estas acciones el tema del aprendizaje y el desarrollo, y que cuando estamos preparando, planificando y evaluando el Fogón, el Fogatín, la Fogata estamos haciendo reflexión pedagógica. También eso es reflexionar en torno al trabajo en aula o cuando estamos realizando lo del ISP (Informe Social de Personalidad) o en las reuniones del Consejo de Ciclo, eso es reflexión pedagógica también. Pero nos falta ese otro ámbito que también es más personalizado, *a lo mejor más centrado en el aprendizaje de la disciplina*, ya yo creo que eso falta. (Directivo, Entrevista grupal a directivos)

*Es la necesidad de otro esquema el que a veces se nos cuestiona más, esta otra forma distinta.* Pero si hay un progreso a favor es que lo que pasa que, imagínate si fuera con esta rigurosidad de apretar estos dos elementos (formación social e intelectual) que acaba de, sería mucho más, estaríamos mucho más equilibrados en el desarrollo integral de los chiquillos. Si ya así como trabajamos, como lo evidenciaba por estos elementos, que nos juegan un poco en contra, resulta igual, cómo sería entonces. (Directivo)

En base a las citas anteriores se observa por una parte que se intenta reconocer la contribución del proyecto educativo, aunque también se plantea la necesidad de intencionar más el desarrollo de las habilidades cognitivas, y “centrarse más en el aprendizaje de la disciplina”. También, se evidencia una cierta tensión o intranquilidad con el proyecto por no responder a las demandas de la política. Hay un esfuerzo por justificar el valor el proyecto, asociándola a la posibilidad de contribuir al logro de resultados. De alguna manera se intenta acoplar las exigencias y racionalidad de la política (de logros y mediciones) a un proyecto con una naturaleza distinta. Este esfuerzo de “conversión” o “traducción” es lo que el Director explica:

Yo veo que el proyecto educativo es media díscola, es como jabón resbaloso que se nos escapa de las manos en el sentido de querer empaquetarla o sistematizarla, o instalarla como más académica. (Director)

Es importante recordar que incluso esta tensión entre el proyecto y el logro de resultados académicos generó un quiebre dentro del Colegio. La directiva anterior justamente intentó poner un sello pedagógico más enfocado a aumentar los resultados externos, “mejorar la disciplina”, y acabar con los hitos emblemáticos de los “fogones”, que implicaban tanto instancias pedagógicas como de convivencia. Frente a ello una parte significativa de la comunidad se opuso de manera activa a través de la toma del colegio.

Es la necesidad de *otro esquema el que a veces se nos cuestiona más*, esta otra forma distinta. Pero, si hay un progreso a favor es que lo que pasa que, imagínate si fuera con esta rigurosidad de apretar estos dos elementos [convivencia y “habilidades cognitivas”] que acaba de, sería mucho más, estaríamos mucho más equilibrados en el desarrollo integral de los chiquillos, si ya así como trabajamos como lo evidenciaba por estos elementos que nos juegan un poco en contra resulta igual, cómo sería entonces. (Directivo, entrevista al equipo directivo)

### **Gestión Administrativa**

Las entrevistas muestran que hay cierto apoyo a los dispositivos y estilo de gestión que exige la política. No obstante, existe una preocupación entre los actores del Colegio Lucero en poder atender las exigencias de gestión y administración, pues como ellos mismos dicen hacen el trabajo “artesanalmente”.

Además tenemos que responder a eso con una serie de demandas tipo administrativa, además que antes no existían que nos toman harto tiempo... y que además tenemos que cumplir todo ello con estas cosas que nos restan tiempo. A lo mejor sí, algunas son súper buenas ideas y otras no tanto y además *sin traicionar a nuestro espíritu de Proyecto*. O sea en definitivas cuentas tenemos que rendirles a, que los cabros aprendan, los chiquillos cierto que aprendan bien y más y mejor, y a cumplir frente a todas estas tareas administrativas externas que se nos piden, sin contar las internas cierto y además todo eso sin traicionarnos a nosotros mismos en el tipo de educación que queremos construir. (Entrevista Grupal al Equipo Directivo)

Los entrevistados, especialmente los directivos, expresan una complicación sobre lo difícil que se les aparece la dimensión administrativa de los proyectos y programas del Ministerio de Educación. No se visualiza como un despropósito la petición o exigencia que hace el Ministerio por controlar el adecuado uso de los recursos entregados para hacer funcionar los programas en las escuelas, el “Estado tiene derecho a hacerlo”. La crítica va más bien por el lado de lo engorroso de los procedimientos que se emplean para este propósito, sienten que deben pedir ayuda para ejecutar de manera adecuada la exigencia formal y que resta tiempo de tareas importantes.

La dimensión burocrática administrativa es una preocupación de la ATE, quien ha manifestado la importancia de llevar registro y “evidencia” del trabajo realizado. Incluso ella recomendó contratar una persona profesional para que se hiciera cargo de dicha dimensión, para así disminuir los riesgos de equivocaciones:

Ellos (equipo directivo) son de mucha pregunta, es un equipo de muchas inquietudes, no son perfectos que quede claro, yo siempre se los he dicho, la falla de ellos está en la parte de administración, ellos ahí tienen problemas, en manejar la normativa, en manejar todo lo que tenga que ver con procedimientos, entonces y ellos se han ido preocupando poco a poco de eso. (ATP MINEDUC)

Eso es un establecimiento en el cual siempre yo les tengo todo tipo de documentación y dentro de mis sugerencias estuvo, tener una persona que se especializara en esto, o sea una persona solamente para eso y que lo hicieran con recursos SEP. Contratan una persona que tenga que ver solamente con la parte administrativa; llámense las actas, llámese que tenga que ver mucho con el Jefe Técnico obviamente, llámense actas, llámense libros de clases, llámense, todo lo que tiene que ver con ese aspecto en general porque en eso por el hecho de ser nuevos demostraban bastante dificultades.” (ATP, MINEDUC)

A su vez estas políticas de gestión administrativa repercuten en las políticas internas de la escuela. Por ejemplo, exigen a los docentes entregar una planificación clase a clase; aunque no todos la cumplen. La dirección justamente ahora está haciendo hacer más riguroso esta exigencia, *“porque se prometen cosas y después nos agarra la vorágine”*, explica el Director.

Es que se cumple menos (los 3 momentos de la clase), entonces lo estamos formalizando, se están elaborando los documentos de formalización, de esto va a ser, así lo vamos a hacer, mucho más fuerte hoy día en este PME. Y justo con este PME la Iglesia ahora nos convoca a que nos metamos en el modelo de Escuela Católica, que es SAGE, es lo que la Fundación Chile ha hecho, lo que el MINEDUC nos ha dicho. Es el Diplomado que nos (el Director y el Jefe de UTP) está llevando a tener *una escuela que se estructure más, que se estructure, que se organice, que se ordene, que tenga siempre evidencia.* (Director)

La Dirección por tanto le da importancia a la formalización de los procesos, en sintonía con las políticas, se busca *“estructurar los procesos”, “que se ordenen”, con “evidencia”*. Este análisis permite pregunta por el modo en que estos cambios en la gestión contribuyen a la mejora. Sin embargo, se observa que por medio de estos esfuerzos por formalizar el estilo de gestión hay un intento por legitimar el trabajo ante otros externos y demostrar el cumplimiento del Plan de Mejora:

Sí y estamos metidos, bueno, la SEP nos obligó a presentar Planes de Mejoramiento, cierto, en estos cuatro o cinco ámbitos de gestión. Viene el Ministerio, ha venido todos estos años, yo he estado en dos hasta ahora, había venido antes. Las evidencias: 95% las 75 actividades, 71 cumplidas, dos por cumplir y dos no hechas. Bueno y ya está, el colegio es autónomo porque eso era parte del reconocimiento que se le iba a hacer. Entonces, ¿y qué extraordinario estamos haciendo en los PME al final? Es que está puesto lo que hacemos, lo que históricamente se hace y ahí está la evidencia, las fotos, los Power, ahí está todo (Director)

De este modo, las transformaciones en la gestión son de índole más bien burocrático con el fin de verificar el uso de los recursos al Ministerio y evidenciar el trabajo realizado. Aunque se observa un equipo reflexivo y dialogante, los nuevos procedimientos no

gatillan mayor reflexión o input para la mejora escolar. Incluso les implica tiempo y esfuerzos extras, sumado a cierta constante intranquilidad de que haya un error y una eventual una sanción aunque hacemos “todo con buena intención”, como comenta el Director académico.

### **Responsabilización de los resultados**

Hay un convencimiento de parte de los directivos que el colegio logra en sus estudiantes más aprendizajes que sus propios profesores y familias reconocen y que tampoco se verían reflejados en los puntajes que se obtendrían en el SIMCE. Se concibe que el aprendizaje efectivamente logrado por sus estudiantes les posibilitarían desempeñarse con éxito en distintos ámbitos de la vida, como lo son las pruebas de ingresos a colegios emblemáticos.

Una propuesta educativa tan potente de formación (la llevada adelante por el colegio), de desarrollo, de compromiso, de iniciativa, de emprendimiento, de desarrollo humano y no se reflejaba cuando nos venían a evaluar externamente, llámese SIMCE o la Prueba de Aptitud Académica en esa época y después en la PSU, no veíamos reflejado toda esa fuerza (...) Y nunca fue algo lamentable o era algo que lamentáramos especialmente o que fuera caótico, pero sí nos llamaba *la atención que no se reflejara fuertemente* ahí. (Director)

Y aparece esta conversación de que hay estudiantes que se van del colegio, están en 8vo por ejemplo; se van al liceo Tajamar, al Lastarria, al Liceo 7. Y la conversa que hacen los chiquillos y las chiquillas es que -son súper fáciles las pruebas de admisión en esos colegios que lo sabíamos todo, lo sabía todo, no es que todo impecable en fin-, -“ah, qué bueno le digo yo ¿y por qué sabías todo?”, -“lo había visto todo”, -“viste que nosotros somos, estuvimos haciendo lo que tu creíste que no y que somos exigentes y resulta que estabas rindiendo no cierto, a la altura que estás quedando no cierto y el temario lo manejabas y todo”. (directivo, entrevista al Equipo Directivo)

De este modo el relato de los Directivos realza los logros históricos del Colegio, como los puntajes PSU, la adaptación a instituciones de educación superior y al mundo laboral, y el desarrollo de habilidades “blandas”.

Por otra parte, explican causas tanto internas como externas de los resultados inferiores. Como se ha planteado anteriormente la directiva explica que un porcentaje importante de docentes no desarrollan al máximo las habilidades cognitivas de los alumnos. A su vez hay explicaciones exógenas de porqué los bajos resultados SIMCE. Se plantea que la toma de los estudiantes (2011) fue una causa de la baja en los resultados, aunque esta baja venía dándose desde ante de ello (2009).

Antes de la toma (del colegio en el 2011) los resultados iban en un progresivo ascenso, lento pero sistemático. Un crecimiento sostenido, como es que yo creo

que se deben dar las cosas en educación, lentamente. De repente espero cambios sí, pero te llama a frustración nada más eso. Pero íbamos subiendo paulatinamente los resultados casi en todos los indicadores, con altos y con bajos. Pero la PSU, el SIMCE en 2do Medio, es decir son indicadores externos e iban bastante sintonía, más el marco regulador interno de convivencia también iba en un... los indicadores que teníamos nos decían; no hay grandes conflictos, grandes peleas. Eso, íbamos bien. Ahora, después del SIMCE, después de la toma del colegio, la situación se... los resultados se hicieron ver principalmente en los 4tos Básicos, paradójicamente uno pudiera pensar que los chiquillos de la media, no. (...) Ahí lo hizo el 4to Básico solamente rindió el SIMCE 2011, que no debieron haberlo rendido porque estaban con un año menos prácticamente -de clases-, pero lo rindieron. Y ahí hubo un resultado pero *vergonzosamente bajo*, nunca habíamos tenido un resultado tan bajo; 240 y tantos fue el resultado cuando nosotros ya estábamos en el orden de los 270, 280, 290 incluso estábamos logrando con los 4tos Básicos, eso estaba en nuestro... y bajar tan estrepitosamente ah, de repente había alguna baja *que te defraudaba* pero eran 256, 260 era un bajo resultado. Pero 240 y tantos. Y el año 2012 fue peor, cosa que yo pensé que pudiéramos haber ya... íbamos a estar sobre el resultado anterior, estuvimos bajo. La hipótesis. Yo creo que hay dos causas a la cual uno puede, o sea hay varias la verdad. La primera es que, y yo no creo que hay que ser muy sabiondo para darse cuenta que hubo un 4to Básico que no ha tenido clases, o sea, un 4to Básico que está rindiendo con tres años de estudios y no con cuatro. Ya, porque no tuvieron el 2do Básico. (Director Académico)

La cita anterior muestra que los resultados SIMCE 4º año básico del 2012, que son los más bajos en la historia del establecimiento, es explicado desde el equipo directivo por la baja cobertura curricular lograda en el año de la toma (aunque importante notar que la toma duró tres meses, no un año como expresa el Director).

Por otra parte, cuando es posible, destacan los niveles que han logrado resultados "exitosos", remarcando que él colegio logra mejores resultados en comparación a otros establecimientos, como se dice en un comunicado: "el promedio *nos sitúa por lejos en el primer lugar de la comuna*", y que "*los sitúa al mismo nivel que los colegios más prestigiados en el ámbito académico*", haciendo referencia al SIMCE de 2do medio. Como modo de explicar los resultados más bajos en 4to básico, se hipotetiza que los resultados de 8vo básico y 2do medio son mayores por el "efecto escuela",

Además, porque los chiquillos, históricamente nosotros hemos tenido puntajes, logros menores comparativamente en 8vo que en 2do Medio y que en la PSU. O sea, en la medida que tienen más años de estudio en el colegio nuestros alumnos tienen mejores aprendizajes, mejores resultados. Yo presumo y quiero pensar también de que es el factor escuela lo que está allí gatillando, operando como un elemento cultural, relacional que promueve mejores aprendizajes. (...) Claro, y que las familias en ese sentido, que van dejando más a los chiquillos en la escuela en la



medida que va transcurriendo el tiempo. Quiero pensar eso y espero no equivocarme, por eso que los puntajes SIMCE son mejores en 8vo que en 4to Básico y los de 2do Medio son los mejores en 2do que en 8vo. (Director Académico)

Según el relato de los directivos, el avance sostenido en los años de la vivencia positiva de los estudiantes en el colegio, les abriría puertas que les irían permitiendo ir incrementando sus puntajes promedio en las pruebas externas, en octavo básico mejor que en cuarto y en segundo medio mejor que en octavo año, se iría logrando una especie de maduración en los estudiantes que les posibilitaría ir aproximándose al estándar imaginado para estos niños y jóvenes del colegio. Por tanto, se plantea que el énfasis del proyecto educativo tiene más efecto en la medida que los estudiantes ganan en madurez. En síntesis, de acuerdo a lo analizado anteriormente, el equipo directivo por una parte intenta de realzar los resultados positivos del colegio, planteando un “efecto escuela” particularmente en los cursos superiores, empleando un discurso comparativo de ser “los mejores de la comuna.” Por otra parte, existe una cierta frustración e incomprensión por los resultados más bajos (ver 7.1), que a su vez se justifican por la toma de los estudiantes, por haber mayor “efecto familia” en los primeros años escolares, y por algunos profesores que deben mejorar sus prácticas profesionales pues no desarrollan en sus alumnos habilidades cognitivas de orden superior (ver punto 2).

### **Síntesis del caso de estudio**

**Contexto.** El Colegio Lucero es particular subvencionado, católico, con una matrícula de alrededor de 700 estudiantes, ubicado en un barrio de clase media/baja de la ciudad de Santiago. El colegio brinda educación preescolar, educación básica y media con modalidad científico humanista. Se ubica en el grupo socioeconómico medio, y su porcentaje de IVE es 62,2%. Su alumnado es bastante diverso, quienes provienen de distintas comunas, de estrato bajo y media, y de familias católicas, laicas, entre otras religiones. El colegio participó del proyecto Montegrande, y actualmente está catalogado como establecimiento autónomo por la SEP. Obtuvo la excelencia académica entre el año 2007 y el 2012 e históricamente el establecimiento ha tenido resultados SIMCE similares y en algunos casos superiores a su grupo socioeconómico. Sin embargo, desde el año 2009 ha bajado sus resultados SIMCE (especialmente en 4to básico). A pesar de ello, el colegio arroja resultados positivos en la PSU y porcentaje de estudiantes que ingresan a la educación superior, además la matrícula ha ido en aumento en los últimos años.

Este no es un colegio tradicional “típico”, se caracteriza justamente por tener un sello único, con un sólido proyecto educativo. Es común ver alumnos con pelo teñido de colores o con aros en la nariz, aulas con alumnos trabajando en círculo, y el director en el patio conversando con los estudiantes. El colegio fue creado en 1979, y se basa en principios de la educación personalizada, el scoutismo y un fuerte sentido de compromiso social. Se busca formar la autodisciplina, la expresión creativa, el pensamiento crítico, y el desarrollo de un proyecto personal, como también comunitario. Este enfoque se ve reflejado en una modalidad de trabajo que pone énfasis en el fortalecimiento de la comunidad educativa

en base a una convivencia fraterna, una comunicación directa y horizontal, y una participación activa de parte de los estudiantes y sus familias. Regularmente se observan actividades innovadoras y abiertas a la comunidad, como los “fogatas” que consisten en *meta-proyectos* en que se involucran todas las asignaturas, se investigan temas y luego se crean representaciones (video, actuación, canciones), “ferias del libro” (se recolectan libros en la comunidad local y barrio local); actividades scout; “jornadas de servicio” (trabajos en zonas rurales), entre otros.

El Colegio proyecta una imagen de una comunidad escolar activa, con una clara identidad y orgullo institucional. El colegio goza de una buena reputación a nivel local y tienen una alta demanda de parte de los padres. El perfil de los padres, son generalmente técnicos o profesionales de clase media (profesores, asistentes sociales), generalmente con sensibilidad social. La mayoría son familiares de ex-alumnos. Los mismos profesores y directivos del Colegio tienen a sus hijos allí; además, varios profesores son ex-alumnos. No se realiza selección académica en el Colegio, aunque sí se realiza entrevista a los padres, priorizando por familias cercanos al proyecto valórico del colegio, además de dar prioridad a hermanos y familiares de alumnos.

A pesar del fuerte sello identitario y trabajo comunitario el colegio vivió (y aún vive) un periodo de crisis. El año 2010 llegó un nuevo Director y Director Académico quienes intentaron “normalizar” el proyecto y cambiar la esencia del proyecto inicial. La preocupación estaba centrada en darle mayor “orden” y “disciplina” al colegio, fortalecer la formación católica, y mejorar los resultados académicos. Ello en desmedro, según los entrevistados, del proyecto educativo original, de hecho se eliminaron los ritos scout que eran hitos celebrados tradicionalmente por toda la comunidad.

Al año siguiente los estudiantes realizaron una prolongada “toma” que duró tres meses. Esta partió como una forma de adherir al movimiento estudiantil, pero al poco andar asumió el carácter de reivindicación del propio proyecto educativo, en contra de la dirección del colegio. El conflicto implicó el quiebre de relaciones y confianzas entre los miembros de la comunidad. Luego de este conflicto fueron llamados a asumir la dirección del colegio dos antiguos directivos del establecimiento, identificados con el proyecto educativo original. Hasta ahora, las primeras prioridades han sido recomponer las confianzas internas en el colegio y la puesta en práctica del proyecto educativo. Aun existe un ambiente de cautela por lo ocurrido, y los mismos directivos explican que cada cambio se debe introducir de modo gradual y dialogado.

**Tipología y respuesta a la presión.** Este caso de estudio muestra un colegio con un fuerte proyecto e identidad en el ámbito valórico y social. Las políticas de mejora y los distintos programas relacionados se perciben como oportunidades de apoyos y recursos para implementar e impulsar el propio proyecto educativo. Sin embargo, el colegio se enfrenta a ciertas tensiones y desafíos en un contexto de alta valoración por los resultados estandarizados y de exigencias externas en términos de gestión (ej. planificación detallada, monitoreo constante, evidencia de logros). Estas exigencias externas implican

una racionalidad distinta al proyecto educativo, “familiar”, “artesanal” y con un fuerte énfasis en el pensamiento crítico, la creatividad y participación.

Como respuesta a las exigencias, el colegio realiza tácticas y esfuerzos por “ordenar” su gestión y practica acciones específicas para aumentar los resultados académicos. Mientras tanto, existe un esfuerzo por mantener el espíritu del proyecto, intentando “no traicionarnos” como dice el Director. La escuela de este modo mantiene un cierto *paralelismo* entre, por una parte, mantener su proyecto propio y, por otra parte, responder a las exigencias externas. Esta dualidad logra de alguna manera resolver el dilema, de hecho no existe un ambiente de especial presión entre el cuerpo docente, pues además es un colegio goza de una matrícula estable, un prestigio local y tiene un proyecto que tiene una trayectoria histórica consolidada. Sin embargo, se evidencia una subjetividad o identidad en tensión. El colegio se esfuerza por acoplarse a la racionalidad de la política, mientras el proyecto refiere a una naturaleza de gestión y enfoque pedagógico distinto, lo cual pone en riesgo la mantención y el fortalecimiento del proyecto institucional.

**Objetivos de mejora escolar.** Las prioridades de la dirección del Colegio son por una parte mejorar el “desarrollo cognitivo” de los estudiantes, entendiendo que la formación valórica-social y expresión creativa son ámbitos más logrados del proyecto educativo. En sintonía con ello, se proponen mejorar las prácticas docentes, especialmente en cuanto a cómo desafían y generan en los estudiantes el uso de habilidades cognitivas superiores. Acompañado de estos objetivos, plantean aumentar los resultados académicos, y se espera que la mejora de las prácticas docentes derive en el aumento de las evaluaciones externas. Por último, hay un intento por cambiar el estilo de gestión acorde a las exigencias de la política (por ej. planificación detallada, monitoreo constante, sistematización de las evidencia de las acciones). Estos objetivos se dan en un ambiente de tensión y cautela, donde se propone tener estas mejoras mientras se debe mantener el proyecto educativo y la mística del colegio.

**Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica.** En primer lugar, se mantiene activo el proyecto educativo y sus distintas actividades, como por ejemplo: los rituales scout y campamentos, “meta-proyectos” (que atraviesan varias asignaturas), actividades varias abiertas para la comunidad, “jornadas de servicio” (trabajos en zonas rurales); congreso de padres. En segundo lugar, se realizan una serie de estrategias para la mejora de las prácticas pedagógicas, como es exigir la planificación clase a clase con el fin de enfatizar la realización de los “tres momentos” y controlar la cobertura curricular; el monitoreo y retroalimentación de las prácticas docentes (2 veces al año); y se está preparando un plan de capacitación, bono a profesor jefe por cumplimiento de tarea. (Aunque la dirección actual quisiera instalar algunas estrategias de mayor apoyo, como también control o presión sobre especialmente un grupo de docentes evaluados de modo deficiente, deben realizar todas sus estrategias con particular cuidado para mantener la armonía institucional “post-toma”.)

Tercero, se han asumido algunas estrategias para mejorar los resultados académicos como aumentar las horas en lenguaje y matemáticas, contratar una prueba formato SIMCE dos veces al año, involucrar a los alumnos en los análisis de los resultados SIMCE, enviar guías a los padres sobre el SIMCE, trabajo de la ATP con los profesores que darán el SIMCE. Cuarto, se ha implementado el PIE a lo cual se le ha dado un lugar relevante dentro de la gestión escolar. En el programa se cobren a 70 niños, por medio de un equipo multidisciplinar. También se implementó un modelo de evaluación diferenciada. Por último, hay una mayor importancia a la planificación, monitoreo y sistematización de las “evidencias” de lo realizado.

**Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora.** Como se ha mencionado anteriormente, este colegio cuenta con una fuerte participación y apoyo tanto de las familias como de los estudiantes. El sostenedor (de una congregación católica) le entrega amplia libertad a la dirección del Colegio, mientras controla el balance económico. En cuanto a la necesidad de tener una asesoría externa, la mayoría de los integrantes perciben que pueden desarrollar los procesos de mejora internamente. Hasta ahora el colegio no ha contratado ATEs, aunque en la directiva se considera que ello pueda ser útil para tareas específicas. El rol de la ATP es centralmente orientar la dimensión procedimental de los proyectos y programas ministeriales y controlar el funcionamiento del PME. Por una parte ella felicita a la directiva por su buen cumplimiento del Plan, y por otra parte ha mostrado sus aprensiones y críticas relacionadas a que deben aumentar los resultados evaluativos y ser más ordenados en sistematizar las “evidencias” de su trabajo.

**Visión de las políticas de mejora escolar y responsabilización.** En general el cuerpo docente y equipo directivo tiene una visión positiva de estas políticas. Especialmente se valora la entrega de recursos y se comprende que ello debe ser a cambio de mostrar resultados. También se valora tener información evaluativa de los progresos de los estudiantes. Se critica lo engorroso de los procedimientos que se emplean para este propósito y que pueden implicar gran cantidad de tiempo. En relación a la evaluación SIMCE, se critica la publicación y rankings de los resultados, y las limitaciones de la evaluación en aspectos cognitivos, lo cual deja afuera una noción integral de calidad educativa. Aunque no han tenido experiencias con ATEs, existen ciertas aprensiones y desconfianza sobre su contratación.

**Logros, efectos y tensiones frente a las políticas de mejora y responsabilización.** El equipo Directivo valora especialmente los recursos SEP y entienden que ello está al servicio para realizar diversas estrategias e iniciativas que están al servicio de la mejora escolar e impulsar el proyecto educativo. También, la contratación de profesionales, vía recursos SEP y PIE, ha permitido atender con mucha mayor eficacia los diferentes ritmos y dificultades de aprendizajes de los alumnos. De todas formas hay especialmente tres tensiones que se dan en esta escuela con las políticas estudiadas.

- **Subir Resultados (gestión “táctica”).** El Director relata que el Colegio ha vivido una tensión hace años (menciona desde el proyecto Montegrande) entre lo que es la formación social comunitaria y la formación académica. Esta tensión se intensificó con la Dirección anterior que intentó “normalizar” el colegio en términos de una imagen más

tradicional de colegio, disciplina, enfoque pedagógico, y resultados. Sin embargo, debido a la fuerza del proyecto, la comunidad educativa no permitió esta situación y defendió el “espíritu” original del proyecto. Por tanto, el desafío de la gestión actual es cuidar ese delicado equilibrio entre el proyecto, mejorar la calidad de las prácticas, y responder a las exigencias de la política.

Actualmente el foco de la gestión escolar está puesto en los cambios a largo plazo, por tanto el diálogo, la reflexión y el acompañamiento son herramientas centrales en las estrategias y estilo de gestión en los procesos de mejora. Ello a su vez ocurre en paralelo con algunas estrategias dirigidas por la preocupación de subir los resultados (y también cumplir con el aumento de la velocidad lectora).

- **El esfuerzo por legitimar el proyecto.** Se evidencia una cierta tensión o intranquilidad con el proyecto por no responder a las demandas de la política. Aunque las autoridades dicen que la información SIMCE no es de gran relevancia en el trabajo que realizan, se observa que la utilizan para celebrar resultados exitosos, y a la vez les genera frustración e incompreensión cuando tienen bajos resultados. Los directivos dicen que deben trabajar más las “habilidades cognitivas” e incluso padres y alumnos tienen esta sensación de no logro, hay que “aprietar más” como dice una apoderada.

Las autoridades dicen que los resultados bajos son un “dolorcillo” y que deben demostrar que “no están vendiendo la pomada”. Lo que ocurre en este colegio sucede de modo más sutil, al colegio le dificulta legitimar su propio proyecto y valorar su contribución académica bajo la racionalidad de la política actual. Hay una visión dicotómica entre el proyecto educativo, que se relaciona con lo creativo, el pensamiento crítico, y la formación social, y, por otra parte, lo “cognitivo”, se entiende que debiera reflejarse en los resultados SIMCE. Por tanto ponen en duda su propio valor, a pesar que algunas actividades educativas observadas (como los “fogones” en que se desarrollan meta-proyectos) parecen desarrollar de modo desafiantes intelectualmente.

En respuesta, hay un esfuerzo por justificar el valor el proyecto, asociándola a la posibilidad de contribuir al logro de resultados. De alguna manera se intenta acoplar las exigencias y racionalidad de la política (de logros y mediciones) a un proyecto con una naturaleza distinta. Es un esfuerzo de “conversión” o “traducción”, en palabras del Director se intenta “empaquetar” el proyecto, aunque en realidad es “jabonoso” y “díscolo”; *“es la necesidad de otro esquema el que a veces se nos cuestiona más”*.

- **La formalización de la gestión.** El aspecto que podría aparecer más crítico en este caso o conflictivo es el esfuerzo que invierten en responder a las exigencias en términos de gestión administrativa, es decir, planificación detallada, monitoreo, evaluación, sistematización de evidencia. Ello ocupa un importante porcentaje de tiempo y esfuerzo de parte del equipo directivo, e incluso se tuvo que contratar a una persona especialmente dedicada a ello. Ellos se catalogan de “desordenados”, y se evidencia que los cambios generan cierto estrés en los directivos y existe un contante *miedo a equivocarse* y a recibir posibles sanciones (no merecidas) de parte del Ministerio o Superintendencia.

Es importante notar que el rol de la ATP es centralmente orientar la dimensión procedimental de los proyectos y programas ministeriales y controlar el funcionamiento del PME. Por una parte felicita a la directiva por su buen cumplimiento del Plan, y por otra

parte ha mostrado sus aprensiones y críticas relacionadas a que deben aumentar los resultados y ser más ordenados en sistematizar las “evidencias” de su trabajo.

El equipo directivo argumenta que es necesario “ordenarse” y demostrar logros. La mayoría de estas transformaciones ponen foco en controlar internamente aspectos formales, como planificación clase a clase, exigir “los tres momentos” de la clase, acumular “evidencias” de los logros. Ahora es importante notar que la reflexión de los equipos para la mejora escolar es parte de un cierto *habitus* informal que está instalado en la escuela. El sentido de estas transformaciones que responden a la política es para demostrar al ATP las acciones del PME realizadas. No aparece que este esfuerzo alimente una evaluación reflexiva del propio trabajo institucional.

- **Responsabilización por los resultados.** El equipo directivo por una parte intenta de realzar los resultados positivos del colegio, planteando un “efecto escuela” particularmente en los cursos superiores, y empleando un discurso comparativo de ser “los mejores de la comuna”. Por otra parte, existe una cierta frustración e incompreensión por los resultados más bajos (ver 7.1), y a su vez los justifican por la “toma” de los estudiantes, por haber mayor “efecto familia” en los primeros años escolares, y por algunos profesores que deben mejorar sus prácticas profesionales pues no desarrollan en sus alumnos habilidades cognitivas de orden superior. La reflexión evaluativa pareciera que emana del trabajo diario de los docentes, y aunque también existe una preocupación por los resultados más deficientes, las hipótesis sobre ello son variadas y no queda claro su aporte al trabajo pedagógico.

### **Contexto y caracterización del caso**

La escuela Mewlen Se ubica en una zona rural del Sur de Chile, distante a 20 km del pueblo más cercano, y atiende a 148 niños de NSE bajo que cursan desde Prekinder a 8° Básico. En su gran mayoría son niños de etnia mapuche, provenientes de 9 comunidades indígenas aledañas. Este caso de se caracteriza por su fuerte identidad, arraigo comunitario y por tener un proyecto educativo propio e inclusivo, con características marcadas que lo diferencian de otras escuelas. Los terrenos en los que se emplaza, fueron donados por una de estas comunidades, por lo que los apoderados sienten al establecimiento como propio y colocan su impronta en el proyecto educativo, ligada a cultura del pueblo mapuche. Esta incluye la enseñanza del idioma Mapudungun en el primer ciclo, y la incorporación de ritos propios de la etnia en la cotidianeidad escolar. Además, desde el P900 se incorporó un Taller de Teatro, con el objeto de ello es elevar la autoestima de los alumnos, el cual luego pasó a ser un curso obligatorio para todos los niveles. Desde entonces esta actividad se ha mantenido como una tradición del colegio, realizándose festivales anuales que cuentan con una alta participación de la comunidad y las escuelas cercanas. Los resultados en el SIMCE de esta escuela son similares o superiores a escuelas del mismo NSE. Una de las preocupaciones mayores del equipo escolar es la baja de matrícula, la que le disputan escuelas particulares subvencionadas en la zona.

El equipo docente está encabezado por la directora, que lleva 5 años en el cargo, y ha formado parte de la escuela, como profesora, desde hace unos 15 años. Es secundada por la encargada de UTP, una profesora vinculada desde hace más de dos décadas al colegio, a la que se le asignaron algunas horas destinadas a la función de supervisión técnico-pedagógica, y una inspectora. La planta docente, en su mayoría joven y de contratación reciente, está conformada por otros 8 profesores, 2 educadoras de párvulos<sup>49</sup>, y una educadora intercultural. La escuela cuenta también con el apoyo del equipo PIE, compuesto por una profesora de educación diferencial y una psicóloga, además de 4 auxiliares de párvulos, una asistente de la educación y personal auxiliar. Finalmente, integra el plantel otra persona relevante para el sello del colegio, la profesora de Teatro, actriz de profesión.

La escuela fue reconstruida después del terremoto del año 2010, y cuenta con un hermoso local nuevo en que se ubican las salas de clases y oficinas, con una parte antigua donde se sitúan el comedor y una sala de actividades. Además, cuenta con diversos recursos pedagógicos, entre ellos un CRA, fotocopiadora y equipamiento computacional. Sin embargo, su conexión a Internet no funciona desde hace varios meses.

---

<sup>49</sup> Hay 3 profesores más que figuran en la planta, pero dos de ellos prestan servicios en el Municipio, y uno fue redestinado a otra escuela, mientras se resuelve un sumario en su contra.

En relación a los resultados SIMCE, el año 2012, la escuela obtuvo en 2° Básico, 232 puntos en el SIMCE de Comprensión de Lectura, resultado similar al de escuelas que atienden una población equivalente. Los resultados de la escuela en 4° Básico tienden a ser superiores a los de escuelas con similares características, aunque con un descenso marcado en los resultados de todas las evaluaciones, en el año 2009, los que repuntaron al año siguiente.

**Tabla 14: Resultados SIMCE 4to básico**

Evolución SIMCE 4° Básico					
Año	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Nat. y Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
2006	247	227	253		
2007	257	237	257		
2008	286	263	256		
2009	244	228	216		
2010	293	267		261	
2011	259	260			259
2012	273	262		248	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Los resultados en 8° Básico, en cambio, son estadísticamente estables y similares a los de escuelas equivalentes.

**Tabla 15: Resultados SIMCE 8to básico**

Evolución SIMCE 8° Básico				
Año	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
2007	247	245	246	258
2009	235	231	251	220
2011	234	219	244	235

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

### **Noción y objetivos de mejora escolar**

Existe consenso entre los entrevistados respecto a que la misión de la escuela es formar a los alumnos con conocimientos sólidos y habilidades analíticas y sociales, como la capacidad de trabajo en equipo, la expresión oral y la capacidad de formar opinión y argumentar, que les permitan abrirse paso en una sociedad en la que su condición de alumno rural y mapuche, tradicionalmente ha representado una desventaja.

Yo estoy trabajando para que estos estudiantes aprendan para siempre y se vayan según nuestro proyecto educativo institucional, con las competencias necesarias



para que cuando salgan de la básica, enfrenten la otra etapa de la enseñanza con los aprendizajes consolidados, ese es el objetivo de la institución (Directora).

Que los estudiantes puedan también, en definitiva, ser personas que puedan argumentar claramente sus ideas, que se comuniquen con frases bien estructuradas, donde vayan, puedan exponer y tener una opinión con respecto a... la información que están recibiendo. Estudiantes de un grupo Mapuche que vayan a otro lugar y sean recibidos sin este sello –porque son diferentes- sino que sean medidos de igual a igual, porque sus conocimientos son sólidos. (Directora)

Para ello, en el ámbito pedagógico, los entrevistados de la escuela se centran en lograr una **plena cobertura curricular** y la consolidación de los aprendizajes de los alumnos en cada unidad. La directora describe las metas en términos del nivel de logro de los alumnos, según refiere, se han propuesto tener un mayor número de alumnos en los **niveles intermedio y avanzado**, que en el nivel inicial, en las mediciones internas y externas (SIMCE), en las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias e Historia, de 1° a 8°. Ello va conectado con la meta de incrementar sus resultados SIMCE, el mismo sostenedor ha demandado a todas las escuelas de la comuna de alcanzar un promedio de **300 puntos** en un año.

Asimismo, se propone desarrollar en los alumnos la capacidad de resolver problemas de comprensión, a nivel inferencial, en las cuatro asignaturas. Para la tutora de la ATE, en tanto, las metas se formulan en función del porcentaje de logro en las evaluaciones acumulativas, que son aplicadas y corregidas por personal externo a la escuela. Éstas varían en función del curso, por ejemplo, en uno de ellos, que ha sufrido una alta rotación de profesores y para este, un 60% sería una cifra muy meritoria, mientras que otros ya superan el 80% de logro. Estas metas convergen en tanto el apoyo y las evaluaciones de la ATE apuntan a los mismos aprendizajes a los que hace mención la directora.

El **desarrollo de las habilidades de análisis, sociales y comunicativas** son objetivos importantes que se trabajan transversalmente en las asignaturas, aunque no están asociadas a metas concretas. La mayoría de los profesores incorpora trabajos grupales de investigación y disertaciones entre sus estrategias metodológicas, y el material pedagógico entregado por la ATE establece espacios de reflexión y trabajo colaborativo entre los estudiantes, incorporando en sus guías ejercicios para los cuales los alumnos, organizados en grupo, deben buscar estrategias de resolución. Aunque la Directora plantea que ello es un ámbito para seguir mejorado:

Hay algunos (profesores) que sienten que tienen los conocimientos y que pueden... dar la cátedra, pero que todavía no han permitido la interacción o la propuesta del alumno, cuesta mucho que algunos docentes acepten la propuesta del alumno, porque a veces el alumno supera al maestro. Entonces, más que con los conocimientos que le está entregando, el aporte que él hace, (debe ser) con el cuestionamiento, con otro tipo de razonamiento. Yo creo que todavía al docente le

falta eso, falta aceptar que esta interacción se puede dar en forma recíproca, 'yo te enseño, pero el niño también me puede enseñar a mí, y eso debo aprovecharlo'. Y este sello no todos lo tienen. (Directora)

En torno a este objetivo, se destaca el aporte de la asignatura de teatro:

Al principio ese taller de teatro se hacía pensando en que lo que teníamos que lograr (era) elevar la autoestima de los estudiantes. Ahora ya no tenemos problemas de autoestima, lo que sí tenemos son problemas en... la capacidad de poder utilizar un lenguaje fluido, buena dicción, el mejoramiento de todo lo que tiene que ver con la argumentación.... Con ese fin es que se ha dejado el taller de teatro, para mejorar esa parte, incluso yo creo que tiene que ver un poco con el trabajo en equipo. Los estudiantes en su mayoría se caracterizan por ser individualistas... les cuesta mucho el trabajo en equipo.... (y) hoy en día es mucho más factible que resulte algo, que haya logros cuando se trabaja en equipo, cuando se distribuyen los roles, cuando se acepta el trabajo del otro. ( Jefa UTP)

Como, en su mayoría, los alumnos de la escuela siempre han sido de origen Mapuche, el tema nunca fue enfocado desde lo artístico, sino que con el lenguaje, con la dicción, la pronunciación, y obviamente con el tema de la personalidad. (Por eso) ellos instauraron el taller de teatro como una clase, que es bien distinto a muchas escuelas, porque en otras escuelas yo trabajo teatro como un taller. Pero aquí es una clase, que es para todos los alumnos, para todos los cursos. (Profesora de Teatro)

Los apoderados están de acuerdo con esta visión y dan tanta importancia a las asignaturas como Lenguaje, Matemáticas e Inglés, como a las asignaturas complementarias o extraprogramáticas (talleres deportivos, Artes Visuales, Música, Teatro), orientadas a *"...que tengan más personalidad, para que no estén tan encerrados, para alimentar más su mente, para llegar un poquito más allá"*. (Apoderada)

Un tercer objetivo, mencionado especialmente por las profesoras, es **elevar las expectativas de los alumnos y sus familias** -antes limitadas por el duro entorno en el que se desenvuelve su vida- en relación al potencial de los estudiantes y las metas que pueden llegar a proponerse. La actitud reforzante de las profesoras y, en alguna medida, las salidas pedagógicas que contribuyen a ampliar el mundo de los estudiantes, apuntan a este objetivo, que no está asociado a metas concretas. Sin embargo, el resultado de ese esfuerzo es perceptible para los docentes; como indica una de ellas: *"Antes aspiraban a ser chofer de micro, hoy, si les gusta dibujar, saben que pueden llegar a ser arquitectos"*. (Profesora de 2° Básico)

El aumento de las expectativas de los alumnos, al parecer, también ha contagiado a sus apoderados. Una de ellas, ex alumna, madre y abuela de alumnos de la escuela, que no pudo completar la Educación Básica, relata con mucho orgullo:

Antiguamente... no estaban ni ahí con el estudio, ¿qué iban a estar educando familia, cuando tenían que ayudar?... Nos decían a nosotros '¿qué vale estudiar un hijo?' Por eso el campesino nunca pudo llegar a ser profesor, nunca hubimos matronas, ni doctores, ni un abogado campesino, por los mismos padres (analfabetos)...Mi nieto quiere ser...como se llama eso que construyen los puentes...ingeniero (sonríe) y mi hijo de 8° es dibujante...a Ud. la puede dibujar sentada, así como está, con su papel... y dice que va a estudiar eso, va a ser diseñador. (Apoderada)

Un cuarto objetivo es **el rescate de la identidad mapuche** de sus alumnos y la valoración de la cultura ancestral. Este objetivo es suscrito por directivos y profesores, se origina en la demanda de una parte de las familias que desea mantener vivo este legado en sus hijos, y en la convicción de la misma escuela, de que contribuye a fortalecer la autoestima de los alumnos.

En el ámbito institucional, el foco está puesto en la implementación de las metas contenidas en los Planes de Acción y Mejoramiento, las metas de eficiencia interna (repetencia, promoción, asistencia y matrícula), y y el logro de una gestión institucional efectiva y sistematizada.

El sostenedor, en tanto, enfatiza la mantención y el mejoramiento de los resultados del SIMCE como principal foco de la nueva administración, así como mejorar las oportunidades de acceso a la Educación Superior de los alumnos talentosos de la comuna. En consonancia con ello, fijó a los colegios una meta consistente en alcanzar los 300 puntos en el SIMCE en la próxima evaluación del año 2013<sup>50</sup>. La escuela se había fijado una meta similar, pero con un horizonte de 4 años, lo que fue corregido por indicación del DAEM.

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

El trabajo de la escuela se organiza en torno al **Plan de Mejoramiento** y el Plan de Acción. Para la primera vez que se realizó el PME se trabajó con una ATE. Pero, luego en el último diagnóstico que dio pie al Plan de este año, fue confeccionado participativamente, por grupos conformados por directivos y profesores, divididos por área temática (gestión, recursos, liderazgo, etc.); los resultados, sistematizados por la UTP con apoyo de la educadora diferencial, y devueltos a la comunidad docente para su ratificación. El cumplimiento de este proceso fue supervisado por una profesional del DAEM, quien actualmente revisa el avance del mismo, coordina los recursos para su implementación y se asegura que la escuela cumpla con los aspectos administrativos (especialmente, que

---

<sup>50</sup> Actualmente, los colegios municipales de la comuna, cuyos alumnos son de NSE bajo o medio-bajo, obtienen resultados promedio relativamente homogéneos, que en 4° alcanzan los 270 puntos en Lenguaje y 264 en Matemáticas, mientras que en 8° logran 254 y 247 puntos, respectivamente.

reúna los medios de verificación) para no tener problemas con los fiscalizadores del Ministerio. El Plan Anual de Acción, en tanto, contiene objetivos y metas que quedan estructuradas y organizadas en el PADEM, a partir de las cuales se confecciona un cronograma de acciones que mes a mes tienen diferentes focos: acciones pedagógicas, con los apoderados, etc. Esta calendarización se estructura con participación de los representantes de los programas y de los apoderados.

La implementación del Plan de Mejora es monitoreada por el equipo directivo, el sostenedor -a través de una profesional contratada por el DAEM para este efecto- y los ATPs que asesoran el establecimiento, estos últimos mediante visitas periódicas en que se informan de los progresos del establecimiento.

En cuanto al trabajo pedagógico, hay dos proyectos curriculares propios de esta escuela, que le da su sello propio. Como se menciona en la introducción, esta escuela cuenta con **Enseñanza Intercultural Bilingüe** (clases de mapudungun) de 1° a 3° Básico, y cada año se aumenta un nuevo nivel (se espera llegar hasta 8vo). Además se trabaja la valoración de la cultura mapuche de la comunidad, a través de la celebración de ritos tradicionales y la enseñanza del idioma mapudungun. Además, todas las salas de clase contienen afiches alusivos a la cultura mapuche, confeccionados por alumnos o profesores.

La **enseñanza del Teatro** es otro ámbito curricular relevante en esta escuela. La escuela incorporó esta disciplina artística en su oferta educativa con el P900, con el objeto de elevar la autoestima de los alumnos, como también el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en los alumnos. Desde entonces esta actividad se ha mantenido como una tradición del colegio, realizándose festivales anuales que cuentan con una alta participación de la comunidad y las escuelas cercanas. Desde el año pasado, el Taller de Teatro pasó a formar parte de las actividades curriculares regulares, con clases obligatorias en todos los niveles.

Bueno, al principio cuando nosotros nos dimos cuenta que nuestros niños, porque hace años atrás no eran como son ahora, que ellos necesitaban algo que les permitiera desarrollar la expresión oral, la autoestima, el poder ser capaces de hablar ante el público. Entonces tuvimos una capacitación... con un actor, un profesor que vino acá mismo, de la Universidad de la Frontera y pensamos que una acción buena era implementar el taller; que primero era optativo, después dijimos no, porque ya no iba apuntando solamente a la parte personal, la parte vocacional, sino que lo necesitábamos para desarrollar la expresión oral que le iba a permitir al niño argumentar, ser capaces de emitir opiniones, junto a lo otro. Por lo tanto, ya no iba solamente para algunos sino para todos. (Jefa UTP)

Cuando nosotros comenzamos a trabajar con teatro, decidimos hacer una muestra de teatro e invitar a demás colegios, otras escuelas. La invitación iba más o menos a principio de año y los demás empezaban a prepararse con el grupo de teatro. Ahora, como son todos los cursos, hemos estado, la última vez vino una escuela y

ya no es como masivo, porque si no, se prolongaría mucho. Por eso ha cambiado un poquito la modalidad, además tenemos un espacio reducido en las salas, entonces eso también como que nos limita un poco para extender la invitación a las demás escuelas. (Jefa UTP)

Por otra parte, se incorporaron el uso de **planificaciones estandarizadas clase a clase** provistas por una ATE, llamadas “Soluciones Pedagógicas”. Estas cubren las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de 1° a 8° año Básico, que son ajustadas al currículum nacional, junto a **guías de trabajo**. Los profesores deben aplicarlas y eventualmente buscar estrategias alternativas para asegurar que los alumnos logren los aprendizajes deseados. Para el resto de las asignaturas existe un formato común de planificación clase a clase.

Junto a lo anterior se realiza un **monitoreo de la cobertura curricular**. En las asignaturas no trabajadas por la ATE, la Jefa de UTP supervisa el avance mediante la revisión de planificaciones y libros de clase. En las asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias el avance lo controla la ATE mediante visitas al aula. Al terminar cada eje de trabajo (aproximadamente cada dos meses) se realiza una **evaluación sumativa** aplicada por la misma ATE, además se realizan **evaluaciones semestrales**. En las evaluaciones intermedias, los profesores realizan adecuaciones en cuanto a tiempo de respuesta y nivel de dificultad, para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los resultados de estas pruebas son procesados por la ATE y se exponen a los profesores en reuniones de análisis y reflexión conducidas por la asesora. En estos resultados se entrega información sobre porcentajes de logro por eje curricular y por pregunta, además se detallan los niveles de logros alcanzados por cada alumno, los cuales se clasifican en tres: avanzados, intermedios e iniciales. En base a esta información se diseñan **“acciones remediales”** pertinentes, orientadas a repasar los contenidos en los cuales los alumnos mostraron menos avances, mediante guías especiales que les entrega la ATE, centradas en estos contenidos. También se retroalimenta con guías de aplicación diferenciadas, focalizadas a los aprendizajes menos logrados. En palabras de la asesora ATE:

Cada SP (Soluciones Pedagógicas) es estandarizada e incluye los objetivos de aprendizaje de los ejes propuestos. Al terminar el tratamiento de cada una de ellas, se realiza una evaluación (sumativa). De ésta se obtiene la información con respecto a porcentajes de logros que definen a la vez niveles de logros alcanzados por los alumnos y que se clasifican en tres: avanzados, intermedios e iniciales. En esta parte del proceso se retroalimenta con guías de aplicación diferenciadas y focalizadas a los aprendizajes menos logrados de cada nivel. Estas se llaman remediales. Lo mismo sucede con las evaluaciones acumulativas, pero este refuerzo se propone en un Reporte Técnico que las docentes deben trabajar con los alumnos, también considerando los niveles de logros. (Asesora ATE)

La ATE también promueve que los profesores monitoreen permanentemente el aprendizaje de los alumnos en clase, de manera de poder retroalimentarlos y aprovechar el error como instancia de aprendizaje, y que evalúen clase a clase el cumplimiento de los objetivos del día, para reforzar los aspectos no logrados en la clase siguiente, y así consolidar los avances en los estudiantes.

Otro ámbito transversal de trabajo es la **mejora de las prácticas pedagógicas**. La escuela propicia el aprendizaje activo y significativo, contextualizado, con mayor protagonismo del alumno y énfasis en el desarrollo de habilidades. Este modelo es implementado en aula con mayor o menor destreza por una parte de las profesoras, especialmente las más jóvenes, pero la directora reconoce que algunos profesores 'antiguos' aún tienden a realizar clases basadas en un paradigma más conductista. Los profesores se apoyan en las herramientas computacionales a su disposición, y utilizan sus notebooks y el data show de la escuela en clases. Los apoderados refieren que hay mayor disponibilidad y uso de los libros de la biblioteca, y se menciona un programa de salidas pedagógicas a museos, parques nacionales, observatorios astronómicos, etc.

La asesora ATE también sostiene que el aprendizaje activo es parte central del modelo pedagógico que implementa, y uno de sus objetivos es dejar instaladas en las profesoras las capacidades para manejar estas metodologías.

Nuestro modelo pedagógico tiende a priorizar... que el profesor induzca a los alumnos a descubrir regularidades, a que sean ellos los que apliquen diversos procedimientos, no sólo uno. Porque el profesor conductista le enseña uno, la fórmula.... Este colegio ya no puede volver al conductismo puro, a que el profesor escriba mil cosas en el (pizarrón). Yo creo que no van a volver estas (profesoras)... de alguna manera han aprendido una nueva forma de trabajar. Una forma que en realidad no es nueva... que se caracteriza por ejemplo, por hacer participar a los alumnos, el dialogar con los alumnos, el escuchar a los alumnos, el sentir que es el alumno el que debe hacer la clase, no yo, el sentir que es el alumno el que construye el aprendizaje. Ellas lo han ido logrando, y ese va a ser el impacto... *(que) a lo mejor no es medible, o no va a ser medible en corto plazo. Pero en largo plazo, sí uno siente que es medible.* (Asesora ATE)

Así, por ejemplo, en una actividad de observación de clases, una alumna resolvió correctamente un problema en el pizarrón, aplicando una fórmula de manera mecánica, lo que generó la intervención de la tutora, quien, después de pedirle permiso a la profesora, instó a la niña a reflexionar y explicar a sus compañeros cuál era la lógica detrás de la operación que había realizado.

Por ello se han realizado **capacitaciones** sobre aspectos metodológicos relacionados con el modelo pedagógico de la ATE en las tres asignaturas: lenguaje, matemáticas y ciencias. En años anteriores se capacitó también en metodologías de Lenguaje y Ciencias, asignaturas en que el dominio de las docentes se considera afianzado. Este año el

sostenedor contrató solo capacitación en Matemáticas, asignatura en que los resultados comunales y en esta escuela son más débiles.

En estas asignaturas que los profesores son supervisados por la asesora ATE, quien visita quincenalmente la escuela, observa sus clases durante una hora cronológica y luego los retroalimenta y apoya individualmente, sugiriendo estrategias alternativas y resolviendo dudas. Además, tanto la UTP como la directora, realizan **visitas al aula**.

Desde el año pasado, recién, empezamos a institucionalizar la observación y el acompañamiento al aula... en todos (los subsectores). *Recuerde que más énfasis le damos a las asignaturas principales: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia.* En un año anterior, se intentó hacerlo como acompañamiento entre pares, pero no fue una acción que fuera constante y sistemática. A partir del año pasado, empezamos a hacerlo de una forma mucho más sistemática, con la intención de poder velar porque el modelo fuera aplicado, pero junto con ello, velar para que la clase sea un todo, que tenga todo lo que tenga que tener, y creo que ha sido positivo. Bueno, yo veo desde mi punto de vista, y espero que los colegas también, (que) cuando se hace la socialización de lo observado, creo que las colegas han tenido bueno todo. En general han tenido una buena recepción en el momento. Son receptivos, no a la crítica, sino a la observación... Primero, inmediatamente después de la clase se conversan, y después hemos tenido momentos en donde, en general, se retoman algunos puntos que es importante reforzar. (UTP)

En relación a la atención diferenciada, hay solo un curso por nivel, y cada curso está compuesto por niveles de rendimiento heterogéneo. En algunas asignaturas asesoradas por la ATE, los alumnos se **dividen según nivel de logro** de acuerdo a los resultados en las pruebas semestrales de la ATE. Estos sub-grupos de alumnos reciben apoyo diferenciado de parte de la profesora, la profesora de educación diferencial o la asistente de aula; los avanzados tienden a trabajar de manera más autónoma, mientras que el apoyo docente se concentra en los que tienen más dificultades. Esta estrategia no es excluyente con otras que los profesores aplican según su criterio; por ejemplo, trabajar con grupos de rendimiento mixto con el fin de que los más avanzados apoyen a sus compañeros, o trabajar interactivamente con el curso completo, graduando las preguntas y ejercicios al nivel de logro de cada niño.

La escuela cuenta con un PIE y dos profesionales que apoyan a los niños con NEE; una profesora de educación diferencial y una psicóloga. Este año, por una decisión externa que los entrevistados de la escuela no comparten, se disminuyeron los cupos para el programa, y actualmente hay 22 niños acogidos al mismo. La educadora diferencial trabaja con ellos, en forma personalizada y en el aula, y en la medida de sus posibilidades atiende también a otros niños que no están incluidos en el programa, pero que presentan características que lo requieren. La labor de la psicóloga, en tanto, consiste en diagnosticar a los niños que forman parte del PIE y trabajar sus problemas socio-afectivos, mediando en las situaciones de conflicto que puedan tener en clases o en el hogar. Este

año el sostenedor otorgó algunas horas semanales a los profesores, destinadas a potenciar el trabajo conjunto con las dos profesionales.

El rol de los **apoderados** no ha cambiado significativamente en los últimos años. Ellos asisten a las reuniones de los cursos de sus hijos, calendarizadas con regularidad, para informarse de sus aprendizajes y dificultades, y a la cuenta anual para recibir información sobre la marcha general del colegio y los resultados obtenidos en el SIMCE. Además participan por medio del Centro General de Padres y el Consejo Escolar, y ejercen una interlocución directa con la directora, los profesores, y el sostenedor, cuando lo estiman necesario. Ven como una responsabilidad compartida entre los padres y el colegio que haya buena comunicación en función del logro de objetivos de mejoramiento.

La **participación de los docentes** se canaliza a través de los consejos de profesores semanales, que tienden a centrarse en temas administrativos. Aunque a veces se logra llevar a cabo reuniones más analíticas:

Hemos podido constatar que hay una debilidad en cuanto a la realización de las clases y la estructura de éstas, y es que, en algunos casos, el tiempo está mal distribuido, de tal modo que no se alcanza a hacer el cierre y la clase queda trunca, queda como no terminada, queda en el aire. Entonces, temas como esos se incluyen en las reuniones. Hay otras reuniones que ahora, en el segundo semestre, se han incorporado; por ejemplo, el tema de cómo realizar las adecuaciones curriculares con los estudiantes con necesidades educativas especiales, y para eso trabaja la profesora diferencial con los profesores (UTP).

Aparte de estos espacios formales, el pequeño tamaño de la escuela y el hecho de que las profesoras almuerzen juntas y la mayoría viaje desde y hacia la ciudad en un furgón contratado colectivamente, facilita que se produzcan un sinnúmero de instancias informales donde las profesoras intercambian información o resuelven situaciones contingentes. El Plan de Mejora también contempla la realización de reuniones mensuales por ciclo, para tratar temas de articulación y problemáticas de rendimiento y disciplina de los alumnos, pero éstas no han podido concretarse aún.

### **Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora**

El **sostenedor** no es percibido como una fuente de apoyo al proceso de mejora, por la mayoría de los actores escolares. Existe una escasa presencia del sostenedor en la escuela; el nuevo sostenedor no ha asistido en todo el año a las sesiones del Consejo Escolar, instancia donde los representantes de la comunidad escolar podrían plantearle directamente sus inquietudes y necesidades de apoyo.

Además, los cambios en la conducción del Municipio cada 4 años han traído aparejados procesos de renovación de la planta del DAEM, lo que ha significado adecuarse a distintos estilos de trabajo y prioridades, distintas concepciones de lo que significa una educación



de calidad, distintos focos de mejora, etc. La renovación de autoridades habitualmente trae consigo despidos y nuevas contrataciones inconsultas en la planta docente de la escuela, las que no siempre han representado un aporte, y en varios casos han carecido de competencias mínimas para ejercer. Esto ha enrarecido el clima entre los docentes, la mayoría de los cuales están a contrata, y ve peligrar su estabilidad laboral por razones que no tienen que ver con su desempeño. El ambiente de desconfianza termina tensionando las instancias de cooperación y reflexión compartida, cruciales para el mejoramiento de las prácticas docentes. La contratación de profesores inadecuados y la rotación de los mismos, o, visto de otra manera, la falta de atribuciones de la dirección para incidir en las decisiones relativas al personal, es percibida por la dirección y por los observadores externos a la escuela (ATE y ATP) como el mayor obstáculo al logro de las metas de mejora.

Sumado a lo anterior, se plantea un problema de burocratización en el manejo de los recursos en la implementación de los Planes de Mejoramiento. A la fecha del estudio, en agosto/septiembre, recién se estaban liberando los recursos que deberían haber estado disponibles en marzo; la escuela estuvo sin internet hasta esa fecha debido a que el Municipio no les envió un técnico para hacer la reparación que se requería, etc. Una vez que se liberan los recursos, se produce otro problema, la escuela no puede realizar adquisiciones o contrataciones de servicios directamente, sino que debe usar la plataforma de Chile Compra, pero como los Municipios se consideran 'malos pagadores' por la demora en que suelen incurrir en el pago de sus obligaciones, no se consiguen oferentes y la implementación del plan se atrasa.

La falta de autonomía es otra problemática que emerge, como en la fijación de metas, como por ejemplo el sostenedor les demandó aumentar las metas SIMCE a 300 puntos en un año. También, ello se observa en la elección de las ATEs. Si bien, pasado el primer momento de rechazo, en esta escuela se ha llegado a valorar este apoyo, este proceso no ha sido tan fluido en otros colegios dependientes del mismo sostenedor, y un entrevistado opina que se podría haber logrado una mejor disposición hacia esta u otra ATE si el proceso se hubiera consensuado con los docentes y directivos.

El problema que ocurre siempre en los colegios, sobre todo colegios municipales, es que ellos desconocen cuando su empleador contrata una (ATE), y en qué términos la contrata... (Si) no tengo participación... me genera desconfianza. Pudiera estar muy bien intencionado, pero el hecho que me dicen 'mire, a contar de la próxima semana llega tal organismo y entréguele toda la información que tiene para trabajar allá'... No es igual que invitarlos a una reunión, presentarles el organismo, hacerles ver... Y a veces esos procesos se saltan... Entonces los actores, quienes realmente van a hacer el proceso, que son los profesores de la escuela, son los últimos en informarse. Eso lógicamente que genera desconfianza. Como en cualquier sistema. (ATP)

El sostenedor actual, en tanto, tiene una visión más favorable del rol de su predecesor en los procesos de mejora de la escuela, atribuyéndole el logro de buenos resultados en el SIMCE, debido a su 'uso atinado de los recursos de la SEP' en la contratación y mantención de una ATE que ofrece un modelo instruccional consistente:

En otras partes ha sido muy complicado, muchas veces los mismos directores, en sus planes de mejora, no saben qué asistencia es requerida, y piden, a veces, ayuda puntual. Lamentablemente, el mismo MINEDUC los ha orientado, a través de los supervisores, a eso, y no necesariamente a la contratación de un modelo instruccional. Entonces, al final *es un picoteo que se diluye* y... [las prácticas] no quedan instaladas, y cuando se acaban esas asesorías, los resultados bajan de nuevo... Y no, acá hay un modelo instruccional, hay otros, pero aquí hay uno y ese está aceptado y lo trabajan y yo creo que esa ha sido la clave (Jefe de Planificación y Control Educacional DAEM)

Asimismo, le atribuye un "buen ojo en la contratación de profesores" y estima que debido a ello, "los profesores de la comuna son buenos, en general".

La escuela se encuentra acogida al Programa de Atención Directa del MINEDUC, desde este año, y en este marco recibe 6 visitas al año de los **Asesores Técnico-Pedagógicos** del Departamento Provincial. Estos tienen la misión de potenciar el trabajo del equipo directivo, instancia que, en la escuela, está conformada por la directora, la UTP y la profesora de educación diferencial, con el objeto de:

... generar estrategias para que ellos puedan ir potenciando su autonomía. Es decir, primero, que trabajen todas las políticas del Ministerio en políticas educacionales; su plan de mejora, que se vaya desarrollando dentro de los términos que tiene que desarrollarse... pero no perdiendo de vista que ellos son los que tienen que tomar las decisiones. Nosotros, como Ministerio, les colocamos en la mesa los caminos que deben seguir. Ellos van viendo qué es lo que va pasando. En cada visita vamos viendo... cuál es el estado de avance (ATP).

Los ATPs se relacionan principalmente con el equipo directivo, y lo mantienen actualizado en relación a las últimas normativas y requerimientos del MINEDUC. Asimismo, lo asesoran en cuanto al seguimiento y evaluación del Plan de Mejora. No inciden directamente en temas pedagógicos y curriculares. A partir de este año, la escuela cuenta con el apoyo de la Dirección Provincial, que a través de los ATPs monitorea y asesora la correcta implementación de los planes, y aporta criterios y sugerencias para la evaluación de los mismos. Las integrantes del equipo directivo valoran que las mantengan actualizadas en relación a los requerimientos y normativas del Ministerio, y que las orienten en relación al avance de los planes de mejoramiento, ya que en ese sentido contribuyen a preparar a la escuela para los cambios en la política educativa.

Creo que entregan una buena orientación, porque cuando uno piensa sola, cierto, o nosotras aquí, como unidad (técnica) nomás... Es bueno cuando alguien más le entrega a una, indicaciones que le ayudan a mejorar el trabajo. Y ellos, en ese sentido, lo están haciendo (UTP, Escuela Mewlen)

[Nuestro apoyo consiste en] generar estrategias para que ellos puedan ir potenciando su autonomía. Es decir, primero, trabajar todas las políticas del Ministerio; su Plan de Mejora, que se vaya desarrollando dentro de los términos que tiene que desarrollarse, con las etapas que debes tener, *pero no perdiendo de vista que ellos son los que tienen que tomar la decisión*. Nosotros como Ministerio les colocamos en la mesa los caminos que deben seguir. Ellos van viendo qué es lo que va pasando. En cada visita vamos viendo qué está pasando, cuál es el estado de avance. (ATP)

En los entrevistados del colegio existe, en general, una alta valoración del apoyo prestado por la **ATE**, que da un sentido de continuidad al trabajo pedagógico en un entorno cambiante (por los cambios de orientaciones del DAEM), y unifica los esfuerzos comunales, respetando el sello de cada colegio. La Directora y la jefa de UTP planean que este apoyo se centra en las debilidades detectadas por el mismo establecimiento, y les ayuda a mantener el foco en el mejoramiento. Las evaluaciones externas les ayudan a identificar los objetivos de aprendizaje logrados y no logrados, y las instancias de reflexión asociadas al análisis de estos resultados, los orientan a evaluar sus prácticas pedagógicas, identificando las que son exitosas y las que no lo son.

Y ¿qué era una ATE? Era un apoyo para mejorar una parte de la institución que, por diagnóstico, *no estaba bien... los resultados nos indicaban que precisamente eran los sectores más importantes lenguaje y matemáticas...* la ATE ha sido positiva, la intervención de ellos en los establecimientos, está de acuerdo a lo que nosotros establecimos; la necesidad era apoyar y después, ver 'estas prácticas están resultando y las otras no', encontrar el foco. Y eso lo hemos hecho, encontrar un método unificado para todo el trabajo (de la comuna), aún reconociendo nuestra institucionalidad (como escuela). Y yo creo que la ATE ha tenido su fortaleza, no ha sido fácil, porque ha sido un proceso de aceptación, un proceso de trabajo con ellos, y después sentirnos que ya estamos listos para el despegue, solos. Entonces ese es un proceso, no dura una año, ni dos ni tres, yo creo que tiene que durar un tiempo mayor... ... ellos vienen ahora cada 15 días, (pero al comienzo) era más seguido, porque estaba en más subsectores de aprendizaje, y también (daban) apoyo a la (gestión) institucional.... Se observaban bajo una pauta y se socializaba con el docente o con la institución, entonces significa reconocer que hay algo que no está bien, y lo otro es potenciar lo que está bien. (Directora)

Los profesores, en tanto, valoran que la ATE los retroalimente en cuanto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos, ya que les permite manejar mejor la diversidad en aula y trabajar diferenciadamente con ellos, lo que apunta directamente al mejoramiento de los

resultados de aprendizaje. Sin embargo, algunos mantienen críticas al carácter estandarizado del material, que no contempla adecuaciones para niños con NEE y ritmos de aprendizaje más lentos, adolece de falta de pertinencia cultural, y omite la estimulación de ciertas habilidades importantes (lenguaje oral, escritura, vocabulario).

El apoyo a la gestión institucional, durante el primer año del trabajo de la ATE en la escuela, fue considerado efectivo y orientador respecto a la instalación del Planes de Mejora, pero el segundo año llegó una nueva tutora que, a juicio de las entrevistadas, “no era de mucho aporte”, no logró compenetrarse con las necesidades de la escuela y tendía a centrarse en temas como la disciplina, que ya habían sido tratados internamente. Finalmente, tras una consulta del sostenedor a los colegios, se discontinuó la asesoría en este ámbito. Actualmente, hay profesores que demandan que el apoyo de la ATE se extienda también a otras asignaturas, pero ni ellos ni la dirección del colegio tienen incidencia en estas decisiones.

La participación general de los **apoderados** en las actividades de la escuela ha ido declinando a lo largo de los años. Sin embargo, las nuevas generaciones de padres y madres vienen con un mayor nivel educacional que en épocas anteriores, y eso, a juicio de los docentes entrevistados, los ha llevado a comprometerse en mayor medida con los aprendizajes de sus hijos, especialmente en el 1er ciclo. En el segundo ciclo, la participación y el aporte son menores y varían según el curso.

Los apoderados de mayor edad y menor nivel educacional se sienten con pocas herramientas para apoyar a sus hijos en el refuerzo de los aprendizajes. En palabras de una apoderada: *“Yo no sé lo que enseñan, ya no lo entiendo, las tareas que le da el profesor, la inteligencia de ahora.”*

Debido a esto, ni los directivos ni la ATE esperan que el apoderado apoye directamente a los niños en sus aprendizajes, lo que, estiman, es misión de la escuela. No obstante, los profesores les dan algunas indicaciones generales respecto a cómo los apoderados pueden apoyar su labor pedagógica:

Los profesores, en las reuniones, nos dicen que hay que exigirlos, que los hagamos leer y que lean en voz alta... que hagan la tarea, o si tienen una prueba, que tienen que estudiar... No tanta televisión. (Apoderado)

Los apoderados se informan de la gestión del colegio a través de la cuenta pública que se realiza anualmente, y pueden influir en las decisiones de gestión y convivencia interna, ya sea en el diálogo con la directora, a través de la instancia del Consejo Escolar (para mantener el sello intercultural de la escuela), ejerciendo presión sobre el sostenedor (para sacar a un profesor por problemas con algunos integrantes de las comunidades), o bien directamente:

Hace unos años atrás parece que el profesor X golpeaba mucho a nuestros compañeros, cuando íbamos en 5°, el tío X los pescaba de las patillas o de aquí atrás, del pelo o las orejas. Entonces ahí vino un apoderado de un compañero nuestro y le dejó todas las cosas claras. Entonces desde ahí como que ha dejado de hacer este golpear (Alumno)

Sin embargo, no plantean demandas formales en el ámbito pedagógico ni participan en la confección de los planes de mejoramiento. Respecto a los **alumnos**, no existe un Centro de Alumnos en la escuela, pero sí representantes por curso; las demandas de éstos han sido dispersas, poco efectivas por falta de una participación más amplia o por falta de acuerdo (Ej.: protestar por el traslado a otra escuela de un profesor considerado 'buena onda') y centradas principalmente en aspectos materiales (Ej.: falta de papel higiénico en los baños), no en temas pedagógicos ni de mejora escolar.

### **Respuestas al sistema de aseguramiento de la calidad**

**Foco en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.** La escuela cuenta con el apoyo de la ATE, esta apoya las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, de 1° a 8° año Básico, ámbitos de mejoramiento definidos por el sostenedor en base a los resultados comunales en el SIMCE, pero también por la escuela, en base al análisis interno de sus resultados. Este apoyo se materializaba en la entrega de planificaciones ajustadas al currículum, material pedagógico y evaluaciones; la realización de evaluaciones externas semestrales externas cuyos resultados tabulaba y devolvía a los actores escolares en instancias de análisis y reflexión conducidas por los tutores Asimismo, brinda capacitación en cuanto al modelo pedagógico y acompañamiento en el aula, con retroalimentación a los profesores.

Los profesores informan que ocasionalmente se han redestinado horas de asignaturas como Religión y Arte al reforzamiento de asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, debido a que no siempre se logra la consolidación de los aprendizajes de los alumnos en los tiempos asignados por planificación que entrega la ATE. A esto se suman rutinas que refuerzan las destrezas de comprensión y velocidad lectora y cálculo mental: los alumnos deben leer un libro al mes, hay un espacio de lectura silenciosa diaria, seguido de preguntas sobre el texto; se efectúan mediciones de velocidad lectora, y al iniciar la clase de Matemáticas, se hacen ejercicios de activación, de cálculo mental.

**Ensayo SIMCE y Velocidad Lectora.** Recientemente se creó el cargo de Coordinadora SEP, ejercido por una profesora con horas asignadas a la tarea, que se limita a coordinar la realización de algunas acciones como los ensayos SIMCE (se realiza uno al año) y el control de la velocidad y calidad lectora. Además, la ATE realiza monitoreo constante de la cobertura curricular y realiza evaluaciones en "formato simce" en las asignaturas evaluadas.

...tampoco es 'sólo el SIMCE' todo el año, como lo he escuchado en otras escuelas, se trata también que todas las pruebas tengan el formato con las hojas de

respuesta, con preguntas de alternativa. Pero las pruebas varían, tienen desarrollo, términos pareados... (Profesora de Ed. Diferencial, Escuela Mewlen)

La directora describe las metas en términos del nivel de logro de los alumnos, según refiere, se han propuesto tener un mayor número de alumnos en los niveles intermedio y avanzado, que en el nivel inicial, en las mediciones internas y externas (SIMCE), en las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias e Historia, de 1° a 8°. Asimismo, se propone desarrollar en los alumnos la capacidad de resolver problemas de comprensión, a nivel inferencial, en las cuatro asignaturas. Para la tutora de la ATE, en tanto, las metas se formulan en función del porcentaje de logro en las evaluaciones acumulativas de la ATE, que son aplicadas y corregidas por personal externo a la escuela. Éstas varían en función del curso, por ejemplo, en uno de ellos, que ha sufrido una alta rotación de profesores y para este, un 60% sería una cifra muy meritoria, mientras que otros ya superan el 80% de logro. Estas metas convergen en tanto el apoyo y las evaluaciones de la ATE apuntan a los mismos aprendizajes a los que hace mención la directora.

**Análisis de los datos y clasificación de los niños.** En base a las pruebas realizadas por la ATE se clasifica a los niños según su nivel de logro, y se les da a conocer su ubicación en esta clasificación, en algunos cursos se publican sus avances en un afiche<sup>51</sup>. Según las entrevistadas, esto motiva los alumnos a mejorar sus rendimientos.

P: Se trabaja el tema del control de impulso... qué piensas tú, cómo, la autoestima de ellos.... qué aprendiste hoy, cómo puedes mejorar en esta prueba, pero no para el SIMCE, para las pruebas, cómo enfrentarse a una evaluación.... Y da resultados, encuentro yo, porque el niño no se estresa tanto, pero sabe que tiene que rendir para esa prueba. Antes contestaban rápido y la entregaban, entonces ahora no, tienes que revisar la prueba y eso está en algunas normas por ahí.

E: ¿Y ese adiestramiento se hace para todas las pruebas, o para que esté instalado cuando venga el SIMCE?

P: En todas, porque también están los niveles de logro, entonces ojalá no esté en inicial, porque si no, va a estar en el panel ahí. Los niños, por lo menos acá, tratan de esforzarse por pasar al nivel intermedio (Profesora de Ed. Diferencial).

E: ¿Y cómo toma el niño el hecho de verse en esta tabla?

P: A los niños les encanta, sobre todo cuando están arriba.

E: Claro, pero ¿cuándo están abajo...?

P: Es que como son chicos, van variando. Por ejemplo, en una prueba salen avanzado, y en la otra intermedio, y van subiendo o bajando.

E: ¿Se lo toman muy a pecho cuando bajan?

P: No, yo creo que como son niños, en el momento se preocupan, pero ya después... Hay alumnos que... sobre todo los mejores alumnos, son los más

---

<sup>51</sup> En uno de los cursos observados, se vio un afiche que situaba a la mayoría de los alumnos en los niveles intermedio y avanzado.

exigentes con ellos mismos 'pucha, por qué obtuve esta nota', los que están siempre avanzados y tienen una mala nota, se sienten más (Profesora de 2° Básico, Escuela Mewlen).

E: ¿Uds. les presentan los resultados a los niños?

P: Sí; 'por qué Pedrito tiene un 40% y por qué Génesis tiene un 80% y en qué fallamos', revisamos las preguntas (Profesora de 2° Básico, Escuela Mewlen).

**Bajar niveles de ansiedad.** Estiman que, si bien actualmente hay mayor presión por los resultados sobre los profesores y ello es importante para la escuela, se intenta que no afecte a los alumnos, porque siempre se ha puesto énfasis en lograr buenos resultados. Se cautela que, más allá de ocasionales aplazamientos de actividades artísticas o clases de religión, para trabajar otros contenidos, los alumnos puedan realizar “muchas actividades diferentes”, y porque se evita presionarlos indebidamente, bajándole el perfil a los ensayos SIMCE y desensibilizándolos frente a las situaciones de evaluación, lo que también tiene por objeto que la ansiedad no interfiera con el despliegue de sus competencias en esta y otras situaciones:

A ver, cómo explicarlo para que no suene extraño... se le da prioridad al SIMCE, pero... se trata de hacerlo más camuflado; cuando hacemos un ensayo SIMCE, les decimos 'ahora vamos a hacer tal prueba', porque los niños se estresan... porque uno se da cuenta que los niños se ponen nerviosos, y los niños tienen un cambio en sus emociones también, están más alterados (Profesora de Ed. Diferencial)

### **Visión de las políticas de gestión y aseguramiento de la calidad**

**Recursos SEP.** Los actores escolares tienen una opinión altamente favorable de la SEP y los recursos que trae a la escuela, los que les permiten contar con asesoría de la ATE, contar con recursos pedagógicos y personal adicional, e incorporar actividades pedagógicas más ambiciosas, como las salidas pedagógicas y clases de teatro en todos los cursos. Los recursos les permiten adquirir material pedagógico, lúdico, software educativo, e indirectamente posibilitan una enseñanza más activa al poder contar con material de laboratorio (Ciencias) y material concreto para Matemáticas. Asimismo, se valora la posibilidad de contratar personal de apoyo. En palabras de la Jefa de UTP: *“Eso hace que el trabajo docente sea más llevadero (e incide en que) los niños y niñas aprendan y se sientan más atraídos por la escuela.*

Los alumnos también perciben y valoran positivamente los recursos nuevos en la escuela, lo cual genera cambios en la metodología de enseñanza, con respecto a la imperante en la época en que estudiaron sus tíos y hermanos mayores (hace 5 años o más):

Tienen una nueva forma de explicar, de enseñar a los alumnos... hacen que participen los alumnos... antes no era mucho así, sino que, según lo que me contaron algunos que antes estaban, solamente tenían que escribir y hacer los

ejercicios....son clases más divertidas, más dinámicas; ponen problemas de la vida cotidiana.... eso es bueno, porque así uno sabe lo que pasa en la vida cotidiana y lo puede mejorar....Lo que aprende, lo puede aplicar; Nos explican mejor con el power point y así nos muestran mapas conceptuales.... Antes teníamos que hacer los trabajos en cartulina, entonces ahora lo hacemos en power point (Alumnos)

La disponibilidad de recursos para financiar los planes de mejora también permite que éstos se lleven a término, ya que antes éstos solían quedar truncos por falta de financiamiento. Por otra parte, la normativa asociada también presiona a los actores escolares, en el sentido de que ahora a los planes de mejora se les hace un seguimiento efectivo y la escuela debe responder por su cumplimiento, lo que antes, indican, no sucedía. Varios entrevistados refieren como antes la escuela debía distraer tiempo y energías para financiar los proyectos de mejoramiento educativo mediante la organización de bingos y otras iniciativas similares, o bien con recursos que “salían del bolsillo del profesor” (Jefa de UTP).

**PME.** En esto, refieren, la plataforma web de Ministerio ha sido de gran ayuda; si bien el uso y la lógica del sistema computacional representaron todo un desafío, en su primera etapa, para los directivos, la mayor familiaridad con el mismo los ha llevado a valorarlo, pues estiman que “les simplifica la vida” con respecto al sistema de elaboración del plan de mejora en años anteriores, ordenando y estructurando la tarea.

Si bien las entrevistadas estiman que el proceso de elaboración de los planes se ha simplificado por esta vía, con respecto a los inicios del sistema, las fallas en la plataforma web han representado demoras e inconvenientes; las dificultades en la incorporación de los planes al sistema, por razones netamente computacionales, involucran demoras en su aprobación, lo que atrasa la liberación de recursos y consiguientemente, la implementación de dichos planes y la posibilidad de contratar oportunamente al personal pagado vía SEP (profesora de teatro, asistente de la educación, etc.). A estos atrasos en la disponibilidad de los recursos, también contribuye la burocracia municipal.

**SIMCE y Ordenamiento.** Respecto al rol del SIMCE y la propuesta de ordenamiento de las escuelas en función de los resultados logrados, las entrevistadas del equipo directivo tienen una visión, en general, favorable de la medida. Esto se explica porque los resultados obtenidos en la prueba, históricamente han sido superiores (4°) o similares (8°) a los de otras escuelas que atienden alumnos de nivel socioeconómico equivalente, por lo que no se sienten amenazados por las consecuencias hacia establecimientos de bajo desempeño.

La directora opina que la publicación de los resultados que las escuelas obtienen en el SIMCE, y el ordenamiento de las escuelas, visibilizan la calidad de los aprendizajes que logra cada establecimiento y destaca lo que es verdaderamente importante, ante los apoderados:



Nosotros tenemos nuestra competencia, o sea, con qué compito yo, con las escuelas que están aledañas en el sector, cuando su sistema de poder tener alumnos es muy agresivo; van a buscar a los alumnos a la puerta de la casa, le ofrecen la vestimenta, los zapatos, los alimentos, (apelando a) una necesidad imperiosa. Entonces ¿cómo yo compito con ellos? Con calidad, o sea los alumnos vienen a aprender.... Competir con calidad cuesta. ¿Cómo yo les digo a mis apoderados que, teniendo que suplir muchas necesidades familiares... lo más importante es que aprenden? ...Se entendía, pero igual pierdo alumnos por esto, igual todos los años voy perdiendo 10, que no es menor, porque la tasa de natalidad baja muchísimo, sobre todo ahora que nuestras familias están emigrando, están pidiendo terrenos en otros lados. Entonces ya comienza una pelea por los estudiantes, ¿cómo compito... con esto? Y yo decía 'sí, es necesario que se cierre una escuela cuando no se está cumpliendo por años, años, años, lo que nosotros hemos llegado a construir, sobre todo en el tema de los resultados de aprendizaje'. Entonces para mí es conveniente... el tema de los resultados, este ranking que nosotros llamamos. (Directora)

El sostenedor coincide con la directora, en el sentido de que el ordenamiento los favorece, al sacar del sistema a las escuelas con malos resultados que compiten con las escuelas municipales de la comuna. Sin embargo, cree que este ordenamiento debería estar dado por el valor agregado de la escuela, para hacerse cargo de las escuelas que logran resultados a costa de la discriminación de los alumnos, según el capital cultural de las familias.

Para los municipales que trabajamos en contextos... a nivel bajo y a nivel medio bajo, (el ordenamiento de las escuelas) no es una amenaza para nosotros, aquí los que están amenazados son los particulares subvencionados, esos sí tienen malos resultados, entonces mientras no cambie el sistema de financiamiento y esto sea una lucha armada... de canibalismo por la matrícula, a nosotros nos favorece que cierren estos colegios malos. (Sostenedor)

La UTP también valora positivamente la responsabilización por los resultados SIMCE, basándose en el efecto movilizador que esta medida tendría sobre la toda comunidad educativa hacia la realización de mayores esfuerzos de mejoramiento.

Si, por ejemplo, cayéramos en una situación así, como de bajos resultados, y que fuéramos intervenidos, yo creo que sería bueno, porque tendríamos que reaccionar y hacerlo bien, si es que estuviéramos haciéndolo mal. (Jefa de UTP)

El ATP, basado en su experiencia previa como director de colegio por largos años, reflexiona sobre la necesidad de medir los avances en los aprendizajes de los alumnos a través de instrumentos como el SIMCE:

(Antes del SIMCE) no teníamos parámetros, solamente indicadores internos, que no eran objetivos. Se lo digo honestamente, porque yo fui director de colegio, durante varios años. Y claro, podría decirle nosotros, en el colegio, teníamos un 96% de niños aprobados. Pero ¿qué significa eso? Yo tenía profesores que eran buenos para colocar buenas notas. En ese tiempo teníamos régimen semestral también, y había, al término del 2º semestre, pruebas globales para aquellos que estaban en déficit. Y tuve profesores, de matemática, de lenguaje, que nunca tenían días para reforzamiento. ¡Todo 'excelente'! Y uno veía que estaban deficitarios en varias cosas. Entonces era como inteligente no tener niños (con bajas notas), concluido el primer semestre, segundo semestre, prueba global y posterior a eso, prueba de reforzamiento. Los menos inteligentes sí tenían reforzamiento. Entonces no teníamos elementos para poder decir, efectivamente, 'aquí tenemos este déficit'. Yo creo que la evaluación que sea, llámese SIMCE o lo que sea... tiene que haber una evaluación que permita... a lo mejor no vamos a estar de acuerdo nunca si lo cognitivo es tan trascendente como lo valórico, yo creo que por ahí van un poco los cuestionamientos que ha tenido. Pero yo creo que, en general, cuando uno quiere ver si realmente los colegios están avanzando, están entregando algún tipo de... por lo menos, de contenidos, si nos centramos en la parte cognitiva, tiene que haber una evaluación externa, algo que sea objetivo. O por lo menos, que no dependa tanto de quienes estamos al interior. ¡Nosotros estamos convencidos de que lo estamos haciendo bien, claro!... yo creo que en ese tiempo vivíamos felices de la vida. En serio, vivíamos felices de la vida, porque todo el mundo lo hacía 'bien' (ATP)

Entre los profesores, las opiniones son más matizadas. Algunas toman la presión por los resultados en el SIMCE como 'un desafío' que las lleva a hacer un mejor trabajo y a mantenerse actualizadas en su profesión. Dudan que la escuela llegue a cerrarse bajo cualquier circunstancia, porque tienen buenos resultados, y porque saben que los apoderados la valoran y creen que pelearán por ella, así como se movilizaron cuando tardó en llegar la ayuda para la reconstrucción post terremoto, en el año 2010, pero respecto a la política de cierre de escuelas, se manifiestan de acuerdo, en tanto con ella se cautela el imperativo ético de ofrecerle mejores oportunidades de aprendizaje a los niños.

Yo pienso que está bien, porque se le puede dar (al alumno) una oportunidad mejor en otro establecimiento. Si yo como apoderado sé que esta escuela está con bajo resultado una vez, dos veces y que los profesores no cumplen con lo que deben... (Profesora de Ed. Diferencial)

La psicóloga, en tanto, estima que la responsabilización y el ordenamiento no impactarán significativamente en el sentido de la mejora de los resultados, en la gran mayoría de los colegios; en su opinión, solo los que tienen buenos resultados, se movilizarán por destacarse entre sus pares, los que tienen resultados intermedios, por mejorar en la medida de sus posibilidades, libres de la ansiedad por el riesgo de cierre del

establecimiento, y los que tienen bajo desempeño, en cambio, se precarizarán cada vez más.

A las escuelas a las que les interesa, que tienen un espíritu de mejorar, les va a interesar estar compitiendo. Y a las escuelas que no, que simplemente quieren existir, es un tema de cultura institucional, más allá de correr el riesgo de que les cierren las puertas. Pero es un tema de responsabilidad, que no sé si cambie mucho por un ranking, una supervisión más, o una más de las tantas cosas que les exigen desde los departamentos.... (Las escuelas de bajos resultados), si están funcionando así, es porque ya simplemente pretenden estar ahí. Me imagino que una escuela que está dentro de los últimos lugares, mucho de la exigencia o de la excelencia académica, no se preocupan, porque tienen altos índices de vulnerabilidad, son niños probablemente con conductas delictuales... Y eso es un círculo vicioso, porque dejan de recibir recursos, dejan de tener programas extraprogramáticos, de Integración, y cada vez más precarios, y van recibiendo, en el fondo, a los niños que ninguna otra escuela toma en cuenta. Y eso es lamentable también, porque se está olvidando y se está vulnerabilizando más todavía a estas escuelas. Y finalmente funcionan como un tacho de basura para los niños que no reciben en otro lado. (Psicóloga)

También el sostenedor opina que la clasificación debiera basarse en una medición del valor agregado de cada establecimiento, para evitar que las escuelas logren resultados a costa de la selección (y discriminación) de los alumnos según el capital cultural de las familias.

**Responsabilización y facultades de la escuela.** Respecto a la responsabilización, si bien la directora postula que las escuelas deben hacerse cargo de los resultados que obtienen, hace una salvedad importante, y es que para ello los directivos necesitan contar con atribuciones en la gestión del personal docente, incidiendo en la selección de aquellos que sean más adecuados para el proyecto educativo de la escuela.

Por años ha habido escuelas que obtienen malos resultados, debajo de la media; a lo mejor no han habido esfuerzos focalizados hacia los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, entonces digo que ojalá sí, pero ¿qué pasa si en este andar, la escuela donde yo soy directora no logra estos resultados que yo pensaba que iba a obtener? Entonces ahí, ¿de quién son las responsabilidades? Las responsabilidades pasan por que nosotros los directores no tenemos la autonomía para poder definir quiénes son las personas que trabajen en el establecimiento para obtener buenos resultados (Directora)

En esto coincide con la visión del ATP del colegio, quien, a propósito de este problema, opina que:

Cualquier situación anómala que tenga que ver con docentes, con calidad académica de los docentes, con infraestructura, no es responsabilidad de la escuela, es del sostenedor. Él es el que tiene que asumir esa situación (ATP)

Otra crítica de los profesores se refiere a los contenidos de la prueba SIMCE, que incluyen referencias a elementos ajenos al entorno en que viven los alumnos, lo que representa una dificultad añadida:

P: El SIMCE... es una buena prueba... es una prueba estandarizada... para los cursos, como sabemos... lo positivo de ello es que podemos medir los aprendizajes de los niños, sí, es verdad, los podemos medir, pero en el caso nuestro, en esta escuela en específico, es complicado... que le apliquen una prueba que la verdad no es... no es muy contextualizada, los niños... no sé si me explico...

P: Es que nosotros no conocemos las preguntas SIMCE, pero los ensayos... algo uno maneja... Por ejemplo, preguntan cosas sobre el Metro, les mencionan el P: Metro de Santiago...

P: El Transantiago...

P: O en matemáticas, por decirle, una conversión: '¿Cuántos metros... tiene una cuadra?' Ellos no tienen idea de lo que es una cuadra, entonces igual es complicado....

(Profesores, Entrevista Grupal)

**ATEs.** El sostenedor critica a las ATEs que abordan problemas puntuales sin proponer un abordaje integral que alinee los distintos subsistemas en torno al objetivo de mejoramiento de los aprendizajes ("al final es un picoteo que se diluye"), y que por ello no logran producir mejoras sustentables en el largo plazo; municipios que no siempre contratan ATEs por razones pedagógicas, y equipos directivos que "no tienen las competencias para pedir lo que tienen que pedir", lo que explicaría que las "malas ATEs" no hayan salido del mercado. Por otra parte, valora que existan mecanismos para cambiar la ATE si muestra un mal desempeño o no obtiene resultados. Por último, cuestiona la falta de transparencia en la información para la contratación de una ATE, ya que éstas suelen aparecer en el Registro respectivo, con una planta de personal altamente calificado, pero que destina personal de menor nivel y competencias a la atención de las escuelas.

## **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de políticas de aseguramiento a la calidad**

### **Fines y objetivos de la educación**

La escuela propicia una visión de la enseñanza inclusiva e integral, centrado en el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades cognitivas, reflexivas y sociales que preparen a los alumnos para la vida. Esto se traduce en el uso de metodologías de

aula centradas en el alumno<sup>52</sup>, el desarrollo de un trabajo de largo plazo que pone énfasis en la plena cobertura curricular a través de un buen aprovechamiento del tiempo en clases, el monitoreo de los avances y la retroalimentación constante; la incorporación de talleres donde se potencia la capacidad expresiva y el trabajo en equipo de los alumnos, y la incorporación de asignaturas (EIB) y actividades transversales donde se rescata la cultura del entorno.

En este esquema, se espera que los buenos resultados en el SIMCE se den por añadidura, pero no son foco principal del quehacer docente, lo que se evidencia en que se realizan muy pocos ensayos para la prueba, y éstos tienen como objetivo principal familiarizar a los alumnos con las modalidades de respuesta, para que esto no les reste tiempo en la resolución de los problemas.

Sin embargo, la escuela debe conciliar esta visión con las demandas del sostenedor, que no son estables en el tiempo y cambian con el gobierno comunal de turno; por ejemplo, el sostenedor anterior ponía énfasis en la participación de la escuela en las actividades culturales de la comuna, mientras que el actual lo hace en los logros en el SIMCE, y fija metas elevadas en un plazo muy corto (300 puntos en un año).

Los actores escolares han optado por no transar su proyecto por las demandas del sostenedor o del sistema educativo, y persistir en el rumbo por el cual han optado, ya que confían que los llevará a obtener resultados que satisfagan todas estas expectativas (según informan tanto los entrevistados de la escuela como los observadores externos, como el ATP y la tutora ATE). Sin embargo, hay profesores que expresan sentirse angustiados por las altas metas impuestas por el sostenedor actual, y que han agregado actividades de adiestramiento y ensayos complementarios para preparar a sus alumnos para la prueba. Debe hacerse la salvedad de que en el curso cuya profesora manifiesta con mayor intensidad este problema, también concurren circunstancias especiales; durante el año ha habido una alta rotación de profesores y reemplazantes de desempeño inadecuado, enviados por el sostenedor sin posibilidad de injerencia de la directora, por lo que se encuentra con mayores dificultades para cumplir con las metas asignadas.

### **Enfoque curricular y calidad de las prácticas pedagógicas**

La escuela ha incorporado a su currículum iniciativas propias, que responden a inquietudes de su comunidad o abordan problemas específicos de sus alumnos, como las actividades de pertinencia cultural y las clases de teatro obligatorias en todos los cursos. La mayoría de los actores escolares releva estas iniciativas como parte integral del sello del colegio, y solo un sector de los apoderados estima que deberían limitarse las clases de mapudungun, en beneficio de la profundización de la enseñanza en materias más tradicionales en el currículum, como matemáticas, inglés o computación. Sin embargo, su posición es minoritaria y no es motivo de mayores tensiones en la escuela.

---

<sup>52</sup> Si bien no todos los profesores ejercen este enfoque educativo (hay algunos que persisten en metodologías tradicionales), una parte importante sí lo hace, y es el que orienta la gestión educativa del colegio.

El material pedagógico en las asignaturas asesoradas (Lenguaje, Matemáticas y Ciencias) es estandarizado, y los profesores tienen la posibilidad de agregar estrategias que estimen más efectivas si, de acuerdo a su criterio, es necesario. Los profesores ven en esto un apoyo, aunque se sienten tensionados por el fuerte ritmo de avance que impone el modelo. Asimismo, algunos critican que el material no esté contextualizado en relación a las experiencias de alumnos rurales de origen mapuche. En las asignaturas no asesoradas, los profesores tienen autonomía para decidir en estos aspectos.

Respecto a las prácticas de evaluación, la ATE, en las asignaturas asesoradas, aplica pruebas estandarizadas externas, con frecuencia semestral. Esta práctica generó tensiones en sus inicios porque el DAEM solicitó que se le hiciera entrega de los resultados, lo que fue interpretado como un intento de evaluar a los profesores a través de ellos; al eliminarse esta exigencia y establecerse claramente el uso no punitivo de los resultados, sino netamente orientado al mejoramiento educativo, la resistencia cedió, y actualmente se las ve como un instrumento que ayuda al apoyo focalizado de los estudiantes con problemas. No existen pruebas estandarizadas para las asignaturas no asesoradas.

### **Desarrollo Profesional Docente**

En la escuela existen pocas instancias de reflexión y trabajo colaborativo, y éstas se ven interferidas en su efectividad por problemas de tiempo y sobre todo de clima organizacional, ya que los profesores temen exponer sus debilidades y pedir ayuda. Si bien la escuela hace algunos esfuerzos en este sentido, los únicos espacios de reflexión regulares, orientados íntegramente a temas pedagógicos, son los propiciados por la ATE, y consisten en instancias de capacitación relativas a los aspectos metodológicos del modelo pedagógico de la ATE, y en reuniones de análisis de los resultados de las pruebas de nivel.

Asimismo, la tutora, a través de la observación y retroalimentación regular de las prácticas de los profesores, y ocasionalmente a través del modelamiento de estrategias de intervención en aula, genera microespacios de reflexión y formación in situ. Debe señalarse que muchas de las profesoras son jóvenes, tienen poca experiencia docente y a veces vienen con vacíos importantes en su formación, por lo que estas acciones contribuyen al desarrollo de competencias prácticas en cuanto al manejo de un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo del alumno. Así, se da la paradoja que este modelo altamente estructurado contribuye a la profesionalización docente<sup>53</sup>, y la tutora apuesta a que estas competencias están siendo internalizadas y permanecerán una vez que la ATE cese su asesoría.

---

<sup>53</sup> Es posible que una intervención similar genere tensiones si se aplica a profesores más expertos, que podrían resentir el poco espacio que les da el modelo para el ejercicio de su criterio profesional, pero esta situación no se observó en este colegio.

### **Gestión Escolar y participación**

El proyecto educativo, el diagnóstico de la escuela y los planes de mejora son elaborados con participativamente, con la colaboración de directivos y profesores. Los focos y estrategias de mejoramiento determinados por los actores escolares en base a criterios internos, apuntan al largo plazo y son más amplios que los elevados requerimientos externos del sostenedor, centrados en los resultados de corto plazo y en el SIMCE. Si bien no pueden ignorar estos requerimientos, han optado por continuar con la estrategia de mejoramiento en curso, con la esperanza de que arroje resultados que satisfagan tanto las expectativas internas, de la escuela, como las externas, del sostenedor. Solo en un curso, y al parecer por iniciativa de la profesora, se han agregado actividades de adiestramiento para potenciar los resultados, y esto porque el curso se presenta en condiciones desfavorecidas a rendir la prueba (tuvo 4 profesores en el primer semestre).

Sin embargo, en esta actitud puede estar influyendo un factor contingente: hasta el año pasado, los requerimientos del sostenedor anterior se centraban prioritariamente en la participación de la escuela en actividades culturales de la comuna, por lo que el foco de los resultados en el SIMCE viene solo de este año, y de un sostenedor al que le ha costado instalarse debido a un fuerte recambio de personal y problemas internos en el DAEM. Si las exigencias persisten en los próximos años, y si la escuela no obtiene los resultados esperados y es responsabilizada por ello por el sostenedor actual, es posible que esto cambie y la escuela se vea obligada a incurrir en otras estrategias, basadas en el adiestramiento de los alumnos y en un mayor control y presión por resultados inmediatos y centrados en la prueba.

Respecto a las exigencias ministeriales de rendimiento en el SIMCE, la escuela ya las está cumpliendo, por lo que no ha debido adecuar sus prácticas por este motivo.

### **Responsabilización**

Los actores escolares asumen su responsabilidad colectiva por los logros de aprendizaje de sus alumnos, y ninguno de los entrevistados manifestó opiniones que apuntaran a la culpabilización de los alumnos o sus familias por el no logro de éstos. La única mención a la responsabilización de un actor externo, ocurrió en un contexto acotado en que los antecedentes lo justificaban<sup>54</sup>. Anticipándose al bajo resultado que un curso previsiblemente logrará en el SIMCE de este año, la directora lo atribuyó al sostenedor, que removió sin su consentimiento y por razones ajenas a su desempeño, al profesor del curso, y envió una sucesión de 4 profesores reemplazantes en el semestre, todos los cuales resultaron ser inadecuados para la tarea, por distintos motivos, sin que la directora pudiera incidir en la selección de estos docentes.

### **Equidad**

La escuela, tanto por su calidad de establecimiento municipal, como por su proyecto inclusivo, no ejerce estrategias de selección abiertas o encubiertas, ni expulsa a alumnos

---

<sup>54</sup> Según el criterio de los observadores externos (ATE y ATP) y de la investigadora.

de bajos resultados; por el contrario, ha asumido la diversidad de sus alumnos y desarrollado estrategias para hacerse cargo de los diferentes ritmos de aprendizaje de estos. Entre ellas se incluyen un programa PIE y un equipo de integración compuesto de una educadora diferencial y una psicóloga, talleres de reforzamiento, y adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada en las asignaturas no asesoradas por la ATE. Las asignaturas asesoradas por ésta, cuentan con material y evaluaciones estandarizadas, pero en ellas se socializan distintas estrategias para trabajar con la diversidad en aula, y se estimula a las profesoras a fijar metas de logro que respondan a las características de cada estudiante.

Asimismo, el foco de los esfuerzos de mejoramiento está puesto no solo en las habilidades cognitivas, sino también, y muy fuertemente, en las habilidades sociales, el desarrollo de la autoestima, y la valorización de la cultura ancestral.

### **Síntesis del caso de estudio**

El caso de la escuela Mewlen se caracteriza por su fuerte identidad, arraigo comunitario y por tener un proyecto educativo propio e inclusivo, con características marcadas que lo diferencian de otras escuelas. Su gestión está centrada en lo pedagógico, y cuenta con directivos descritos por observadores externos (ATE, ATP) como competentes y comprometidos, y una planta de profesores que, pese a desavenencias internas y algunas debilidades en el ámbito profesional, está, en general, bastante motivada por lograr aprendizajes en sus alumnos, y se siente responsable por los resultados obtenidos. Cuentan para ello con el apoyo de una ATE que ha ayudado a direccionar e imprimir un ritmo más exigente al trabajo en clases, y que, tras algunos tropiezos iniciales, se ha insertado bien en el establecimiento.

Estos resultados históricamente han sido similares o superiores a los de escuelas equivalentes; y, por otra parte, la escuela nunca ha incurrido en faltas u omisiones administrativas, ante los organismos fiscalizadores. Por lo tanto, los actores escolares sienten que cuentan con las competencias para responder adecuadamente, sin necesidad de realizar grandes cambios, a los nuevos requerimientos y dispositivos de la política ministerial. Más aún, sienten que estos dispositivos favorecen su quehacer, ya que son fuente de recursos para desarrollar sus proyectos de mejora (SEP) y los legitima frente a los establecimientos de la competencia que obtienen bajos resultados, pero le disputan la matrícula, elemento clave para su supervivencia como escuela (ordenamiento y eventual cierre de escuelas con bajo desempeño sostenido).

La principal fuente de tensión de la escuela, en cambio, se genera en la relación con el sostenedor. Los cambios en la conducción municipal, cada 4 años, se traducen en giros marcados en las expectativas y demandas que el sostenedor le plantea a la escuela, a los que esta debe encontrar la forma de responder sin comprometer su proyecto educativo. Por otra parte, el sostenedor no involucra a la escuela en los niveles decisionales que la afectan, ya que declara su opinión de que las escuelas, en general, no son competentes



para identificar sus fortalezas y debilidades, y por lo tanto, los apoyos que necesitan. Esto se traduce en que la escuela no puede incidir precisamente en los factores críticos para el logro de las metas, como la selección de profesores, el manejo de recursos SEP y la contratación de apoyos. El sostenedor desarrolla estas tareas con prescindencia de la opinión de la directora, a veces con buenos resultados (selección de la ATE y de algunos profesores), y a veces con resultados desastrosos (selección de una seguidilla de docentes inadecuados para un curso que rinde el SIMCE este año, atrasos y cambios en la entrega de recursos, desatención de necesidades críticas de mantención, etc.).

En consecuencia, si bien los actores escolares confían en sus capacidades, temen la incidencia de estos factores, dependientes del sostenedor, en el logro de resultados. Esto no debe interpretarse como una externalización de la responsabilidad, sino como una demanda de mayor autonomía en atribuciones muy concretas, o bien de un soporte efectivo de un sostenedor que trabaje codo a codo con las escuelas y cuyas decisiones obedezcan a criterios de excelencia pedagógica y no a lógicas que dependen de los devenires de la política municipal. En rigor, esto solo se alcanzaría si la responsabilización por los resultados que demanda el Ministerio, también incluyera a este actor, lo que actualmente no sucede.

## Escuela Cerro Blanco: El SIMCE como modo de sobrevivencia en una escuela marginal

Este caso de estudio permite analizar y reflexionar sobre los efectos de las políticas de aseguramiento de la calidad en contextos de pobreza. La intención de la política es motivar la mejora escolar y aumentar los niveles de exigencia externas, lo cual pareciera necesario especialmente en escuelas de bajo rendimiento. El estudio de este caso muestra una transformación en la gestión de la escuela que han impactado positivamente en sus resultados SIMCE (aunque son fluctuaciones). Sin embargo, estos cambios no necesariamente implican un avance hacia una mayor calidad educativa. El estudio evidencia una gestión articulada en función de aumentar los resultados SIMCE y el predominio de un *pensamiento instrumental* para el cumplimiento de dicho objetivo. Los efectos identificados pueden ser especialmente dañinos para la formación de los alumnos, en que se observa un ambiente emocional de estrés tanto para los niños, como para el equipo docente y directivo, una significativa reducción del currículum a los contenidos y habilidades evaluadas en el SIMCE, sumado a estrategias de competencia y presión internas respecto a los resultados SIMCE y las pruebas de ensayos.

### Contexto y caracterización del caso de estudio

La escuela Cerro Blanco es una escuela municipal pequeña de Santiago ubicada en un entorno de alta vulnerabilidad social. El establecimiento tiene convenio de Subvención Escolar Preferencial y ofrece los niveles educativos pre-kinder y kinder y básica de 1ª a 8ª año. El Índice de Vulnerabilidad de los alumnos es de 86,4%, y es clasificada como nivel socio-económico bajo. El equipo de profesionales consta del Director, Jefe de UTP, Inspector general, Inspector de patio, Orientador, 15 docentes, 3 educadoras de diferencial, 1 asistente social y un auxiliar del asistente social.

En los últimos 15 años, según cuentan los directivos, la escuela ha disminuido a casi la mitad de su alumnado (junto a la mayoría de las escuelas municipales de la comuna). De acuerdo a los registros de matrícula, incluso esta disminución continúa en los últimos años, de 208 alumnos en 2010 bajaron a 187 en 2013.

**Tabla 16: Promedio matrícula y asistencia histórica**

2010			2011			2012			2013		
MAT	ASIST	%	MAT	ASIST	%	MATI	ASIST	%	MAT	ASIST	%
242	208	85,95%	223	179	80,27%	197	172	87,19	187	155	82,91

Fuente: Información entregada por el municipio.

Debido a la baja matrícula, hace años ronda el rumor en la escuela que se podría cerrar, aunque nunca se ha planteado oficialmente. También cabe destacar que es una escuela con una infraestructura precaria, que no fue reconstruida con la extensión de la Jornada

Escolar Completa, lo cual es sentido simbólicamente por la comunidad escolar como un desprecio desde las autoridades que no invierten en la escuela para darle proyección.

Los niños y niñas que atienden la escuela provienen de familias que viven en condiciones de pobreza, junto a otras problemáticas sociales, como familiares presos, casos de abuso sexual y violencia intrafamiliar, venta y consumo de drogas, alcoholismo a temprana edad, y prostitución y cesantía de los padres. Sumado a ello, esta escuela es definido por sus propios docentes como la escuela que recibe “lo que botó la ola”, refiriéndose que recibe a muchos niños que son expulsados de escuelas cercanas privadas y municipales; es común de hecho que esta escuela reciba niños a mediados de año. Los entrevistados, incluyendo docentes, madres, padres y alumnos comentan que la escuela es conocida en el sector como “La Ratonera”. En palabras de una profesora de segundo básico, *“En el sector, [al escuela se conoce como] la ratonera, que aquí hay puros ratones, puras ratas. Cuando llegué aquí me enteré: “Ah, usted va al escuela la ratonera”. Yo como que quedé plop”*.

Por otra parte, es importante de mencionar que varios docentes expresan justamente una gran vocación por el trabajo que realizan, y sienten un compromiso de trabajar en contextos de pobreza, como comenta un docente,

Pero yo creo, principalmente, un cuento de querer hacer la pega, hacer un real aporte, y realmente tener logros. Y uno se pone como metas en ese sentido. Por lo menos yo lo he hecho así, o sea yo... cuando llegué acá... o sea... pa mi... cuando me mandaron a este colegio era como casi ya... lo peor entrecomillas (la escuela), y dije no, aquí hay un reto, yo quise estudiar pedagogía para lograr otras cosas, o sea yo...y de hecho ahora con todos mis logros y mis cosas me han ofrecido trabajo en otros lugares, y...pero...irse a otro colegio donde todo es como más fácil, más... creo que yo hago más falta acá. Pudiendo algo mejor. Creo que uno tiene una misión. (Profesor de 4to básico)

En varios docentes este gusto o compromiso por el trabajo, está ligado a un vínculo de afectivos cercanos con los niños, que se identifica como una base importante para generar un bienestar y aprendizaje en los niños.

Se acercan a mí con cariño; me dan cartas, me abrazan, y yo no soy de esas profesoras que...yo sé que mis niños están algunos llenos de piojos, pero yo igual los tomo, los abrazo, les pregunto si comieron, y a veces me cuentan más allá de lo que pasa en sus casas y en sus vidas, entonces me trato de interiorizar más. De hecho...bueno a veces puedes cometer un error porque te pueden inventar cualquier cosa, pero hay un alumno que yo lo traigo de primero básico del año pasado que era repitente; él no hablaba. Y cuando repitió primero y llegó el año pasado a mi sala, la profesora que lo dejó repitiendo dijo: “Al parecer es mudo”, porque él nunca habló, y escribía algo, no mucho, de lo que miraba de la pizarra. Él estaba en el proyecto de integración, y *salió del proyecto de integración solamente*

*con...yo creo que era cariño, besos, abrazos, cariño, ¿qué te pasa?, él de a poquito fue hablando, y o sea la del proyecto de integración contentísima porque me dijo: "Jorge habla, Jorge se expresa, Jorge me cuenta sus cosas". (Profesora de 2do básico)*

A su vez, los docentes describen altos niveles de cansancio y a veces de desánimo de trabajar con los alumnos, por la falta de "normalización", como dice una profesora de 8vo:

E: ¿Estás satisfecha trabajando acá?

P: No.

E: ¿Se te hace difícil?

P: No ha sido difícil, yo pensé que iba a ser muy difícil, tengo dominio de grupo, no tengo problema con eso. Pero sí ha sido algo más o menos tedioso por el hecho de dónde yo venía...

E: ¿Y de dónde venías?

P: De un colegio particular subvencionado, 45 alumnos por sala. Ahí uno entra y hace clases.

E: ¿Y aquí no?

P: No, hay que normalizar mucho. Se pierde mucho tiempo normalizando, empezando por acarrear a los chiquillos. Hay que arriarlos, sentarlos, poner silencio, eso es media hora, tres cuartos de hora, para empezar a hacer una clase como corresponde.

En relación a lo anterior, es reiterativa, entre los discursos de los directivos y docentes, la dificultad de trabajar con el alumnado debido a la distancia entre la "cultura familiar" y la "cultura escolar", vinculado a la valoración del esfuerzo, estudio, disciplina, "a surgir". En palabras de los entrevistados:

[Los alumnos] tienen malos referentes. O sea, los líderes de los niños de acá no están en la escuela, están en la calle, están en el traficante que tiene el tremendo auto, que tiene la tremenda casa, están en el choro que anda en la calle, que se maneja en peleas y resuelve los conflictos de esa manera. Esos son los líderes para ellos. Para estos chicos los líderes no son los que tienen buenas notas, los que tienen buena conducta. Entonces, ese es un poco el tema que nosotros tenemos que ir cambiando, que para ellos sea el norte otras cosas; el surgir como persona, poder proyectarse a futuro. (Director)

Yo como profe a veces siento que se avanza poco, lento, lento. Es por el mismo contexto igual. Es complicado tratar de inculcar valores y enseñar algunos contenidos que después desaparecen pronto, demasiado pronto diría yo. Y es más porque no hay una consistencia; la recepción de todos esos valores que puedan tener los niños se pierde, porque salen de acá y se les desaparece todo. Obviamente estoy hablando de una cuestión más general, hay casos de niños muy

buenos, pero la familia no apoya mucho el proceso, entonces se pierde, es como avanzar un paso y retroceder dos, es complicado. (Profesor de Música)

Aquí va enfocado...aquí el tema, como decía anteriormente, aquí los papás la mayoría no tiene media, entonces los papás ¿qué le piden a sus hijos?: que salgan de octavo básico y que vayan a trabajar a la construcción o a la feria. Hay niños acá que los papás son narcotraficantes, y para los papás que los niños salgan de octavo son felices, se conforman con eso. (Profesor de Educación Física)

Esta escuela tenía históricamente bajos resultados SIMCE, en 2001 fue clasificada como “escuela crítica” y a pesar de la asistencia técnica durante cuatro años de una Fundación privada mantuvo sus resultados, e incluso estas bajaron en algunas áreas. El año anterior de antes de comenzar de recibir la SEP, en 2007, la escuela obtuvo 188 en SIMCE de Matemáticas y 215 en Lenguaje y Comunicación. En ese entonces la escuela tenía una fuerte orientación asistencialista, con énfasis en ser un espacio de acogida y de apoyo emocional para los niños. Con la llegada de la SEP y posterior cambio de Directora y Jefe de UTP la escuela dio un giro en su modo de gestión escolar, en qué se comenzó a focalizar en aumentar los resultados académicos, y particularmente los resultados de la evaluación SIMCE.

**Tabla 17: Resultados SIMCE 2007 al 2012**

Curso	Subsector	Puntaje (2007)	Puntaje (2008)	Puntaje (2009)	Puntaje (2010)	SIMCE (2011)	SIMCE (2012)
<b>4 básico</b>	Lenguaje y comunicación	215	245	240	259	261	228
	Matemática	188	216	247	236	239	233
	Comprensión del medio natural	201	-	229	-	224	-
	Comprensión del medio social y cultural	-	223	-	230	-	221
<b>8 básico</b>	Lenguaje y comunicación	213	-	206	-	221	-
	Matemática	218	-	215	-	241	-
	Comprensión del medio natural	230	-	212	-	238	-
	Comprensión del medio social y cultural	214	-	199	-	250	-

Datos extraídos de la base de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. En línea, <http://www.agenciaeducacion.cl/SIMCE/bases-de-datos-nacionales/>

Como resultado de un conjunto de estrategias para lograr esta meta la escuela aumentó significativamente sus resultados, especialmente en el nivel 4to básico, llegando a obtener un incremento de 51 puntos en matemáticas y 46 en Lenguaje entre los años 2007 y 2011. Aunque algunos resultados son oscilantes, y hay bajas en algunos años y sectores (lo cual es esperado cuando la prueba es aplicada en escuelas con pequeños cursos).

El Director destaca en su discurso las alzas de los resultados, y explica que este incremento se ha dado gracias a un cambio en su gestión pedagógica:

Esta escuela tenía un SIMCE de 189 hasta hace 5 años atrás, promedio. Pero nosotros empezamos a hacer un trabajo fuerte, muy de sala, mucho de trabajar con los alumnos, con los apoderados, con los profesores; y logramos aumentar, llegamos a 261 el año pasado. Avanzamos 60 puntos que, en un SIMCE es un avance extraordinario, porque si puedes avanzar en una escuela, avanzas 7 puntitos, 10 puntitos, pero en cuatro años avanzar 60 puntos es harto.

Harto trabajo, hartito trabajo técnico, no es por nada pero cuando yo asumí una jefatura técnica aquí subimos todo o sea yo sé muy bien mi pega y le hincó el diente a cosas que yo sabía que nos iban a dar resultado y así fue.

También una profesora de segundo comenta,

Quando yo llegué a esta escuela, como que no se tomaba importancia al SIMCE, era como una cosa más, un papeleo más, pero el Director tomó la UTP y fue una cosa que “Vamos pa’ adelante”, de hecho nos ganamos la excelencia académica.

El aumento de resultados SIMCE ha creado un discurso de éxito y logro. La escuela recibió la “excelencia académica” (SNED) el año 2010 y 2011, salieron en el diario El Mercurio como un ejemplo de escuela exitosa gracias a la SEP y al “liderazgo directivo”, como también recibieron un diploma de parte de la Cámara de Diputados. Aunque el año pasado disminuyeron los resultados en el 4to básico, y en palabras del docente de música, “generó mucho conflicto, un bajón para todos”. Incluso existe una preocupación desde el sostenedor municipal quien comentó en la entrevista que le habían parecido bajos los resultados, y que la escuela debía lograr un aumento.

En síntesis, este caso de estudio se perfila como una escuela pequeña que atiende a niños de alta vulnerabilidad social, la cual históricamente obtuvo bajos resultados SIMCE y de la cual se rumoreaba que podría ser cerrada. Su enfoque educativo, antes de la SEP, era más bien asistencialista, centrado en la acogida y bienestar de los niños, sin embargo posterior de la SEP y coincidentemente con el cambio del Jefe de UTP, la escuela dio un giro y situó su objetivo central en aumentar las exigencias académicas y “mostrar resultados”, como dice el Director. Este objetivo tiene sentido como modo de demostrar la calidad de la escuela, como también justificar su existencia y mantención.

## Noción y objetivos de mejora escolar

El primer objetivo que menciona el Director al preguntarle sobre cuál es su noción de mejora, es el aumento de la matrícula,

El primer horizonte que tenemos nosotros es aumentar la matrícula, el sistema está un poco cruel en ese sentido porque nos está haciendo competir demasiado, competir por las matrículas es una vorágine del ritmo que estamos llevando. El sector municipal ha perdido muchas matrículas versus subvencionados.

Este es un foco clave de mejora en la gestión escolar, junto a asegurar altos niveles de asistencia y disminuir la deserción escolar (que se establece como meta “Pro-retención” definido por el Ministerio de Educación). Estas metas están ligadas a la subvención de la escuela y de su mantención en el tiempo, lo cual es además una presión importante que proviene desde el sostenedor municipal. Este primer foco releva el nivel de “supervivencia” de esta escuela.

A su vez la noción de mejora está vinculada al aumento de resultados académicos, entendidos como resultados SIMCE. Este objetivo está además fuertemente ligado a la SEP y las exigencias desde el Ministerio. Como dice el Director, “lo importante es estar siempre ascendiendo, eso nos pide el Ministerio, siempre ascender”. También el Jefe de UTP comenta:

*Todo lo que uno hace como escuela está enfocado a un incremento de resultados, no podemos enfocarnos en todo, solamente en esto, aun cuando sabemos que todo lo que uno pueda hacer como escuela poco se nota, porque todo es como: vamos al SIMCE. Y finalmente los datos es lo que nos define a nosotros como escuela en donde estamos. (Jefe de UTP)*

La cita del Jefe de UTP describe una gestión escolar articulada en función del aumento de los resultados SIMCE. La justificación de ello lo explica diciendo que “los datos es lo que nos define”. Ello ejemplifica el poder simbólico y totalizante con que se comprenden los resultados y su importancia para la escuela.

Es importante notar que el discurso de los actores referido a los objetivos de mejora de la escuela está más bien centrado en las demandas externas, “el sistema demanda”, “el Ministerio nos pide”, “los datos que nos definen”, mientras un proyecto educativo propio basado en una reflexión colectiva está casi ausente. Además, la meta de aumentar los resultados SIMCE tiene un componente estratégico, pues se entiende que el aumento de los resultados le da mayor validez y reputación a la escuela ante el municipio, como también es una estrategia para atraer a padres y aumentar la matrícula.

Este énfasis en los resultados lo reafirman otros actores, como el asesor pedagógico de la ATE:

A ver, dentro de los requisitos, por eso es Plan de Mejoramiento, se tienen que ir cumpliendo ciertos requisitos y, estadísticamente hablando, necesitan una cierta cantidad de puntaje que ir cumpliendo cada ciertos cuatro años, porque *de lo contrario no podríamos hablar de que tenga un mejoramiento el establecimiento* (Asesor pedagógico, ATP).

A su vez el Director del DAEM insiste en plantear que esta escuela debiera seguir incrementando sus resultados académicos, como una meta central del establecimiento; “Acá aún falta subir los resultados, aún están muy bajos... a mí a veces me critican, pero tenemos que tener resultados concretos, números”.

Otro ámbito de mejora importante en el establecimiento es mantener la “disciplina”, junto a la formación valórica y el apoyo social-emocional hacia el alumnado. En palabras del director,

Yo creo que el sistema demanda dos cosas, una que son los resultados, que *te hacen conducir* a la escuela hacia los resultados, y la otra es la escuela que también te pide la sociedad: que formes valores, que formes un individuo preparado para enfrentar la sociedad en la cual está inserto.

Nuestro foco también este año, desde que asumí yo, estaba centrado en mejorar la disciplina al interior de la sala, porque sin disciplina no podemos generar aprendizaje significativo... [trabajamos] citando apoderados, citando apoderados, conversando con las familias, conversando con los niños, derivando a especialistas, en caso de ser necesario.

El enfoque en la disciplina adquiere una visión tradicional al respecto. El énfasis está puesto en la conducta normada de los niños, cumplimiento de horarios, el “respeto hacia la autoridad” y la apariencia física (cumplimiento de uniforme). Como dice el UTP “estamos *atacando* fuertemente es la asistencia y la disciplina.” También el Profesor Jefe de 6to básico cuenta,

Entonces nosotros como la directiva propusimos mejorar la escuela partiendo por la disciplina: llegar a la hora, sentarse donde corresponde, venir con la ropa del colegio que corresponde, con el pelo cortado, y así. Nosotros también en los consejos, como profesores, decimos que *hay que ser más pesados* en el tema, como decía anteriormente, de la ropa, de que sean más puntuales, que vengan apoderados a reuniones, y también así apretamos más al apoderado, que si no vienen a reunión, al otro día tiene que venir, sino el niño no entra, o si el niño está faltando mucho también tiene que venir el apoderado, o avisarles.

Se comprende que la mejora en la disciplina de los alumnos apoya el logro de mejores aprendizajes, como también los mismos resultados evaluativos de los alumnos. A su vez ello está ligado a la mejora de la imagen y reputación de la escuela,



Como hemos ido incrementando [resultados SIMCE] tienen [los apoderados] una imagen bien positiva ahora del establecimiento. Y además como ha mejorado la disciplina tienen una imagen más positiva del establecimiento. (Director)

Por último, la participación de los padres en el apoyo escolar de sus hijos también es un objetivo, vinculado a la mejora de los resultados académicos y asistencia a las reuniones de apoderado. Como se establece en el Informe del Plan de Mejoramiento Educativo, “se debe instalar prácticas de comunicación entre apoderados, familia y escuela con respecto al PEI y sus objetivos para así involucrarlos en la tarea de educar, se debe buscar un mecanismo de participación en la cual los apoderados aumenten su asistencia a reuniones de apoderados”. También los directivos explican,

Ahora tenemos un desafío, que es cambiar la mentalidad de las familias, que no saben pa’ donde va la micro. Algunas se preocupan de que los chicos se proyecten, que el discurso de ellos es que la educación es lo más importante y bien, pero para otros la educación no es lo más importante; saben que hay gente aquí que tiene un puesto de feria y gana más plata que un profe. Entonces la familia como que está confundida en ese sentido. (Director)

[Nuestro objetivo es] crearles conciencia de la importancia de que ellos estén encima de sus hijos en apoyo de lo que nosotros estamos haciendo en el colegio. (Jefe de UTP)

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

El estilo de gestión de la actual directiva se ha enfocado, por una parte en la planificación de la labor pedagógica y el control de la cobertura curricular, y por otra parte en la medición y monitoreo de los aprendizajes de los niños y la preparación y ejercitación de los alumnos en mediciones “tipo SIMCE”.

En cuanto a la **planificación pedagógica**, desde la dirección de la escuela se argumenta que es necesario de preparar cada clase, sin improvisar, de modo “racional”.

Siempre con una planificación, es decir, acá no se hace un taller como “ya, yo voy a hacer taller de reforzamiento SIMCE”; necesito que me entreguen material, o que el profesor tenga un material específico en la sala de clases que nos pueda *demostrar* el trabajo que se está realizando. Nosotros exigimos planificación, que es la herramienta fundamental para que un profesor pueda hacer una actividad como corresponde y no estar improvisando una clase o estar cuidando [a los alumnos] (Jefe UTP).

Las planificaciones antes eran bimestrales, en que se indicaba los objetivos y las actividades a realizar, en cambio ahora se debe especificar el desarrollo de la clase, indicando inicio, desarrollo y finalización, además de los objetivos, y recursos a utilizar.

Esta planificación se debe entregar clase a clase al Jefe de UTP. Se debe notar que el énfasis de esta estrategia está puesto en el control del Jefe de UTP en la realización de los docentes de la planificación y en “demostrar el trabajo”. De modo similar, la Profesora Jefe de 8vo básico utiliza el verbo “normalizar” al referirse a la exigencia de entregar las planificaciones por cada clase, entre otros aspectos formales que se les solicitan.

P: es un sistema de *ver* que uno esté pasando realmente la materia, es como ir normalizándonos a nosotros.

E: ¿Qué más les piden a ustedes?

P: El llenado de los libros de clases, las firmas, que uno también venga correctamente porque si no los chiquillos también sienten de que...como que no hay un ejemplo.

La alusión a un trabajo reflexivo y colaborativo en el proceso de planificación es casi nulo. De hecho, los profesores explican que sus clases normalmente las realizan en base a guías que son extraídas de textos escolares, guías de Internet, o entregadas por la ATE. También una profesora comenta que a ella le hace falta más apoyo y trabajo en equipo,

Es como rásate sola. O sea, yo hago sola mis planificaciones, sola hago mis guías, sola hago mis pruebas. No tengo como esa persona atrás que me diga: “Mira, aquí te equivocaste”. Me ha costado tener que trabajar sola y no en equipo. (Profesora Jefe de 8vo básico)

Por otra parte el monitoreo y **evaluación de los aprendizajes** de los niños cumple una función primordial en el trabajo pedagógico de la escuela, la cual articula un conjunto de acciones enfocado a incrementar los resultados académicos. La ATE es la encargada de confeccionar pruebas mensuales para evaluar los avances de los niños en las asignaturas evaluadas en el SIMCE. Según el Asesor ATE esta evaluación mensual “es una prueba bastante predictiva” de los resultados SIMCE, que funciona como el diagnóstico, en sus palabras, de un “doctor” o un “químico”.

Luego de cada aplicación de la prueba la ATE realiza un análisis exhaustivo y detallado de los resultados individuales y grupales, lo cual incluye por ejemplo: total de respuestas correctas, incorrectas, omitidas por alumno; análisis de respuestas contestada por cada pregunta; total de respuestas correctas por cada eje temáticos, contenidos, y habilidades en cada asignatura; distribución de los puntajes totales por decil; número de preguntas correctas según nivel de dificultad de las preguntas; ubicación de cada alumno respecto a su nivel de logro, y notas que se le asignan a los niños por cada eje temático y promedio total.

El análisis de estos resultados es esencial para la toma de decisiones de la gestión pedagógica,

Nosotros *partimos* trabajando con una evaluación siempre, que esa evaluación nos entrega información, se evalúa depende del proyecto, primero hasta octavo básico en las asignaturas correspondientes, y en base a ese número, nosotros hacemos la interpretación del número, que es prácticamente ese el trabajo, porque un número frío no, un número duro no nos sirve de nada. Y en base a ese número nosotros somos capaces de tomar decisiones dentro de las escuelas (Asesor Técnico ATE).

Los instrumentos de evaluación ATE actúan como el punto de partida del trabajo pedagógico y en base a ello se articulan una serie de esfuerzos con los docentes, alumnos y apoderados. El asesor pedagógico de la ATE, Jefe de UTP y docentes analizan conjuntamente los resultados de las pruebas para diseñar estrategias en el aula. El objetivo es identificar aquellos ejes temáticos y preguntas específicas que obtienen resultados más bajos para focalizar el trabajo pedagógico en aquellas áreas.

[Los resultados de las pruebas aplicadas] dan mayor información de *adonde atacar*, entonces aquí por ejemplo, esto es un resumen [muestra planilla de resultados de matemáticas, 4to básico], pero por ejemplo aquí sabemos que en datos y probabilidades está bastante bajo entonces que tiene que reforzar el profesor, datos y probabilidades, después racionamiento matemático y sabemos que estamos mucho mejor en números (Director)

Nos entregan [la ATE] los reportes, hacemos en primera instancia el análisis de resultados, yo con el Director y el encargado de la ATE, y una vez que tenemos planteada una acción a seguir y decimos, a modo de ejemplo, vimos que en cuarto básico los resultados en matemáticas, específicamente en el área de resolución de problemas, a los niños les fue mal, entonces vamos y fijamos la retroalimentación de la prueba. (Jefe de UTP)

Los directivos enfatizan en la importancia de analizar en detalle los resultados con el objeto de priorizar en aquellos aprendizajes menos logrados. De este modo los docentes trabajan aquellas habilidades y contenidos curriculares más deficitarios en clases; como estrategias: muestran los resultados de las evaluaciones a los alumnos, proyectan en *power point* las preguntas que tuvieron mayor nivel de error, y realizan ejercicios de repaso.

Entonces vamos a la sala, en el momento en que se imparte la clase en que hubo problemas de resultados, se les presentan los resultados y la especificación de en cuál pregunta fallaron y la explicación de por qué podrían haber fallado, y se les enseñan estrategias de cómo poder abordar esa pregunta en una segunda instancia. (Jefe de UTP)

A su vez, los profesores van avanzando en la “cobertura curricular” la cual es monitoreada por medio de las planificaciones clase a clase y las evaluaciones mensuales que mide la cobertura curricular, que es también apoyado con guías de trabajo entregados por la ATE.

Por otra parte, se involucra a los niños y sus padres en los resultados evaluativos realizados mensualmente por la ATE. A ambos se les muestran los resultados de éstas pruebas, y se individualizan a los niños mostrando el nivel de logro en que se ubican, los cuales están asociados a un color: insuficiente (rojo), insuficiente próximo (naranja), elemental (amarillo), adecuado (verde). Esta práctica tiene relación con lógicas discursivas de políticas implementadas a nivel nacional; se clasifican y ordenan los niños de acuerdo a sus resultados evaluativos de forma similar que se realiza con las escuelas a nivel país en base a los resultados SIMCE. También, la idea de “niveles de logro” es una información que se entrega en los informes de resultados SIMCE, aunque en ese caso no es posible identificar los niños individualmente. Por último, el uso de los colores evoca a la política de “semáforo SIMCE” utilizado en *mapcity*.

### Ejemplo de una tabla Excel en que se clasifican a los niños de acuerdo a su “nivel de logro”

LISTADO DE ALUMNOS CON CORTE SEGUN NIVEL DE LOGRO																	
Evaluación		MATEMÁTICAS 03										Corte Insuf.		50%			
Curso		Cuarto año de Enseñanza Básica										Corte Elemental		60%			
Colegio												Corte Adecuado		70%			
Aplicación		AGOSTO 2013															
Ev. Rendidas		19															
NIVEL INSUFICIENTE (INICIAL)				NIVEL INSUFICIENTE (INICIAL) - Próximo				NIVEL ELEMENTAL (INTERMEDIO)				NIVEL ADECUADO (AVANZADO)					
(% Logro < 50%)				(% Logro >= 50% y < 60%)				(% Logro >= 60% y < 70%)				(% Logro >= 70%)					
Nº	M	NOMBRE	(%) O	(%) A	(%) T	Nº	M	NOMBRE	(%) O	(%) A	(%) T	Nº	M	NOMBRE	(%) O	(%) A	(%) T
1		XXXXX	41,7%		41,7%	1						1					
3						3		XXXXX	52,8%		52,8%	3					
4						4						4					
5		XXXXX	47,2%		47,2%	5						5		XXXXX	35,3%		63,9%
7		XXXXX	30,8%		30,8%	7						7		XXXXX	35,3%		63,9%
9						9						9		XXXXX	39,4%		69,4%
-0		XXXXX	35,3%		35,3%	-0						-0					
-1						-1						-1		XXXXX	36,7%		66,7%

El Director explica el sentido de entregar estos resultados a los alumnos,

En pantalla con un Power les preguntamos y les decimos “ustedes están acá la idea que en la próxima evaluación ustedes avancen a este bloque” y *les planteamos metas*, al verse ahí también *es como un estímulo* para que ellos *puedan superar sus notas*, sus deficiencias porque al verse que [digan] “estoy acá yo y los otros están allá, entonces me voy a esforzar un poco más en la próxima evaluación para poder alcanzar a los que están en el otro grupo” entonces eso los estimula (Director)

Esta cita nuevamente muestra un lenguaje de las políticas públicas usado a nivel de escuela, en que se sostiene que los niños se planteen “metas” (como las escuelas). De modo similar el Asesor ATE plantea,

Los alumnos, son las personas que tienen que darse cuenta y *hacerse responsables también de su aprendizaje*, y de sus resultados. Entonces cuando se trabaja con los alumnos se proyecta el resultado final del curso, primero, *para que cause impacto*, tanto en porcentaje como en nota. (Asesor pedagógico ATE).

La cita previa del asesor ATE dice que los alumnos deben *hacerse responsable* de los resultados, lo cual también es una lógica de la política que le pide a las instituciones escolares. Ambas citas anteriores muestran que por medio de las evaluaciones realizadas al interior de la escuela se intenta responsabilizar a los alumnos de sus resultados e incentivarlos a mejorar sus propios resultados. De modo similar, se realiza este trabajo con los apoderados, y también se espera que ellos al ver los resultados generen presión sobre sus hijos para que estudien e incrementen sus resultados.

Para mí ha sido bueno, porque ellos [apoderados] se impresionan y ven los resultados... para mí me sirven en la parte técnica porque ellos *me ayudan a presionar*, en base a lo que ellos observan de los resultados. (Director)

Y después se hace con los apoderados, se va a la sala el día que hay reunión de apoderados, y se presenta los resultados de las pruebas; se va presentando también por niño, para que los apoderados vayan identificado ahí, van levantando la mano y se les explica. (Jefe UTP)

Por otra parte, los directivos explican que es importante mantener un currículum integral, que le dé importancia a las **artes y deportes**. En el marco de la Jornada Escolar Completa se realizan tres talleres a la semana, como fútbol, banda musical, inglés, ecología, entre otros. Estos talleres se realizan fusionando dos niveles consecutivos con el fin de dar mayor variedad de talleres y que los alumnos puedan elegir. Los docentes explican que esto es importante para que los niños “descansen y se entretengan”, pues expresan preocupación que los alumnos estén estresados con las exigencias académicas.

El deporte es fundamental, a los chiquillos les encanta, y les ayuda para liberarse, mejorar su autoestima, y también para aprender otras materias, como las matemáticas, yo les hago preguntas de matemáticas. (Profesor de Educación Física)

Estas asignaturas, no evaluadas por el SIMCE (censal), más que un fin en sí mismo se justifica para el descanso de lo “académico”, o también por generar indirectamente mejora en los resultados evaluativos de las asignaturas “tradicionales”. La siguiente cita

expresa una visión similar en que asignaturas “alternativas” son relevantes porque contribuyen al logro contenidos o habilidades de las asignaturas “tradicionales”,

La experiencia empírica nuestra dice, si lo hemos logrado que comienzan a trabajar en artes visuales, geometría. Pero no como los profesores pensaban...bueno, todavía piensan mucho de que “como tengo SIMCE de matemática ya no voy a hacer más artística, voy a hacer geometría”, cuando las habilidades de artística están al servicio del contenido de geometría, las habilidades de tecnología están al servicio de medición. (Asesor ATE)

También, en algunos casos se utilizan éstos talleres para la mejora de la reputación de la escuela y atraer a padres para aumentar la matrícula, ello se mencionó por ejemplo en el caso de los talleres de inglés y en la banca musical que es una política a nivel municipal. El profesor de música se refiere a la banda musical y explica,

Es un plus, si de repente como propaganda es importante, y he salido a tocar afuera para promocionar talleres de la escuela. Al inicio de cada año salimos con una batucada a promocionar la escuela y los talleres. Claro que es un plus. (Profesor de música)

La escuela también cuenta con un conjunto de **programas externos** para la mejora del proyecto educativo; la mayoría son del Gobierno, como el: Plan Lector, Un Buen Comienzo (para nivel pre-kinder y kinder), Programa de Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje (CYMA), Programa de Reforzamiento “Súmate”, Programa Habilidades para la Vida (de JUNAEB). Sumado a ello existen dos iniciativas de instituciones privadas, el Programa de Habilidades Parentales de una empresa privada (CAP acero), y el programa “Subitas” que apoya con talleres de relajación y uso de gotas de Bach. Éstos programas en general, especialmente las capacitaciones y materiales entregados son bien evaluados por los actores escolares. No obstante, critican la cantidad de tiempo y trabajo burocrático que demandan (ver 6.3).

También, es importante mencionar que con la **SEP** y el **Programa de Integración (PIE)** la escuela cuenta con un importante equipo de apoyo. Gracias al financiamiento SEP la escuela cuenta con un asistente social y visitador domiciliario quienes apoyan y monitorean a los niños y sus familias, con especial énfasis en aumentar la asistencia y retención del alumnado; además realizan derivación a redes locales psico-social cuando se requiera mayor apoyo. Sumado a ello, con fondos de la SEP y PIE, hay un equipo de tres educadoras diferenciales que trabajan en aula común y de recursos atendiendo a niños del programa de integración, de trastorno del lenguaje y niños con dificultades del aprendizaje (“grupo diferencial”). Este trabajo se realiza en consonancia con el trabajo pedagógico descrito anteriormente; en base a la evaluación mensual, los alumnos que se ubican en el nivel de logro “insuficiente” son derivados al grupo de trabajo diferencial.

Por último, con respecto al **trabajo con las familias** el énfasis está puesto en el seguimiento, control y motivación para asegurar altas tasas de asistencia y de retención. Además, por medio de las reuniones de apoderados y conversaciones formales e informales, se intenta estimular el apoyo de los padres hacia sus hijos con hábitos de estudio y una valoración al “esfuerzo” y proyectarse en sus estudios. En palabras de un docente,

Más que nada, para el mejoramiento del alumno, yo quiero que repasen la materia con ellos, todos los días, aunque sean 15 minutos, y que los niños tengan establecido en su casa un lugar de estudio adecuado, y hacerles una rutina para que se acostumbren a que tienen que leer 10-15 minutos todos los días o que tienen que repasar o que tienen que estar acostumbrados a que el papá va a llegar del trabajo y les va a revisar el cuaderno. (Profesor Jefe 6to básico)

Este trabajo con la familia ha implicado un giro, como explica el Jefe de UTP, desde un enfoque más burocrático y administrativo en las reuniones de apoderados, a poner un foco en los resultados académicos y la disciplina y así motivar el compromiso y colaboración de la familia para el logro de estos objetivos.

Los apoderados saben que cuando se cita a reunión de apoderados, más allá de hablar del qué, de la plata para la canasta familiar, nos enfocamos en la parte académica y disciplinaria. Por la red de la escuela, no podemos quedarnos de manos cruzadas y olvidar lo importante por tener una hora hablando temas que, a lo mejor sí son de contingencia de la escuela, pero que lo pueden abordar los estamentos. La reunión es netamente abordar lo que nosotros queremos como escuela, que es resultado y disciplina. (Jefe de UTP)

### **Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora**

El **sostenedor** casi no se menciona en las entrevistas, lo cual constituye de por sí un dato cualitativo importante. Cuando se les preguntó a los directivos sobre el rol del sostenedor se plantea una labor abocado a la labor administrativa, separado de la tarea de “educar” que corresponde a la escuela. De este modo el Director describe que existe una relación más bien “fría” entre sostenedor y escuela, es un “representante no más”.

Mayor comunicación con el sostenedor no tenemos. El sostenedor tiene su cuenta y está en otras actividades y tiene otras obligaciones, entonces claro, es sostenedor pero no tiene mucha obligación con el establecimiento, salvo con proyectos, con iniciativas que generamos o que vienen desde el Ministerio. Entonces la relación parece ser más fría con el sostenedor, pero en el fondo están haciendo lo que ellos tienen que hacer, que es impulsar, que es gestionar, porque la pega principalmente la hacemos nosotros, *si la de educar la tenemos que hacer nosotros, no el sostenedor*. Si el sostenedor es un representante no más, que hace un enlace con el ministerio, que canaliza proyectos, que autoriza, que genera

recursos, pero es eso no más, *yo no le puedo pedir que me vengan a mejorar los resultados acá* (Director).

Además, el Director agrega que la principal preocupación del sostenedor hacia las escuelas es que aumenten la matrícula y los resultados académicos, pero no hay un acompañamiento del proceso de mejora. Incluso el DAEM aumenta algunas exigencias, por ejemplo había iniciado un trabajo con los niveles Kinder para que en ese nivel ya se lograra niveles iniciales de lectura en todos los niños. También se identificaron capacitaciones que realizaban los profesionales del equipo DAEM en Lenguaje y Matemáticas en miras de aumentar los resultados SIMCE. Hay una percepción de los directivos, por una parte, de presión y exigencia de parte del sostenedor, pero a la vez de soledad en la tarea que llevan a cabo y falta de apoyo, lo cual no se subsana con el trabajo que realiza la ATE lo describen como “acotado”.

En cuanto a la asesoría técnica pedagógica, **ATP**, desde el Ministerio de Educación se realizan 6 visitas en el año a la escuela, de parte de dos asesores. Los asesores de la escuela explican su rol:

El asesoramiento te invita a la reflexión, al análisis, a saber qué quieren ustedes como equipo, pero sin un mayor involucramiento en la toma de decisiones, porque eso corresponde al equipo. Pero la diferencia es esa, entre invitar al análisis y el control, porque para eso [el control] ahora existe la Superintendencia de Educación. (ATP MINEDUC)

Los entrevistados explican que la asesoría local del Ministerio ha dejado atrás su rol de Supervisor con un perfil de control burocrático, dando un giro hacia un trabajo de asesoramiento técnico a los equipos directivos. El objeto de ellos es que los equipos escolares analicen sus resultados, se hagan responsables de ello, y busquen de forma lógica y consistente estrategias de mejora, que se incorporan al Plan de Mejora y se institucionalizan como prácticas.

Ahí volvemos de nuevo al tema de las prácticas institucionales- porque ¿por qué un año me fue bien en SIMCE y al otro año me fue mal?, entonces se empieza a culpar a los niños: “Es que este curso es súper complejo”. Pero, independiente de que todos los niños son diferentes, y si la manera de educar es siempre la misma ¿Por qué tuvo resultados con ese curso esta docente y por qué con ese no? Ahí va la estrategia institucional: toma un docente a un curso desde primero a cuarto o los voy cambiando. (ATP MINEDUC)

El mismo Director, en una conversación informal que tuvimos me cuenta,

Los Supervisores antes no venían hacer nada, no tenían un norte, no sabían qué hacer, venían a puro contar las anécdotas de sus hijos... o nietos. En cambio ahora tienen clarito a lo que vienen, trabajamos duro cuando vienen, todo una mañana



sin parar, revisamos el Plan, nos explican, hacen correcciones” (registros de observación)

Durante el trabajo de campo se observó una reunión de trabajo que realizaron los ATPs en la escuela, y también estuvo presente una asesora del área curricular del DAEM. Durante la reunión (9.00 a 13.00hrs) se revisó los avances del Plan de Mejora que estaba siendo elaborado por el equipo directivo. En un muro de la sala se proyectó la planificación trabajada y los ATPs iban realizando preguntas y comentarios que iban destinadas a corregir el Plan en términos de su redacción y consistencia. Por ejemplo, preguntaban sobre: el uso de los verbos de los objetivos, si eran coherentes con el nivel de logro ya avanzado (por ej. instalar, fortalecer, consolidar); si las acciones abarcaban lo que se proponía en el objetivo; se pedía especificar el lenguaje especialmente en los indicadores (ponerle “apellido” al indicador), como por ejemplo “disminuir al xxx el número de desertores de xxx nivel”; cumplir con las normativas de la solicitud de recursos (por ej. no es posible solicitar recursos para infraestructura). Es importante hacer notar que las intervenciones de los ATP no eran en relación al “contenido” del Plan, sino más bien a la “forma” y la lógica interna del Plan.

*Registros de observación, reunión ATPs – UTP*

ATP1: ¿Algo instaurado?

ATP2: ¿Tenemos acciones que son sistema de confirmación para la toma de decisiones efectivas?; ¿Se hacen reuniones de nivel?, ¿Con cada grupo de trabajo?

UTP: Esa información lo hacemos, hacemos seis evaluaciones de la ATE, hacemos, sistematización y análisis de los resultados, eso ya existe [continúa detallando el tipo de pruebas, la prueba diagnóstica que realizan]

ATP 2: ¿Dónde está, donde esto formalizado? ¿El manual? ¿Dónde se formaliza?

ATP1: ¿O es la ATE quién les arma de forma predefinido, esto en el Plan de Mejora, predefinido?

UTP: No, nosotros

ATP1: ¿Quién entrega? La ATE o Uds.? Uds. deben definir, deben formalizar lo que pasa. ¿Si Uds. [directivos] se enferman, si todos se enferman?, ¿dónde queda? Debe estar escrito.

UTP: Sí formalizar, ahora todos los profesores saben [el sistema de evaluación de aprendizajes], es un poco extremo.

ATP1: Pero hay un sistema, él que llega [a la escuela] debe conocerlo.

UTP: Es un proceso lento, no sé si está instaurado, pero los profesores lo conocen.

ATP1: Si es así estamos en el nivel 1.

UTP: Aún estamos en un nivel de instalación.

ATP1: lo importante es la formalidad, la formalización del sistema, e instalar un sistema de análisis de la eficiencia interna, con datos duros y anuales que permiten comparar.

UTP: Pregunta, esto ya se está practicando, ya sabemos, ya funciona, *¿qué debo hacer?*

ATP1: Primero elaborar, luego instalar, digamos todos saben en su inconsciente colectivo, pero hay que, este es un esquema, se debe formular primero.

El registro anterior de una reunión de asesoría técnica de parte de los ATP es una ejemplificación del estilo de apoyo. El énfasis está puesto en el modo de planificación, la formalización de los procesos, la evaluación (con evidencias) y monitoreo de los procesos para ajustar y focalizar la planificación. Es un apoyo que se asemeja a una capacitación que enseña y a la vez exige el cumplimiento de un estilo de gestión.

Por otra parte, tanto en la observación de la reunión, como también en las entrevistas realizadas se evidencia que el énfasis de la asesoría no está puesto en los procesos pedagógicos y en la reflexión interna que surge desde el equipo escolar. Más bien es una asesoría altamente direccionada centrada en la correcta implementación de los dispositivos (como el Plan de Mejora) y programas del Ministerio (como Proyecto Lector, CYMA, PAC).

El Jefe de UTP comenta sobre la asesoría que recibe de los ATPs,

[Los ATPs quisiéramos] que no demanden tanto documento, tanta modificación, que tenemos que cambiar esto por esto otro. Los asesores trabajan con un “te sugiero”, pero en la práctica esa sugerencia es, “tienes que hacer esto”. ¿Me entiendes o no? O sea depende de la escuela si cambia o si modifica o actualiza lo que ellos [ATP] te están sugiriendo en relación al PME, que es el Plan de Mejoramiento, pero por algo nos mandan, o sea ellos sugieren y esa sugerencia es como “les recomiendo que lo hagan porque de lo contrario en la próxima visita nosotros dimos una sugerencia y si encontramos la misma falla te lo vamos a volver a sugerir”. Y finalmente si son ellos los que fiscalizan a final de año bueno te van a decir “te lo dijimos por lo tanto está mal desarrollado el Plan”. Eso es un estrés, es estresante, porque muchas veces no están los tiempos. Y supuestamente esto es para que en un futuro tengas una buena, un buen resultado, si eso va de la mano allí va todo el asunto.

UTP: Te ven todo [ATP], ellos lo que ven, los asesores técnicos, es que ellos al leer el plan de acción entiendan la relación entre el objetivo, las prácticas, la coherencia. Eso ven. Porque ellos finalmente no aprueban o desaprueban eso lo ve el sostenedor. Ellos dicen bueno tenemos esta acción con que tenemos éstos recursos y nosotros decidimos si se compran o no se compran. Y unas opiniones, es como, como la gramática, como, “entiendo lo que se esta haciendo?” Eso es lo que ellos ven, como te digo, desde una palabra que dicen “esto no me suena”, “este verbo que no tiene relación con esto”, o “no me suena la práctica con el objetivo”, o “no me suena el medio de verificación con el verificador”. Es como que si ellos

entienden lo que leen, nosotros estamos bien como escuela. Pero como ellos no fiscalizan es como que tampoco es que uno diga ahh que bueno tengo que hacerlo porque en lo general son ellos los que van a evidenciar que efectivamente si nosotros estamos dando o no estamos dando el Plan de Mejoramiento, eso no lo hacen por lo tanto ni siquiera va a lo global, es a lo particular. ... Entonces *eso es lo que estresa, te cambian todo* y el tiempo no da, cuando vienen los asesores técnicos estamos 6 horas, 7 horas, y *finalmente después de todo el trabajo que hay hecho, nada está bien,*

Inspector: O sea todo hay que corregirlo y tienes que empezar todo de nuevo .. *el tiempo de reflexión dónde queda?*

En los extractos anteriores el Jefe de UTP describe una relación jerárquica con los ATPs, basado en un control técnico-burocrático. Aunque oficialmente se plantea que las escuelas son autónomas y es el equipo directivo quien toma las decisiones sobre el proceso de mejora, en la práctica él hablante siente que las “sugerencias” de los ATPs son impuestas, a pesar a que no sean una necesidad de ellos, o que no les parezcan necesarias. En el registro de la reunión, se muestra un ejemplo de ello, en que los ATPs insistieron en que el equipo debe escribir el modelo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes, aunque al Jefe de UTP no le parecía necesario, considerando que es una escuela pequeña y todos los docentes conocen el sistema de evaluación. Tanto el Jefe de UTP como el inspector sienten que estas asesorías les hacen perder el tiempo, focalizado en aspectos formales, mientras la reflexión de la práctica es marginal o nula.

Respecto a la **ATE**, el asesor también describe que tiene una aproximación horizontal en que trabaja de “forma conjunta” con los equipos, no impositiva; en sus palabras:

Vamos creciendo *junto con* las escuelas, y eso las escuelas lo notan, lo notan porque si bien el proyecto nuestro tiene un nombre y se llama ‘medición de la cobertura curricular’, tiene un apellido, y yo creo que ese apellido es el que nos amarra a las escuelas, y el apellido es: ‘con acompañamiento’. Por lo tanto el trabajo que se hace dentro de las escuelas, si bien trabajamos con una evaluación para saber la parte cuantitativa, el aspecto cualitativo lo vemos con el acompañamiento. (Asesor ATE).

La receta es que no hay receta. Partamos por esa base. Entonces todo va naciendo en parte de la experiencia que tienen las personas de las diversas escuelas y por supuesto la experiencia que tienen los profesores en el aula, que son ellos los que conocen a los alumnos, sobre todo en colegios como Cerro Blanco, no somos impositivos (Asesor ATE).

Esta asesoría, como se ha mostrado previamente, está fuertemente centrada en el incremento de los resultados SIMCE, más que al apoyo integral de un proyecto educativo y al fortalecimiento de las habilidades profesionales del equipo escolar. Hay visiones diversas en la escuela sobre este estilo de apoyo. Por una parte los directivos aprecian

este apoyo, y especialmente valoran el monitoreo de los aprendizajes de los niños y el análisis “exacto” que entrega. Sin embargo, también plantean que ello es insuficiente como sistema de asesoría y acompañamiento, pues, como dice el Jefe de UTP *“yo no lo llamaría apoyo, al menos acá nosotros no tenemos eso, lo que hace la ATE es la, las evaluaciones, es un trabajo muy acotado”*. También existen algunas voces más críticas del enfoque de la misma asesoría; por ejemplo la Orientadora dice, *“Traen la consultora para subir resultados, y sería”*,

La participación de los **padres/apoderados** en la escuela es variada y la directiva de la escuela menciona la importancia que ellos no solo ayuden a los alumnos en el seguimiento del aprendizaje, sino que también participen activamente en las reuniones porque es otra manera de presionar a la escuela para que mejore. La asistencia de los apoderados a las reuniones de apoderados u otras reuniones es sumamente baja y por lo tanto su participación en ese sentido aporta poco en mejorar o modificar prácticas de la escuela. No obstante, existe un centro de padres que es activo dentro de la escuela, pero ellos mismos creen que es una tarea y obligación por parte de la escuela obligar más a los padres a asistir y participar de las reuniones.

Por último, de los **estudiantes** se puede decir que no hay una organización o demanda articulada de parte de los estudiantes, sino que más bien se enfocan en problemas puntuales. En las entrevistas a los estudiantes hacen mención de que la escuela “es fea” en términos de infraestructura, pero no hay acciones para demandar su mejora. De parte de los actores escolares se tiene una visión de que el alumnado es “desafiante” y a veces se torna difícil trabajar con ellos, especialmente porque son niños que viven en un contexto de alta vulnerabilidad social.

### **Respuestas al sistema de aseguramiento de la calidad**

La escuela Cerro Blanco, como se ha evidenciado en las secciones anteriores, es una institución que siente una fuerte presión por el cumplimiento de las metas establecidas en el Plan de Mejora, y especialmente con aumentar los resultados académicos y la matrícula. Esta presión además es ejercida (con distintos énfasis) desde el Ministerio, el sostenedor y la ATE (Ver punto 6.1).

Sumado a lo descrito anteriormente, durante el trabajo en terreno, se evidenciaron estrategias concretas que buscaban responder en primer lugar a las exigencias de procedimientos desde el Ministerio, Superintendencia, y otros programas. Los actores escolares coinciden que hay una alta exigencia de planificación, evaluación y recopilación de “evidencias”, produciendo así un alto nivel de burocratización de los procesos y uso de tiempo libre fuera del horario de trabajo (ver puntos 4; 6.3).

Además, las exigencias externas implican el cumplimiento de metas cuantificables, como son los resultados SIMCE, asistencia, matrícula, retención de alumnos. Por su carácter pedagógico, interesa especialmente describir las estrategias implementadas para el

cumplimiento de las metas SIMCE establecidas en el Plan de Mejora. A continuación se identifican cinco estrategias que se implementan.

### **Re-ordenamiento curricular**

Se observa que la llamada “cobertura curricular”, se realiza en función de los contenidos que se evalúan en la prueba SIMCE. Como explica un profesor, “la ATE nos da el panorama SIMCE, y con eso nos vamos organizando para pasar la materia”. Además, tanto docentes, Jefe de UTP, y asesor ATE cuentan que han estudiado los contenidos del SIMCE y sus tipos de preguntas, miran “modelos SIMCE” que liberan desde el Ministerio de Educación de pruebas de años anteriores, o “facsimiles SIMCE” que están en internet, y les consultan a los niños luego de realizar el SIMCE qué les preguntaron en la prueba. Incluso el profesor de 4to básico cuenta que pudo entrar a ver la prueba ese año mientras los niños la estaban dando, y comenta “*Este año me dejaron entrar a la sala y pude mirar la prueba, a ver si estaba bien, por la línea correcta, y me di cuenta que sí, que estuve bien*”. Esta cita muestra la noción de “ir bien”, se refiere a que cubrió la materia de las preguntas que incluyó la prueba.

Esto produce distorsiones en el curriculum nacional, como por ejemplo adelantar algunas unidades curriculares antes de la aplicación de la prueba. Como explica el asesor de la ATE, “*nos pasa en octubre, porque el SIMCE es en octubre, y hay materias que están por planificación para octubre y noviembre, entonces ahí...de pronto hay que hacer unos cambios*”. También la profesora Jefe del 8vo básico comenta,

P: [En el segundo semestre] hay que pasar materia en guías, rápidamente, porque tenemos la presión del SIMCE... tenemos que ir avanzando, como que *todo se tiene que simplificar* para poder llegar al objetivo que es pasar la materia del año, siendo que el SIMCE se toma a fines de octubre, primeros días de noviembre. Entonces no puede ser, y uno después se tiene que quedar como rellenando o retrocediendo un poco para explicar mejorar alguna materia que se tuvo que pasar rápidamente. Así confundimos a los chiquillos.

E: ¿Y tienes el ejemplo de alguna materia en particular?

P: Me pasó...por ejemplo, todavía no paso lo que es el Universo en Octavo, y venían preguntas de eso en unas pruebas de la consultora, entonces yo tuve que adelantarme en el libro y decirle a los chiquillos las cosas que a lo mejor iban a preguntar.

Esto a veces significa ciertos dilemas para los docentes, como comenta el profesor de 4to básico, “Hay todo un proceso en que hay que ir poniendo como en una balanza qué es prioritario, si pasar cien por ciento los contenidos o dedicarse más al SIMCE”. Así mismo, posterior a la evaluación SIMCE el trabajo en aula cambia, como me dijo el UTP, “ahora están descansando”. También, el mismo profesor de 4to básico explica,

Pero ahora ya pasando el SIMCE, yo les hago más trabajos prácticos, ponte tú, vamos a hacer un paleógrafo, vamos a recortar, vamos a buscar... en vez de yo

pasarle una guía con tipos de textos. No, ahora tenemos tiempo, nos relajamos, buscamos recortes, pegamos, comentamos, en una exposición, podemos hacer. Por ejemplo, ahora vienen las obras de teatro dentro del curriculum. Uno las cuenta, las pasa, cuando está en la preparación, para que ellos sepan el tipo de texto, pero resulta que ahora que uno no tiene esa presión, yo les paso una obra de teatro, obviamente conocida, ellos la preparan, después la exponemos. O sea hay tiempo, nos relajamos en ese sentido,... A mí me gusta mucho más la parte más didáctica más lúdica, pero lamentablemente no puedo perder, entrecomillas, el tiempo, toda una mañana en una actividad, aunque sea muy entretenida...

Estas situaciones evidencian como el curriculum se cambia y ajusta de acuerdo a la evaluación SIMCE. El trabajo más "lúdico", en un ambiente de mayor relajo se logra luego de la aplicación del SIMCE (ver punto 6.4.4). Sin embargo, durante el año, priman el trabajo pedagógico más tradicional, basado en guías individuales de trabajo.

### **Formato y contenidos SIMCE**

Siguiendo con lo anterior, una estrategia importante es la realización de pruebas tipo SIMCE, de la forma más parecida posible a su formato, los contenidos y nivel de exigencia. Incluso se observó que los cuadernillos de trabajo (elaborados por la ATE) que entregan a los alumnos tienen el logo del gobierno. En palabras del Jefe de UTP, "tratamos de que la estructura sea lo más parecido posible a lo que ellos van a enfrentar". Como también explica un profesor,

tienen 36 preguntas estas [evaluación ATE], y se están haciendo cada mes, cada dos meses, que es tal cual si fuera un SIMCE, porque te trae hoja de respuestas, estamos trabajando siempre con el formato SIMCE, por lo tanto no es algo que ellos se enfrenten el día de la prueba con algo que no sepan. Pruebas que son, de la consultora o pruebas que yo confecciono, las adaptamos con el formato así...ponte tú, con hoja de respuesta, todo mirando a...*que no nos pillen con un instrumento que no saben cómo enfrentarlo*. Por lo tanto ellos ven *que están viendo algo real*, que no es algo que no tienen idea de que se trata, por lo tanto *están acostumbrados*, y eso ayuda también a un buen resultado. Pero estos como instrumentos, y como aporte a nosotros ha sido bastante bueno. (Profesor 4to básico)

Las evaluaciones confeccionadas por la ATE (1ro a 8vo básico) son un mecanismo clave para aumentar los puntajes, y en función a ello se organiza el trabajo pedagógico diario de los docentes. Esta estrategia además tiene el objeto de acostumbrar a los niños a este tipo de mediciones.

El UTP dedica un importante esfuerzo a estudiar el SIMCE de años anteriores y hacer que las evaluaciones mensuales calcen a la prueba nacional. Por ejemplo, él explica que le realizan ajustes a las evaluaciones internas a la escuela, con el objeto que sea lo más similar posible a la prueba SIMCE.

UTP: El otro día en una prueba de segundo básico, sentimos que había algo que no estaba revisando en específico, que era términos pareados parece, entonces sentimos que no había gran cantidad de preguntas de ese ítem y nosotros sabemos que el SIMCE va a tener hartas preguntas de ese tipo. Entonces nosotros los llamamos [asesores ATE] y decimos: “oye, necesitamos que en la prueba cambien un poquito la estructura y que elaboren de otra manera”, también pasa con los contenidos...

E: Pero ¿dónde son más? ¿Por qué deberían ser más?

UTP: Porque de repente si tú abor das una sola pregunta...

E: ¿Porque es mucho contenido dices tú?

UTP: A ver, te explico. SIMCE, por ejemplo, en cuarto da harta importancia a los pueblos originarios en Chile...

E: ¿Y cómo sabes tú eso?

UTP: Porque viene en las bases curriculares, en las unidades, y cuando tú tomas las pruebas SIMCE, el histórico para atrás, te das cuenta que le da harta importancia a lo que es esa temática.

E: ¿Y a ti te toca ver las pruebas SIMCE de años anteriores?

UTP: Es que están publicadas, en internet, quedan ahí como referencia; es privado hasta antes que se ha aplicado, pero una vez aplicado está la opción de ver esas pruebas y hay preguntas reiterativas que uno sabe que van a salir, no todas. Por ejemplo, uno dice: “estoy seguro que el contenido de tal pregunta, a lo mejor con otro formato, lo van a evaluar”. Entonces, de repente revisamos las pruebas y sentimos que cierto contenido no está siendo evaluado en las pruebas llevadas a cabo por la consultora. Entonces les damos sugerencias y ellos colocan más preguntas con ese contenido, existe ese *feedback*.

Este trabajo que realiza el UTP, de revisión de pruebas SIMCE y luego contrastarlas con las evaluaciones internas, evidencia una toma de decisiones dominada por una lógica estratégica o instrumental, enfocada al logro de mejores resultados. No se observa una reflexión pedagógica sobre el curriculum y el modo de evaluar a los niños, sino que el criterio de decisión que prima es si es evaluado en el SIMCE o no. Por ejemplo, la decisión de agregar más preguntas sobre los pueblos originarios se justifica no con un argumento pedagógico-curricular, sino porque éste ha sido un contenido constante “histórico” en la evaluación nacional. También el Profesor de 4to básico de forma similar explica,

P: cuando recién llegó la consultora, uno va notando y viendo que eran demasiado complejo en cuanto a texto [prueba de Lenguaje]. Por lo tanto eso lo fueron [ATE] cambiando, fueron adaptando más a *la realidad*, porque igual en el SIMCE no es tan complejo, o sea, igual son largos los textos pero no son tan rebuscados. Son igual más sencillos, son extensos, pero no complejos, o sea, así como demasiado rebuscados... Y eso lo mejoraron

E: Simplificaron los textos... más parecidos a la prueba

P: Claro, *más a lo real*.

Acá nuevamente no hay una reflexión sobre la importancia de complejizar o simplificar los textos de lectura para los niños, sino que el análisis se base en la similitud a las pruebas SIMCE anteriores. También, es interesante hacer notar en la cita la noción de acercarse a *la realidad, donde lo real es el SIMCE*.

Además, se realizan otras estrategias específicas para incrementar los resultados, como son los talleres SIMCE (dos horas semanales de 1ro a 8vo básico) y así especialmente ejercitar el tipo de preguntas, las materias curriculares que se evalúan, y estrategias para responder correctamente.

Cada profesor, por ejemplo el día jueves, toma su curso y aborda lo que es la evaluación SIMCE de acuerdo al trabajo que está realizando, ya sea la planificación si tiene relación...si van a evaluar Lenguaje, Matemática, Ciencia o Historia. Entonces, hace su planificación de reforzamiento en base a las evaluaciones que les va a tocar a cada uno de ellos. (Jefe UTP)

### **Enseñar “la mecánica”**

Los docentes también enseñan la mecánica de cómo se construyen éstas pruebas y estrategias para responderlas, por ejemplo la importancia de leer atentamente la pregunta, no perder tiempo en una pregunta que no sabe, modo de descartar respuestas, distractores y tipos de “engaños” en la prueba.

Cuando se realizó la entrevista al asesor ATE se observó el siguiente comic,

Cartel puesto en la oficina del Asesor Pedagógico ATE: “Eh... muchachos, Les traigo el secreto para el SIMCE...”



Luego la entrevistadora al consultarle sobre cuál era el secreto del SIMCE, él explicó,

El SIMCE está hecho para pillar, el niño puede saber todos los contenidos, pero debe saber el truco, el secreto. El secreto está en saber descartar. Mira son cuatro pasos, fácil, leer detenidamente las preguntas, subrayar, porque allí está la respuesta. Luego leer cada pregunta, y descartar, descartar los distractores. Ese es todo el secreto. Los niños siempre responden la A, la primera ese el error. Podemos estar hablando 5 horas de educación, pero esa es la respuesta. (Asesor ATE)



También se observó una clase “motivacional” realizada por el asesor ATE a los alumnos de 8vo básico, cuatro días antes de rendir el SIMCE, uno de los aspectos trabajados fue este punto sobre la mecánica de la prueba, como se muestra a continuación una selección de la clase,

*Observación de clase “motivacional” para rendir el SIMCE (transcripción de audio)*

ATE: El secreto del SIMCE es uno solo...

**Estudiante: ¿Y a qué hora salimos los días del SIMCE?**

ATE: Los días del SIMCE salen temprano, dan las pruebas, la primera prueba es de Ciencias Naturales...(Gritos y reclamos de los estudiantes en tono de broma) Bueno, interrumpido este tema, el secreto del SIMCE es uno solo: ¿Para qué está hecho el SIMCE? ¿Cuál es la idea del SIMCE?

**Estudiante: Para ver el rendimiento de la escuela**

**Estudiante: Para ver el aprendizaje.**

ATE: Si tuviera un plumón lo escribiría aquí en la pizarra; el SIMCE, métanselo en la cabeza, no busca conocimiento, aprendizaje, etc. Pero esta es la palabra mágica [escribe en la pizarra]: El SIMCE quiere pillarte, métanse eso en la cabeza. Pero “¿Cómo va a querer pillarme?”; fácil. Primero, el que hace esta prueba sabe que ustedes no leen, no me vengán a decir que leen, mentira. El que hace la prueba sabe que ustedes no leen, entonces no les va a preguntar cuánto es 5 por 3, sino que va a empezar así: “En el sur de Chile, en la Isla grande de Chiloé, hay una escuela que se llama...” y ahí, con dos líneas de lectura, ya te tienen. Así empiezan y empiezan a escribir, buscando una cosa: Pillarnos. Y recién después de la mitad de lo escrito vienen los datos: “La directora de la Escuela Bernardo O’Higgins, la señora Rosa, quiere ponerle rejas a la cancha porque donde los niños juegan la pelota se va, para eso hace el siguiente plano”; y nos ponen un dibujo así con las medidas, tres metros y cuatro metros, y quiere poner una reja como ésta. “Pregunta ¿Cuántos metros de reja tiene que comprar en total para encerrar el perímetro de la cancha?” Así que pensemos, metámonos en la cabeza qué hace esta prueba; imaginemos que nosotros queremos pillar, porque eso es lo que hacen, al niño que está allí ¿Qué alternativas va a poner? Bueno la correcta ya la dijeron, 14.

**Estudiante: 13 ponga también.**

ATE: ¿Por qué?

**Estudiante: Porque nos quieren pillar, quieren que nos equivoquemos.**

ATE: Ya, 13, 12, 11. Pero piensen, igual eso es fácil.

**Estudiante: Puede poner un número con signo.**

ATE: ¿A ver como qué?

**Estudiante: -14**

ATE: Ah, ya, por ahí podría ser.

**Estudiante: 4 por 4.**

ATE: ¿Por qué 4 por 4? Pero mira, pensemos que somos nosotros los que estamos haciendo estas alternativas ¿Qué le pondría yo aquí para pillar? Ya, los voy a ayudar, pondría un 7 ¿Por qué?

**Estudiante: Porque sumó solamente los números que le mostraron.**

ATE: Porque no falta el que suma lo que ve. Ya, nos quedan dos alternativas ¿Qué ponemos?

**Estudiante: 12**

ATE: ¿Por qué?

**Estudiante: Porque multiplica el 4 por el 3**

ATE: Exacto, eso es, y eso el que hace esta prueba hace cada una de las alternativas pensando en que te vas a equivocar en algo, por eso aquí pone 7, 12.

Este extracto de una clase es un ejemplo de como un docente, o en este caso el asesor ATE, le enseña a los alumnos la lógica de construcción de la prueba SIMCE que busca según el asesor “pillarnos”; y a su vez les enseña mecanismos para responder correctamente y evitar que los “pillen”. De esta evidencia, no solamente aparece como problemático la dedicación de un asesor ATE a enseñar la mecánica de la prueba (en vez de estar dedicado a la enseñanza del curriculum), pero además es importante notar el mensaje que le entrega el adulto a los niños. El asesor ATE plantea que los que confeccionan la prueba, es decir el Estado, los quieren pillar, a los niños; como dice “estas personas quieren que ustedes caigan”. Por tanto, se transmite a los niños que el Estado en vez de estar preocupado por su bienestar y evaluar los avances en sus aprendizajes, es un ente que les intenta hacer trampa y “pillar”, mientras ellos deben aprender las “reglas del juego” para escabullir de la trampa.

#### **Distribución de los recursos y esfuerzos**

Se identificó en distintas ocasiones el uso de criterios que se prioriza por invertir recursos, tiempo o esfuerzos en niveles que son evaluados por el SIMCE. Por ejemplo, la distribución de profesores es una estrategia importante en la escuela, pues los profesores mejores evaluados por la directiva tienen asignados el 2do y 4to básico, los cuales además se especializan en los contenidos curriculares de ese nivel y la evaluación SIMCE. Como dice el profesor: *“Mi cuarto-SIMCE en todos estos años, uno ya va tomando el training, y sabe lo que hace, de qué manera lo está planteando, sabe que cosas no resultaron, y uno ya no pierde el tiempo.”* El asesor ATE explica esta situación,

Sucede que normalmente los mejores profesores que tiene un establecimiento, tratan, normalmente, de ponerlos en aquellos niveles que van a rendir el SIMCE. Existe como una... una especie de redistribución... pa’ la guerra, como dicen, pongo a mis mejores soldados en cuarto básico.

Así mismo, el asesor cuenta que le da prioridad a trabajar con los docentes que van a rendir la prueba.

A su vez la profesora más mal evaluada por la directiva (“que está esperando jubilar”) , había tenido el 3ero básico el año anterior, y le correspondía asumir el 4to año, sin embargo se decidió cambiarla al 1ero básico para evitar una baja en los resultados. A fines de año en el 1er año, a cargo de la profesora, habían 15 niños de 28, que no habían

aprendido a leer, y el Director había dispuesto a la orientadora y una profesora a apoyar la lectura de esos niños.

También, en una reunión de Consejo de Profesores, a propósito del mismo tema de la profesora de 1ero básico, se comentó que no se había realizado la evaluación de detección precoz que se realizaba en kinder (alumnos actuales de 1ero básico), sino que se priorizó por evaluar el 2do básico porque iban a rendir el SIMCE. Una situación similar se identifica en el trabajo de diferencial. En otra reunión de Consejo de Profesores el Director dijo *“en este momento no podemos dedicarnos a los niños TEL, no tenemos tiempo, te amarra a mucho papeleo y tiempo, lamentablemente para nosotros los TEL son un problema, hay que ver lo mejor para la escuela, ese es nuestro deber. Hay que empujar al grupo de diferencial, allí podemos trabajar con más.”* Luego se le preguntó al Jefe de UTP e Inspector por esta situación y esta explicación dieron,

UTP: Es por el asunto SIMCE, porque los niños de integración, del asunto de diferencial puede ser exento del SIMCE, los TEL no están exento, a diferencia de los niños de en el proyecto de integración directamente, y de los que es el ámbito de la educación diferencial. Por eso para una escuela dicen chuta prefiero no tener niños TEL porque esos niños finalmente para que ellos queden fuera de la evaluación SIMCE no se da, por eso los dejan un poquito de... los niños TEL son considerados dentro de la evaluación SIMCE, ... por eso uno dice chuta prefiero trabajar con el equipo diferencial porque con esos niños uno manda la documentación y pueden quedar exento del SIMCE, considerado por lo que es la evaluación, a diferencia de ellos, los TEL no,

E: Y por qué habría que darle mayor prioridad a los alumnos de diferencial en este momento?

UTP: porque con los de diferencial uno puede hacer un trabajo y con la documentación de especialista uno las manda al ministerio de educación y el Ministerio de educación de forma interna, les exime de lo que es dar el SIMCE, por eso, por eso, porque al momento de hacer la evaluación SIMCE tenemos la argumentación

Inspector: tenemos toda la documentación lista ...

UTP: Tiene que haber un trabajo, demostrar un proceso, donde haya un diagnóstico, donde este toda la documentación pertinente para todo el proceso que se llevó con ellos para finalmente cuando venga el SIMCE aquí está la documentación, aquí están los informes, por lo tanto nosotros los vamos a mandar, y así ese niño diferencial se exime de rendir el SIMCE.

Con la nueva prueba de 2do básico, también se designó una profesora que es valorada por el Director. Mientras tanto una profesora mal evaluada fue designada al 1ero básico, “no daba el ancho”, como explica el profesor de 4to básico, “están tapando el sol con un dedo”, refiriéndose que después esos mismos niños tendrán que rendir la prueba SIMCE en segundo básico. Existe la preocupación de qué pasará con ese curso el año siguiente, pues a fines de año habían 15 niños que aún no sabían leer. Por ello estaban realizando

reforzamiento extra, por una parte la profesora de 2do básico hacía reforzamiento con algunos niños, como también dos educadoras de diferencial. Los criterios para designar profesores a cada nivel nuevamente evidencia un modo de toma de decisiones más bien instrumental para aumentar los resultados en las mediciones, pero no con una justificación profesional.

### **Dimensión emocional: familias y niños**

De modo general se intenta motivar y “hacer conscientes” a los alumnos y apoderados sobre la importancia para la escuela de los resultados SIMCE, y para ello se realizan distintas estrategias. Los profesores jefes hablan con sus alumnos sobre el SIMCE, la importancia para ellos y para la escuela, y les piden su mayor colaboración para obtener resultados positivos; incluso un profesor relató que estuvo tres clases trabajando el tema con los alumnos, y les solicitó hacer disertaciones sobre el SIMCE. Un trabajo similar de “concientizar” se realiza con los apoderados. A continuación el profesor de 6to básico de la escuela cuenta,

Yo se los explico en orientación, entonces les digo más o menos lo básico: cómo es el protocolo, cómo tienen que venir, que acá les pasan el lápiz y la goma, que es por orden de lista, que es individualmente, y en lo pedagógico que repasen, que aprovechen los ensayos con la consultora. .... decirles a los niños cuál es la importancia del SIMCE, que no es una chacota, que tienen que tomarlo serio, que los resultados se pueden ver a nivel nacional.

Luego relata,

En reunión de apoderados mostramos el diagrama, mostramos más o menos los tipos de prueba que hay, los tipos de pregunta que se va a hacer a los niños, les mostramos gráficos con resultados de años anteriores, se van mostrando las diferencias, qué es lo que queremos, cuánto porcentaje queremos este año, los puntos que queremos mejorar, qué es lo que hay que mejorar; todo ese tema lo vamos viendo con los apoderados, y con los niños también.

Otro modo de ejemplificar esta práctica es la docente del segundo básico, quien explica sobre la importancia de “motivar positivamente” a los alumnos y “que sientan que son los mejores”, lo cual argumenta que les sube el autoestima. Un cartel en la puerta de la sala y los mensajes que la profesora les escribe a sus alumnos en Facebook, son ejemplos de estas tácticas de persuasión y “motivación”.

Cartel puesto en la puerta de la sala del curso del segundo básico: “No molestar estamos trabajando para ser los mejores en el SIMCE”



*Facebook de curso, Profesora de segundo básico (Escritos de la profesora en “el muro”)*

[1 October](#) Recuerden: todos los miercoles se quedan todos los alumnos a taller SIMCE .de14:00 a 15:20 Los jueves reforzamiento para aquellos niños que se le envio comunicacion.

[6 October](#) QUERIDOS NIÑOS QUE TENGAN UN LINDO FIN DE SEMANA.LOS QUIERO A TODOS.AUNQUE ESTAN UN POQUITO DESORDENADOS.

[22 October](#) Mañana último taller SIMCE de 14: 00 a 15:20 horas !!

[22 October](#) Mis pequeñitos y estimados apoderados les solicito rezar por la salud de la señora Susana ,abuelita de Fabian . para tenerla pronto junto a nosotros.Gracias — 😞 feeling sad.

[22 October](#) Falta poquito para el SIMCE y *demostrar que ustedes son los mejores niños* de segundo básico. — 😄 feeling excited.

[25 October](#) Mis niños queridos ,descansen mucho el fin de semana y concéntrense para que el día martes ustedes *sean los mejores* !!! en el SIMCE de segundo básico. Recuerden todas *las pistas* que les entregue para entender y resolver la prueba . — 😄 feeling happy.

[27 October](#) Recuerden que ya no tenemos taller SIMCE los dias miercoles .Todos salen a las 13:00 horas .Ya queda poquito para el martes !!nos ira muy bien en el SIMCE , solo deben leer y *comprender lo que leen* . — 😄 feeling happy.

[28 October](#) Espero que mañana todos mis queridos alumnos puedan responder adecuadamente , y saquemos un mayor puntaje. Siempre deben *pensar que son los mejores*.!!

Luego de leer estos mensajes escritos por la profesora, es importante detenerse en analizar el texto discursivo que ella utiliza, el cual enfatiza una racionalidad competitiva y ganadora a propósito de la prueba: “estamos trabajando para ser los mejores”;

*“demostrar que ustedes son los mejores”, “concéntrense para que el día martes ustedes sean los mejores!”, “Siempre deben pensar que son los mejores!!”*

El Asesor ATE también les realiza a los alumnos una clase “motivacional” días antes de la aplicación de la prueba SIMCE,

No les hablamos de materia, nada. Solo hablamos de “vamos”, del ánimo, del punch que tienen que tener los chiquillos el día de mañana en la...en rendir la prueba. Todas estas cosas para nosotros son *puntitos* que de una u otra forma van sumando. (asesor pedagógico ATE)

El asesor explica, *“Esto es para darle una inyección de motivación a los cabros antes del SIMCE”*. Faltaban solamente cinco días, las indicaciones que le dio a la profesora fue no darles más contenido, sino que “motivarlos psicológicamente”, y dejarlos descansar, “que jueguen fútbol”.

A las reuniones de apoderados va igualmente el asesor ATE que, en sus palabras, intenta “remecerlos” con el objeto que ellos entreguen un mayor apoyo a su hijo en los estudios; *“Mostramos videos, videos que tienen un alto impacto.... Un alto contenido emocional”* relata el asesor de la escuela.

También existen estrategias de **premios e incentivos** ligados a los resultados SIMCE ya sea materiales o emocionales. Por ejemplo, los alumnos de 8vo básico les ofrecieron ir a Fantasilandia si subían los resultados cuando estaban en 4to básico; sin embargo lo recuerdan con frustración pues a pesar de haber subido los puntajes no los llevaron al paseo. También, los alumnos dicen que cuando tiene buenos resultados los juntan a todos y los felicitan, *“el director cuenta que subimos y nos emocionan”* explica un alumno.

Estas mismas estrategias de persuasivas por medio de la motivación e incentivos, también se combinan con pequeñas y sutiles **amenazas o humillaciones** hacia alumnos y padres. Por ejemplo la profesora Jefa del 8vo básico relata,

Entonces yo les explicaba a los papás que a lo mejor el SIMCE para ellos no significa nada, porque me preguntaban si era con nota y yo les expliqué que no, pero que sí era un beneficio muy grande para el colegio porque ahora los colegios se miden a través del SIMCE y que ellos cuando se vayan a otro colegio les van a preguntar de qué colegio vienen, van a revisar el SIMCE de ese colegio y van a decir: “Mira, te fue bien o te fue mal”. (Profesora Jefa, 8vo básico)

Esta cita ejemplifica un modo de traspasarles a los papas la preocupación por el SIMCE y el miedo por sus posibles consecuencias individuales, como ser juzgados negativamente al postular a sus hijos a un Liceo. Este tipo de persuasión por medio de infundir miedos también se les traspasa a los alumnos, como se ve en el siguiente ejemplo,

*Clase motivacional del asesor ATE al curso de 8vo básico*

ATE: Se les dijo la otra vez que no es que uno da el SIMCE y se acabó y “yo me voy a un liceo”. Los liceos ¿qué hacen?... Toman los resultados de la prueba [SIMCE] y dicen, para seleccionar [a los alumnos]: “¿Estos niños de dónde vienen? Ahhh, vienen del Colegio Augusto Henríquez [colegio cercano con alto rendimiento SIMCE], el Augusto Henríquez tiene buenos resultados. ...

Otra estrategia identificada, es que los docentes les muestran a los niños los resultados de las pruebas ATE delante del grupo curso. Estos son mecanismos de trasladar la responsabilidad de las evaluaciones a los niños y a los padres (ver también 6.6). La profesora de 8vo básico explica en cuanto al trabajo con los niños:

**E: ¿Y qué le pasa a los alumnos al verse así? [en referencia a mostrar los resultados por niños]**

P: *Sienten vergüenza*, sobre todo a los que les va bien siempre y ven que se cayeron, y que al que siempre le va mal repuntó ese niño se siente bien.

**E: ¿Y por qué hacen eso? ¿Para qué sirve?**

P: Para *concientizar a los chiquillos frente a su educación*, porque no tienen mucho interés, son muy pocos los interesados. Ellos todavía no toman el peso de que esto es parte de lo que va a ser su vida para adelante, de lo que ellos van a enseñar a sus hijos.

Esta práctica también se realiza en reunión de apoderados,

P: Los papás estaban súper sorprendidos, no podían creer que los chiquillos tenían un puntaje tan bajo.

**E: ¿Qué análisis hicieron con las familias?**

P: Solo como el puntaje de los chiquillos dentro de la prueba que se había tomado en ese período: cómo estaban, dónde estaban calificados, cuál era el puntaje...

**E: ¿Y cuál era el propósito de mostrarle eso a ellos?**

P: Que se den cuenta de que sus chiquillos, la gran mayoría, pueden mejorar en sus estudios, que *no tiene que ver el colegio en el que están, tiene que ver con ellos*, con la actitud de los mismos niños y de los papás, porque hay niños acá que son brillantes, están en colegios municipales y se pueden ir a otros colegios y van a seguir siendo brillantes, *depende del niño y del papá que tenga detrás, no del colegio*, porque el colegio les está dando las herramientas para que ellos aprendan.

**E: ¿Y servirá para trabajarlo con los padres?**

P: Siento que a muchos papás les sirvió, como que les removimos un poquito las consciencias, de decir: “Chuta, también estoy involucrado en la educación de los chiquillos”. Y a ellos igual, en cierto modo, les sirvió, porque como eran evaluaciones calificadas ellos se preocuparon un poco más de eso, de poner atención, de estudiar un poquito más esto. (Profesor, 8vo)

Incluso esta misma profesora confiesa que ella miente a los niños con el fin de presionar a los niños para que se preparen para este tipo de pruebas, y aunque no son con nota, ella les dice que sí.

P: Y ellos como que en realidad no le toman el peso a ese tipo de evaluaciones, a no ser que uno les diga: "Son con nota".

**E: ¿Y esos son sin nota?**

P: Son sin nota. Pero yo hago todo el trabajo y les digo con nota.

**E: ¿Ah les pones con nota?**

P: Sí, porque ellos no lo hacen si es sin nota. Lo mismo pasa con el SIMCE.

**E: ¿Y les dijeron que era con nota?**

P: Sí, les mentimos, les dijimos que el SIMCE era con nota.

**E: ¿Y les pusieron más atención?**

P: Sí, se preocuparon. Ellos trabajan por...o sea, si ellos van a tener un beneficio de algo se motivan y lo hacen bien, sino no les interesa y no lo hacen.

Es importante también notar que estas son estrategias que combinan amedrentamientos con refuerzos positivos y motivación, como se muestra en el próximo extracto, continuando con el análisis de la charla motivacional que realizó el asesor ATE con el curso del 8vo básico,

*Clase motivacional, asesor ATE, 8vo básico*

ATE: Bueno, podría acabarse el mundo para todos, y no es chiste, porque el martes chiquillos...bueno ya no es primera vez que les digo y hablamos y que vemos las pruebas, y *todo gira en torno a la prueba* [SIMCE] que van a tener el día martes. Es importante porque hay muchas cosas que dependen de esos resultados, son muchas cosas las que dependen de un puntaje. Una de las cosas que ya hemos conversado cuando hablamos de: "Oye ¿Y para qué sirve esto [resultados SIMCE] si yo me tengo que ir?"

**Alumno: Para el futuro de la tía de matemática.**

ATE: Para el futuro, ya, de la tía de matemática ¿Cómo se llama la profesora de matemáticas?

**Todos: Daniela**

ATE: *Para la tía Daniela, el tío Jorge [Jefe de UTP], el tío Carlos [Director], su profesora, la escuela.* (...) Cuando hablan en otras escuelas de la escuela Augusto Henríquez dicen: "Es que allá seleccionan a los alumnos", "El Augusto Henríquez tiene buenos resultados porque allá van otros tipos de niños" ¡¿Pero qué otros tipos de niños?! Yo me di cuenta que ahí no seleccionan niños, que *son iguales que ustedes*, pero hay una diferencia: Ellos cuando llegan a dar una prueba, tan importante como esta, como el SIMCE, primero se paran afuera [profesor se para con el pecho parado hacia adelante], y así lo hacen durante el año, *pecho paloma*, espalda pa' atrás, porque saben que les va a ir bien. Me acuerdo la primera vez que vine a este curso, no sé si fue a este o al sexto, y me molestó mucho que alguien dijo: "Ah es que aquí somos la ratonera, la palomera, no sé qué", y yo le digo: "¿Acaso usted es un ratón?". (Se genera una intervención de parte de los alumnos) ...es el interés, es las ganas; es las ganas que yo tengo de hacer las cosas, las ganas que yo tengo de que digan que *mi escuela ha tenido buenos resultados*; y eso muchas escuelas no lo ven



a veces. ... ¿Saben ustedes cuál es la escuela que en el tiempo ha sacado mejor provecho del trabajo con los profesores, del trabajo con estas pruebas tipo SIMCE? ¿Saben ustedes cuál es la mejor escuela que ha hecho eso?

**Alumno: ¡Nosotros!**

ATE: No, no po', es que lo que pasa que ustedes no se dan cuenta...

UTP: La persona que no quiera hacer nada *nos va a perjudicar a nosotros como escuela, va a perjudicar el trabajo de a Rafael [asesor ATE], el trabajo mío, el trabajo del director, el trabajo de los profesores y de todo el personal de la escuela que trabaja para ustedes. Y como dice Rafael, que al colegio lo tengan estigmatizado como la ratonera no es solamente a ustedes, somos todos; y por algo será. Yo no creo que estemos en una ratonera, yo creo que aquí hay personas que son super valiosas, hay personas... a ver, hay un caso puntual, a modo de ejemplo: dos ex alumnas de acá que salieron del Liceo 1, un liceo de calidad, un liceo municipal y que hoy en día están en la universidad.*

ATE: ¿Saben qué es lo peor y lo que más rabia da? Es que si usted se saca un 4 en una prueba: "Ya, pasó", si se saca un 7: "Bien, me saqué un 7", se sacó un 2 un día: "Pucha, me saqué un 2", pero después con el tiempo a uno se le olvidaba que se sacó un 7, que se sacó un 2, *pero la nota del colegio [puntaje SIMCE] no se olvidaba, porque desde los recursos, plata, para comprar todas estas cosas, todo pasa muchas veces por esta calificación, por esta nota.*

El extracto de esta clase muestra, por una parte, tanto el asesor ATE, como el Jefe de UTP animan a los niños a sentirse confiados y capaces; que deben entrar con "pecho paloma", que se sientan orgullosos que el colegio tiene buenos puntajes SIMCE, y que hay ejemplos de alumnos egresados de ese colegio que son exitosos (que estudiaron en un Liceo emblemáticos, y luego en la universidad). Esta técnica de preparación de los alumnos días previos a la prueba, recuerda a estrategias de psicología deportiva, que estimula a los jugadores a sentirse bien preparados y capaces de ganar. A su vez, amenazan e intimidan a los alumnos con los posibles resultados del SIMCE y sus efectos, como que puedan perjudicar la reputación de la escuela, de los docentes y directivos, además de poner en riesgo la asignación de recursos al colegio. De este modo, se les traspasa la presión y responsabilidad de los resultados a los propios niños.

## **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de aseguramiento de la calidad**

### **Entre el apoyo y la presión**

La escuela valora enormemente los recursos profesionales y materiales entregados desde la SEP (como también el apoyo profesional y material de otros programas). En palabras del Director:

La SEP vino a aportar. Para nosotros vino a aportar en un sentido de recursos frescos con los cuales nosotros no contábamos, independiente de que no los manejemos nosotros, pero contamos con cierto dinero que antes no teníamos para hacer estas mejoras: tener un computador, no sé, televisión, un notebook. En cosas tecnológicas, como te decía la otra vez, hemos tenido un gran avance con la SEP. (Director)

Especialmente existe una alta valoración al apoyo psico-social y diferencial,

Sí, por ejemplo nosotros teníamos mucha inasistencia de alumnos, por ejemplo. Y faltaban no más. No te digo que ahora no pase, se da menos. Por ejemplo la persona que nosotros tenemos, que trabaja dependiendo de la SEP, él pasa, pregunta, y uno le dice mira: me faltó este niño, éste, éste, y él va a la casa, y los va... y los busca...y los... obliga poco menos, y algunos llegan el mismo día, al otro día ya vuelven, o sea en ese sentido hay un... uno se siente apoyado. (Profesor, 4to básico).

Sin embargo, en general el equipo docente y directivo sienten que el apoyo y los recursos son insuficientes para cumplir con las metas. Por ejemplo el Inspector comenta *“acá no hay ATEs, no hay recursos, una ATE no más que aplica pruebas, eso no más, no es que tengamos asesorías técnica constantemente”* (ver también punto 4). También el Jefe de UTP plantea críticamente *“es mucha presión para tan poco apoyo.”* Luego agrega, *“Siempre es un círculo. Yo creo que el SIMCE es una prueba bien elaborada, pero nos dicen: “Ahora ustedes busquen una remedial”, pero una remedial con lo que tenemos po’.”* La orientadora también explica que es muy difícil trabajar con los docentes en temas transversales pues las horas de contrato *“son todas justas”*, sumado a que no hay psicólogo que pueda apoyar y contener casos psicosociales complejos, mientras las redes sociales están copadas y les es muy difícil obtener cupos.

Mientras los actores escolares sienten que han ganado en mayor apoyo y recursos, sienten y viven una alta presión por mostrar “buenos” resultados y que éstos vayan en ascendencia. Los resultados definen el “valor” de la escuela y justifican su existencia, como también la calidad de la gestión escolar y de sus directivos y docentes. Como dice el visitador social,

Es como miden al director, también si se obtienen buenos resultados fue buena gestión del director, buena gestión de los profesores. Siento que es un colegio que funciona con el SIMCE, como pueden demostrar que están haciendo bien su trabajo.

También el UTP explica, *“finalmente los datos es lo que nos define a nosotros como escuela en donde estamos”*, o como sostiene la profesora Jefe de 8vo básico,

Es al que al final van a salir evaluando, independiente de si uno estuvo con ese curso desde quinto a octavo, la última persona que dio el SIMCE con ellos es la culpable de todo lo que pase con los chiquillos. Es una presión fuerte, estresante.

Las citas anteriores muestran el estrés que generan los resultados SIMCE, y el sentido de ser juzgados e inculcados a nivel individual. De este modo, se genera una red de presión entre distintos actores,

Igual uno siente la presión porque a los colegios se les exige que tengan un rendimiento y desempeño a nivel comunal, y obviamente uno recibe la presión desde el departamento de educación, el director...cumplir metas, tener logros, y uno ese trabajo como extra también *se lo transmite a los alumnos*, porque les exige más, los está presionando, para cumplir una meta, sobre todo en colegios como el de nosotros, que tienen baja matrícula y que siempre están con el fantasma de que van a cerrar el colegio porque es baja la matrícula, por lo tanto los resultados no son buenos. Entonces, además de trabajar con la presión normal de alcanzar buenos resultados académicos, trabaja con la presión que cae, como mochila, de que van a cerrar el colegio, que hay que subir, que tienen una meta, o sea, son un montón de cosas, y por supuesto esa tensión, ese exceso, esas variantes de tanto trabajo se las transmite uno a los alumnos, se sienten ellos también presionados. (Profesora, 4to básico)

Esta presión se suma a la preocupación por pérdidas de incentivos materiales, como es el bono por la excelencia académica,

Y de allí la importancia de tener un buen resultado, porque es por una cuestión económica también, ya, muchas veces por los bajos sueldos, la baja hora, y también por el hecho que la escuela se le reconozca y tenga la excelencia académica, como se define a través de la evaluación SIMCE. (Jefe de UTP)

También es importante notar que el apoyo de la ATE está subordinada a la presión por cumplir metas estandarizadas. Es decir, la ATEs en vez de entregar un apoyo local, atendiendo las necesidades específicas de cada escuela, más bien atiende a las metas estandarizadas a nivel nacional, y replica esta presión dentro de la escuela. Por tanto la idea de “equilibrio ideal” entre apoyo y presión, sería más bien en este caso, un apoyo que replica los mecanismos de presión; el apoyo se subordina y replica a la presión. Como comenta críticamente la Orientadora *“Traen la consultara para subir resultados, y seria”*.

Incluso el mismo asesor ATE siente la presión por demostrar resultados. El asesor explica que las escuelas le exigen aumentar los resultados, y que ello es la forma de cómo evalúan una exitosa asesoría técnica.

Nosotros trabajamos contra resultados. Porque... es como una compañía de internet en mi casa, si se me cae el internet yo me voy a cambiar de compañía porque no me sirve, o porque yo necesito 10 mega y esta compañía me entrega 2, tampoco me sirve. Y puedo terminar el contrato cuando yo quiera. Nosotros, trabajamos con el resultado, porque... ¿qué nos sucede, o qué nos ha sucedido en algunas ocasiones?: en esto de la búsqueda de respuestas, o de excusas de los malos resultados, entramos todos los que aportamos de alguna u otra forma en la escuela: “es que el profe era malo, es que no po, que el jefe técnico era malo, es que la ATE es mala” ... lo preguntaron en una escuela. Levantó la mano un señor y

dijo: “Ah, o sea, ¿si trabajamos con ustedes quiere decir que nos garantizan que nos van a subir el SIMCE? (Asesor ATE)

Lo interesante de esta cita es que muestra que la presión por aumentar los resultados es diversa y dinámica. La ATE presiona al equipo directivo y docentes, como también ellos presionan a la ATE en el mismo sentido, como se ha mostrado en el punto anterior (5); este fenómeno se da entre múltiples actores, que rebota también a padres y alumnos.

Por su parte, la escuela también recibe demandas en término de resultados de parte del sostenedor. El Director DAEM durante la entrevista expresó sus aprensiones sobre esta escuela,

Tengo mis aprensiones, ¿cuáles son? Tenemos que tener mejores resultados, no hay excusa de que estoy en ese lugar, porque conozco colegios que están en lugares similares pero tienen mejor resultados SIMCE en todo sentido, esa es mi opinión. (...) eso voy mirando.. puntajes... ellos... todas las excusas que no comparto no más, que los alumnos, que las familias, pa mí son excusas.

Luego agrega,

A mí me gustan las metas, porque uno.. cuando un trabaja relajado, es bajar los brazos, cuando uno está más nervioso, está más atento, a mí me gusta tranquilo pero nervioso, no quedarme con lo que está.

A su vez otros profesionales del DAEM se mostraron más críticos a esta situación. El encargado SEP del municipio comentó,

Esa escuela se ha transformado en una máquina de entrenamiento, esa es la perspectiva de ese Director, está dedicado a eso. Ahora... también lo entiendo... esa escuela está en condiciones tan precarias, cada vez con menos matriculas, tal vez si estuviera en su lugar haría lo mismo.

En definitiva, este caso muestra por una parte un alto aprecio y valor a los apoyos profesionales y materiales que entrega la SEP y PIE, pero aún se percibe que ello es insuficiente en un contexto de alta pobreza, y que el equipo docente no es capaz de responder a las altas exigencias y demandas de cumplimiento de resultados. Esta presión, desafía al equipo escolar, pero también genera angustia y estrés (como se volverá a evidenciar más adelante, ver 6.5).

### **Altas expectativas, frustración y la falta de reconocimiento**

Los actores de la escuela en general plantean que las políticas de estandarización suben el nivel de exigencia y establecen metas más altas; como dice un profesor de música “Yo creo que la presión no es mala, sino las metas serían poco ambiciosas.” En general, los docentes coinciden en plantear la importancia de tener altas expectativas frente a las

potencialidades de los niños y de transmitírselo a los niños. Estas mayores expectativas han ido de la mano de cambios sociales que ha repercutido en como los padres y niños imaginan sus futuras trayectorias formativas,

Es cambiar un poquito la mentalidad, y se ha notado, se ha notado que tienen como un nuevo...un *espíritu de ser competitivos*, de llegar más lejos, uno... cuando yo llegué, le preguntaba a un niño “¿qué quieres ser cuando grande?” y pa mi fue muy fuerte que niñas de sexto, séptimo, dijeran “ah...prostitutas”, así de frentón. Otros “no, quiero irme pa fuera del país pa robar”, o sea es su mentalidad, era esa. Tú le preguntas a un niño ahora, y es una cosa concreta, real... te dicen: una profesión como corresponde, “ah, yo quiero terminar el colegio *para ser mejor que X persona*”, y así. O sea, hay un sueño, y hay un cambio de mentalidad, y eso uno lo ha notado porque los papás ahora son más...como más...más suyo el colegio, lo han hecho más de ellos, comprometidos con el colegio, antes con suerte venían a las reuniones de apoderados, que es fundamental que el papá, la mamá, esté presente porque es un pilar importante. (Profesor, 4to básico).

Los docentes más antiguos cuentan que años anteriores, previo a la SEP, se veía como víctimas a los niños y se esperaba menos de ellos en términos de aprendizajes académicos; sin embargo ahora han “*cambiado el switch*”.

Ahora tenemos que dejar de lado y tenemos que ponernos la mano en el corazón y *no escuchar tanto los problemas*; ahora estamos mucho más centrados en el contenido, en el currículum. El chico tiene que aprender sí o sí, aunque tenga los miles de problemas que tenga en la casa. En cambio antes no, cuando había un chico que tenía problemas se le daba el foco a ese problema y tratábamos de ayudarlo en ese ámbito. Ahora no, el foco está acá, en lo curricular. (Director)

Esto es parte de un discurso que también repiten otros agentes como el sostenedor, el asesor ATE y ATPs, planteando que los alumnos pueden tener mayor rendimiento, independiente de su nivel socio-económico. Sin embargo, la idea de altas expectativas también entra en tensión con las dificultades de aprendizaje y contexto socio-educativo. El Director, en la cita anterior, plantea que hay un cambio de foco en la gestión escolar, dedicada centralmente a mejorar el rendimiento académico de los niños, y que ello ha restringido atender los problemas sociales y emocionales de los niños. A su vez, él también sugiere un cierto agobio por la idea de exigencias constantes de aumentar resultados evaluativos. En sus palabras,

Avanzamos 60 puntos, que en un SIMCE es un avance extraordinario, porque si puedes avanzar en un colegio avanzas 7 puntitos, 10 puntitos, pero en cuatro años avanzar 60 puntos es hartito. Pero nosotros *cada vez que el techo es más alto la meta se va poniendo más difícil*, entonces obviamente tengo una discrepancia ahí... Me voy a tener que poner al nivel de la Escuela 48, la Augusto Henríquez (colegios municipales cercanos de alto rendimiento). (Director)

Sí, nos felicitaron, recibimos también por ahí unos diplomas de la Cámara de Diputados también, por los resultados que obtuvimos, es un logro. Y la autoridad comunal pretende que nosotros ahora tengamos, mejores resultados, que si es bueno ambicioso pero *también nosotros tenemos un techo y sabemos que ese techo no lo vamos a superar*. Y en el Plan ahí es donde más tengo diferencia con el Plan de Mejoramiento actual. (Director)

De este modo, a pesar de la alza de expectativas de parte de los actores escolares sobre las capacidades y trayectorias futuras de los alumnos, el Director por otra parte, frente a las exigencias externas, también plantea que existe “un techo” en cuanto a los resultados<sup>55</sup>. Y critica la idea de una *meta interminable* en términos de resultados SIMCE, que los presiona a siempre tener que aumentar los puntajes de logro. También existe una crítica a las comparaciones que establecen las evaluaciones estandarizadas, pues se entienden como injustas ya que no consideran el contexto específico de la escuela, y las dificultades que presentan los niños, por ejemplo, niños que son expulsados de otras escuelas, o que llegan a mitad de año, altos niveles de pobreza y problemas psico-sociales. Se plantea de este modo que la escuela realiza importantes contribuciones formativas y sociales, pero que ello no es valorado en el sistema evaluativo actual.

¿A mí quién me va a ver lo cualitativo? Que a lo mejor el cabro no está aprendiendo pero lo tengo en clases, que a lo mejor podría estar en la calle. ¿Quién me ve eso? *Nadie te lo valora*, nadie lo considera. Que yo tenga un alumno aquí que tiene problemas serios, conductuales, yo lo tengo acá. A lo mejor no me rinde nada, me baja el SIMCE, pero lo mantengo en el sistema. Entre que esté ocho horas afuera en la calle, prefiero que esté las ocho horas acá. Entonces yo creo que esas son las principales diferencias entre un colega antiguo y un colega nuevo. Ahora ¿tengo problemas con los colegas actuales? No. Una que también el paradigma del alumno ha cambiado también, no es el alumno que antes no respondía y que acataba, ahora es un alumno desafiante, sobre todo en los sectores populares. Entonces tienes una barrera ahí, y si no sabes manejar estas cosas que están como fuera de la formalidad fracasai’ po’. (Director)

Pero eso no visibiliza muchas cosas que se están haciendo o sea el colegio cuenta con doce organizaciones externas que trabajan que vienen a apoyar, entonces es algo bien integral lo que ofrece el colegio más allá de lo propiamente académico, el colegio tiene escuela abierta, un convenio dental, se ofrece atención psicológica, es harto más que sólo lo pedagógico, eso no lo visibiliza el SIMCE. (Visitador social)

Pero el SIMCE no nos mide eso. Entonces, utilizamos diversas estrategias, es decir, taller de ecología tratemos de hacerlo afuera, vamos a un parque, que interactúen; busquemos estrategias para que los niños se sientan más a gusto y se den cuenta

---

<sup>55</sup> Cabría preguntarse si hay una distinción entre “techo” de resultados medidos, y “techo” de aprendizajes en sentido amplio.

que no solamente van a aprender a través de la lectura sino interactuando con el medio. Pero el SIMCE no mide eso. Se utilizan muchas estrategias, pero no nos miden eso, nos miden el resultado final, el puntaje. Yo siento que no hay una valorización de lo que las distintas escuelas hacen por lograr cumplir. Porque nosotros no abordamos solamente la parte curricular, abordamos la parte asistencial, salud, redes de apoyo con psicólogos para que niños no tengan que gastar dinero, odontología, conseguimos salidas pedagógicas, tratamos de que conozcan que la realidad no es solamente la de este barrio. Pero finalmente estamos tratando de insertarlos en desmedro de algunas horas pedagógicas que no sé si serán más o menos importantes para la adquisición de contenidos. Hacemos un trabajo social súper fuerte, pero lamentablemente el SIMCE nos compara con escuelas de la misma comuna bajo el supuesto de que es una misma realidad, pero ¿será tan real?, una escuela que está en la misma comuna, particular, de religiosas, donde pagan quince mil pesos mensuales, donde tienen de todo. Entonces, no sé. (Jefe de UTP)

En resumen, el cuerpo directivo y docente cuenta que han aumentado las expectativas de los alumnos de la escuela, han pasado de una visión de niños-víctimas a niños con potenciales, que pueden tener bueno logros académicos y continuar sus estudios al salir del Liceo. Sin embargo, las metas en constante ascenso producen estrés, frustración y sensación de no-reconocimiento, y les parece poco realista. Ellos declaran que es necesario considerar el contexto social de los niños para establecer las metas y progreso deseado de los niños, y que no se les puede comparar con otras escuelas de la comuna que reciben a niños provenientes de familias de mayor capital cultural. A su vez, sienten que la escuela entrega importantes contribuciones a la formación de los alumnos que no son medidos, ni valorados por el Estado, como la formación social de los alumnos, y el apoyo psico-social que entregan a los niños y familias.

### **Estructura, orden, y papeles**

La escuela, desde la implementación de la SEP, ha incorporado un set de instrumentos tanto para la planificación de clase a clase, como para la planificación de la gestión escolar, y para la evaluación y monitoreo de los aprendizajes de los niños y de los docentes. En base a ello se busca ordenar el trabajo de la escuela y tomar decisiones y planear acciones en base a diagnóstico y evaluaciones. Estos cambios en la práctica traen, según los docentes, mayor estructuración, ayuda a “no improvisar” y a asegurar mayor cobertura curricular.

Los docentes valoran el material de apoyo que entrega la ATE para la realización de clases, dicen que facilita el trabajo. Incluso la Educadora de Párvulos comenta que el material PAC es muy bueno y que ella se lo pide prestado a una amiga de otro colegio. También se valora la evaluación que aplica la ATE, el Jefe de UTP por ejemplo dice,

Nos avala lo que nosotros sabemos como equipo. Sabemos que el profesor Pedrito del primero medio no está cumpliendo con los objetivos, pero más aún, aquí están

los resultados que tomó la consultora. Aquí no hay una persecución, no hay una predisposición a su trabajo, sino que estamos avalando lo que hemos conversado a través de un medio de verificación que es esta prueba.

Los resultados de esta prueba se comprenden como información objetiva que le otorga cierto poder y legitimidad al Jefe de UTP para evaluar a sus docentes. También el profesor de 6to básico dice:

Como también permite un monitoreo más exacto de lo que viene, déficit, y buscar remediales con mayor exactitud... tú no sabías 100% que estaba pasando con tu curso y tu seguías pasando no más, en cambio ahora, con el apoyo también de la consultora...y lo refuerza.

Es importante notar la noción de “exactitud”, ambos hablantes hacen referencia de que la medición es más veraz que la evaluación diaria que ellos mismos puedan emplear, la cual además sirve como “evidencia” para evaluar tanto los alumnos como los docentes. Y no pone en cuestión qué mide éstas evaluaciones, y qué deja de lado, hay una confianza incuestionable en éstos resultados. La siguiente cita da otras luces de ello,

Nosotros generamos evaluaciones que son evaluaciones que están estructuradas como una especie de *examen médico*, que te saca un perfil. Los exámenes nuestros tienen una estructura, en contenido, en habilidades. Por tanto, esa información que se obtiene al aplicar una evaluación es mucha, es mucha en varios aspectos, y se hace un análisis profundo del tema, es como que el... que este profesor va donde el doctor, y el doctor le tiene todo el perfil, o un químico de cada uno de sus alumnos de su curso y empezamos a hacer una reflexión y buscamos un tratamiento, un tratamiento particular. (Asesor ATE)

El asesor ATE utiliza la metáfora de un “doctor” o un “químico”, quienes simbolizan a la ATE, adonde los docentes acudir para obtener un diagnóstico veraz de sus alumnos. El rol del docente de este modo se desplaza como el agente experto que evalúa certeramente los aprendizajes de sus alumnos. Tampoco está en el horizonte que los profesores puedan aprender competencias evaluativas, sino que es un ámbito, siguiendo la metáfora, de otra profesión.

A su vez, éstos cambios tienen una fuerte crítica de parte de los actores escolares, por la sobre burocratización de los procesos. Se critica por ejemplo el cúmulo de planificaciones, evaluaciones, y evidencia que exigen agencias externas, como el Ministerio de Educación, entre otros. El Jefe de UTP con cierta molestia comenta “*acá cada uno quiere salir ganando con nosotros y mostrar sus logros, para eso nos piden a nosotros una y otra cosa, ellos también tienen que cumplir con sus metas y tener que mostrar.*” En este sentido, especialmente se comenta sobre el tiempo que implica el Plan de Mejora,



Cada meta que viene con indicadores, medio de verificación, y para eso debes estar mostrando, mostrando, evidencia, mucha evidencia, documentación, esto hacer que yo esté abocado al Plan de Mejoramiento y no a las prácticas pedagógicas de los docentes como tal. De hecho de los tres meses que llevo por ejemplo yo creo que más de dos tercios que llevo he estado en eso, de hecho ahora estoy en eso. (Jefe de UTP)

De este modo se plantea que la planificación absorbe el tiempo para “hacer lo importante”, como acompañar a los docente en su trabajo diario. También la Educadora de Párvulos, quien participa por ejemplo del proyecto CYMA y Buen Comienzo, comenta:

Mucha pega para la casa, planificar, escribir a computador, planificamos mensualmente, son [planificaciones] diarias. Ahora esta catastrófico, hay que tener la evidencia, la planificación, todo, todo, y todo para ayer. Todo el mundo quiere logros, quieren evidencia de, para mostrar los logros. Yo tengo contrato de 32 horas y me tengo que llevar todo pa la casa. (Educadora de Párvulos)

A su vez la exigencia de planificaciones se reproduce dentro de la escuela, y es la misma directiva de la escuela quien decidió desde la SEP la planificación clase a clase en que se detalle inicio, desarrollo y finalización, además de objetivos, recursos, modo de evaluar. El Jefe de UTP alude a que ello es exigido por el Ministerio y supervisado por la Superintendencia, y que además le permite hacer seguimiento de la cobertura curricular de los docentes (ver punto 3). Aunque los docentes por una parte plantean que esta práctica puede ayudar a preparar mejor sus clases, pero por otra parte dicen que el exceso de planificación pierde el sentido, hace más rígido la planificación, y además del tiempo implicado que generalmente exige que trabajen en sus casas.

P: *son medios de verificación*, entonces las planificaciones tienen que coincidir con la clase y con los contenidos de acá.

E: ¿Medios de verificación? ¿Para verificar qué cosa?

P: Porque si vienen del Ministerio de Educación o de la Intendencia a verificar la clase de un profesor tiene que coincidir la planificación del día con la clase que estoy haciendo en ese momento y con el objetivo que estoy proponiendo.

E: ¿Y eso te parece útil? ¿Cómo lo evalúas tú?

P: Todos los formatos de planificación para mí son útiles, para mí es más cómodo la planificábamos bimensual

E: ¿Eso te parecía más cómodo?

P: Sí.

E: ¿Y por qué?

P: Porque uno tiene como más plazo para planificar mejor las clases. Entonces clase a clase es como muy rígido, es como hacer la clase y al tiro planificar la otra, es agotador. ... me demoro como una semana en planificar para todo un mes.

E: ¿Cinco días completos?

P: Más o menos. Trabajo en las tardes, noches y fin de semanas. Yo hago clases de primero a octavo, de primero a cuarto hago dos veces a la semana, imagina cuántas planificaciones tengo que hacer. Todos los meses tengo que imprimir casi 200 páginas. (Profesor de Educación Física)

En síntesis, la evidencia muestra que por una parte los docentes valoran la necesidad de planificar y ordenar el trabajo pedagógico, como también material de apoyo para el trabajo en aula entregado por la ATE u otra agencia. Sin embargo, pareciera que la planificación y evaluación se ha tornado un fin en sí mismo, se debe cumplir con ello por exigencias externas, mientras pierde sentido para mejorar la práctica misma. Sumado a ello, el trabajo pedagógico se vuelve más rígido, y el trabajo de “papeleo” consume el tiempo para “lo importante”, además de involucrar horas extras de los docentes.

### **Enfoque pedagógico**

**Aspectos valorados.** Como se ha mencionado anteriormente las evaluaciones y exigencia por el cumplimiento de metas es valorado por los actores como un modo de aumentar las expectativas y desafíos como escuela. Un docente plantea positivamente las evaluaciones externas en el sentido que desafían cognitivamente a los niños, y aumentan los niveles de exigencia, como dice un docente,

Lo que pasa es que...lo que...en [el SIMCE de] matemática va mucho con la *resolución de problemas* en el sentido de que el niño tiene que pensar, tiene que tener...más que decir “ya el cuadrado, el cuadrado, y porque es cuadrado”: no, lo...van a que piense...por qué es esto, por qué es lo otro, dónde tiene la operatoria, o sea, es un...viene más cargado ahora al asunto de que tiene que resolver, pensar, razonar, tener una lógica. O sea, son los contenidos pero aplicados. No viene específica... muy pocas preguntas que a lo mejor vienen así como...”qué es esto, tal cosa”. Es como una vuelta de visión, o sea, *yo tengo que analizar, pensar, por qué... una cosa de lógica*. En lenguaje es más... y viene mucho más... y uno pone énfasis al... a la comprensión del texto, y construcción de texto más que a otros contenidos. Por ejemplo ahora en... es reconocer tipos de texto, viene muy poco de formas gramaticales. (Profesor, 4to básico)

También el mismo profesor comenta que las pruebas y exigencias externas le implican llevar a cabo un trabajo más estructurado y ordenado, “no improvisado”,

Porque para preparar, sobre todo en cosas como el SIMCE, uno *no puede improvisar*, o sea para nada, o sea, tampoco cuando uno está haciendo clases, o sea, es importante tener todo un programa de trabajo, porque si uno no lo tiene, no improvisar o, ah hoy día que vamos a hacer, no. O sea, uno tiene que, y eso es fundamental, que el profesor sepa lo que va a hacer, de antemano, y como funciona todo, *su maquinaria dentro de su curso*, porque eso ayuda a los buenos

resultados. Como te decía, nosotros en ese momento como se tomó de esa manera, de especializarse [por nivel]. (Profesor, 4to básico)

A pesar de estos aspectos que se mencionan como positivo, las exigencias también tienen efectos negativos en las prácticas pedagógicas de los docentes, como se expondrá en los siguientes puntos.

**Logros académicos versus formación social.** Aunque por una parte la escuela se siente orgullosa de los cambios implementados desde la SEP, y con el aumento de los resultados SIMCE desde entonces, también los actores tienen dudas, preocupaciones y tensiones al respecto sobre las estrategias implementadas. El mismo director por ejemplo, quien lleva más de 15 años trabajando en la escuela plantea que el sistema actual los ha llevado a enfatizar en los “conocimientos”, dejando de lado la formación socio-emocional,

Y nos fuimos para el otro extremo ahora. En un tiempo estuvimos muy asistencialistas, muy de entender los problemas de todos, y no rendíamos en la parte intelectual, en la parte académica. Transformamos eso y nos fuimos para el otro lado, entonces no hemos buscado el equilibrio, algo que compatibilice las dos cosas. Yo creo que ese es nuestro desafío: buscar compatibilizar las dos necesidades que tienen los estudiantes, lo académico y lo formativo y valórico... la escuela cambió su paradigma, ya no está centrada en la asistencialidad sino que está centrada en el conocimiento. Ahora ¿cómo hacemos compatibilizar las dos cosas? Ese es el cuento (Director)

Creo que estamos *muy enfocados en lo que es resultados y no estamos olvidando de formar valores*; y no es que nos estemos olvidando conscientemente sino que *el sistema nos está llevando a eso*, que cada vez dediquemos menos tiempo al tema valórico y dediquemos más tiempo al tema de resultados. La idea nuestra es tratar de compatibilizar estas dos cosas y ese es nuestro norte: tratar de compatibilizar la formación integral del alumno, entre comillas integral porque es muy ambicioso, siempre cuando escucho la palabra integral y que todos la manosean es como muy ambiciosa, y lo otro es formar académicamente a los chicos. (Director)

El Director, entre otros, enfatiza que se ha dejado de lado de este modo la formación valórica, y que ellos se enfrentan a una dificultad de equilibrar la formación académica y valórica en un contexto de pobreza y alta presión por resultados. También la Orientadora (y Educadora Diferencial) plantea que como escuela han “perdido el norte formativo”,

Estamos presionados desde todos puntos de vista, y acá la escuela dejó de formar en mi opinión, todo es resultados, el niño de kínder tiene que leer, el niño de primero poco menos que debe leerse un libro, y hemos ido adelantando muchas etapas, y al final la escuela está tan presionado desde la municipalidad, el sostenedor, el ministerio, la propia competencia, que al final se pierde el norte formativo que tiene el colegio, que no solamente va enfocado a los resultados sino que la formación ética, valórica de persona. Entonces lamentablemente eso se ha

perdido porque se ve al niño como un número que va salir como un puntaje. Y eso es por el sistema que tenemos. Esto es un conflicto, pero uno nunca tiene que conformarse, porque si yo el día de mañana me llego a conformar con la visión actual, allí ya doy por perdida la batalla, y uno debe dejar eso... no dejar de lado la parte humana que es lo más importante. (Orientadora)

La Orientadora, quien lleva más de diez años en la escuela, es quizás una de las personas más críticas del sistema de “responsabilidad con altas consecuencias.” Ella argumenta que estas políticas han tenido efectos nocivos para los niños pues ponen presión sobre ellos, focalizan en aspectos cognitivos, bajo una lógica de presión y competencia, dejando de lado los ritmos de los niños y sus necesidades integrales. Especialmente, desde su cargo actual, plantea que las áreas relacionadas de formación personal y social, prevención de drogas, entre otros, que son especialmente importantes en este contexto, están en desmedro frente a cumplir metas cuantificables.

Traen la consultara para subir resultados, y seria, no hay asesoría. Trabajar el autoestima, si los niños tienen rabia con el mundo. Tienen un tema tremendo con su vida. Perdimos la armonía, los niños están agresivos, lo que pasa en los hogares chilenos, la disfuncionalidad, todo eso llega a la escuela. (Orientadora)

Pero no hay tiempo para conversar temas de orientación, la prevención, los tiempos son escasos... Aquí llegamos mucho consultoras externas, pero no en temas de orientación, de ayuda psicológica para los niños maltratados, ellos vienen a qué a que los niños suban el SIMCE, esa es la visión que se tiene de la escuela, y qué pasa con todo lo otro que influye en el aprendizaje, no se está tomando en cuenta. Porque si nosotros tomáramos al individuo como un sujeto completo, integral, que tiene emociones, que viene de una historia particular, que lucha cada día en su casa, porque viene acá porque quiere venir porque la mamá ni siquiera se preocupa de levantarlo, si viéramos todos esos factores, y antes de que sume, reste, y multiplique, te aseguro que sería muy distinto a la realidad de las escuelas hoy, pero una escuela que hace eso sería tomada como una escuela díscola, que no está mandando lo que hace el ministerio, y corre el riesgo de muchas cosas, hasta que la cierren, y tú qué puedes hacer frente a eso, solo trabajar de manera interna, y tratar de , por ABC puerta tratar de ir sembrando en los niños, no dejar de lado su parte humana, que es lo más importante, ... justamente no hay mucho tiempo para trabajar con los profesores, porque siempre están preocupados de los resultados, de su asignatura. (Orientadora)

**Adiestramiento.** Tanto los profesionales del DAEM, como el Asesor ATE critica una perspectiva de adiestramiento y memorización, y plantean que se puede generar aprendizajes significativos, con estrategias activas, y a su vez lograr buenos resultados.

Nos guste o no el tema es así. De alguna u otra forma tenemos que prepararlo para eso, si el conductismo no está muerto todavía. Tenemos que prepararlos igual, el

tipo del... el condicionamiento. Pero como llego yo a la absorción de ese contenido, tengo muchas formas, pero el profesor de hoy sigue basándose en el tema de la memorización. Y el mejoramiento de la práctica pedagógica va justamente por la utilización de diversas técnicas... de, vamos, el problema es con medición, “es que históricamente tenemos un problema con medición en matemáticas”, - pero como lo hace? “No es que yo le paso la guía”. “-No po, vamos, saquémoslos al patio, vamos midiendo, trabajemos con huinchas incompletas. -ah, y cómo es eso?. - Si usted le pasa una huincha a un niño, del 0 al 10 y le pone un lápiz entre el 5 y el 6, le va a decir que mide 6; no po, empecemos a cortarle la huincha, cosa que acostumbramos al chiquillo al conteo.” Entonces, vamos, saquémoslos al patio con huincha incompleta. Que empiecen a medir. Entonces todo este tipo de habilidades que no son medidas dentro de un aprueba están al servicio, al final, del contenido. O sea, lo que es...es lo que es la definición de habilidades: procesos mentales que ayudan al final a la comprensión del nuevo conocimiento. (Asesor ATE)

El problemas no es adiestrar, el tema es como aprovechas esto como una oportunidad para generar aprendizajes profundos. Enseñar a los niños a competencias de orden más complejas, de lógica matemática, de comprensión lectora, desafiarlos cognitivamente, eso es posible por medio de estos ejercicios. (Profesional Apoyo curricular, DAEM)

Sin embargo, en la práctica los docentes como los profesionales de apoyo plantean que el foco ha estado en adiestrar a los niños para cumplir con metas y resultados del Plan de Mejora, desde un enfoque pedagógico tradicional (como también se ilustra en el siguiente punto 6.4.4). Un docente dice: “*Es como adiestrar a los niños para una situación especial*”; y el visitador social comenta, “*Claro, pero como te digo durante todo un año a estos niños los están preparando para el SIMCE*”. Luego agrega que esto lo ha observado en otras escuelas donde ha trabajado,

Siento que un colegio entrega mucho esfuerzo para una prueba nomás y los contenidos que se entregan y se enseñan están enfocados a esa prueba y después de eso queda un poco en el aire todo ... He trabajado en varias escuelas en la comuna y en todas me ha pasado lo mismo, si el SIMCE es para cuarto este año el foco es todo para que ese SIMCE sea bueno, porque eso es como se mide la escuela, si a la escuela le fue mal en el SIMCE le fue mal a todo el colegio, la prueba es estándar para todos los chicos y acá no tenemos el mismo nivel que tienen otros colegios municipales. (Visitador social)

El profesor de 4to básico enfatiza que se pierde el sentido formativo y del aprendizaje en un contexto cotidiano y “real”.

Creo que es bueno que haya una prueba o sistema de evaluación para medir si los niños saben, pero creo que la forma, o en lo que se ha transformado el

instrumento, se ha ido para otro lado, no es una realidad (...) que al final no es la misma condición real de una sala de clases, porque la forma en que se toma el SIMCE, el hecho de que venga otra persona, son cosas que no forman parte de una clase normal. (Profesor, 4to básico)

Luego enfatiza sobre la idea que las evaluaciones externas, como el SIMCE, implican también una preparación falseada, un “show”,

Esto es como la evaluación docente, es un show de principio a fin, es un mecanismo, todo preparado, ya se sabe lo que ellos quieren, no es real, el SIMCE es lo mismo, *no es natural, no es normal*. (Profesor de 4to básico)

Eso es lo malo, que uno... se haga como una preparación para esa prueba, encuentro que,... Porque uno debiera ser *menos competitivo*, entrecomillas, en ese sentido la prueba, y ser más realista... porque al final con el asunto de los rankings que han salido, de los colegios, que aquí, allá, que el SIMCE, apenas provocan que sea competitivo, y *no es una realidad* de los contenidos o de los logros reales (Profesor 4to básico)

Además agrega que ello provoca que las escuelas sean competitivas. Estas preocupaciones son compartidas por otros actores, como el ATP y el Sostenedor, haciendo referencia a esta escuela y otras en general.

ATP: Porque muchos establecimientos preparan el SIMCE, y se preocupan y se enfocan; y muchos de los recursos de la SEP se han orientado a reforzar concretamente lo que es cuarto básico, octavo, segundo medio...

E: ¿Cómo qué cosa?

ATP: Preparación, ya sea a través de la adquisición de instrumentos de evaluación tipo SIMCE, de talleres de reforzamiento para los alumnos, pero para todos, ni siquiera enfocados en las necesidades que tienen, por lo tanto tampoco podemos hablar que esa utilización de recursos a través de la SEP esté teniendo el impacto, por último, que el establecimiento quisiera lograr.

Los niños están muy agotados... por tener mejor rendimiento en algunas cosas, en áreas diferentes se pierde un poco, porque están muy agotados. (Director DAEM)

Incluso los mismos niños de séptimo básico mencionaron, *“nos hacen repasar matemáticas, lenguaje, historia, parecimos perros”*. También comentaron que las evaluaciones ATE y los ejercicios posteriores eran *“terrible de fomes”*, como dijo otro alumno (Los talleres JEC eran lo que más valoraban).

**Innovaciones pedagógicas.** En este colegio se observaron tres clases sugeridas por el Jefe de UTP como “buenas clases”, una en 2do básico, 4to básico, y en Educación de Párvulos. Las tres clases siguieron una estructura similar. Los profesores comenzando escribiendo

en el pizarrón el objetivo de la clase, luego realizaron dos ejercicios en base a guías con preguntas cerradas. Mientras tanto los docentes pasaban por cada mesa revisando las respuestas de los niños y ayudándolos; se permitía que pudieran trabajar con el compañero del lado. Al finalizar cada guía los profesores revisaban con todo el grupo de curso las respuestas y los errores cometidos; en algunas ocasiones se solicitaba a algunos niños salir al pizarrón para escribir la respuesta o resolver un problema. También se observó otras actividades cortas dirigidas; por ejemplo en segundo básico se realizó una lectura silenciosa y luego en voz alta; y en 4to básico se realizó un juego en que los alumnos debían resolver problemas matemáticas en el pizarrón.

En el caso de Educación de párvulos se observó toda una mañana, primero un trabajo con guías, pero también una actividad de educación física, en base al proyecto CYMA. En esta experiencia se observó que la profesora problematiza con los niños y los invita a pensar. Por ejemplo, les puso materiales de espuma de volúmenes grandes con de distintos cuerpos geométricos. Primero dejó que los niños exploraran con el material y jugaran libremente, luego les dijo armen una estructura con el material que les permita pasar por abajo. Mientras los niños trabajaban en pensar cómo hacerlo, la educadora me hablaba sobre la importancia del trabajo en equipo, la colaboración, y la resolución de problemas. Al finalizar la actividad, la profesora preguntó a los niños qué hicieron y qué aprendieron de la actividad realizada. La educadora explicó el cambio en sus prácticas que ha implicado este programa, y lo valorable que fue la capacitación que recibió. Ella relata que es “mediadora” de las experiencias, mientras *“los niños aprenden de forma vivencial, usando su motricidad, su pensamiento, y en convivencia con otros”*; *“nunca en competencia, no necesitamos ganadores y perdedores”*.

De modo similar se refiere a la programa “Un buen Comienzo” que también está realizando,

Una o dos veces al mes nos enseñan una estrategia nueva, luego viene una mediadora nos refuerza la estrategia, por ejemplo resumir, les cuentan el cuento, resumir, luego nos juntamos evaluamos, luego nosotras aplicamos... o sea es un apoyo muy buena, de retro-alimentación, trabajo en equipo. Incrementación de vocabulario, con distintas estrategias, resumir, relacionar, con papel de letras, tareas a la casa, para involucrar al apoderado, el diminuto, afianzar por todos lados la palabra, vemos si sube o baja... ponemos en tabla, y en matemáticas trabajamos y con ciencias. Y consejo de profesores hacemos replica... a los otros cursos, la idea es compartir. 60, 70 cuentos en el año, que no lean solo 1. Fomento lector, más descubra, investigue, somos mediadores... te da más herramientas, pero todo es computador, computador, y se traduce en tiempos, tiempos, tiempos. (Educadora de Párvulos)

Estos dos programas en el nivel de Educación de Párvulos son experiencias a destacar en el proceso de mejora de esta escuela, en ambos casos son programas que evidencian un trabajo profundo con los docentes, que han logrado generar cambios en las prácticas

pedagógicas del personal. Sin embargo, la Educadora, especialmente en el caso del Buen Comienzo critica, como se evidencia en la cita anterior, el nivel de exigencias y burocratización del programa, lo cual le implica un importante uso de tiempo para responder a las solicitudes del programa (ver punto 6.3).

Por otra parte, los docentes tienen dificultades para llevar a cabo prácticas innovadoras y significativas. El caso de Educación de Párvulos parece una excepción dentro de la escuela, en términos de iniciar experiencias más innovadoras que permitieran aprendizajes más profundos y creativos. Aunque la educadora también critica la escolarización del nivel preescolar, y la presión desde el sostenedor que los niños ya supieran escribir y leer en el Kinder; lo cual también era parte de las metas progresivas del programa Buen Comienzo.

Para el resto de los niveles había mayor tensión entre el logro de los resultados y las posibilidades de iniciar experiencias educativas innovadoras o experimentar cambios pedagógicos en el aula. Esto fue un tema que especialmente emergió en las entrevistas con el profesor de 4to básico, quien era reconocido entre sus colegas como un “muy buen profesor” que “sacaba buen SIMCE”, de hecho entre sus colegas más de una vez había sido votado el mejor profesor. Él explica que se ha “especializado” en el SIMCE de 4to básico, por tanto ya tiene armado una cierta estrategia para asegurar buenos resultados; “esto es una carrera” comenta.

Los siguientes tres extractos de la entrevista al docente de 4to año grafican la tensión en la que se encuentra entre focalizar en los aprendizajes medidos en el SIMCE, utilizando especialmente guías individuales, y realizar actividades más lúdicas, con material concreto, y experiencias menos “específicas” en las materias evaluadas, como ver discutir sobre una película o hacer una obra de teatro. En palabras del docente,

Es que más que cosas (contenidos curriculares)... *es la forma*. Por ejemplo, de hecho les comentaba yo a las mamás cuando ya pasamos el SIMCE que uno cuando está haciendo clases le gusta ser más lúdico, más didáctico, en muchas cosas, pero con este asunto de que, a uno le exigen que *tiene que ir a un ritmo de logro*, uno tiene que ser más... esquemático, o sea, tiene que dedicarse a... que la guía, que explicar, que esto que lo otro, así como muy específico, y seguir avanzando. Por ejemplo, yo... si lo viste [la clase de] ayer de ponte tú las estrellas, que sé yo lo... lo hice a principio de año con otro juego, que sé yo, pero después ya no pude seguir haciéndolo porque ya *no podía relajarme* dándome el tiempo pa hacer algo más entretenido, tenía que seguir un plan de trabajo. Y ponte tú... en cosas manuales o cosas artísticas, dejarlas como de lado, porque estábamos más en la otra parte.

Pero ahora ya pasando el SIMCE, yo les hago más trabajos prácticos, ponte tú...ya vamos a hacer un paleógrafo, vamos a recortar, vamos a buscar... en vez de yo pasarle una guía con tipos de textos. No, ahora tenemos tiempo, nos relajamos, buscamos recortes, pegamos, comentamos, en una exposición, podemos hacer... por ejemplo ahora vienen las obras de teatro dentro del curriculum. Uno las



cuenta, las pasa, cuando está en la preparación, para que ellos sepan el tipo de texto, pero resulta que ahora que uno no tiene esa presión, yo les paso una obra de teatro, obviamente conocida, ellos la preparan, después la exponemos. O sea hay tiempo, nos relajamos en ese sentido, y eso uno echa de menos poder hacerlo todo el año, porque uno está presionado, por los tiempos, por las metas, que sé yo. Y uno no puede hacer mucho de esa parte que a uno le gusta un poquito más. A mí me gusta mucho más la parte más didáctica más lúdica, pero lamentablemente *no puedo perder, entrecomillas, el tiempo*, toda una mañana en una actividad, aunque sea muy entretenida... Eso es lo que echo de menos, y no me gusta del proceso porque uno podría hacer más cosas, y mejores en ese sentido. Más lúdicas, más entretenidas, a lo mejor *que a ellos se les queda grabada...* en ese sentido pero... no se puede.

Los dos extractos anteriores ilustran la tensión por el tiempo, por alcanzar a preparar a los niños y lograr que respondan correctamente la prueba anual del SIMCE. Se ajustan los tiempos y se calcula la distribución curricular para alcanzar a abarcar todos los contenidos evaluados. El docente cuenta que a él le gustaría realizar actividades más lúdicas, que involucren habilidades artísticas o mayor conversación, para que así sea más “entretenido” y los aprendizajes “les queden grabados”. Sin embargo, por la presión, él siente que este tipo de actividades son *un riesgo*, y, como dice él, son “una pérdida de tiempo, entrecomillas”, pues no apuntan directamente al aumento de los resultados. Como luego agrega, *“lo deja un poco de lado, porque está más enfocado en lo que viene, un poco presionado por todas las circunstancias; uno tiene que priorizar y tener las cosas más rápido”*

Lo que le sucede a este docente y su modo de resolverlo demuestra como la presión genera en él inseguridad de realizar experiencias que no estén directamente dedicadas a preparar la prueba. Ante esta dicotomía que él percibe, utiliza un criterio más bien *instrumental*, con el fin de asegurar los mejores resultados, a costa de (intentar lograr) una formación más integral y un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.

De forma similar, la profesora de 2do básico, también advierte sobre dificultades a las cuales se enfrenta para cumplir con las metas establecidas.

Al final uno sabe que hay niños que traen muchos problemas, tanto sociales como de aprendizaje, y *uno igual presiona* como un poco más y también se preocupa un poco más de la situación de ellos, de sus malos resultados. Pero uno sabe que en otras condiciones uno podría atenderlos mejor: *ser un poco más personalizado, el aprendizaje podría ir a un ritmo más lento*. En cambio, uno entra en toda la máquina que es preparar y va dejando un poco de lado esa parte más afectiva hacia ellos. Claro que uno trata de compensarlo en otras áreas, pero uno nota que al final todo se resiente; se resiente uno, se resiente el alumno, porque están presionados, ese es el punto. (Profesora de 2do básico)

Tanto la profesora, como también el docente de 4to, plantean que estas exigencias implican que realizan un trabajo menos personalizado y atento a las diferencias individuales, pues deben seguir un ritmo para cubrir los contenidos evaluados por la ATE, y a su vez por el SIMCE.

### **Presión y estrés**

Los docentes de modo generalizado comentan que los niños, como también ellos mismos, están muy estresados por cumplir con las metas SIMCE, entre otras metas que se exigen. De este modo los resultados evaluativos crean un *ambiente emocional* en la escuela, ya sea positivamente, de celebración y orgullo, como también de decepción y frustración.

Por ejemplo, cuando hay buenos resultados siempre hay un ambiente de felicidad y cuando dijeron esos resultados en el consejo se celebró y todos felicitando al profesor que había logrado eso. Pero si tienes malos resultados el ambiente cambia, todos andan deprimidos, y te desvives por tratar de tener buenos resultados. (Profesor de Música)

El Director enfatiza, como se ha mencionado anteriormente, que es una presión positiva por aumentar los estándares de calidad, y “sacar lo mejor de ti”. Sin embargo, también él relata los efectos negativos que han tenido en la escuela en términos del estrés laboral, lo cual también, como también varios comentan, que les afecta su salud.

Es una presión positiva y es una presión negativa. Es una presión positiva porque te exige y te hace sacar lo mejor de ti como profesional y el rendimiento máximo. Pero también una presión negativa porque te enferma a los colegas, te estresa a los alumnos, con mucho trabajo. Es mucha la recarga de trabajo, porque el docente tiene que nivelar contenidos, porque los chicos no tienen experiencias educativas ricas en el ámbito familiar. Nosotros tenemos que entrar a suplir muchas de las carencias que ellos tienen en la parte de aprendizaje, a diferencia de un niño con hartos recursos que le hablan de Isla de Pascua y él estuvo en Isla de Pascua o le hablan de Europa y ya fue a Europa, conoce las realidades. Entonces aquí no tienen esa experiencia las familias, y es *doble el trabajo* que tienen que hacer para poder subir e incrementar los puntajes, porque no hay una riqueza cultural amplia en estos sectores. Entonces obviamente hay que nivelar, y se nivela a través del aprendizaje. Entonces, para poder nivelar esos contenidos, tenemos que darles mucho contenido, mucho trabajo. Entonces eso te presiona; te presiona al docente, presiona los resultados. Vamos haciendo los análisis, vamos viendo los resultados, y *si bajan el profesor se comienza a estresar*, se empieza a preocupar y planea otras actividades para poder subir los resultados, y en el fondo también recarga a los alumnos. (Director)

El director argumenta que la presión por los resultados y el estrés que ello implica se da especialmente por estar en un contexto de alta vulnerabilidad social. Los niños y sus familias tienen en su mayoría complejos problemas económicos y socio-emocionales,

sumado a que los niños traen un bajo capital cultural. Ello les implica a los docentes realizar un “doble trabajo”, en que hay que darles “muchos contenidos” para nivelar como sostiene él. Esta situación no solo implica un estrés para los docentes, sino que también ello se les traspa a los niños; como relata un docente,

De hecho varios, en el camino, se llegan a enfermar, porque sienten esa presión y saben que hay que cumplir. Entonces también se ven sobrepasados por tanto trabajo, porque uno igual tiene que pasar los contenidos que corresponden al año, pero además tiene que reforzar todo lo que es contenidos para el SIMCE y, por lo tanto, uno empieza a presionar. (Profesor de 4to básico)

Uno empieza a cuestionar si es adecuado el método, porque ahora incluso con el famoso ranking de colegios, que la gente obviamente es... transparencia el hecho de que lo puedan ver en el computador, en la página, en lo que sea, pero igual perjudica a los colegios de cierta manera, porque las matrículas bajan... es todo competitivo, por lo tanto también es perjudicial para los colegios; y en base a eso uno exige y exige, porque como profesor uno tiene que exigir que los niños trabajen, que rindan, porque a uno también le están exigiendo. Por eso le decía, se contraponen el sentido real de que se supone que mide estas cosas, pero al final se *ha transformado en una competencia*. Yo creo que el objetivo principal o inicial del SIMCE era enfocado en medir realmente los conocimientos que los niños obtenían, pero a la larga se ha transformado en una competencia entre colegios, profesores, lo que sea. (Profesor de 4to básico)

La profesora de 2do básico por su parte comenta que está muy orgullosa por los resultados obtenidos el año anterior, pero que a su vez también reconoce “*a los niños le dimos duro, no los dejamos descansar, quedaron agotados, los pobres quedaron aburridos de tanto ejercicio*”. También en una reunión de apoderados observados les comentó,

Quiero contarles que los niños la semana pasado rindieron el SIMCE, y creo que les fue bien, que dieron una buena prueba, están super super super agotados eso sí, porque le dimos duro, como que ya no querían más, pero lo lograron, y estamos super contentos.

Se comenta además que especialmente los niños más pequeños se ven afectados por esta presión:

Uno lo ve menos en los cursos grandes, ellos no sienten tanto, por lo menos en esta realidad, a ellos les da lo mismo si estudian o no estudian porque son como otros los intereses para los niños de quinto para arriba, por lo menos aquí en el colegio. No le dan la importancia, en general les da lo mismo todo, y no se sienten tan presionados como los niños pequeños. *Allí uno presiona porque sabe que los niños responden y los apoderados también se la juegan*, se involucran cuando hay real interés. Por ejemplo, yo empiezo desde tercero y los papás ya empiezan a

apresurar un poco más a los niños de que tienen que esforzarse un poco más, que vienen cursos difíciles, que viene en cuarto el SIMCE. Entonces, se notan mucho más las presiones, que hay que dar y obtener resultados, pero se siente más en primer ciclo que en segundo, porque los niños le toman más peso, sienten que es más importante.

En base a las citas anteriores se observa como los mismo docentes reconocen que presionan a los niños, priorizando por asegurar mejores resultados, aunque sacrificando generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje armonioso, distendido y positivo.

Estos testimonios ponen en alerta una compleja situación donde el bienestar de los niños y niñas se ve vulnerado, lo cual cobra especial preocupación por el hecho de ser niños de los cuales muchos ya viven en situaciones de precariedad y tensión emocional, por tanto la escuela debiera justamente un espacio de cuidado y buen trato. Además, se observa que esta presión se ejerce especialmente en los niños más pequeños, quienes son más vulnerables a prácticas abusivas de los docentes. En la última cita se evidencia un cierto aprovechamiento de parte de los docentes de los niños más pequeños, pues justamente son más vulnerables, “uno presiona porque sabe que responden”. Aunque como se mostró en el punto 5. También se ejercen prácticas de chantaje emocional a los niños mayores, de 8vo básico.

### **Responsabilización y externalización de los resultados**

Los actores de la escuela han construido una narrativa que relata los resultados exitosos de la escuela, y por otra parte justifica los fracasos. Por una parte destacan lo que han aumentado en los últimos años (desde la SEP), y en los niveles y asignaturas que han aumentado. Aquí un ejemplo sobre cómo el Director cuenta los buenos resultados de la escuela,

E: Uds. bajaron sus resultados el año pasado...

D: Claro, bajamos en los de cuarto SIMCE, pero en octavo los subimos, en el último de octavo y claro históricamente nunca habíamos estado en un segundo lugar [entre las escuelas municipales de la comuna]. Primero que nada en octavo en ninguna de las asignaturas que se evaluaron y ese año si lo logramos. Bueno hemos estado cuarto a nivel de cuarto básico, cuarto comunal en lenguaje, sexto en matemáticas en cuarto básico, entonces nos hemos *posicionado* frente a otros establecimientos que tienen otro perfil de alumnos, los establecimientos municipales que tienen mejor rendimiento acá son Augusto Henríquez y la Escuela 40 y la 181 y la Villa Dorada eran los cuatro establecimientos que tenían mejor puntaje histórico frente a nosotros, pero nosotros hace tres años...

E: ¿La Villa Dorada?

D: Bajó hartito, no un poco, bajaron hartito. Entonces nosotros nos metimos en ese grupo, en ese grupo de los cuatro, los *top* de la comuna. Nosotros nos logramos meter ahí, esta escuela se logró meter ahí, desplazamos a la [escuela] 181 en matemática y en lenguaje, desplazamos a la Villa Dora en matemática, lenguaje y

ciencias en los puntajes y anduvimos bordeando 5 o 6 puntos de la escuela 40. Si tú ves porcentualmente lo que nosotros hemos progresado viendo la *calidad de niños* que ellos trabajan y el perfil que tienen, viendo la ubicación que tienen más cercano a la zona céntrica de la ciudad, otro tipo de apoderados, otro tipo de alumnos, porque aquí cruzando esa calle para el otro lado es otro tipo de población.

Nosotros estuvimos siempre de 12 colegios siempre éramos el 12, entonces ahora nos metimos tercero, cuarto, sexto y hemos superados a todos estos establecimientos que están alrededor de nosotros.

El Director valora positivamente los resultados de la escuela comparándolos con otras escuelas municipales de la comuna, argumentando que la “calidad” de los niños es diferente, haciendo referencia a que la composición social de los niños de esta escuela es proveniente de familias de mayor pobreza y vulnerabilidad social, en comparación a las otras escuelas (de hecho es la escuela con mayor IVE). También es relevante de notar que el Director hace referencia sobre cómo la escuela se “posiciona” y “desplaza” otras escuelas y los detalles sobre qué niveles y asignaturas obtienen mayores o menores resultados que otros. El eje del análisis es una comparación más bien competitiva, dedicado al contraste de los puntajes.

En base a las entrevistas realizadas, tanto al Director, como a otros actores de la escuelas, se observa un casi nulo análisis sobre los resultados en sí mismos, qué implicancias puedan significar para el trabajo pedagógico que realizan, y que pueda complementarse con otras evaluaciones internas. (Como se mostró en el punto 4., la información más utilizada son las evaluaciones de la ATE que les permiten focalizar y repasar los ejes curriculares en que los niños obtienen resultados más bajos.)

Cuando se trata de analizar los fracasos de la escuela la tendencia es a buscar explicaciones externas que culpabilizan los niños, sus familias, o docentes específicos, mientras se victimiza al profesorado por trabajar estas condiciones externas en las cuales trabaja.

Creo que el que finalmente los resultados de una escuela municipal se vean afectados no es por la disposición que tiene el equipo directivo y los profesores de la escuela, es por variables externas a la escuela. (Jefe de UTP)

Yo creo que el problema no es de la escuela, es de la familia. Las familias le están dejando..., la escuela enseña, le entrega contenidos a los niños, pero la educación se entrega en la casa, y como que no hay tiempo para entregar educación a los niños. (Visitador Social)

Es complicado estar subiendo, subiendo, pasa por las persona, el año pasado nos fue mal (8vo año básico). Desgraciadamente el año pasado tuvimos un grupo de

alumnos que *no les interesaba el tema del SIMCE*, no se interesaban en ponerle empeño, no logramos entusiasmarlo con el tema de que esto no era solo para ellos sino que para la escuela y todo lo demás y después los chiquillos se iban entonces le restaban importancia al tema y eso nos hizo que bajáramos un poco. (Inspector general)

También surgen críticas al sistema de evaluación nacional, principalmente que la evaluación SIMCE compara escuelas de contextos muy distintos, lo cual resulta impreciso e injusto (ver también punto 6.2). Estas críticas a su vez deslegitima el valor de los resultados, y la percepción de responsabilidad de ellos.

Si en la práctica, cuando uno tenga las evaluaciones de 2do, 4to, 6to, y 8vo, uno tenga resultado, porque el ministerio está dando una subvención especial, por lo tanto la escuela tiene todos los medios, todos los recursos para que sea una escuela autónoma. Pero eso es utópico, porque *depende del contexto*, de donde vienen los estudiantes, y eso no lo toman en cuenta. (Jefe de UTP)

El ser medido, por ejemplo... nosotros acá, tenemos alrededor de cuatro o tres colegios que son particulares subvencionados, otros que son particulares, pero se nos mide a todos con la misma vara, por lo tanto siempre vamos a estar en desventaja, porque los colegios, sobre todo particulares, tienen mejores recursos, mejores condiciones para enfrentar tanto la prueba como el día a día de los niños. Como explicaba la otra vez, acá hay niños que vienen a veces sin haber comido y pensar en pasarles contenido es difícil; y que todos sean medidos con la misma vara es como injusto para nosotros. Es justo en el sentido de que todos tienen que tener los mismos contenidos, obviamente eso no varía de un colegio a otro, pero sí los resultados finales, porque estamos en desigualdad. (Profesor de 4to básico)

Efectivamente los resultados evaluativos dependen de múltiples factores, como es el capital cultural de las familias, el nivel académico de los niños, y la disposición e interés de los niños para responder la prueba; también la prueba misma no controla variables como el nivel socio-cultural de los niños. Sin embargo, lo que interesa en el estudio es ilustrar como los agentes tienen a mostrar positivamente sus resultados, y a la vez externalizar las causas de los resultados negativos. Ello además va acompañado de prácticas de culpabilización y victimización, más que representar información, en este caso, que contribuya a la reflexión y análisis pedagógico de la escuela.

### **Síntesis del caso de estudio**

**Contexto.** Este caso de estudio se perfila como una escuela pequeña, ubicada en un barrio marginal de la región metropolitana. En los últimos 15 años la escuela ha disminuido a casi la mitad de su alumnado. Actualmente atiende a 187 niños que provienen de familias con alta vulnerabilidad social (86,4% IVE). La escuela históricamente obtuvo bajos resultados SIMCE y se rumoreaba que podría ser cerrada por baja matrícula, aunque nunca se ha

planteado oficialmente. Los entrevistados comentan que la escuela es conocida en el sector como “*La Ratonera*”. Según sus propios docentes la escuela recibe “lo que botó la ola”, refiriéndose que recibe a niños con dificultades de aprendizaje, conductuales, muchos de ellos expulsados de escuelas cercanas.

El enfoque educativo de la escuela, antes de la SEP, era más bien asistencialista, centrado en la contención y bienestar de los niños, sin embargo posterior de la SEP y coincidentemente con el cambio de Director y Jefe de UTP, la escuela dio un giro y situó su objetivo central en aumentar las exigencias académicas y “mostrar resultados”, como dice el Director actual. Este objetivo tiene sentido como modo de demostrar la calidad de la escuela, como también justificar su existencia y mantención. Como resultado de un conjunto de estrategias para lograr esta meta la escuela aumentó significativamente sus resultados, especialmente en el nivel 4to básico, llegando a obtener un incremento de 51 puntos en matemáticas y 46 en Lenguaje entre los años 2007 y 2011.

De hecho la escuela salió en diario El Mercurio destacada como ejemplo de una escuela exitosa que gracias a la SEP había subido significativamente su rendimiento académico; también en ese entonces recibió un Diploma de la Cámara de Diputados. El equipo directivo y docente relata que el aumento de los resultados se ha logrado gracias a un alto nivel de esfuerzos, compromiso y sacrificio. Sin embargo, posterior a ello los resultados han sido oscilantes, con hay bajas en algunos años y sectores. Actualmente la escuela es clasificada como “emergente”.

**Tipología y respuesta a la presión.** Esta es una escuela que “sobrevive” en un contexto de alta vulnerabilidad social. Es una escuela con bajo nivel de autonomía, con un proyecto educativo que se levanta en base a responder a demandas externas. El equipo directivo y docente se siente altamente presionado de parte del Ministerio y el sostenedor municipal por lograr las metas que se les establece en el Plan de Mejora, y especialmente por aumentar sus resultados SIMCE. Existe un miedo latente por el cierre de la escuela, sumado a un fuerte deseo de mejorar el prestigio de la escuela, que sea reconocida y valorada como una “buena” escuela. El modo de lograr esta legitimidad institucional es intentando superar los resultados académicos de las otras escuelas municipales de la comuna. Ello es parte de la subjetividad y esfuerzo diario en la escuela.

En general hay un ambiente de estrés y agotamiento, aunque combinado con un discurso de orgullo y vocación por trabajar en sectores de pobreza. La mayoría de los objetivos y estrategias se articulan en función al fin principal que es el aumento de los resultados SIMCE. Aunque los esfuerzos del día a día se dividen entre atender las exigencias externas de parte del Ministerio y sostenedor municipal, como también atender las múltiples demandas sociales, emocionales y materiales que emergen en la escuela.

**Objetivos de mejora escolar.** Los objetivos principales de mejora de esta escuela es aumentar la matrícula y los resultados evaluativos, y con ello darle estabilidad y continuidad a la escuela. También, mejorar la disciplina de los alumnos y aumentar el apoyo de las familias en las labores escolares son otros aspectos relevantes.

**Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica.** Las estrategias implementadas para la “mejora escolar” han sido: exigir a los docentes una planificación clase a clase y el uso de guías de apoyo de la ATE en las “asignaturas-SIMCE”; realización de talleres electivos JEC (3 a la semana); un conjunto de programas externos (ej. Buen Comienzo, CYMA, Talleres para Padres, Proyecto Lector); un sistema de monitoreo y evaluación de los aprendizajes realizado por la ATE lo cual controla la cobertura curricular; reuniones de padres dedicados a involucrar y estimular el apoyo de los padres hacia sus hijos en sus hábitos de estudio; equipo PIE que trabaja con niños con de integración y con dificultades del aprendizaje; y asistente social y visitador domiciliario quienes apoyan y monitorean a los niños y sus familias, con especial énfasis en aumentar la asistencia y retención del alumnado.

Además se identifican variadas estrategias específicas y esfuerzos involucrados para lograr las metas SIMCE: mapeo de los contenidos del SIMCE por medio de pruebas anteriores liberados y “facsimiles” SIMCE; ajuste de los tiempo y orden de la cobertura curricular de acuerdo a los contenidos evaluados en el SIMCE; realización de pruebas tipo SIMCE, de la forma más parecida posible a su formato, los contenidos y nivel de exigencia; clasificación de los puntajes individuales de los niños (representado en colores) y mostrarlo públicamente a los niños y apoderados; identificación de los ejes curriculares menos logrados los cuales se refuerzan en clases y repasan preguntas específicas; los docentes enseñan la mecánica de cómo se construyen estas pruebas y estrategias para responderlas; prioridad por invertir recursos, como profesores mejor evaluados, mayor tiempo y esfuerzos en los niveles y asignaturas que son evaluados por el SIMCE; estrategias de motivación y de premios e incentivos ligados a los resultados SIMCE, como también uso de chantaje y mentiras.

**Visión de las políticas de mejora escolar y responsabilización.** En cuanto a la visión de las *políticas de responsabilización*, los actores tienden a valorar significativamente los recursos (profesionales y materiales), como también los materiales curriculares que ofrece la ATE como son las guías de apoyo, y las mediciones que realizan en todos los cursos. Los aspectos más críticos son: metas “utópicas”, siempre ascendentes; sistema de evaluación que compara “todas las escuelas con la misma vara”, sin considerar el contexto específico de cada una y sin valorar el trabajo diario “cualitativo” (ej. la formación social de los niños; la contención y ayuda a ellos y sus familias frente a diversas situaciones que surgen; la atención y apoyo a niños que han sido discriminados en otras escuelas), y la falta de acompañamiento efectiva, ya sea de parte del Ministerio, ATE o Sostenedor.

**Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora.** Más específicamente, en cuanto a los apoyos externos y de la misma comunidad escolar, existe una sensación de parte de los actores de “muchas presión, pero poco apoyo”. El sostenedor se percibe como “frío” y distante, quien presiona por el aumento de la matrícula y de resultados, sin ofrecer un apoyo cercano e integral. El ATP por su parte enfatiza una asesoría jerárquica y burocrática; el énfasis está puesto en el modo de planificación, la formalización de los



procesos, la evaluación (con evidencias) y monitoreo de los procesos para ajustar y focalizar la planificación, mientras la reflexión de la práctica es marginal o nula. Luego, la ATE está fuertemente centrada en el incremento de los resultados SIMCE, en vez de realizar una asesoría holística y contextualizada, fortaleciendo las habilidades profesionales del equipo escolar.

**Logros, efectos y tensiones frente a las políticas de mejora y responsabilización.** Los efectos de las *políticas de responsabilización con altas consecuencias* en esta escuela por una parte muestran mayor estructuración y orden en el trabajo pedagógico que permite asegurar la cobertura curricular. También, se plantea que han aumentado los niveles de expectativas y exigencia de los niños, pasando de poner el foco en los problemas de los niños y sus familias, a ponerlo en aumentar sus capacidades académicas; de la noción del “niño-víctima” al “niño con potencialidades”.

Sin embargo, también se identifican efectos nocivos o tensiones a las cuales se enfrentan el profesorado y equipo directivo:

- **Presión y estrés.** Altos niveles de presión y estrés por cumplir las metas establecidas y los variados formatos de planificación, monitoreo y evaluación exigidos. Los docentes declaran que han aumentado significativamente el nivel de desgaste laboral, enfermedades y trabajo extra en su hogar. Explican que ello se ve aumentado en un contexto de alta vulnerabilidad social, el cual es muy demandante socio-emocionalmente, donde además el ritmo de los niños es variado y generalmente se requiere el “doble de trabajo” para desarrollar los aprendizajes esperados y contenidos del curriculum.
- **Apoyo en función a la presión.** Un modelo de asesoría técnica que replica e intensifica la presión en cuanto al logro de resultados cuantitativos. La ATE está subordinada a la presión, se dedica exclusivamente a la aplicación de instrumentos para aumentar resultados SIMCE. De modo similar, el sostenedor por su parte está centrado también en aumentar las exigencias a la escuela de matrícula y resultados (por sobre las Ministeriales). El equipo de los ATPs agrega exigencias procedimentales de planificación, monitoreo y evaluación (“evidencias”). En definitiva, la balanza entre presión y apoyo, se carga al lado de la presión.
- **Falta de desarrollo de capacidades internas.** Siguiendo con el punto anterior, es fundamental notar que no hay un diseño de un apoyo que fortalezca las capacidades internas del equipo escolar. Por el contrario, la ATE crea un modelo de mejora en que se requiere de la experticia de la ATE para la construcción de las mediciones y su análisis posterior. El modelo pedagógico de la escuela ahora depende de la ATE, si la ATE se va la escuela se queda sin el núcleo central de su propuesta de mejora. Existe más bien una relación de dependencia, la experticia se traspasó del docente al asesor ATE.
- **Tecnificación y burocracia.** Tanto las instituciones externas, como la misma escuela crea e implementa un cúmulo de instrumentos de planificación, monitoreo y evaluación que aumentan la burocracia interna y carecen de sentido. Se vuelven un fin en sí mismo, el foco no está en la práctica sino en el cumplimiento de éstos. La alusión a un trabajo reflexivo y colaborativo para mejorar la práctica “real” es casi nulo.

- **Pensamiento instrumental:** Se evidencia una toma de decisiones dominada por una lógica estratégica o instrumental, enfocada al logro de mejores resultados: ¿qué hacer para lograr los resultados más altos? Lo bueno o lo necesario es lo que dé mayores recompensas en términos de resultados visibles. Es decir, la pregunta que está al centro de las decisiones no es ¿qué favorece mejor el aprendizaje y bienestar de los niños?. De este modo los profesionales de cierta forma externalizan los criterios para tomar decisiones, y dejan de lado criterios éticos y pedagógicos.
- **Adiestramiento y apuro:** Prácticas centradas en preparar a los niños para cumplir con metas cuantificables del Plan de Mejora, desde un enfoque pedagógico tradicional, con uso habitual de guías individuales y “repaso” de preguntas incorrectas. Sensación de apuro; se cubre mayor parte del curriculum, pero hay pocas instancias de profundizar de modo más reflexivo en las materias. Actividades más lúdicas, reflexivas, personalizadas y holísticas, no directamente dedicadas para preparar para el SIMCE son sentidas como un riesgo, una pérdida de tiempo. Esto es lamentado por docentes, pero se sienten exigidos a priorizar de esta forma.
- **Entre lo real y lo artificial.** Hay un esfuerzo de parte de los docentes de estudiar el SIMCE (su estructura, formato, logos, tipo de preguntas), de preparar y “acostumbrar” a los niños a la prueba, ajustar la implementación del curriculum, elegir los docentes *ad hoc* para los niveles evaluados, crear des/incentivos, entre otros. Es decir, hay todo un aparataje que se construye alrededor de la prueba. La vida escolar no responde a la implementación del curriculum y a un proyecto educativo propio, adecuado a las necesidades del contexto escolar. Hay un esfuerzo que crean una cierta *artificialidad* al trabajo escolar, “no es real” como dice un docente.
- **Formación social versus académico.** La escuela ha dado un giro luego del comienzo de la SEP poniendo el énfasis en el rendimiento académico, dejando en desmedro la formación socio-emocional. Los docentes reconocen que les transmiten la presión y el estrés por aumentar los resultados, y dedican menos tiempo para conversar con ellos y acompañarlos en temas que son relevantes para los alumnos. De este modo el rendimiento académico y la formación socio-emocional se experimentan como objetivos contrapuestos. Esto es resentido por los docentes, y sienten que se enfrentan a una dificultad de equilibrar ambos objetivos.
- **Ética, competencia y chantaje.** Hay varias prácticas de esta escuela que no deben pasarse por alto. La evidencia muestra que los profesores presionan y estresan a los niños para que se preparen mejor para la prueba SIMCE, ello ocurre especialmente con los niños más pequeños, de 2do y 4to grado. También se observa que se clasifican y ordenan a los niños en colores según los puntajes obtenidos en mediciones internas de la escuela, y luego se les muestra públicamente a los niños y padres para que se “incentiven a competir”, en palabras del Director. También, se observaron prácticas de chantaje emocional y uso de mentiras a los niños. Estas distintas prácticas, de forma menos o más sutil, vulneran un ambiente positivo y de bienestar para los niños, y pueden implicar una falta de ética profesional. Aunque los docentes pueden reconocer esta situación, sienten que es tal el riesgo de ser mal evaluados como escuela, que deben realizar estas prácticas para aumentar las posibilidades de obtener buenos resultados.

- **Éxito, culpabilización y victimización.** Los actores entrevistados tienden a mostrar positivamente los resultados SIMCE, y a la vez externalizar las causas de los resultados negativos (ej. niños con dificultades de aprendizajes, padres con bajo capital cultural que no dan apoyo escolar, sostenedor que no despide profesores mal evaluados). Por tanto, la deseada “responsabilización” de los resultados de la política no se cumple. Los resultados evaluativos externos, en este caso, no se utilizan para la reflexión y análisis pedagógico de la escuela. Por el contrario, hay una reacción más bien a la defensiva frente a resultados deficientes, acompañado de prácticas de culpabilización hacia los padres, niños, y sostenedor, y de la victimización de ello mismos.

## Escuela Gandhi: La pérdida del locus interno

La escuela municipal Gandhi se localiza en un sector de pobreza marginal, que ha acumulado una historia de bajos resultados SIMCE y una reputación negativa en la zona. Este caso de estudio ofrece evidencia sobre las concepciones y prácticas en juego en un establecimiento con bajo rendimiento académico, y cómo intervienen y *median* las instituciones locales con la política nacional. Esta es una escuela *sobre-intervenida*, marcada por el control de procedimientos y cumplimiento de acciones/indicadores, que no permite potenciar la gestión interna y capacidades de los propios actores. Predomina una gestión pragmática, enfocado a responder exigencias externas para asegurar, dentro de lo posible, mayores beneficios. Prima el criterio de cumplir con metas e indicadores, más que generar cambios profundos de mejora. La gestión carece de sentidos y una visión propia. El “locus” interno de la escuela se ha exteriorizado.

En consecuencia, el equipo escolar vive la gestión cotidiana sumergido en grandes presiones y experimentando continuas tensiones entre las dificultades y demandas de trabajar en un contexto de alta vulnerabilidad social, la baja matrícula, y las exigencias externas de cumplir metas y tareas administrativas.

### Contexto y caracterización del caso de estudio

La escuela municipal Gandhi se localiza en un sector marginal de una ciudad nortina, es categorizada con un nivel socio económico medio-bajo y tiene un 75.8% de IVE. Actualmente hay 863 matriculados, aunque tiene capacidad de 1200 alumnos. La realidad de la escuela Gandhi es de alta vulnerabilidad. El área en la que está emplazada la escuela es conocida en el sector por ser insegura y muy pobre. La escuela está estigmatizada, según los entrevistados, por estar inserta en “poblaciones malas”, como dice una apoderada:

Estamos en un lugar vulnerable y acá hay poblaciones malas para allá y para acá, por todos lados. Estamos rodeados, estamos rodeados por poblaciones conflictivas y la escuela de repente la escuela Gandhi y como que lo estigmatizan. (Apoderada)

Se relata que hay docentes que se asustan de trabajar allí o que duran poco tiempo y se retiran,

Ahora si usted ha escuchado mucho garabato en esta escuela, es porque ellos viene de un ambiente terrible y yo *le tenía mucho miedo a esta escuela* y quedaba pegada en la pared porque yo decía “Dios mío” y hacia que mi marido me viniera a buscar y a dejar. Y yo no conducía y a fines de año vine a conducir y me venía y me iba con la colega. Claro porque Dios quiso que yo llegara acá y él me dijo Marta yo quiero que estés allá y yo soy una mujer muy creyente y con todo el respeto que

usted me merece y a Dios nadie le gana y si él dice que yo sirvo acá vengo a trabajar y dar lo mejor de mí y eso es lo que he hecho. (Jefa de UTP)

Igual hay gente que no vuelve (a trabajar a la escuela), pero ahora son otras razones. Se asustan con los niños y son difíciles sobretodo el segundo ciclo y son difíciles. Entonces colegas jóvenes que se asustan o los que se están jubilando y te dicen que no tiene porqué pasar rabia y se van a otra escuela y a mí me han ofrecido la oportunidad de irme a otra escuela y yo vivo lejos de acá. Acá *se hace patria*, pero claro son niños que *me necesitan*, no en las escuelas del centro o las escuelas particulares, es acá donde yo me siento útil. Yo soy profesora diferencial, pero no me gusta el diferencial porque yo soy más útil con el niño común y tengo más posibilidades y hay más niños. (Profesora de 4to básico)

Estas citan muestran dificultades y temores por trabajar en contextos de pobreza, pero a la vez vocación y compromiso, como también se expresa a continuación:

A mí al menos me mandaron a buscar (para ser contratada de otros colegios). Entonces nosotros somos fieles a esta escuela, porque aquí es donde se nos necesita. Nosotros necesitamos a este grupo de personas, de profesores, que son entregados, se la juegan. Nosotros necesitamos trabajar más cómodamente. Mira, no tenemos psicóloga, nosotras tenemos que ser psicólogas; no tenemos fonoaudiólogo, tenemos que hacer de fonoaudiólogos... Pero por aquí y por allá yo me busco medios, recursos más baratos, para que me puedan ver a mis niños contentos. (Profesora, entrevista grupal)

La escuela atiende un alto porcentaje de niños con problemas psicosociales, varios con retraso pedagógico, y conductas agresivas severas de alumnos y familias. También es una escuela que recibe alumnos expulsados de otras escuelas y también niños con antecedentes delictuales, entre otros problemas.

Toda la parte justamente del apoyo psicosocial (estrategia) para los niños que tienen necesidades educativas porque aquí hay muchos niños con problemas de necesidades educativas por un lado, y de repente muchos niños con problemas de hogar, ya sea por formación. Tenemos muchos niños de aldeas infantiles, tenemos niños que viven sólo con la mamá o sólo con el papá, y bastantes niños con problemas de atención. (Encargado SEP)

Además, la escuela cuenta con una matrícula "móvil" que se basa en una gran cantidad de alumnos hijos de personas que trabajan por temporadas en la zona y se transfieren continuamente. También hay problemas de asistencia y de puntualidad, lo cual afecta el proceso de aprendizaje del niño y los logros del establecimiento en términos de eficiencia interna, haciendo más difícil alcanzar los objetivos de mejora.

El perfil del alumnado y las políticas de admisión son un área de conflicto y desacuerdo en la escuela, "por recibir todo lo que llega". Al mismo tiempo una problemática que se les

presenta es la fuga de los alumnos de mayor rendimiento al sector privado subvencionado, que no terminan sus estudios en el establecimiento. En palabras del Director: *"Cuando tenemos niños brillantes los buscan y creo que tienen una Gestapo y se los llevan... y son grúas que nos quitan los mejores elementos y nosotros asumimos esa realidad"*.

La escuela Gandhi ha tenido resultados educativos "deficientes" en las últimas mediciones realizadas por MINEDUC, por lo que actualmente se encuentra clasificada como una escuela "en recuperación".

**Tabla 18: Resultados SIMCE 2008-2012**

AÑO	MATRÍCUL A	SIMCE LENGUAJE		SIMCE MATEMÁTICAS		REPITENCI A
		4º	8º	4º	8º	
2008	857					99
2009	850			222	233	100
2010	919	210	198			57
2011	899	224	201	225- Más bajo que escuelas de similar GSE	215- Más bajo que escuelas de similar GSE	71
2012	784	238 - Más bajo que escuelas de similar GSE	224- Más bajo que escuelas de similar GSE			114

Fuente: MINEDUC <http://data.mineduc.cl/>

La dirección del establecimiento ha sufrido varios cambios durante su historia debido a los bajos logros académicos, y por la escasa continuidad laboral de los miembros de los equipos directivos, dada las grandes exigencias que un establecimiento con las características de vulnerabilidad extrema como el Gandhi presenta. El actual director llegó al establecimiento el año 2011. El resto del equipo directivo se incorporó el año 2012 y 2013. Este director fue trasladado desde otra escuela para intentar mejorar los resultados académicos, la conducta y el proceso de aprendizaje en general de los alumnos de la escuela, que en muchos años no había tenido avances visibles, siendo un establecimiento de amplia complejidad dada la vulnerabilidad de su alumnado, baja participación de los padres, y dificultades de trabajo en equipo; como lo relata el Director:

En primer lugar para mi mejora escolar es lograr en mis alumnos mejores aprendizajes y esta escuela ha sido característica y durante muchos años no hubieron esos aprendizajes, mejora. Por lo tanto, no hubo buenos aprendizajes y eso se demuestra en el SIMCE, y se demuestra también las evaluaciones diagnósticas para el PME, las evaluaciones externas y el diagnóstico reflejaba que teníamos problemas con velocidad lectora, con redacción y con problemas básicos matemáticos. Yo creo que eso nos ha permitido decidirnos y reconocer que había una problemática grande en la escuela y con un equipo que empecé a formar

dijimos que había que hacerse cargo del problema y no podemos echar la culpa de que los anteriores no hicieron lo que tenían que hacer así que había que tomar la responsabilidad y seguir y avanzar. Entonces para mi mejora es cambiar la estructura de la escuela con respecto de lo que se hacía y renovarse y buscar estrategias nuevas y plantearse un liderazgo distinto y trabajar en equipo. Era una carga muy pesada y cuando se trabaja en equipo se comparte y buscar elementos de trabajo también porque habían profesores que habían sido empleados como un castigo y estaban desincentivados y tenían prácticas que no eran buenas para la escuela y yo no podía permitir que eso profesores siguieran trabajando y no dependía de mi modificar esas conductas que ya tenían adquiridas entonces, tenían que ver con las buenas costumbres y eso es personal de las personas y no podían seguir trabajando menos con niños en una escuela. (Director)

Las prioridades de la gestión escolar, empujado por los ATEs y Corporación, ha sido mejorar la conducta de los alumnos, el desarrollo de las competencias lingüísticas y matemáticas, y aumentar los resultados SIMCE. También el director está preocupado de la ejecución presupuestaria y el porcentaje de cumplimiento de las acciones del PME. A su vez, se plantea una “educación integral” en que resulta importante la formación valórica del alumnado y su bienestar general. El estilo cercano “pero con autoridad” del Director es valorado por los apoderados. Algunos apoderados comentan que antes no conocían al Director y ahora está siempre presente y accesible.

Sin embargo, aun la dirección recibe diversas críticas internas. En términos generales se describe como una gestión desorganizada, con mirada de corto plazo, con foco en lo administrativo, y con “relaciones dañadas” entre docentes, sumado a problemas emergentes del día a día, los diversos requerimientos que le son solicitados desde diferentes instituciones, y un alto porcentaje de licencias médicas y rotación de personal. Además, la Jefa de UTP declara que está deprimida, que se siente desvalorizada, y que la cambiaron a este colegio sin que ella quisiera. La asesora ATE ilustra algunos de éstos aspectos:

Otra dificultad que encontré yo era que la escuela, el equipo, se reducía al final al director, a la UTP y al evaluador, porque la inspectora general estaba con licencia, la orientadora también estaba con licencia. Entonces todos los problemas de la escuela lo llevaban entre los tres y eso hacía que se vieran *sobrepasados* por la escuela y que estuvieran constantemente atendiendo urgencias y no pudiesen hacer un trabajo más programado o más proyectado en el tiempo. (Asesor ATE)

Bueno, eso es uno de los elementos en verdad. Que en el fondo, las relaciones de los profesores, sobre todo entre profesores, están bien dañadas en verdad, creo yo. Están también muy anquilosadas en un sistema que se lo permite porque en el fondo una de las dificultades que tiene la escuela para renovar el personal con el tema de profesores es que no hay profesores acá. Entonces, ¿a quién te llevas a hacer clases? Y ellos saben que no hay profesores, entonces no hay competencia

interna y se anquilosan un poco. Y por eso que el director, no sé si te comentó, pero él lleva dos años y medio y ahí, dos años y medio, tratando de mejorar el ambiente interno entre los colegas. De hecho este año estaba incluso pensando sacar algunos profes, pero la dificultad esa: sacas a algunos y ¿a quién te traes?" (Asesor ATE)

En este escenario, la DEPROV decidió intervenir la escuela, por sus bajos resultados y por ser una escuela "en recuperación"; y además de percibir un bajo apoyo de parte de la Corporación Municipal. De este modo se formó la "triada" de apoyo, conformada por los dos ATPs, un representante de la Secretaría ministerial, y un representante del sostenedor. Además, la Corporación ha contratado una ATE para que dé apoyo directo a la escuela y que también participa de la triada para asesorar al equipo directivo en lo que se refiere al Plan de Mejora. Por tanto, la escuela no tiene autonomía para desarrollar su Plan de Mejora, es una escuela "intervenida" y deben consensuar los objetivos del Plan con la ATE que los asesora y con la triada. Además, el equipo directivo se reúne una vez al mes con la triada para entregar información sobre la gestión del establecimiento, monitorear el Plan de Mejora, presentar dificultades, logros y recibir orientaciones al respecto.

En síntesis la escuela Gandhi ha acumulado una historia de bajos resultados SIMCE y con una reputación negativa en la zona. Mientras tanto dentro del cuerpo docente y directivo prima una sensación de profunda desventaja frente al contexto social inserto: la familia y los alumnos "muy vulnerables", con "bajo capital cultural", padres despreocupados, niños que llegan sin comer, escuelas cercanas que "descreman". La escuela vive el proceso de mejora sumergido en grandes presiones y experimentando continuas tensiones entre las dificultades y demandas del contexto local y las exigencias externas más administrativas y de corto plazo. A ello se suma un estado de estrés, desencanto y de cierto nivel de conflicto con el equipo directivo y cuerpo docente. La intervención de la "triada" ha primado el control y apoyo en la formalización de los procesos de planificación y monitoreo. La gestión de la escuela está centrada en "normalizar" la escuela, respondiendo a las exigencias de la "triada". Es una gestión pragmática, que pareciera carecer de "sentidos" y una visión propia, se ha perdido "el locus interno". En consecuencia, a pesar de la intervención de la escuela, de parte de o se ha logrado establecer procesos de mejora,

#### Noción y objetivos de mejora escolar

En primer lugar el director plantea "normalizar" la escuela, lo cual incluye disciplinar la conducta de los niños, el comportamiento de los padres (ej. trato con docentes, asistencia a reuniones), rutinas de trabajo de los docentes, y responder al trabajo administrativo en general. En consecuencia, es una gestión que apunta especialmente a estabilizar cierto orden y esquemas de trabajo, poniendo el acento en aspecto comportamentales y de procedimientos formales.



Como misión, la escuela se propone, *"Educar para el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan aprendizajes de alta calidad y una formación valórica mediante la práctica deportiva y artística en clima de afectividad y alegría"* (PEI 2013). De aquí y de lo expresado por los diversos actores, emerge que lo más importante para la escuela a largo plazo, es el aprendizaje integral de sus alumnos, a través de la consolidación de un ambiente de estudios disciplinado y afectivo. Con esto, se quiere mejorar las expectativas que los alumnos tienen de su vida futura, en términos de ver como algo posible, el alcance de logros y éxitos laborales, profesionales, sociales y/o familiares. En este sentido, el proceso de enseñanza va más allá de logros académicos y busca tener impacto en aspectos emocionales e identitario de los alumnos. La noción de "educación integral", se focaliza fundamentalmente en el desarrollo de **competencias lingüísticas y matemáticas**. Como dice en el PEI, *"este será nuestro sello de identidad"*, lo que se entiende servirá de base para que los niños aprendan los subsectores de aprendizaje.

A su vez, se propone talleres extra-programáticas de la escuela, para fortalecer el lado **artístico y deportivo** de los alumnos y con ello, y se espera que ello sea también un camino para desarrollar y fortalecer habilidades cognitivas:

Fíjese. La parte extra-escolar es tremendamente importante para esta escuela. Nosotros cambiamos en el PEI la misión y la visión. Y pusimos en el PEI que la parte cognitiva, la parte de los aprendizajes, la íbamos a mejorar basados en una plataforma que iban a ser entre las artes, los deportes y los valores. Íbamos a pasar la afectividad y el amor para enseñar y para tratar los niños y vamos a entregar un abanico de deportes para que pudieran *botar su energía* y aparte de eso vamos a tener una orquesta sinfónica, ya lo logramos armar, una banda de guerra y un conjunto electrónico. Lo formamos casi todo. (Cierre equipo directivo).

Para el área de gestión curricular, se propone mejorar las **prácticas pedagógicas** y perfeccionar la gestión del currículum de los docentes. En palabras del Director, se ha detectado que hay *"problemas para planificar, evaluar, evaluar de manera diferenciada y de metodología."* El acento en cuanto a los docentes, es que logren "manejar" sus cursos, tengan dominio mínimo de sus disciplinas, ordenene el trabajo pedagógico en término de planificaciones y evaluaciones sistemáticas, y se establezcan ciertas rutinas básicas de trabajo docente (colectivo e individual). También se espera contar con más herramientas didácticas novedosas para tener un amplio abanico de alternativas para enseñar a los alumnos. El Director pone hincapié en pasar de un enfoque "antiguo" conductista a uno constructivista, en que el niño es el centro de la clase, aprende haciendo, con material concreto.

Yo como director creo que apunta a un problema que tenemos que es uno de los problemas más grandes que tenemos y hemos identificado con los profesores, no tienen dominio de cursos y lo otro, sus prácticas pedagógicas no son de la calidad. El niño requiere ahora aprendizaje efectivo, con material concreto de trabajo, constructivista, donde el niño aprenda haciendo y el niño sea el centro de la clase,

donde el niño actué e interactué. Que no sea como antiguamente conductista, donde el profesor era el centro y él era el que hablaba y exponía. Se preguntaba a los niños y los niños si y el que entendía y ahora no se hace así. Ahora se hace con un objetivo y se trabaja para lograr ese objetivo y los niños trabajan manejando material y especialmente los del primer ciclo y llego un material muy bueno por el PAC que es material concreto y ellos lo manipulan y lo tocan y arman cosas y ven por sí y por qué no resultan las cosas, están deduciendo y están investigando. (Director).

Para ello se estima un perfeccionamiento metodológico y desarrollo de prácticas científicas para el equipo docente, desarrollo de procesos de profundización en los enfoques de enseñanza constructivista y utilizar herramientas de planificación adecuadas para este tipo de procesos. (...) Para la mejora continua de las prácticas de enseñanza, nuestra escuela instalará y articulará prácticas metodológicas innovadoras que ayuden al desarrollo de los contenidos disciplinares y de habilidades cognitivas. Estas prácticas incorporarán recursos didácticos, por ejemplo: módulos de integración, TIC's, talleres de interés pedagógico que sean activos y participativos, tomando al estudiante como sujeto de aprendizaje con el fin de incrementar los aprendizajes. (PEI)

Ahí las acciones específicas que se tomaron fueron monitorear el trabajo de los colegas porque ahí pensamos, nosotros como técnicos, que hay una debilidad. Pensamos, en virtud de las supervisiones que hemos hecho, que los colegas no lo están haciendo de acuerdo a las últimas técnicas que tiene la ATE (método para la didáctica de las matemáticas), digamos, que es un trabajo en base al constructivismo. Están todavía con la mentalidad del conductismo, entonces sientan a los niños uno tras otro, mirándose siempre a las monjas, no se atreven a innovar. Y ahí la función nuestra es apoyar a los colegas, justamente. (Encargado SEP)

Otro objetivo es lograr mayor **compromiso de parte de los padres** con el proyecto educativo de la escuela, es un desafío pendiente importante de lograr y donde están poniendo bastantes esfuerzos. La participación de éstos sigue siendo considerada como una debilidad para la mayoría de los actores. Tanto el equipo directivo como los apoderados reconocen que aún hay poco interés para participar de las actividades de la escuela.

### **Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica**

En primer lugar, el Director explica que al llegar a la escuela, se encontró con muchos problemas de todo tipo y tuvo que "plantearse un **liderazgo distinto** y trabajar en equipo". Para esto, ha tenido que realizar un trabajo de re-motivación con los profesores, hacerlos más partícipes e intentar hacerlos entender su protagonismo en el aprendizaje de los niños. Los padres han visto los efectos de este nuevo estilo de trabajo, ya que sienten que

ahora los profesores están más disponibles y dispuestos a responder dudas y explicar materia confusa. Destaca que su equipo de trabajo es participativo y comparten estilos, lo que ha facilitado la labor. Tanto centro de alumnos como centro general de padres tienen reuniones mensuales con el director y concuerdan en decir que éste estaría siempre disponible para cualquier situación emergente que surja. Explican que la relación es directa y la solución de problemas es rápida. A su vez, para esta nueva organización, ha sido fundamental la llegada de la UTP a fines de 2012, quien está enfocado en los aspectos pedagógicos y de procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la gestión pedagógica, esta escuela implementa el **Plan de Apoyo Compartido (PAC)** desde hace un año. Este programa incluye: implementación efectiva del currículum; fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje; optimización del uso del tiempo de aprendizaje académico; monitoreo constante del logro de los estudiantes; y desarrollo profesional docente. La implementación del PAC, se lleva a cabo a través del trabajo de dos equipos que interactúan y trabajan de manera conjunta y colaborativa. Hay un equipo interno, dentro del establecimiento -conformado por el director, jefe UTP y dos o más profesores destacados- llamado Equipo de Liderazgo Escolar” (ELE).

Este cambio ha significado algunas modificaciones sobre todo en términos de objetivos más específicos, planificaciones más estructuradas (planificación anual, periódica y plan de clases diario de NT1-4° básico), entrega de más libros guía y material (Cuaderno de trabajo para el alumno). Todo esto hace posible a la vez, un mayor monitoreo externo de los logros y avances (pruebas periódicas cada 5 semanas al final de cada periodo; y pauta de observación de clases diaria y periódica). A esto se suma la idea de la planificación semanal y mensual de las clases por medio de las reuniones de profesores por nivel (material para desarrollar reuniones técnico pedagógicas con el equipo docente del establecimiento). El monitoreo de la implementación del PAC lo hacen las asesoras técnicas de DEPROV a través de dos medios: una pauta de seguimiento a nivel interno y a Nivel Central, y encuestas on line que realiza a los Equipos ELE. Las pautas apuntan a recoger información sobre la instalación de prácticas o procesos de gestión que sustentan la implementación de la estrategia. En relación a los resultados, al término de cada periodo se aplica una evaluación que envía PAC, se emite un reporte a través de plataforma, el cual debe ser analizado cuantitativamente y cualitativamente para luego establecer remediales oportunas.

Dentro de las modificaciones curriculares, en la escuela Gandhi el director indica que se está intentando articular las asignaturas para que se complementen los aprendizajes y se aprovechen todas las horas para llenar lagunas o reforzar contenidos de **matemáticas y lenguaje**, en los cuales los alumnos les falta conocimiento de base. Además, la UTP, el director y los docentes indican que dado que las escuelas son categorizadas principalmente por puntaje SIMCE, se ha intentado articular todas las asignaturas entre sí y hacia las materias evaluadas por SIMCE, incluyendo textos informativos, incluso en tecnología para que los niños lean, o incorporando datos y explicaciones históricas a todas las asignaturas.

Se tenía que hacer matemática y ciencia y llevarlo a medición y que trabajar con texto de tal manera que ayudara a matemática y lenguaje. Se trabajaba con texto informativo, por ejemplo un texto informativo del agua y aprendían lenguaje y la comprensión del lenguaje y las características del agua y de medir y como se mide el agua y ahí estamos en medición que es matemática. (Jefa UTP).

Además, se aprovechó de adaptar las clases de reforzamiento de la JEC para que estuvieran más articuladas y enfocadas con matemáticas y lenguaje. Asimismo, se han creado talleres relacionados con el cuidado personal y los buenos modales, el cual está articulado con el PME y el PEI. De acuerdo al PEI y a la misión de la escuela, también se ha dado énfasis a las actividades extra programáticas. Desde que reciben recursos SEP, la escuela Gandhi ha comenzado con el reforzamiento de asignaturas por la tarde dirigido a todos los alumnos -pero al que no asisten todos, dado que por la tarde baja la asistencia- y la contratación de asistentes de aula. También gracias a los recursos SEP, algunas propuestas presentes en el PEI se han hecho realidad, como el caso de la implementación de las metodologías novedosas para el reforzamiento de materias, como "cuentas cuentos" para fortalecer lenguaje, lo cual ha traído buenos resultados a ojos de los apoderados.

Asimismo, se han reforzado los aprendizajes cognitivos en **talleres**, "asignaturas más débiles con metodologías novedosas y más lúdicas":

Acá había repostería en séptimos y octavos, y teatro y casino está en los terceros y cuartos. En casino se hace matemática y en teatro lenguaje (...) y *en ciencias se tenía que hacer matemática, y ciencia llevarlo a medición*, y que se trabaja con texto de tal manera que ayudara a matemática y lenguaje. (UTP)

Asimismo, se ha dado énfasis a las actividades extra programáticas, al deporte y a la música, con la "banda de guerra.

En el PEI se especifica que se instaurará un **sistema de evaluación** estandarizado, que verifica los aprendizajes de los niños, y unifica un sistema comparativo de evaluación entre cursos.

Para nosotros como escuela es importante tomar la evaluación como un proceso orientado a *verificar*, en forma planificada, el recorrido que los estudiantes hacen del proceso de aprendizaje. Este *sistema estandarizado por niveles* se realizará con criterios pre-establecidos y compartidos entre alumnos y profesores, por lo tanto, las expectativas del aprendizaje son conocidas con antelación. El objetivo es tener un sistema que *unifica la mirada* entre profesores y alumnos y entre docentes, que permita evaluar los aprendizajes claves, ayude a dar cuenta de una mirada crítica acerca de los instrumentos de la evaluación que se emplean y permita monitorear el aprendizaje en conjunto con los Mapas de Progreso y las descripciones de los niveles de logro. Esta misma medición nos permitirá acoger, observar y tomar las

decisiones adecuadas para los estudiantes que presenten dificultades educativas.  
(PEI)

La Corporación también realiza un trabajo de monitoreo pedagógico y procesos de aprendizaje, apoyándose en el trabajo de una ATE. Esto lo hace en gran parte de las escuelas que tiene a su cargo, a través de cuatro evaluaciones estandarizadas al año, de 1º a 8º básico, y análisis de logros para enfocar en las cuatro áreas evaluadas en el SIMCE. Los resultados son entregados por curso, con porcentajes de niños por nivel de logro. Con éstos, es posible ver el proceso de aprendizaje de los niños, dónde poner los énfasis y enfocar los reforzamientos y proyectan los resultados SIMCE.

La UTP ha intentado que los docentes valoren las evaluaciones como un instrumento valioso, según ella, para guiar el aprendizaje de los niños y que deben analizarlos resultados por cada eje curricular:

Preocupémonos de que el alumno aprenda y sigo insistiendo porque ellos creían que la prueba si pasaba la prueba y listo y esa prueba o ese instrumento evaluativo a mi me entrega información para mí, para yo profesora. Lo analizo como le fue a Juanito, a María y como le fue Jonathan para eso me sirve y si no me devuelvo, porque veo que no fue un éxito (...) Hagamos un vaciado pregunta por pregunta, veámoslo y tome el año pasado, tomaba pruebas y los llevaba ítem por ítem. -Colega, esta prueba me la puede entregar una vez revisada -¿para qué la quiere?, -después le cuento. También al Encargado SEP le enseñé, así se hace, pregunta por pregunta y qué hay en la primera pregunta, qué contenido hay, y acá estaba la nómina de los alumnos y acá tenía las evaluaciones, tenía las preguntas del grupo curso y yo les sacaba el porcentaje de logro del alumno y de lo que no había logrado, y se los presenté en un consejo técnico y así se debe analizar una prueba. - “Esta es una prueba” – “¿Cómo una prueba?”, -“Esto está revisado, pero ahora se ve reflejada en esto, un vaciado.” – “Para qué me sirve a mí el vaciado?” – “Porque acá tengo la pregunta número uno, obtuvo un 80% de logro y otro tanto de no logro y quiénes son los alumnos que no lograron. Ahora lo voy a reducir al número y al [las preguntas] 10, 24 y 30, y este niño no me aprendió entonces, puede que en la tercera que es el mismo contenido, pero preguntado de otra manera me haya entendido. Y así fuimos. (UTP)

La **convivencia y la disciplina** es otro tópico relevante en la escuela. Para ello se estableció un responsable de convivencia escolar que se encarga actualizar y dar cumplimiento efectivo al manual de convivencia y alcanzar los lineamientos formativos planteados por el establecimiento. También, pensando mejorar los hábitos de los alumnos, se ha creado un taller que tiene que ver con el cuidado personal y los buenos modales.

También aumentar las expectativas académicas y laborales ha sido parte del discurso del Director,

Yo creo que los cambios más grandes es darles a los niños expectativas y yo creo que ellos eran niños sin expectativa y profesores sin expectativas y entonces yo traté con el equipo de que ellos tuvieran las mejores expectativas y les traje niños o personas que son profesionales hoy y que estaban en esta escuela y que salieron de la pobreza y que por ser pobres no son tontos y pueden aprender. Esos niños que vinieron a la escuela y que les hablaron a ellos eran tan pobres como ellos y que vivían en una pieza y que venían a la escuela a comer porque no tenían en sus casas, sin embargo fueron resilientes y lograron romper las cadenas que les ataban a la pobreza, y toda su problemática sociocultural. Ahora son gestores del cambio en sus... porque ellos están modificando en su comunidad y donde viven, con sus familias y vecinos y están modificando su entorno y ya no es tan agresivo su entorno y ahora los respetan. Pueden haber sido niños que estaba en la calle y que andaban a patita pelada y los trataban mal y antes no, era el cara de zapallo y ahora es el señor Gonzales. Hay niños que esos abogados, médicos y han venido hacia acá y los traigo para que ellos vean que es posibles y ellos ven lo que es y que nadie les enseñó fantasías, ni les contaron cuentos. Si ellos ven algún cambio creen en el cambio y es como la forma de cómo estamos tratando de enseñar acá con forma concreta. (Director).

En el año 2000 la escuela es pionera en ingresar al **Programa de Integración Escolar**. La escuela cuenta con un total de 32 niños diagnosticados para el programa PIE, aún cuando según las entrevistas, éstos serían mucho más. Desde la Corporación indican que dado esta última modificación a la Ley, los planes de mejora de las escuelas deben estar articulados con el proyecto de integración de la misma y esto se ve en el colegio Gandhi. De hecho, en el área de Gestión de Currículum del PME, se pone especial énfasis en establecer las condiciones para un apoyo permanente a los alumnos que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje. La escuela Gandhi tiene, además del PIE, dos grupos diferenciales que se concentran en los "curso integrados", con los que se trabaja tanto en la sala de clases como en la sala de recursos con atención más personalizada. Con estos niños se hacen algunas adaptaciones en las metodologías de enseñanza, que se enfocan en el aprendizaje más concreto.

En relación a la gestión pedagógica, desde la dirección se han propuesto a corto plazo, crear e implementar **planificaciones** pedagógicas en todas las asignaturas y niveles. Está especificado que se buscarán **nuevas metodologías** de enseñanza para la formación de hábitos de aprendizaje y estímulos para el desarrollo del alumno. Para esto, valoran las planificaciones PAC y el acompañamiento en aula, para poder aconsejar y orientar a los docentes hacia nuevas técnicas pedagógicas más "constructivistas" e utilizar tecnología en el aula.

También se ha establecido una conducción pedagógica personalizada a través del **acompañamiento de aula y evaluación** de las prácticas docentes. El director, UTP, y Encargado SEP van a las salas de clases para observar a los docentes en acción y dar recomendaciones sobre su trabajo. Con estas visitas se busca identificar los nudos

presentes en el desempeño docente y sus aciertos, a fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Además, la ATE contrató a profesores para que ellos pudieran dedicarse a hacer modelamiento y dar seguimiento.

Vamos al aula con pautas de evaluación que fue consensuada con ellos -docentes- y que con esta pauta los vamos a evaluar, observación, fortalezas, debilidades. Uno le coloca ahí que esas son sus debilidades, y estas sus fortalezas y ya poh, colega esto es lo que yo vi en el aula y estas son sus debilidades y si las reconozco y tiene que mejorarlos de esta forma. Son estrategias que uno conoce por los años que tiene entonces eso lo hacemos con el UTP y con la Encargado SEP y ellos quedan conformes. (Director)

Aunque personas como el encargado SEP duda sobre la contribución de esta estrategia:

El monitoreo consiste en una pauta de observación que se va al aula, se observa una clase completa y una vez terminada la pauta se llama al colega para retroalimentarlo, si se quiere, o para tratar de hacerle ver cuáles fueron sus debilidades de esa clase. Ahora, eso por supuesto, yo creo que por experiencia que tengo no nos garantiza que la clase siguiente cambie o que por el hecho de que uno no estaba seguramente ellos van a seguir en lo mismo, porque cambiar la metodología de trabajo de los colegas a esta altura de la vida es difícil. (Encargado SEP)

En este mismo eje, se encuentra el tema de la reflexión docente, la cual consideran de gran importancia por lo que han intentado consolidarla a través de la instauración de reuniones entre profesores de nivel. Los **Consejos técnicos** también son utilizados como instancia de diálogo entre equipo directivo y docentes y retroalimentación del quehacer de los docentes. En el Consejo Técnico observado fue posible ver que la UTP dirigía la reunión -con ayuda del Encargado SEP- e intentaba hacer partícipes a todos los docentes. Para esto, han intentado establecer reuniones semanales entre profesores de nivel para intercambiar ideas, metodologías y planificar la semana pero, dado el escaso tiempo con el que cuentan los docentes, éstas se hacen complicadas de realizar.

Para todas las acciones y objetivos propuestos, la escuela requiere de más personal para apoyar al equipo directivo en sus labores y a los profesores en su aula y en caso de ausencias por lo que se han propuesto contar con un **protocolo de remplazo** en caso de ausencia de docentes.

El involucramiento de la **familia** es aún un desafío pendiente para la escuela Gandhi. A pesar de haber comenzado un proceso de cambio y de mayor compromiso y apropiación de los objetivos de mejora a más padres y apoderados,

## Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora

La escuela tiene tres ATEs que le brindan apoyo, una que asesora la escuela en el diseño y monitoreo del PME, otra cual han asesorado para implementar el método Singapur, y otra que monitorea los aprendizajes de los alumnos de 1º a 8vo en las asignaturas evaluadas por el SIMCE.

Para el director de la escuela Gandhi, el trabajo con la **ATE que asesora el PME** fue muy positivo en la elaboración de los planes de mejora “nos satisface completamente”, comenta él. De hecho, opina que las capacidades ya están instaladas y que tal vez el próximo año ya no sea necesario contar con su apoyo. De la entrevista con el Asesor ATE, se desprende que éste, en su rol de consultor y apoyo al equipo directivo en sus planes de mejora, de alguna forma ha hecho propias las metas propuestas por la escuela. Esta cercanía ha favorecido el trabajo con el equipo directivo.

Fue muy bueno [asesoría ATE en el PME], bueno no es así siempre, este año la hicimos con él, a lo mejor el próximo año no vamos a contratar a la ATE para hacer el PME porque ya tenemos conocimiento de cómo hacerlo. En el fondo nosotros hicimos como todos los insumos y él lo que hizo. Fue como *hacer un queque*, nosotros le aportamos el huevo, la mantequilla, la harina, todas las cosas que era lo principal y él los tomó, los juntó y en acción. Incluso muchas de las acciones las hicimos nosotros y él nos dijo estas acciones sí y estas no. (Director)

La misma valoración positiva merece para el equipo directivo y la Corporación el trabajo de esta **ATE sobre las evaluaciones estandarizadas** que realiza. Aunque para los docentes, no obstante, la ATE dedicada a evaluar los aprendizajes de los alumnos es criticada por la falta de modelamiento de aula. Se observa en la entrevista grupal de docentes:

Profesora: Son pruebas que se hacen de aplicación. La persona viene y dice “Colega, y usted qué hizo para mejorar eso”. Y nosotros decimos “Y ustedes qué hacen para apoyarnos a nosotros”. Nada.

Profesora: Es que la asistencia técnica de ellos es esa.

Profesora: Yo un día le pregunté. Yo me tengo que evaluar. Entonces yo veo en la ATE, están hasta las planificaciones, la ATE envía las planificaciones. Yo le solicité si me podían apoyar para hacer mi portafolio, y me dijo -“No, nosotros no estamos para eso”. -“¿Y cuál es su función?”. -“Las pruebas”. -“Pero cómo mejoro yo, si yo sé que a mis niños les fue mal, que sacaron un 30%, ¿qué hago yo?, ¿en qué estoy fallando?, ¿cómo me puedes tú apoyar a mí?”. Me dijo, -“Yo la evalué, usted está bien, le falta el cierre, pero está bien”. Pero a los niños les va mal. ¿Qué pasa?

**E: ¿Entonces esa ATE en ese sentido no sirve?**

Profesora: Yo siempre he pensado que a nosotros, en el segundo ciclo, no nos sirve. Siempre hemos querido personas que me digan, “Mire colega, hagamos esto, yo le voy a enseñar cómo hacer una clase, o yo voy a hacer una clase, y usted me va a observar.” A lo mejor la prueba está mal diseñada. Porque se supone que les



estamos pagando bastante dinero para mejorar. Pero ellos nos hacen pruebas cuatro veces en el año, pruebas muy mal diseñadas. Yo fui a consultar, porque como no tenemos SIMCE, no nos toman mucho en cuenta, entonces fui a consultar a UTP, y me dijo, "Te fue mal acá". Claro, si en eso yo todavía estoy. Entonces ése ha sido un error nuestro con esa ATE de muchos años.

En base a la cita anterior se observa una sentida crítica a una asesoría focalizada en la evaluación de los aprendizajes, pero que carece de un apoyo más integral como del trabajo en el aula y la evaluación docente. También hay ciertas suspicacias sobre la calidad de los instrumentos de evaluación, lo cual les resta legitimidad para aportar al trabajo pedagógico.

El rol del sostenedor, como **Corporación Municipal** ha sido fundamental para la escuela Gandhi, tanto como apoyo en la mejora, como en un rol de supervisor y de realizar requerimientos. Además de ser parte de la "triada" de apoyo a la gestión del colegio, la Corporación entrega soporte directo al equipo técnico de la escuela realizando visitas en las que se enfocan en la gestión curricular, dando recomendaciones a la Jefa técnica y al Encargado SEP. Estas recomendaciones, tienen también que ver con ir preparando a la escuela para la nueva institucionalidad y las visitas que tendrán en el futuro de la Agencia de la Calidad, para que los equipo sepan qué les será pedido por ellos, y en qué formatos deben entregar cada información requerida, para lo cual también asisten a la escuela en el tema del uso de la plataforma de los planes de mejora.

El principal monitoreo a la gestión de la escuela Gandhi, está dado por la Corporación Municipal donde hay un coordinador educativo, encargado de dar seguimiento general a los planes de mejora, la cobertura curricular y la eficiencia interna -tasa de aprobación, titulación, repitencia, retención, deserción y asistencia de alumnos- y agentes técnicos que hacen monitoreo más específico por áreas de los planes de mejora -contratación de personas, giros de fondos, registrar pagos para las futuras rendiciones de cuenta Superintendencia, etc.

*Esa es una etapa en la que entra el equipo técnico y en esta etapa ya hizo una primera visita a los colegios respecto a la gestión con la Encargado SEP y la jefa de UTP, cuál es su plan de UTP y qué están haciendo y cuál es la bajada y cuál es la pauta que llevan al aula y cuándo se detectan se les hacen recomendaciones, porque esto es lo que les va a llegar a pedir la Agencia de Calidad. (Coordinador proyectos educativos, Corporación Municipal).*

También se realiza un control de las mediciones de los aprendizajes de los alumnos,

No, con ellos nos ha funcionado súper bien, aplican las pruebas la mandan a los colegios y entregan resultados. Solo una vez los entregan ranqueados las que avanzan y las que retroceden y hacen una proyección del SIMCE, pero es una proyección porque de esta (escuela) se avanza y esta se queda acá. Y tú sabes que

esperar (de los resultados) y nos sirve a nosotros para decirle al colegio ojo.  
(Coordinador de proyectos educativos, Corporación Municipal)

Además del apoyo que entrega la Corporación en la implementación del plan de mejora, apoyan a la escuela con capacitaciones a docentes y Encargado SEPs sobre nuevas metodologías de enseñanza y de evaluación.

Los dos **ATPs** asignados a esta escuela forman parte de la "triada", cumplen un rol de apoyo y monitoreo del PME y la implementación del PAC en la escuela, para lo cual realizan visitas de monitoreo seis veces al año. El trabajo de los ATPs es valorado por el Director, y de la triada, aunque hay críticas sobre el tiempo y nivel de control.

Me junto con todo el equipo de gestión y pongo un data y vamos haciendo análisis y nos hacen pedazos de repente y nosotros nos defendemos como gatos, pero es bonito. (...) Miramos desde nuestro ángulo y les indicamos las fortalezas y debilidades y porque a lo mejor no hemos logrado lo que queremos y nos hacen ver que hay otra opción y que tomemos esta alternativa y no vienen de forma punitiva sino que una forma de ayudar a la escuela. Eso es bueno porque se produce una interacción, análisis y reflexión que nos ha permitido ir mejorando en todas estas cosas. (Director)

Los ATPs critican duramente el apoyo que ofrece la Corporación, pues plantan que falta un trabajo efectivo y constante:

ATP 1: Como son administraciones que responden a un proyecto político porque ninguna Municipalidad tiene una que sea con foco en la educación sino que es con el foco de lo que tiene que desarrollar el alcalde que ganó. Entonces hay un foco político. Por lo tanto, *ellos van priorizando de acuerdo a lo que impacte más como gestión política*. Entonces, ¿qué pasa? Que en este minuto la Superintendencia, que es la única que podría tomar más acciones, tampoco tiene mucha injerencia cuando hace la revisión del Plan de Mejora porque ellos ven “ah, mira, aquí dicen que van a gastar sesenta mil pesos, ¿los gastaron?”, “sí, estas son las facturas”, “ah, ya, está gastado”. ¿Pero el impacto, o si cumple o no con un objetivo pedagógico, quién lo ve?

**E: Claro, la fiscalización es solamente administrativa.**

ATP 1: Administrativa. Y el rol nuestro, porque antiguamente como supervisores sí podíamos tomar algunas decisiones y el Seremi los llamaba y les advertía, etcétera. Pero ahora somos apoyadores nomás. Entonces tenemos que mantenernos en esta línea de...

ATP 2: Orientar.

ATP 1: “Yo le sugiero que...”, “le vuelvo a sugerir que...”, “y le insisto en mi sugerencia que”.

**E: Pero más allá de eso no se puede.**

ATP 1: Y hacemos los informes, y se hacen reuniones, ¿pero quién pone la presión?  
No hay nadie que la ponga.

ATP 2: Es que es el cascabel del gato.

Se argumenta que la Corporación tiene fines políticos en primer lugar, más que educativos, y que el trabajo está centrado más bien en la fiscalización administrativa. A la vez, los ATPs resienten que tienen menos ingerencia y poder en comparación con el perfil anterior de Supervisor, deben trabajar solamente a nivel de sugerencia.

El equipo directivo opina que existe un bajo apoyo de parte de los padres, y que ello se debe a una falta de proyección de vida, su nivel cultural y las prioridades de vida que tienen. Los diferentes actores reconocen que en la mayor parte de los casos, se debe realizar el trabajo de mejora de la escuela sabiendo que no se cuenta con el apoyo de los padres:

No se ha logrado mejorar la educación. En esta escuela, nosotros optamos por trabajar profesor-alumno. El apoderado, el comprometido, bienvenido sea con los brazos bien abiertos. Pero ya no llamamos a los apoderados. Discúlpame que te diga esto, pero era o los niños, o los apoderados. Pero optamos por trabajar alumno-profesor. Pocas tareítas para la casa, hartas guías, harto trabajo, harto trabajo de desarrollo [en la escuela]. Entonces nosotros también necesitamos otro espacio. Lo ideal sería que no nos mandaran de la corporación que los talleres tienen que ser de aquí, que teatro, etcétera. Nosotros necesitamos un taller para hacer tareas, para que los niños se queden en la tarde con el profesor de matemáticas, “ya niños, acá las tareas”; el profesor de lenguaje: “acá las tareas”. Y como multigrado. (Grupo profesores escuela Gandhi)

También las apoderadas comentan en la entrevista grupal:

Apoderada: Yo les voy a decir chiquillas que es tan poco el interés que los apoderados tienen cuando citan a asambleas generales. El otro día hubo una capacitación de una municipalidad acerca del bullying con niños que trabajaron en un programa que se llama 24 Horas. Hubo una citación, hubo papeleta en los cursos, todo. ¿Sabe cuántas apoderadas aparecimos? Dos apoderadas, dos.

Apoderada: Qué vergüenza.

Apoderada: La asamblea general, que hubo la otra vez, ¿Sabe cuántas aparecieron? Tres apoderadas.

Incluso en el Consejo Técnico se menciona el tema del poco apoyo de los padres en el aprendizaje de los alumnos, el que se traduciría en atrasos e inasistencias. Algunos padres, sin embargo, se involucran en el proceso de aprendizaje de los niños y hablan con los profesores para preguntar sobre la materia, para poder reforzar personalmente a sus hijos. Además de este grupo de padres, el centro de padres tiene un rol proactivo y de gestión. Es un centro de padres nuevo que ha conseguido reunir suficiente dinero como

para hacer salas especiales para el equipo psicosocial y que han "limpiado" la imagen del centro de padres, ya que el anterior no habría realizado una gestión "honesta" según los padres.

En resumen esta escuela tiene un apoyo constante y sistemático de parte de la triada, que involucra tres instituciones, Corporación Municipal, Dirección Provincial, y Secretaría Regional, a lo cual también se suma una ATE (ver también punto 7.3). Este acompañamiento está fuertemente centrado en lo procedimental, el cumplimiento de los dispositivos del Ministerio, y el monitoreo de las acciones del PME. A ello se suma el control del cumplimiento del PME y de los resultados de mediciones tanto internas como externas. Mientas pareciera que hay un limitado espacio para la reflexión pedagógica y la instalación de capacidades a largo plazo. A su vez se critica la Corporación por priorizar por criterios políticos y por una gestión administrativa. También los mismos ATPs critican que tiene poca capacidad de liderar pedagógicamente, pues están atados a un rol de "sugerencias". Por otra parte las familias, en su mayoría, según los entrevistados brindan casi nulo apoyo en los procesos de enseñanza de la escuela.

### **Respuestas al sistema de aseguramiento de la calidad**

Esta es una escuela en que su gestión está centrada en responder a las exigencias externas, los dos aspectos centrales para ello es el cumplimiento de las acciones del PME y aumentar los resultados SIMCE. Para ello, por una parte, se decidió estratégicamente disminuir las acciones PME, para facilitar su cumplimiento, y asignar un encargado SEP para asegurar su monitoreo y control.

Por otra parte, han establecido estrategias concretas para promover el desarrollo de aprendizajes, especialmente en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, y junto con ello aumentar los resultados SIMCE. Para ello se realizan las siguientes estrategias:

- **Ensayos SIMCE.** La escuela tiene una ATE que realiza dos evaluaciones semestrales y se les entrega el análisis de los resultados para así enfocar el trabajo en aula, lo cual llaman "fortalecimiento SIMCE".

Ellos le llaman reforzamiento SIMCE, pero en el fondo ellos están reforzando, para poder potenciar el SIMCE, estas habilidades no desarrolladas a la fecha. Porque no sacan nada con avanzar si todo lo que han avanzado les está indicando claramente que el niño no ha logrado internalizarlo por las evaluaciones que tienen. Entonces, en este minuto, ellos están potenciando ese reforzamiento para poder lograr una fusión. (ATP 2)

También hay ensayos que los mismos docentes usan, de hecho los mismos alumnos cuentan que cercano a dar el SIMCE estas aumentan; como comenta una alumna, "O sea de a poco, después como poquito y después fue subiendo más los ensayos".

- Las **apoyo diferenciado**. Se realiza un apoyo y evaluaciones diferenciadas para aquellos niños con mayores dificultades en el aprendizaje, a través de un proceso más lento y concreto.

Claro, claro. Los niños de nosotros están capacitados para dar el SIMCE, no así los niños del PIE. Ésos son otra realidad. En el caso nuestro, por ejemplo, ¿cómo tuvimos que potenciar un poco más a los niños para que saquen un buen SIMCE? Tratando de hacerlos leer lo más que se pueda. Entonces nosotros hicimos un plan con la Coni. Todas las semanas se les hace dos lecturas. Nosotros les llevamos las lecturas. Lecturas chiquititas. Entonces todo el curso lee, contesta. Al día jueves, otra lectura, lee, contesta. Y nosotros eso acá lo vamos vaciando ese dato. ¿Lo ves? Durante el mes, todas esas lecturas, la fecha, si logró, no logró. (Educadora diferencial)

- Se intenciona trabajar las áreas curriculares evaluadas en el SIMCE en **talleres y otras asignaturas**, como artes, deportes y religión.

Estoy tratando de solucionarlo [bajos resultados SIMCE] y poniendo reforzamiento. He puesto tal extremo que a la profesora de religión la llamé y le dije que en su clase, que ella pasa haciendo monitos y pegando cosas, que su clase la ocupara para hacer algo mucho *más sano* para toda la escuela. Que en vez de recortar imágenes de Jesús y la Virgen y todas las cosas, porque no me recorta cuerpos geométricos y hágame el triángulo, el cubo y el cono y todo lo que es cuerpo y en la pirámide, que en cada cara le pongan el santo que corresponde. Así cumple con su programa y al mismo tiempo le pregunta cuántas caras tiene la pirámide y cuanta aristas tiene... y cuántas caras y cuantos vértices y cuántos ángulos podría hacer, y aprovecha a preguntarles en qué cara está el santito. Ahí va preguntando para que reconozcan y *hágales medición*, y le doy como meta esas cosas, cuerpos y medición. Usted le puede traer un metro y que los niños reconozcan cuántos centímetros y eso se vio en cuarto, pero los niños no saben medir. (Director escuela Gandhi).

Acá había repostería en séptimos y octavos, y teatro y casino está en los terceros y cuartos. En casino se hace matemática y en teatro lenguaje (...) y *en ciencias se tenía que hacer matemática*, y *ciencia llevarlo a medición*, y que se trabaja con texto de tal manera que ayudara a matemática y lenguaje (UTP).

- **Focalización de los recursos**. Se evidencia que se invierte mayores esfuerzos, tiempo y recursos humanos en las asignaturas y niveles evaluados por el SIMCE, y por ende, se invierte menos en las asignaturas y niveles no evaluados.

Es lógico porque cuando los recursos son pocos y están exigiendo el Ministerio que tenemos que tener un SIMCE en los segundos, en los cuartos, en los octavos, nuestra energía y nuestros medios van orientados ahí porque tenemos que cumplir

y si no cumplimos usted sabe que por el SIMCE llegan los recursos, llegan los recursos humanos y los recursos materiales, nos estratifican. (Director, Cierre equipo directivo escuela Gandhi).

Ahora fui la que estaba reclamando porque, como nosotros somos quinto y no tenemos SIMCE, no tenemos mucho apoyo, no tenemos muchos recursos. El apoyo está dedicado a los octavos, y a los segundos, porque tienen SIMCE. Y nosotros vamos quedando a un lado. Yo siempre he pensado que acá hay un error. A diferencia de las colegas que están trabajando en tercero, acá llegan justo cuando están en cuarto a mejorar el SIMCE. Pero si tú comenzaras a prepararlos de primero, segundo, tercero, cuarto les iría bien (Entrevista grupal Profesores)

- **Premio.** Se les ha dicho a los alumnos que “si les va bien en el SIMCE” se les entregará un premio, como un paseo a un centro de diversiones. Además, se comenta que en años anteriores se ha hecho un **homenaje** en el acto público a los cursos que rinden bien en la evaluación. Ello también puede generar una cierta competencia entre los cursos,

Podría haber una competencia, por ejemplo los cursos que van a ir a dar el SIMCE, decir qué curso va a salir mejor dentro de la escuela, cosa de que vayan preparados. No es malo, nada de estudiar es malo. Lo bueno sería que hubiese más interés en los niños, uno ve, está muchos años acá y ha visto la falta de interés de los niños. (Apoderados)

De todos modos, aunque se han ofrecido premios a los niños, éstos nunca han sido entregados,

Apoderada 1: Folklore y entonces como que los motiva más y el director les dijo que si les iba bien en la prueba de SIMCE, se los prometió el año pasado y que iban a ir a donde...

Apoderada 2: A Happyland y todo esperando ahí

Apoderada 1: No si dijeron que iba a ir y se les rindió un homenaje y contento de que los aplauden y están esperando que nos organicemos. (Entrevista a Centro de padres).

Que este curso tanto y que sacó el mejor SIMCE y que resulta que vamos a hacer un premio. Ya, cuando subieron la primera vez el SIMCE con el 4<sup>a</sup> de la generación de mi hija; les fue bien, subieron un par de puntitos y les prometió el oro y el morro y resulta que no se cumplió hasta el día de hoy (Apoderada, entrevista grupal).

- **Repitencia.** En primero básico se dejó repitiendo a 19 niños que aún no lograban un nivel básico de lectura. Para esta decisión estaba presente la presión de que estos niños tendrían que rendir al año siguiente el SIMCE de comprensión lectora. Como dice la UTP: “había que *limpiar y limpiar* en el sentido que quedaran los niños *que tenían el desempeño para el nivel* y niños de primero no podían pasar a segundo sino sabían leer”.

## Visión de las políticas de gestión y aseguramiento de la calidad

**Recursos SEP.** El Director se refiere a la SEP como la "Santa SEP" ya que, al ser una escuela con alta vulnerabilidad, pueden ofrecer a los niños una experiencia escolar con los materiales necesarios.

Creo que la herramienta, esta de la SEP, porque yo le digo santa SEP, porque esta. Es una escuela con tanta vulnerabilidad que, por un lado los padres no tiene los fondos para nosotros pedirles recursos y decirles tal cosa y menos para la escuela, y nosotros no le pedimos nada a ellos. Pero si tenemos los recursos suficientes, porque se compensa el hecho de que tenemos tanto niño vulnerable y nos entra tanta asignación por ese concepto y podemos satisfacer esas necesidades. (Director)

Además se valora que se ha instaurado el apoyo en el aula por medio de asistentes de educación para el primer ciclo.

Los padres indican que si se quiere mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, también se debieran incluir *necesidades básicas* como ayudas para el uniforme escolar. También se critica la tardanza en recibir los recursos y la indisponibilidad de profesionales del área psicosocial, para fortalecer el equipo de la escuela.

**PME.** Para el equipo directivo la realización del PME fue una tarea compleja, que requirió del apoyo de una ATE externa quien finalmente lo realizó. Había sensación de incompetencia, sobre cómo formular objetivos, indicadores, acotar el Plan, normativa para los recursos, el uso del formato, etc. Se plantea cierta confusión y una falta de orientación.

**PAC.** Esta herramienta pedagógica es altamente valorada por los docentes, lo consideran una gran ayuda dado el escaso tiempo que tienen para planificar las clases y, de hecho, les gustaría tener planificaciones para todas las asignaturas y para los docentes de segundo ciclo también. La consideran una estrategia adaptable a los diferentes tipos de cursos y alumnos, ordenadas y clara.

**Evaluación externa.** El equipo directivo de la escuela Gandhi ve positivo el que se hagan evaluaciones estandarizados para orientar los aprendizajes hacia los contenidos débiles y los conocimientos aún no adquiridos. Sin embargo, los mecanismos de evaluación y clasificación de las escuelas a través de puntajes SIMCE, equiparando escuelas con grados semejantes de vulnerabilidad, no sería suficiente para identificar los logros de los establecimientos. Esto debido a que entre escuelas clasificadas como "iguales" socioeconómicamente, también hay diferencias significativas. Los actores de la escuela sienten que las clasificaciones son injustas por medir a todos los alumnos con la misma vara y dado que hay diferencias entre escuelas que para el análisis serían "comparables".

Yo llamo al SIMCE por la evaluación bellaca y cómo pueden medir a una escuela que está en el sector centro igual a una escuela que esta acá a pesar de que ellos hablan de las escuelas similares, pero es la misma prueba. (Director)

Consideran que categorizar a las escuelas no sería positivo ya que las estigmatiza por resultados anteriores y no por la realidad que viven hoy. Esta categorización, en opinión del Director, incidiría en la elección que hacen los padres, y haría que alumnos con mejores logros académicos se fueran a otras escuelas mejor clasificadas o incluso, becados por establecimientos particulares subvencionados:

Director: Aborrezco la forma como hace el Ministerio, digamos, de mandar un documento y carta al apoderado: "esta escuela está estratificada en este lugar". Está bien informarle pero nos ponen una etiqueta, nos estigmatizan. ¿Por qué? Porque es lo mismo que la idea del chistosito del ministro que se le ocurrió poner un semáforo, el famoso semáforo donde resulta que es luz roja. Claro, los apoderados se llevaron como a 100 niños de la escuela porque estaba en rojo. Si en esta escuela en tres años no hubo SIMCE

E: ¿Esas clasificaciones influyen mucho en las matrículas?

Director: Claro. Porque imagínese, si yo tengo dos escuelas más allá que no tienen ni siquiera niños vulnerables porque son escuelas especiales y resulta que yo tengo acá un semáforo rojo. Los papás dicen "ah, esa escuela es mejor".

Esta opinión es compartida por la Corporación, cuyo encargado de proyectos educativos indica que la clasificación genera un estigma "de que no te la pudiste". Además indica que los resultados SIMCE deben ser bien leídos y en articulación con otras evaluaciones como estándares o perfiles de egreso:

Es que hoy día el SIMCE es un número y hoy lo que te dice es que el niño logró 220 puntos y 240 puntos y es que efectivamente y lo llevas a interpretación y logro o no logro y no te dice efectivamente el tipo de persona que es. En cambio si tú tienes un estándar y muchos de los colegios tiene perfiles de egreso y cuántos de esos colegios trabajan para ese perfil de egreso, porque hay temas cualitativos que a lo mejor son subjetivos que no puedes medir y efectivamente tú tienes que asegurar las condiciones mínimas. (Coordinador proyectos educativos, Corporación Municipal).

Los docentes de la escuela consideran que las evaluaciones con consecuencias como el SIMCE, finalmente lo que hacen es medir al profesor y no al alumno. Asimismo, el darle tanto peso al SIMCE como variable de la clasificación, se da menos importancia de la necesaria en el apoyo que la escuela necesita en su equipo psicosocial. De hecho, las justificaciones asociadas a los resultados de la escuela, van siempre en dirección a la vulnerabilidad en la que trabajan, el poco apoyo de los padres y la falta de recursos para fortalecer el equipo psicosocial.



## **Prácticas, efectos y tensiones en el sistema de aseguramiento de la calidad**

### **Estructuración, pragmatismo y la pérdida del sentido.**

Los entrevistados plantean que los cambios que se han implementado, ha permitido ordenarse y unificar sus objetivos por asignatura y por nivel, articulándolos correcta y ordenadamente con los objetivos nacionales. Especialmente se valora el PAC como una herramienta para ello:

Profesora 1: [El PAC] nos ha ayudado. Te ayuda a ordenarte, te organiza.

Profesora 2: Antes, por ejemplo, yo le hablo de la Educadora de Párvulos, nosotros empezamos con las bases curriculares. Entonces nosotros podíamos diseñar nuestra planificación, de acuerdo al diagnóstico obviamente, pero como eran bases, eran más amplios. Después se acotó con el Programa. Pero la Educadora no tiene, como ustedes, que tienen unidades, nosotros no, no teníamos eso antes. Entonces la Educadora podía empezar con sonidos iniciales, finales, después se ordenó con el Programa. Pero ahora lo que hace el PAC es que intensiona las actividades más secuencialmente. Eso es bueno.

Profesora 1: El PAC te da todo. Te da la planificación, te da la clase a clase, te manda los recursos.

Ahora se hace con un objetivo y se trabaja para lograr ese objetivo y los niños trabajan manejando material, especialmente los del primer ciclo. Llegó un material muy bueno por el PAC que es material concreto y ellos lo manipulan y lo tocan y arman cosas y ven por sí y por qué no resultan las cosas, están deduciendo y están investigando. (Director).

Asimismo, los docentes consideran que programas pedagógicos estandarizados como el PAC implican una ayuda significativa dado el escaso tiempo que tienen para planificar las clases y construir instrumentos de evaluación.

La idea es que nosotros estimulamos muchos a los colegas porque les dimos mucha información y esa información fue buena porque les dijimos a los colegas que esto les va a dar las planificaciones hechas, las guías hechas, las pruebas listas y las evaluaciones listas y todo lo que tiene que ver con los cuadernillos. Todo listo. Por ese lado los conquistamos, porque el trabajo de los profesores es mucho y ahora es menos angustiante también. (Director)

De hecho, algunos profesores sugieren utilizar planificaciones estandarizadas para todas las asignaturas y para los docentes de segundo ciclo también.

A mí me gustaría que nos llegaran a nosotros segundos ciclos como el PAC. Planificación nosotros no tenemos, en segundo ciclo tenemos que planificar todo, nosotros no tenemos ningún apoyo en planificación. (Profesor)

Pero este orden corre un riesgo de la *falta de sentidos*. Por ejemplo, como plantea uno de los ATPs, el uso del PAC puede implicar que los docentes estén más focalizados en cumplir con las fechas y metas establecidas, más que con generar aprendizajes significativos y profundos.

Que si acaso en esta rigurosidad, entrecomillas, que trae el PAC, a lo mejor por cumplir eso los profesores no se están asegurando de que los niños aprendan significativamente. Yo creo que a veces puede pasar eso. Puede pasar eso que en el cumplimiento de que “vamos bien en el período, vamos bien, vamos a tiempo”, porque tú tienes que responder la encuesta y dices “sí, vamos a tiempo”. Pero a lo mejor, y sobre todo en niños que tienen alta vulnerabilidad, a los niños les hace falta mayor ejercitación. A veces por abarcar mucho en realidad pasamos muy superficialmente y no prevemos que los niños necesitan ejercitar ciertas cosas para instalarlos en ellos. (ATP, MINEDUC).

Ello refleja una preocupación por el predominio de una racionalidad instrumental que pone los esfuerzos en cumplir con “indicadores”, más que generar cambios profundos de mejora. Incluso en el proceso del Plan de Mejora se observa que hay una pragmática en construir el Plan para responder con mayor facilidad a las exigencias externas y aumentar las posibilidades de éxito; como por ejemplo bajar el número de acciones para asegurar su cumplimiento.

El problema es que nuestra UTP estaba haciendo por ejemplo 101 acciones, entonces yo cuando las revise dije no, yo tengo la experiencia ya que si tenemos 101 acciones y tiene objetivo y los medios de verificación es hacer cada uno 5 o 6 vamos a tener como 500, *entonces cuando vengan a supervisar vamos a estar vueltos locos*. Entonces no poh, bajémoslo dije yo, y ahí lo bajo a 70, después también le dije que era mucho, lo bajo a 60, 50. Después cuando vino este niño [ATE], dijo no ustedes no tendrían que tener más de 21 acciones dijo. Entonces estas se pueden refundir en estas nomás, era hacer ese trabajo de refundir, después nos miró si estábamos conforme con lo que había hecho él y yo le dije que estaba bien. (Director)

Más allá que sea o no conveniente bajar el número de acciones en un Plan, lo relevante es analizar para quién se hace el Plan: para una mejora interna o para satisfacer una supervisión externa. La evidencia acumulada en este caso de estudio permite señalar que predomina la segunda opción. Se observa una racionalidad instrumental que permea la gestión general de esta escuela, enfocado a responder a exigencias externas para asegurar, dentro de lo posible, mayores beneficios.

A su vez, cuando se le pregunta al Director sobre su evaluación del proceso de mejora, él hace referencia sobre el cumplimiento de acciones, en del porcentaje de acciones cumplidas, pero no realiza una evaluación o reflexión propia del proceso.

E: Eso me gustaría saber, que evaluación hace usted de todo el proceso de mejora que han hecho hasta ahora.

Director: Yo creo que en este momento la evaluación que puedo hacer, es que dentro de las acciones que tenemos que son 21 están todas ejecutándose y veo que hay algunas bien avanzadas y tenemos un 80% de avance.

E: ¿Cuáles son?

Director: Por ejemplo todo lo que tiene que ver con el currículo, calendarizar evaluaciones internas, externas y eso va en un 80% (...) Tenemos reforzamiento y el trabajo que se está haciendo en orientación, en psicosocial, el PIE y todo eso está funcionando y creemos que eso tiene que ver con esas acciones y encuentro que se está haciendo bien y lo curricular es lo más profundo que se está haciendo y tenemos perfeccionamiento docente. (Director)

La ATE señala que cuando llegaron a la escuela para apoyar la elaboración del Plan de Mejora, se enfocaron sobretudo en aumentar los puntajes SIMCE ya que es uno de los indicadores de mayor peso para clasificar las escuelas.

Bueno, eso es parte de los elementos que empecé a buscar porque en el fondo uno de los *indicadores más fuertes para la SEP* es SIMCE. Son dos tercios del puntaje total para poder calificar la escuela. Son dos tercios, entonces es caleta en verdad. Entonces fue como *ya, miremos los SIMCE*. (ATE)

También los ATPs comentan que los resultados SIMCE se han vuelto un indicador importante para la Corporación Municipal por las clasificaciones que se realizan, sin importarles si tales resultados son reflejo efectivo de la adquisición de habilidades en los alumnos.

ATP 1: Lo exige [Corporación Municipal]. Porque es el 70% de tu... Digamos, cuando pasas la evaluación, para tener un ordenamiento si eres o no un establecimiento de cierta categoría, porque viene así, depende de qué, si es un 70% del resultado SIMCE, el mismo sistema está diciendo que eso es relevante.

E: Claro. Pero y lo que decíamos antes de que se deja un poco de lado... O sea, una vez que ya dijeron "se cumplieron los puntos"

ATP 2: Todo es función del SIMCE (...)

ATP 1: Claro, el gabinete [Corporación Municipal] va a en ese sentido a veces a hacer un *checklist* lo que tienen, si tienen el manual de convivencia, si tienen el reglamento de no sé qué.

Se observa además que frente a distintas problemáticas o estrategias, *la preocupación y justificación para diseñar una estrategia, tomar una decisión o resolver un problema, se refiere y limita al criterio si aumentará o no el SIMCE*; mientras tanto, existe un bajo nivel de reflexiones más amplias desde el ámbito pedagógico y ético. A continuación se expondrán algunos extractos de entrevistas que ejemplifican esta situación. Por ejemplo, en una reunión de Consejo técnico los profesores indican que para mejorar aún más los

resultados, se debiera mantener a los alumnos con un solo profesor de 1º a 4º básico *“para que se vea el verdadero trabajo del profesor con el niño”*. Dan el ejemplo de una profesora que el año anterior sacó un “buen” puntaje SIMCE en 4to básico ya que ella trabajó con los niños desde 1º básico. Independiente de la propuesta, lo importante de notar es que el criterio incremento del SIMCE monopoliza o al menos predomina como criterio para las decisiones, mientras no se dio mayor análisis sobre las ventajas y desventajas pedagógicas y de formación social sobre la posible decisión.

Algo similar se observó en cuanto a la necesidad de cubrir más alumnos con el programa PIE:

Tienen muchos niños que tienen problemas o necesidades educativas y lamentablemente el PIE está atendiendo sólo a 32 de esa población de niños. Quedan hartos sin atención. Y hay dos profesionales nomás. Entonces, no está dando abasto, no se está haciendo el trabajo y eso es una escuela que debiera focalizar todos los esfuerzos por parte del sostenedor en tenerles la mayor cantidad de profesionales de tal manera que esta escuela vaya saliendo adelante y *salga de esa clasificación*. (ATP)

En esta cita se observa que la preocupación sobre la baja de niños cubiertos en el PIE y el sentido de ampliar los cupos, es que la escuela *“vaya saliendo adelante y salga de esa clasificación”*. Ello pareciera una preocupación presente que se utiliza en el lenguaje diario, de forma natural. Otro ejemplo es el hecho que en este colegio existen los *“cursos integrados”* donde aglutinan los niños con dificultades del aprendizaje. Entonces sucede que en las evaluaciones SIMCE las diferencias entre cursos son significativas, sin embargo, la preocupación ha estado limitada a cómo equiparar los puntajes de ambos cursos, y no ha implicado una reflexión más amplia sobre el modo de agrupación de los alumnos según nivel de aprendizaje.

No, lo que pasa es que ellos hicieron un análisis de los resultados. Entonces nosotros les pedimos que nos dieran cuenta de cómo iban los resultados porque ellos tienen que instalar la práctica, cómo lo hacen. Ellos se dieron cuenta que tienen un curso que tiene mucha brecha en relación a otros [*“curso integrado”*]. Por lo tanto, si en este minuto a ellos les aplicaran el SIMCE, ese curso va a llegar a 120, 130 [puntos] y el otro [curso] va a llegar casi a 270. *Por lo tanto el promedio va a ser bajísimo*. Ese es el análisis que ellos hicieron y detectaron habilidades que no tenían bien desarrolladas en ese curso. (ATP 1)

También en esta racionalidad subyace una noción de *“orden”* asociado a aumentar los resultados SIMCE, como también mantener a los niños agrupados de acuerdo su nivel de logro, lo que implicó aumentar el número de repitencia.

Y bueno comencé a trabajar y subimos en el SIMCE de matemática y 14 puntos en lenguaje y en historia 9 puntos... por lo menor *ordenamos un poco* la escuela.

Entonces a finales de año aun cuando no iba a jugar en contra con respecto a la eficiencia interna, dejamos repitiendo a varios niños porque había que *limpiar y limpiar* en el sentido que quedaran los niños que tenían el desempeño para el nivel y niños de primero no podían pasar a segundo si no sabían leer y, a mí me importa porque ahí el niño tiene que tener sus competencias de lectoescritura adquirida. (UTP)

Ahora este tipo de decisiones puede entrar en tensión con metas o criterios contrapuestos, como se muestra en la siguiente cita:

Pero es donde aparecen después los malos resultados [SIMCE]. Por ejemplo, un profesor es presionado, el profesor dice si yo tengo 40 niños y dejo 10 [repitiendo] el porcentaje es muy alto, y son 10 los que realmente están mal, [aunque] no logre sacarlos. Pero a mí me van a pedir tasa de eficiencia y puedo arriesgar mi contrato, no, voy a pasar 8 [alumnos] y voy a dejar 2 nomás [repitiendo]. Director cumplí, le cumplí a la Corporación, cumplí a la escuela, baja tasa. Pero es una cifra mentirosa, porque para que el SIMCE no nos dañe no puede darse esa actitud. Por eso no quisimos hacerlo el año pasado [dejaron repitiendo a 19 niños en 1ero básico] y a lo mejor este año si nos sacamos buenos resultados [SIMCE de segundo básico] esos resultados nos van a afectar positivamente. Nosotros vamos así, subimos y subimos los últimos años. Pero este otro año si nos sacamos una tasa de unos 20 puntos de diferencia con los 10 puntos más o menos que nos va a quitar, entonces sacamos 10 y 10 que nos quitan vamos a quedar igual, y sacamos 6 y nos quitan 10 puntos bajamos. (Director)

En esta cita anterior se muestra que el equipo escolar tenía una disyuntiva. Por una parte, dejar repitiendo a 19 niños en 1º básico por no lograr un nivel básico de lectura, lo cual aseguraría un mayor resultado en el SIMCE de 2º básico. Pero por otra parte, ello haría disminuir su tasa de eficiencia interna, pues debe mantener un bajo número de repitentes por curso.

ATP 1: Claro, es que mira, si el sostenedor tuviera un gabinete técnico con un poco más de... Se ocupara de que la gestión del gabinete técnico impactara realmente en el colegio tal vez sería distinto. Porque ¿qué debiera saber el sostenedor? El sostenedor debiera manejar el discurso similar a lo que te estamos indicando nosotros: "mira, la escuela Juan Pablo, que es la escuela que yo tengo acá", como cierto representante del gabinete técnico de la escuela a mi jefe le tendría que decir "mira, es tu escuela, estamos con estas debilidades acá, están bien resentidos porque no tienen estos profesionales y todo y la consecuencia es que el resultado no va a ser muy superior a éste". Esa debiera ser la conversación entre el gabinete técnico, el jefe de educación y el jefe de la Corporación. Esos debieran ser sus análisis.

### **Presión, educación integral y el logro de resultados**

Desde el equipo docente y directivo hay una fuerte sensación de presión, tanto por la pérdida de matrícula, como por los resultados bajos en el SIMCE. El Director explica que con el nuevo sistema, son clasificados por sus resultados anteriores y estigmatizados en el presente y hacia el futuro, lo cual como consecuencia produce la pérdida de alumnos, especialmente aquellos con mayor rendimiento académico.

Pero nosotros estamos en recuperación. Entonces cuál es el problema que cuando hay que matricular, “ah no esa escuela está en recuperación”, entonces me estigmatiza, los papas (...) yo informé... esta escuela se encuentra en recuperación. Se empezaron a llevar a los alumnos y las escuelas particulares del sector están al asecho. Están constantemente con la amenaza de que esa escuela la van a vender, esa escuela la compró el holding tanto. Entonces los papas se empiezan a llevar a los niños, lo otro es que las escuelas particulares del sector están mirando y mirando, y de repente dicen mira ese niño que está allá, el que está allá, lo visitan en la casa y le dicen yo le ofrezco mi escuela particular, becado. (Director)

Una profesora también comenta la “presión salvaje” que perciben, y que ello lleva a que trabajan “en función al SIMCE”,

Mira, encuentro que es una *presión salvaje* que se le pone al profesor, porque su sistema de aprendizaje, su manera de aprender es diferente y creo que no siempre refleja lo que el niño sabe. Porque claro, uno les está diciendo todo el año –el SIMCE, el SIMCE, el SIMCE. Me pasó, porque el año pasado trabajé con 4º. Entonces a veces siento que se trabaja en función del SIMCE y no de la integridad del alumno. (Profesora 2º básico)

A pesar del discurso de un discurso de una “formación integral”, se observa que la escuela tiene un doble objetivo, por una parte mejorar la disciplina y orden de los alumnos, y por otra parte mejorar los aprendizajes que pueda a su vez verse reflejado en los resultados SIMCE. Para ello, como se expuso en el apartado 5.0, se realizan diversas estrategias como: reforzar lenguaje y matemáticas en talleres y otras asignaturas, **mediciones y ensayos SIMCE; prioridad de invertir recursos** en las asignaturas y niveles evaluadas por el SIMCE, **premios y homenajes** a los cursos con mejores puntajes.

Alumnos y apoderados señalan que en la escuela se le da una alta importancia al SIMCE lo que incluso ha provocado que en ocasiones se haya cambiado algunas actividades de la escuela para evitar que los niños se distraigan antes de dicha evaluación:

Es que de repente los estresan [a los niños] (...) Mire, sin mentirle se iba a celebrar el aniversario de los niños para que se diviertan y tengan su tiempo libre y el Director dijo que no porque es en noviembre y viene el SIMCE y porque allá y acá y los niños están. (Apoderada)

También se involucra los alumnos, aunque ellos dicen que no los presionan, ven que están en la preocupación. Una alumna relata *“Cuando ya se entrega el SIMCE nos dicen –esta cantidad de alumnos van mal y en el SIMCE les fue más o menos.”* Otros alumna comenta: *“Como que tratan de apoyarnos y dicen –las preguntas que no saben déjenlas pa ‘l final si no saben, porque uno se atrasa más.”*

El Encargado SEP de la escuela explica que los docentes se sienten *decepcionados* cuando no rinden un buen SIMCE: *“Bueno, ahí el profesor lamentablemente cuando no logra un buen puntaje se siente decepcionado.* Sobre la estigmatización, alumnos y apoderados de la escuela concuerdan ya que cuando a la escuela le va mal, discriminan a los niños que la frecuentan, y consideran que *“es un orgullo”* cuando a la escuela le va bien, y haberle *“ganado”* a otras escuelas del sector.

### **La sobre-intervención y fragmentación del acompañamiento**

La escuela tiene tres ATEs que le brindan apoyo, una que asesora la escuela en el diseño y monitoreo del PME, otra cual han asesorado para implementar el método Singapur, y otra que monitorea los aprendizajes de los alumnos de 1º a 8vo en las asignaturas evaluadas por el SIMCE. A ello además se suma la implementación del PAC y la supervisión que realiza la *“triada”*. Como se ha mencionado anteriormente, la escuela, al estar clasificados *“en recuperación”*, se plantea que no tiene autonomía para desarrollar su Plan de Mejora, es una escuela *“intervenida”* y deben consensuar los objetivos a enfocar los planes de mejora con la ATE que los asesora y con la triada. Además la triada se reúne mensualmente con el equipo directivo para realizar seguimiento al Plan de Mejora.

De la *“triada”* existe una valoración bastante positiva desde el Director del establecimiento y del equipo directivo ya que *“los obliga a estar atentos”* y orienta con retroalimentaciones los aprendizajes que deben ser fortalecidos en los niños.

Me junto con todo el equipo de gestión y pongo un data y vamos haciendo análisis y nos hacen pedazos de repente y nosotros nos defendemos como gatos, pero es bonito. (...) Miramos desde nuestro ángulo y les indicamos las fortalezas y debilidades y porque a lo mejor no hemos logrado lo que queremos y nos hacen ver que hay otra opción y que tomemos esta alternativa y no vienen de forma punitiva, sino que una forma de ayudar a la escuela. Eso es bueno porque se produce una interacción, análisis y reflexión que nos ha permitido ir mejorando en todas estas cosas. (Director)

El Director valora la colaboración, el análisis conjunto, y que *“no vienen de forma punitiva”*. Sin embargo, el sistema de apoyo/supervisión a la escuela, termina por funcionar más como un **sistema de control** que de ayuda, y ejerce presión sobre sus miembros. Como se analiza en el apartado 4 el rol de la triada está centrada en exigir el cumplimiento de planificación, pautas de monitoreo interno, y evidencia de las acciones. Mientras una ATE elaboró el Plan de Mejora y el equipo Directivo más bien *“daba los ingredientes”* en palabras del Director, luego agrega *“Incluso muchas de las acciones las*

hicimos nosotros y él nos dijo estas acciones sí y estas no.” Se observa que no se le empodera al equipo directivo en este proceso, sino más bien quienes marcan la pauta del proceso y ponen los criterios de aprobación son agentes externos.

Los actores plantean la **falta de autonomía** en la toma de decisiones del Director y la poca influencia que éste ejerce para poder llevar a cabo acciones de mejora identificadas desde la escuela. El nuevo sistema, a fin de cuentas, ha ordenado y ayudado a la escuela como un primer paso de organización para futuro, pero, dado el tipo de relación que se da en la "tríada" y a las diversas exigencias que le son impuestas a la escuela, el director tiende a priorizar las exigencias burocráticas por sobre lo que realmente cree que son las necesidades de la escuela. Además, la falta de autonomía para decidir qué hacer con sus recursos SEP, causa confusión en lo que debe priorizar y cómo hacerlo. Por un lado el sistema les indica a las escuelas que son las "dueñas" de sus recursos y que deben gestionarlos, empoderando en el discurso a los equipos directivos. Pero por otro lado, se plantea que las necesidades reales de la escuela, según sus miembros, son puestas en segundo plano, y otros objetivos son priorizados.

La Dirección de la escuela pareciera que no tuviera un proyecto propio, y que fluctúa de acuerdo a las intervenciones y orientaciones de una u otra institución. El mismo ATP comenta al respecto:

ATP 1: Entonces ellos [directivos] no saben priorizar. Entonces, si va la ATE y le dice “por acá tienen que ir”, lo va a hacer. Si vamos nosotros “por acá tienen que ir”, lo va a hacer. Que si va el sostenedor “por acá”. Entonces tiene tres “por acá” y él no logra...

E: Centrar.

ATP 1: “Me dijo esto, me dijo esto”. “Esta decisión tomamos y por acá nos vamos. (...)a escuela tiene que focalizarse en lo que tiene que hacer. Y ellos lo que tienen que hacer es buscar todas las alianzas estratégicas que le ayuden a que el profesor sea efectivo en la sala de clase para que el niño pueda tener buen aprendizaje. Todo lo demás son fuegos artificiales que se esfuman en el tiempo. (...) son adornos de arbolito de pascua nomás.

En este tipo de gestión los cambios de programas Ministeriales tienen mayores repercusiones, causan molestias y dificultad para la continuidad en los procesos de mejora.

Y luego nuevamente desapareció el LEM, apareció el PAC. Llevamos dos años con el PAC, estoy seguro que al otro año desaparece el PAC y va a salir el PIM y después va a salir el POM, pero no alcanzan a evaluar los programas. Entonces, ¿qué pasa aquí? Hay un desorden a través del Ministerio de Educación, ¿por qué? No es porque quieran hacerlo sino porque también influye la cuestión política. Llega un gobierno, él quiere instaurar su política. Cambia el otro gobierno, quiere instaurar su política. Entonces se inicia pero éste “ah, borrón y cuenta nueva”. Lo que hizo el otro, llega el otro y hace otro borrón. Eso produce un desorden y un



cansancio a nivel de nosotros porque viera usted cómo llega la documentación, la exigencia. Todos los días documentación que yo leo del Ministerio, un montón de instrucciones. (Director)

Tiene razón la colega en ese sentido, el papel, el plan de desarrollo comunal de la Corporación también lo cambian y tampoco yo veo que se evalúe. Entonces nos piden tal política y después llega otra alcaldesa y otra alcaldesa tiene otra política y al final no hay un ente rector que vea a largo plazo y diga “esta es la línea orientadora”. Quedamos yendo por todos lados por siglas, el PMI, el PAM, un montón de cosas, entonces mucha gente que no tiene que ver con educación llegan acá y uno les habla de repente en siglas, qué significa esto, qué significa esto otro. (Inspector, Entrevista a equipo directivo)

De modo similar, profesores critican el **alto nivel de exigencias por diversas iniciativas y programas externos**. Un profesor plantea que “Es un tema de *que todo el mundo exige cosas. Pero como estamos intervenidos, que vienen los del PAC, viene el sostenedor*”. También una profesora dice, “*Hay que tener esto, hay que tener esto otro. Los directivos ocupan su tiempo en responder*”. En palabras del Inspector:

Pero tenemos una persona de la ATE que contrató la Corporación que viene para acá, que es el asesor técnico pedagógico, y aparte de eso tenemos otra persona de la ATE que *es un interventor*, que es el interventor *que viene también a exigirnos*. Y después viene de repente el coordinador de la salud, el psicólogo, el del PIE y el de lo otro. Llenan de visitas la escuela. Y lo otro que nos sacan tanta gente para reuniones. Este mes son entre 18 y 20 veces que han citado a las educadoras de párvulo a reuniones y cursos. Y eso lo hacen en el día, por lo tanto esa educadora de párvulo, son cuatro nomás en esta escuela, por lo tanto si hacen 18 veces son por lo menos cuatro veces al mes que tiene que salir. Y los papás “ah, otra vez no vino la educadora”, “ah, otra vez no vino la profesora”. (Inspector).

Estas exigencias involucran trabajo administrativo y tiempo que sienten que se les “quita” en vez de dedicarlo al trabajo “importante”,

Buena [el apoyo de la triada] pero que excesivamente *nos quita mucho tiempo*, por ejemplo yo encuentro que trimestralmente podría ser, que en el fondo yo me doy cuenta de que hay mucha conversa, que el tecito se alarga mucho y que un trabajo que se puede hacer en 2 horas se hace en como 6 horas, tres o cuatro veces al mes viene la superintendencia viene desde las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde con una supervisión. Encuentro que la Superintendencia no aporta nada, ya después viene... ahora no ha venido la Agencia de Calidad, pero yo creo que cuando venga vamos a estar igual. Después tenemos a la Dirección Provincial, tenemos a la Corporación, tenemos a la Secretaria Ministerial que viene, y cada vez que viene, que la conversa que nos juntamos acá, *pero afuera esta la escoba*. (Director).

Profesora: Claro y bueno qué nos ha afectado estos últimos años, que consideramos nosotros acá en la escuela y es que se le da *demasiada importancia a la parte administrativa y se nos exige mucho*, mucho entonces eso nos quita tiempo a nosotros para el trabajo directo con el niño y eso es lo que tenemos que priorizar

E: ¿El trabajo administrativo ha ido aumentando con el tiempo?

Profesora: Cada vez más. Y con eso no estamos de acuerdo y no tenemos tiempo. Yo tengo 32 horas y tengo dos horas de planificación y una hora de apoderados y en esto que es mi tiempo libre tengo que hacer las pruebas y sabemos que el trabajo lo hacemos en la casa y eso ha sido históricamente y el que estudia pedagogía sabe que es así y yo lo elegí y asumo. Pero con esto tengo que hacer eso que siempre he tenido que hacer y esto más, y no po, si nosotros tenemos que *concentrar toda nuestra fuerza en el niño*. (Profesora, 4º básico)

Hay una incongruencia entre lo que se le exige a los docentes y el tiempo con que cuenta, dado que además deben suplir constantes licencias médicas de colegas, ocupando en ellos sus horas de planificación, sumado a los constantes requerimientos desde la Corporación, DEPROV, triada, implementación PAC y equipo ELE, etc. y las situaciones emergentes de las que se tienen que hacer cargo. Esto, si bien es algo que se vive desde hace muchos años, se ha visto incrementado en el último tiempo con todas las exigencias y supervisiones que experimentan desde que se implanta el nuevo sistema. Una profesora comenta, *“Yo no sé cuándo se complicó tanto la educación. Dejamos de disfrutar”*.

Además, se plantea que existe un **débil apoyo** a la gestión de parte de la Corporación, restringido principalmente a la gestión administrativa y financiera (ver apartado 4). También se critica el trabajo de las ATEs que se limitan a evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero no apoyan el proceso de mejora, ni las prácticas en el aula. Por último también se evidencia que los propios ATPs se sienten “desempoderados” pues que se deben limitar a “sugerir” y no pueden realizar mayores intervenciones para gatillar procesos de mejora profundos.

ATP 1: Y el rol nuestro, porque antiguamente como supervisores sí podíamos tomar algunas decisiones y el Seremi los llamaba y les advertía, etcétera. Pero ahora somos apoyadores nomás. Entonces tenemos que mantenernos en esta línea de...

ATP 2: Orientar.

ATP 1: “Yo le sugiero que...”, “le vuelvo a sugerir que...”, “y le insisto en mi sugerencia que”.

### **Cuando la “inclusión” es un problema**

Esta escuela recibe niños expulsados de otros establecimientos o de centro de reclusión juvenil; como dice la profesora de 4º básico “nosotros quedamos con todo *lo que botó la ola*”. Como se ha expuesto anteriormente, hay una constante crítica por el perfil de alumnos de la escuela y de sus familias. En palabras del ATE, “las escuelas municipales

están tomando *lo peor de los alumnos*"; y el Director también comenta: "se están llevando a los *mejores niños* a otro lugar" con ofrecimientos de becas. Luego agrega: "Cuando tenemos niños brillantes los buscan y creo que tienen una *Gestapo* y se los llevan... y son grúas que nos quitan los mejores elementos y nosotros asumimos esa realidad". La pobreza, la marginalidad y la falta de apoyo en la enseñanza, según los entrevistados, es una dificultad a la cual se enfrentan, es visto como un problema.

La "inclusión" de alumnos es uno de los factores mencionados por los actores como causas de los problemas que han tenido para poder mejorar los resultados como escuela. Para algunos profesores, el perfil del alumno no sería muy beneficioso para los logros futuros de la escuela. Dado que se trata de una escuela que recibe a niños vulnerables muchos apoderados no están de acuerdo con que la escuela tenga que recibir a niños que han sido expulsados de otros establecimientos por motivos disciplinares, ya que, en su opinión, perjudican al resto de la clase. Incluso la Jefa de UTP plantea que es incongruente que exijan aumentar los resultados en evaluación externas y a la vez que deban recibir a todos los niños.

Se observa además que la escuela ha desarrollado un débil Proyecto de Integración con solamente 32 niños diagnosticados, aunque se percibe que debieran ser más lo cubiertos. Se plantea que la Corporación no ha querido aumentar la contratación de educadora diferenciales. Esto significa poco recursos disponibles para formar un equipo psicosocial fuerte, siendo que para el tipo de escuela y el tipo de alumnos que tiene, éste debiera ser una de las fortalezas. Dada la escasez de recursos PIE, y por recomendación de la triada, se ha decidido tener a todos los alumnos "integrados" en un curso por nivel. Así, el equipo de integración -que son solo dos personas- puede trabajar más con los niños, sin tener que dividir su tiempo entre diferentes cursos. El Director explica que fue "una cuestión de una *organización economicista*". Otra estrategia establecida por la escuela ha sido la repitencia, para el fin de asegurar habilidades esperadas para un determinado nivel, lo cual además es una estrategia que pudiera asegurar mejores resultados SIMCE.

En consecuencia, más allá de cada una de estas situaciones en particular, se evidencian estrategias de segregación al interior de la escuela, sumado a una baja valoración de las habilidades de los niños y sus familias. No solo hay una baja valoración a la inclusión de niños con diferentes niveles de aprendizaje, sino que además ello se entiende como un problema para lograr las metas de resultados exigidos.

#### **Sentido de responsabilización de los resultados** (entre la culpabilización y el heroísmo)

Los padres señalan que los resultados SIMCE les son informados todos los años a través de una asamblea y que los diferentes logros de la escuela son expuestos en las reuniones mensuales. Existe una instancia de **rendición de cuentas**, en la que el director da cuentas de los logros del año y del uso de recursos, y el Centro de Padres da cuenta de los propios logros y balances presupuestarios.

El equipo directivo realiza evaluación positiva del cumplimiento del PME, los logros en la cobertura curricular, y los resultados SIMCE. El Director relata que han subido los resultados “a pesar de toda la adversidad” refiriéndose al contexto de vulnerabilidad social en el que se encuentran. Como también una apoderada dice hay un “*sentido de orgullo... les ganamos a los de acá y a los de allá*”. Sin embargo, si se analizan con detalle los resultados éstos no solo son bajos, sino que no han demostrado avances significativos, y son más bajos en comparación a escuelas de su mismo nivel socio-económico.

El equipo docente y directivo busca explicaciones por los bajos resultados, adjudicándolos principalmente a la “vulnerabilidad social” de los alumnos y sus familias, problemas conductuales y niños con necesidades educativas especiales; en palabras del Inspector “*la primera escuela*” es la familia.

Porque para mí, en mi opinión personal, como mencionaba, es que la falla que tenemos en nuestra escuela es la primera escuela que uno tiene en la vida. La primera escuela que uno tiene en la vida *es la casa, los padres*. Si esa escuela falla, si esa escuela no tiene una fortaleza: responsabilidad, puntualidad, valores, hábitos de estudio, etcétera, etcétera, respeto y todo lo que nos significa una base buena; obviamente el niño llega al colegio y no respeta al profesor, no respeta las clases, se arranca. Es decir, tenemos un rango de vulnerabilidad como dicen nuestro jefe grande. (Inspector)

También el Director argumenta que los bajos resultados en la prueba SIMCE estaría en que el mismo docente no hace la preparación durante los años precedentes, y no se preocupa de “llenar las lagunas” en los aprendizajes del alumno.

Es interesante leer el siguiente extracto de una reunión en que analizaron los resultados de aprendizaje producido por una ATE.

*Extracto de registros de observación, Consejo Técnico*

- Inicia el Consejo Técnico con la presentación de los objetivos por el Director. Se tratará de una reflexión sobre los resultados de las evaluaciones del primer semestre de la ATE, analizados y presentados por la UTP.
- La UTP da una breve descripción de cómo se realizará la presentación: con la ayuda del data, se proyectarán los resultados de las evaluaciones por nivel, diferenciando por cada curso, en lenguaje y matemáticas. Se muestran cuántos alumnos alcanzan un nivel insuficiente, suficiente y avanzado.
- Comienzan con 8º y así hasta 1º básico. Cada vez que presenta un nivel, la jefa de UTP le pregunta al profesor responsable qué les parece los resultados. Los profesores explican qué alumnos podrían estar teniendo más problemas. Los cursos “integrados” tienen resultados más bajos que el y lo muestran como causa de los bajos resultados. Aparte de estas explicaciones, no hay mayor participación de los docentes. (*Se siente un ambiente tenso, en que la Jefa de UTP, por medio de los resultados, está evaluando los profesores, y éstos se defienden y dan explicaciones*).
- La UTP **felicita** a los profesores por el trabajo que han realizado ya que se ven avances con respecto a evaluaciones anteriores.
- Un profesor indica que para incrementar los resultados se debe **mantener a los alumnos con un solo profesor para que se vea el verdadero trabajo del profesor** con el niño. Dan el ejemplo de la profesora que el año anterior sacó un buen puntaje SIMCE con su curso ya que ella trabajó con los niños desde 1º básico.

- Una profesora comienza a hablar sobre plantear ideas para **atraer a los niños "buenos"** -en términos de conducta y resultados académicos- para que no se vayan de la escuela -como ofreciéndoles becas en uniformes, mochilas, etc. Explican que con esto se estaría premiando al alumno y al apoderado. La UTP explica ya se compraron premios para dos alumnos destacados pero por diferentes motivos aún no se han entregado.

Otra profesora plantea que es importante que las profesoras del proyecto de integración formen parte del consejo técnico para que hablen desde su punto de vista sobre los avances o no avances de los niños.

Se menciona la **asistencia como problema** transversal y muy decisivo en términos de rendimiento ya que se pierde la sistematicidad del aprendizaje.

También se menciona el **ambiente de las casas** de los alumnos donde "no se usa ni siquiera el mismo lenguaje que en el colegio".

La UTP **destaca los logros** de los profesores a pesar de toda la adversidad.

La UTP proyecta en la pizarra las debilidades principales y transversales que han sido identificadas por los docentes en los informes realizado por los docentes: Inasistencia, desmotivación, falta de interés, atrasos.

Una profesora explica que en su curso hay un niño que es muy violento y que el padre lo incentiva a no tomarse los remedios para calmarse. Sin apoyo de la casa, la profesora dice que sufre las consecuencias en su clase.

El director explica que debe hacer un informe cada vez que haya un problema con el alumno para que quede constancia, que no basta con una sola vez.

Este extracto permite visualizar el tipo de análisis que se gatillan a partir de los resultados evaluativos realizados por la ATE. La dinámica del análisis es que la Jefa de UTP les pregunta a los profesores a cargo de cada curso qué opina al respecto y qué remediales se pueden realizar. El observador de la reunión describe que ello se da en un ambiente tenso y más bien se constata que los docentes entran en una lógica de defenderse e identificar causas que principalmente están situadas en los niños y sus familias, que incluye inasistencia, "ambiente en las casas", violencia y problemas conductuales, problemas de aprendizaje.

En las entrevistas también surgió que los docentes consideran que las evaluaciones con consecuencias como el SIMCE, miden al profesor y no al alumno. Como comenta una profesora de 2º básico, "*Entonces al final el SIMCE qué mide, cuánto la profesora alcanzó, no siempre lo que el alumno sabe*". Luego continúa,

P: Pero ponte tú, acá yo he escuchado muchas veces –"el curso que subió el SIMCE es el de la profesora Verónica", no dicen el 4º 2012, lo dan asociado al profesor. Entonces es una presión parecida a la de la evaluación docente, siento yo.

E: ¿Tú sientes que es más la presión hacia el profesor que a los niños?

P: Sí. Porque ponte tú, es a ti a quien te van a evaluar todo el tiempo. Te van a evaluar cómo haces la clase, si colocaste los objetivos, si hiciste inicio, desarrollo, término. Pero quién evalúa a los niños, ¿tú viste cuántas veces interrumpieron la clase? O sea, yo que tengo déficit atencional a mí me cuesta después retomar. De verdad que yo tengo fracciones de segundo en que me demoro en retomar lo que estaba haciendo. *Pero quién evalúa eso*, van a evaluar -claro, la profe se voló porque entró alguien a la sala.

La cita anterior también devela una crítica sobre responsabilizar a los docentes por los resultados de los alumnos, considerando que depende de las condiciones en que trabajan y las dificultades a las cuales se encuentran. También se plantea que los docentes se desaniman y se sienten decepcionados a propósito de los resultados.

Ahí el profesor lamentablemente cuando no logra un buen puntaje se siente *decepcionado*, pero el profesor también garantiza y asegura que él hizo todo lo que es posible, pero eso “todo lo posible” para mí, como técnico y como curriculista, yo creo que se puede mejorar. (Encargado SEP)

Es necesario notar, en base al extracto de la reunión de Consejo técnico, que junto a darse una situación en que los docentes se pudieran sentir amenazados y culpados por los resultados, la Jefa de UTP también felicitó dos veces a los docentes “a pesar de toda la adversidad”. De este modo se observa una combinación de responsabilización a los docentes y solicitud de “rendir cuenta”, pero a la vez un relato de *heroísmo* docente por las condiciones en que trabajan. También es bueno detenerse a mirar las propuestas que surgen a partir del análisis: dar premios a niños “buenos” para retenerlos en la escuela, incluir las educadoras PIE en las reuniones, y que un curso tenga a un mismo docente de 1º a 4to básico con la expectativa de aumentar los resultados.

Por último, también existe una crítica hacia la evaluación SIMCE y una sensación de una evaluación injusta que compara colegios que atienden niños con diferentes niveles de capitales socio-culturales, lo cual deslegitima los resultados y el grado de responsabilidad de la escuela (ver también punto 6).

No se conjuga, digamos, no se equilibra o no se comprende el hecho de que tengamos tantas dificultades y que tengamos que rendir exactamente igual que aquella escuela donde no tienen estas dificultades. (Encargado SEP/SEP escuela Gandhi).

Si nosotros hacemos competir una escuela particular subvencionada o particular particular con nosotros, lógico, hay un 30% de niños ya que estamos en desventaja. Por lo tanto, el Ministerio de Educación yo creo que debería considerar eso en el sentido de que no solamente en el SIMCE dan una ponderación de las escuelas iguales porque en el fondo en las escuelas iguales igual hay una diferencia también.

E: ¿Iguales en qué sentido? No está bien establecido.

Director: No está bien establecida esa igualdad. Por ejemplo, en la escuela Rojas nosotros sabemos que no tiene el mismo índice de vulnerabilidad, el Padre Carlos tampoco tiene la misma vulnerabilidad, la del A-742 tampoco y estamos en el mismo saco, estamos en el mismo grupo. Entonces cuando nos estratifican aparecemos en un lugar, pero estamos hablando con escuelas donde tienen un IVE de 30%, de 20%. (Director)

## **Síntesis del caso de estudio**

**Contexto.** La escuela municipal Gandhi se localiza en un sector marginal, es categorizada con un nivel socio económico medio-bajo y tiene un 75.8% de IVE. Actualmente hay 863 matriculados, aunque tiene capacidad para 1200 alumnos. La escuela ha acumulado una historia de bajos resultados SIMCE y con una reputación negativa en la zona. La escuela atiende un alto porcentaje de niños con problemas psicosociales, varios con retraso pedagógico, y conductas agresivas severas de alumnos y familias; muchos de ellos son alumnos expulsados de otras escuelas y también niños con antecedentes delictuales, entre otros problemas. Dentro del cuerpo docente y directivo prima una sensación de profunda desventaja frente al contexto social inserto: la familia y los alumnos "muy vulnerables", con "bajo capital cultural", padres despreocupados, niños que llegan sin comer, escuelas cercanas que se llevan los niños "buenos".

La dirección del establecimiento ha sufrido varios cambios durante su historia debido a los bajos logros académicos y por la escasa continuidad laboral de los miembros de los equipos directivos. El director actual comenzó a trabajar hace dos años en la institución. En términos generales se describe una gestión desorganizada, con mirada de corto plazo, con foco en lo administrativo, y con "relaciones dañadas" entre docentes, sumado a problemas emergentes del día a día, los diversos requerimientos que le son solicitados desde diferentes instituciones, y un alto porcentaje de licencias médicas y rotación de personal. Aunque también varios docentes realzan su compromiso y vocación de trabajar en sectores de alta pobreza.

La DEPROV decidió intervenir la escuela, por sus bajos resultados y ser una escuela "en recuperación"; además de percibir un bajo apoyo de parte de la Corporación Municipal. De este modo se formó una "triada" de apoyo, conformada por los dos ATPs, un representante de la Secretaría Ministerial, y un representante del sostenedor. Además, una ATE, contratada para diseñar el PME, también participa de las reuniones. La misión de la triada es orientar el diseño del Plan de Mejora y monitorearlo mes a mes, además de analizar dificultades, logros y entregar orientaciones al respecto.

**Tipología y respuesta a la presión.** El equipo escolar vive la gestión cotidiana sumergido en grandes presiones y experimentando continuas tensiones entre las dificultades y demandas de trabajar en un contexto de alta vulnerabilidad social, la baja matrícula, y las exigencias externas de cumplir metas y tareas administrativas. Se podría decir es una escuela "sobrepasada" por las circunstancias internas y externas. El estilo de intervención de la "triada" ha sido el control y apoyo en la formalización de los procesos de planificación y monitoreo. La gestión de la escuela está centrada en responder a las exigencias externas, incrementar los resultados en la prueba SIMCE y "normalizar" la escuela tanto en términos de la disciplina de los alumnos, como el trabajo de los docentes. Es una gestión pragmática, que pareciera carecer de sentidos y una visión propia; el "locus" de la escuela se ha exteriorizado.

Objetivos de mejora escolar. i) En primer lugar el director plantea “normalizar” la escuela, lo cual incluye disciplinar la conducta de los niños, el comportamiento de los padres (ej. trato con docentes, asistencia a reuniones), rutinas de trabajo de los docentes (planificación, evaluación), y responder al trabajo administrativo en general. Es una gestión que apunta especialmente a estabilizar cierto orden y esquemas de trabajo, poniendo el acento en aspectos comportamentales y de procedimientos formales. ii) Junto a ello, es prioridad de la gestión escolar fortalecer el desarrollo de las competencias lingüísticas y matemáticas, y aumentar los resultados SIMCE. iii) También se plantea una “formación integral” donde se le da importancia a talleres artísticos y deportivos. iv) En cuanto a las prácticas pedagógicas se espera avanzar hacia prácticas “más constructivistas”, significativas, con material concreto.

**Estrategias de mejora en la gestión institucional y pedagógica.** i) Planificar clase a clase y control de la cobertura curricular; ii) Implementación del Plan de Apoyo Compartido (PAC); iii) Asignar un responsable de convivencia escolar que se encarga de actualizar y dar cumplimiento efectivo al manual de convivencia, y la creación de un taller de “cuidado personal y los buenos modales”; iv) Implementar un sistema de evaluación estandarizado, que verifica los aprendizajes de los niños, y unifica un sistema comparativo de evaluación entre cursos; v) La escuela tiene tres ATEs que le brindan apoyo, una que asesora a la escuela en el diseño y monitoreo del PME, otra que ha asesorado para implementar el método Singapur, y otra que monitorea los aprendizajes de los alumnos de 1º a 8vo en las asignaturas evaluadas por el SIMCE; vi) Acompañamiento de aula y evaluación; vii) Monitoreo PME a cargo de encargado SEP. viii) También se identifican estrategias específicas para aumentar los resultados SIMCE: 4 ensayos al año; desarrollo de habilidades de lenguaje matemáticas en talleres y otras asignaturas, como artes, deportes y religión; focalización de los recursos en los niveles y asignaturas evaluadas; repitencia a los niños que no han cumplido niveles de logro básico; premios y homenajes por buenos resultados.

**Estilos y tipos de apoyos a las prácticas de mejora.** La escuela cuenta con la participación de tres ATEs las cuales en general valoran por el apoyo de cada uno. La desconformidad se plantea especialmente a la ATE encargada de evaluar los progresos de los aprendizajes de los niños y controlar la cobertura curricular. La crítica apunta hacia la falta de integralidad de la asesoría y no apoyar la práctica en aula. Los ATPs brindan un apoyo centrado en el control y monitoreo del PME y PAC, visitan la escuela seis veces al año. La escuela al estar clasificada “en recuperación”, no tiene autonomía para desarrollar su Plan de Mejora, es una escuela “intervenida”. Además la escuela es monitoreada por “la triada” (ATP, DEPROV, sostenedor, sumado a un ATE) que se reúne mensualmente con la escuela. Este acompañamiento está marcado por el seguimiento del PME. La escuela, como se analiza más adelante, aunque valora el apoyo, a su vez se siente superada por tantos agentes externos que asesoran y demandan. Es una escuela sobre-intervenida, marcada por el control de procedimientos y cumplimiento de acciones/indicadores, que no permite potenciar la gestión interna y capacidades de los propios actores. Por último, los padres tienen una baja participación de esta escuela, por el contrario se percibe que dificulta la



labor formativa; el equipo declara que han “renunciado” a esperar un apoyo de parte de los padres.

**Visión de las políticas de mejora escolar y responsabilización.** Valoran los recursos SEP, “Santa SEP”; la estructuración y herramienta pedagógica PAC; el SIMCE como evaluación para guiar el trabajo pedagógico. Críticas: confusiones y dudas en elaborar el PME, sensación de incompetencia; evaluación SIMCE les parece una comparación injusta; la clasificación de las escuelas les parece que estigmatiza las escuelas pobres; no se valora el apoyo psico-social que brinda la escuela.

#### **Logros, efectos y tensiones frente a las políticas de mejora y responsabilización**

- **Estructura, apoyo, tiempo.** El equipo escolar plantea que ha mejorado en “ordenarse” y unificar sus objetivos por asignatura y por nivel, con una clara alineación con el currículum nacional. El PAC ha sido una herramienta muy valorada por estas mismas razones, y también por la disminución de tiempo en planificar. De hecho, algunos profesores sugieren utilizar planificaciones estandarizadas para todas las asignaturas y para los docentes de segundo ciclo también.
- **Pensamiento instrumental.** Se observa una racionalidad instrumental pragmático que permea la gestión de esta escuela, enfocado a responder exigencias externas para asegurar, dentro de lo posible, mayores beneficios. Prima el criterio de cumplir con metas e indicadores, más que generar cambios profundos de mejora. Especialmente se observa además que frente a distintas problemáticas o estrategias, la preocupación y justificación para diseñar una estrategia, tomar una decisión o resolver un problema, se refiere y limita al criterio si aumentará o no el SIMCE. (Por ejemplo, para definir el PME, como se implementa el PAC, decidir la repitencia o no de los niños, cómo asignar los profesores de curso, etc.) Mientras tanto, existe un bajo nivel de reflexiones más amplias desde el ámbito pedagógico y ético.
- La preparación SIMCE como eje de la vida escolar. A pesar de un discurso que asegura una “formación integral”, se observa que la escuela tiene primordialmente un doble objetivo. Por una parte, mejorar la disciplina y orden de los alumnos, y por otra parte mejorar los aprendizajes que pueda a su vez verse reflejado en los resultados SIMCE. Específicamente, para la mejora de resultados se realizan diversas estrategias como: reforzar lenguaje y matemáticas en talleres y otras asignaturas; realizar mediciones y ensayos SIMCE; invertir esfuerzos y recursos en las asignaturas y niveles evaluadas por el SIMCE; ofrecer premios y homenajes a los cursos con mejores puntajes. Más allá de ello, se observa que se trabaja en función a esta prueba, incluso se cambian actividades programadas en función a ello, generando cierta “artificialidad” en la vida escolar.

- Lo “integral” al servicio de. En las entrevistas se dice dice reiteradamente que la escuela ofrece una “educación integral”, lo cual también está puesto en el PEI de la escuela. Ello se refiere a la formación académica, sumado al énfasis en la convivencia escolar y el apoyo psico-social que ofrecen. Pero además, es importante relevar la noción de las asignaturas “no-cognitivas”, como religión, artes, deportes, u otros talleres JEC. Estas no son valoradas como un fin en sí mismo, sino que se comprenden como un espacio que cobran valor en la medida que aportan al desarrollo de habilidades cognitivas y mejorar el comportamiento y “botar sus energías”.
- **Ambiente emocional.** En torno a los resultados se crea un ambiente emocional. Cuando la escuela aumenta sus resultados "es un orgullo", y se entiende que le han "ganado" a otras escuelas del sector. Pero ello también genera estrés tanto en niños y docentes, y cuando los resultados bajan generan decepción en el equipo escolar.
- **Asesoría centrada en el control burocrático.** Esta escuela tiene un apoyo constante y sistemático de parte de “la triada”. El estilo de acompañamiento de estas instituciones está fuertemente centrado en lo procedimental, el cumplimiento de los dispositivos del Ministerio y el monitoreo de las acciones del PME. Mientas hay un limitado espacio para la reflexión pedagógica y la instalación de capacidades a largo plazo. Se observa que no se le empodera al equipo directivo en este proceso, sino más bien las instituciones externas son quienes marcan la pauta del proceso y ponen los criterios de aprobación. Los actores escolares plantean falta de autonomía en la toma de decisiones y la poca influencia que ejerce el Director para poder llevar a cabo acciones de mejora identificadas desde la escuela. La Dirección de la escuela pareciera que no tuviera un proyecto propio, y que fluctúa de acuerdo a las intervenciones y orientaciones de una u otra institución.
- **Apoyo tensionado.** Además, se plantea que existe un débil apoyo a la gestión de parte de la Corporación, restringido principalmente a la gestión administrativa y financiera. También se critica el trabajo de las ATEs que se limitan a evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero no apoyan el proceso de mejora, ni las prácticas en el aula. Por último también se evidencia que los propios ATPs se sienten “desempoderados” pues que se deben limitar a “sugerir” y no pueden realizar mayores intervenciones para gatillar procesos de mejora profundos.
- **La sobre-intervención y demandas.** Sumado a lo anterior, dada la fragmentación del apoyo y las diversas instituciones involucradas la escuela tienen la sensación de estar “sobre intervenido”, lo cual demanda una sobrecarga de trabajo. El cuerpo docente plantea un alto nivel de exigencias por las diversas iniciativas y programas externos. Estas exigencias involucran trabajo administrativo y tiempo que sienten que se les “quita” en vez de poder dedicarlo al trabajo “importante”. Hay una percepción de “incongruencia” entre las exigencias externas y el tiempo real con el que cuentan.
- **Equidad e Inclusión.** Predomina una visión de los niños como problema, que no permiten o dificultan lograr las metas propuestas. La “inclusión” de los alumnos es uno de los factores mencionados por los actores como causas de los problemas que han tenido por no lograr mejorar los resultados en pruebas estandarizadas. A su vez tanto docentes como apoderados no están de acuerdo con que la escuela tenga que recibir a niños que han sido expulsados de otros establecimientos por motivos disciplinares, ya que, en su

opinión, perjudican al resto de la clase. Incluso la Jefa de UTP plantea que es incongruente que exijan aumentar los resultados en evaluación externas y a la vez que deban recibir a todos los niños.

- **Un “orden” que segrega.** Se evidencia estrategias de segregación interna en término de niveles de aprendizaje. Por una parte, se formaron los “cursos integrados” donde agrupan a los niños del PIE en un mismo curso, para facilitar el trabajo de las educadoras diferenciales. También, se observó que aumentaron la repitencia en algunos cursos, especialmente en el 1º básico (19 niños repitieron), para “ordenar” y “limpiar” con el fin de asegurar que todos los niños cumplieran los mismos niveles de aprendizaje. Esta estrategia también se realizó para arriesgar una baja significativa en los resultados SIMCE, pues se trataban de niños que no habían logrado básicos de lectura. Se evidencia una baja valoración y reflexión respecto a la inclusión de niños con diferentes niveles de aprendizaje.

- **Entre el orgullo, culpabilización y heroísmo.** La interpretación de los resultados en esta escuela evidencian distintas aristas de un mismo análisis. Por una parte circula un *relato de logros y orgullo*, “que le gana a otros”. En ello se realzan las pruebas en que han habido aumento en los resultados, aunque no sean significativos o hayan otras pruebas en que se haya bajado los puntajes. Por otra parte, surge una *responsabilización y culpabilización* entre los actores de la comunidad escolar. Los directivos piden “rendición de cuenta” a los docentes por los resultados de sus cursos. Los docentes a su vez se sienten evaluados y con el deber de defenderse de los bajos resultados. Como dice una profesora: “Entonces al final el SIMCE qué mide, cuánto la profesora alcanzó, no siempre lo que el alumno sabe.” Frente a ello los docentes suelen culpar a los alumnos y sus familias, lo cual les permite justificar los resultados insatisfactorios. Sumado a ello, existe una cierta autosatisfacción (“relatos del orgullo”), los directivos felicitan a su equipo por los resultados, que también es una estrategia para aumentar positivamente la imagen de la escuela a su interior y el estima de los docentes. De este modo se construye un cierto discurso de heroísmo, se tienen pequeños logros, pero valiosos, a pesar de toda la “adversidad” en la que trabajan (condiciones laborales, falta de tiempo, perfil de los niños).