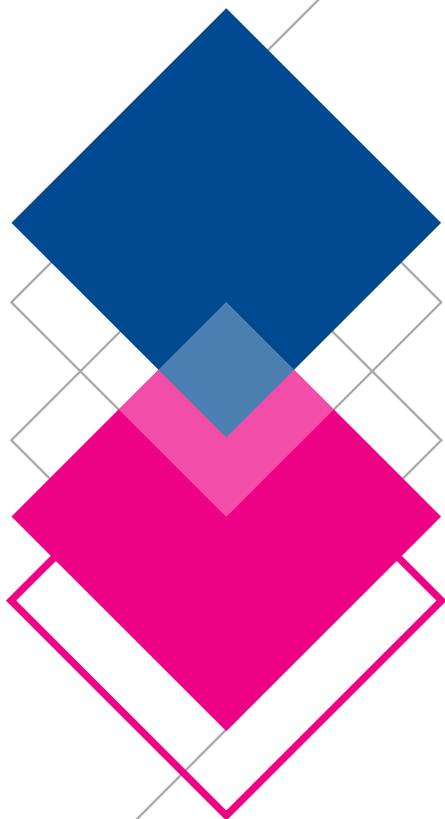


Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas

Estudio de caso en
establecimientos de
enseñanza básica



Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas

Estudio de caso en
establecimientos de
enseñanza básica

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otros que refieren a hombres y mujeres.

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

Agencia de Calidad de la Educación

contacto@agenciaeducacion.cl

600 600 2626, opción 7

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Octubre, 2017

Índice

I.	Presentación del estudio	4
II.	Antecedentes sobre mejoramiento escolar	6
III.	Resultados	10
	1. Factores externos o de contexto que posibilitaron las trayectorias	10
	2. Factores internos que impulsaron las trayectorias	11
IV.	Buenas prácticas	20
	1. Liderazgo directivo: el proceso de inserción a los establecimientos es clave	20
	2. Gestión escolar	21
	3. Gestión técnico pedagógica	26
	4. Prácticas al interior del aula	35
	5. Fomento del desarrollo integral de los estudiantes	41
	6. Relación con las familias	44
V.	Conclusiones	47
VI.	Bibliografía	49

I. Presentación del estudio

Una de las líneas de investigación que ha desarrollado la División de Estudios, busca proporcionar evidencia para orientar la mejora de la calidad de la educación en los establecimientos, y recomendaciones para la política pública en este aspecto. Como parte de esta línea se realizó el “Estudio de caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas”, para el nivel de enseñanza básica. Esta investigación fue adjudicada a la consultora Asesorías para el Desarrollo¹ y fue realizada durante el 2017.

Este tuvo como objetivo describir, analizar y comparar las dinámicas escolares de escuelas con educación básica que han tenido estas trayectorias, identificando las prácticas concretas cotidianas que están implementando directivos y docentes para promover el mejoramiento en el logro de los aprendizajes y desarrollo integral de los estudiantes.

En términos específicos la investigación buscó:

- Sistematizar la evidencia internacional y nacional respecto a los factores que determinan la sostenibilidad de trayectorias de mejoramiento de la efectividad escolar, identificando las prácticas asociadas a cada uno de ellos.
- Describir y analizar el proyecto educativo y las prácticas relativas a la gestión escolar y su cultura, al mejoramiento de los logros de aprendizaje académico e integral de los estudiantes, al trabajo técnico pedagógico, al monitoreo, evaluación y *accountability* de objetivos y metas, y a la relación e involucramiento de las familias en los establecimientos escolares.
- Describir y analizar la forma en que los establecimientos escolares se relacionan con las leyes, políticas y recursos provistos por la Institucionalidad (Ministerio de Educación e instituciones afines de nivel central, municipalidad y corporaciones, etc.).
- Comparar las dinámicas escolares llevadas a cabo por los establecimientos escolares estudiados, relevando las similitudes y particularidades.
- Levantar en los establecimientos escolares estudiados aquellas prácticas que puedan inspirar en su proceso de mejoramiento a otras escuelas, adaptando las prácticas a su contexto.

La investigación consistió principalmente en un estudio de caso en doce establecimientos de enseñanza básica, que demostraron tener una trayectoria de mejoramiento sostenida o sistemática² de acuerdo al Índice de Desempeño Escolar (IDE)³. Este índice define una metodología que refleja los cambios absolutos en el desempeño de las escuelas, y contempla el período 2008-2015.

Para considerar distintas realidades a lo largo del país, el estudio fue llevado a cabo en las regiones de Valparaíso, Metropolitana y del Biobío, en zonas urbanas y rurales, y considerando dependencias administrativas distintas.

¹ Licitación pública ID 721703-23-LP16.

² Se clasifica a los establecimientos con trayectoria de mejoramiento sistemática cuando presentan al menos dos períodos con cambio positivo, y ninguno negativo. Considera igualmente a los que se mantienen en desempeño destacado durante todo el período. Los establecimientos con trayectoria de mejora sostenida son aquellos con al menos dos períodos de cambio positivo, donde solo el primero puede ser negativo.

³ Este índice fue creado por Valenzuela y Allende (2014) y replicado por la Agencia.

Las metodologías utilizadas fueron *shadowing*⁴, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, y observaciones participantes. El *shadowing* fue utilizado para la figura del director, el jefe UTP y un docente destacado para observarlos en su rol dentro de las escuelas. Las entrevistas semiestructuradas acompañaron al *shadowing* para contextualizar las observaciones realizadas por el investigador. Se llevaron a cabo grupos focales para docentes⁵, estudiantes y apoderados. Y las observaciones participantes tuvieron lugar en los recreos y en reuniones de equipos directivos y docentes.

⁴ Técnica de investigación cualitativa que permite visualizar directamente las prácticas reales de los observados, y donde no media un relato o interpretación desde el sujeto.

⁵ Se realizaron dos grupos focales para docentes diferenciados por temáticas. Esto tuvo como objetivo profundizar en determinados temas con cada grupo.

II. Antecedentes sobre mejoramiento escolar

Contar con escuelas efectivas que logren desarrollar procesos de mejoramiento de manera sostenida es un ideal al que apunta la educación. Por lo mismo, desde la investigación y los generadores de política pública, existe el interés por desentrañar aquellos factores, capacidades y condiciones que se encuentran en la base de los procesos de mejoramiento escolar.

En este contexto, dos tradiciones o enfoques teóricos adquieren prominencia, orientando –desde entonces– la discusión al respecto. El primero, es el denominado “movimiento de la eficacia escolar”, que surgió en los años setenta y que tuvo como principal objetivo explicar los motivos por los que algunas escuelas y profesores, independiente del contexto social en que se desempeñaban, lograban ser más efectivos que otros. El desarrollo de esta tradición, derivó en la reflexión en torno a las denominadas “escuelas efectivas”, que alcanzó un gran interés a nivel internacional, principalmente en la década de los noventa (Reynolds et al, 1996; Creemers, 1994).

A la luz de la revisión realizada de diversos estudios en torno a efectividad escolar y escuelas eficaces, Teddlie y Reynolds (2000) identificaron nueve factores globales de efectividad escolar: 1) Liderazgo efectivo; 2) foco en el aprendizaje; 3) cultura escolar positiva; 4) altas expectativas de los estudiantes y del staff de la escuela; 5) monitoreo de los progresos a nivel escuela, sala de clases y estudiantes; 6) involucramiento de los padres; 7) prácticas docentes efectivas; 8) desarrollo profesional del staff; 9) involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo (Reynolds et al, 2016). Si bien, en un primer momento, gran parte de la atención se centró en los factores a nivel escuela, más tarde se reconoció la necesidad de integrar en el análisis las dinámicas en las salas de clases (Reynolds et al, 2011).

Una segunda tradición corresponde a la del denominado “mejoramiento escolar”. Su objetivo ha sido comprender cómo se generan los procesos de cambio que conducen a las escuelas a mejorar su calidad y por consiguiente, a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Hopkins (1998) señala al respecto, que el mejoramiento escolar alude tanto a los resultados de los estudiantes como a la capacidad de la escuela para gestionar y manejar el cambio.

Harris (2007 en Bellei et al, 2014), identifica siete componentes principales del mejoramiento escolar: 1) mejores condiciones para el aprendizaje en términos de recursos y equipamiento; 2) la introducción de cambios en el liderazgo o en las prácticas directivas; 3) la generación de mayores capacidades en los docentes en términos de enseñanza y aprendizaje; 4) la adquisición de capacidades para recolectar, analizar y utilizar los datos disponibles para la selección y evaluación de las estrategias pedagógicas; 5) la construcción de comunidades de aprendizaje profesional que contribuyan al mejoramiento de las prácticas docentes; 6) generación de redes y colaboración como medios de apoyo, presión y revisión de la escuela y 7) el involucramiento de los padres en los procesos de la escuela.

De este modo, mientras la efectividad escolar se plantea como un programa de investigación con un gran foco en el desarrollo de teorías que expliquen la existencia de escuelas efectivas, el mejoramiento escolar asume la forma de un programa para la innovación con un mayor interés por la práctica educacional del cambio y la resolución de problemas (Creemers et al, 2007).

Hacia fines de los años 90, se ha intentado hacer converger ambas corrientes en lo que podría llamarse la investigación acerca del mejoramiento de la efectividad escolar, enfocada en aquellas escuelas que logran aumentar su efectividad a lo largo del tiempo (Gray et al, en Madden, 2001).

Si bien, el mejoramiento en la efectividad escolar ha concitado gran atención a nivel internacional, propiciando el desarrollo de estudios en torno al tema, este enfoque no ha estado exento de críticas (Bellei et al, 2014). La principal crítica ha sido la falta de consideración de los aspectos políticos y sociales, así como de las diferencias socioculturales de los estudiantes (Ibid: p.19).

Asimismo, se ha criticado el excesivo foco en medir el mejoramiento y la efectividad a partir de los resultados académicos de los estudiantes, en desmedro de variables asociadas al desarrollo personal, social y ciudadano como lo son, por ejemplo, la autoestima, el autocontrol, la responsabilidad, la perseverancia, la solidaridad, las habilidades comunicacionales, el trabajo en equipo, el desarrollo en talentos deportivos, artísticos y sociales y las responsabilidades ciudadanas.

En Chile, si bien se reconoce que aún el nivel de la investigación sobre el tema es limitado, se han desarrollado, en las últimas décadas, relevantes estudios sobre efectividad escolar que han permitido identificar los factores o dimensiones que la explican (Bellei et al, 2014). Entre estos destacan el estudio “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” (Bellei et al, 2004) y el estudio que permitió el seguimiento de estas escuelas diez años después: “Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después” (Bellei et al, 2015). Asimismo, destaca el estudio llevado a cabo por Asesorías para el Desarrollo durante los años 2003 y 2004: “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza” (Raczynski y Muñoz, 2005) y el estudio más reciente sobre mejoramiento escolar: “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” (Bellei et al, 2014).

Trayectorias de mejoramiento

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

En el marco de la investigación “Mejorando las escuelas”, Gray, Hopkins y Reynolds (1999) identificaron tres “rutas hacia el mejoramiento escolar”: a) tácticas, b) estratégicas y c) generación de capacidades. De acuerdo a sus hallazgos, la mayoría de las escuelas operaban a nivel táctico, lo que significaba que llevaban a cabo acciones específicas orientadas fundamentalmente a los resultados académicos, con una alta probabilidad de ocasionar fatiga o agotamiento en la comunidad escolar en general. Otro grupo más reducido de escuelas, que alcanzaban mejores resultados, correspondía a aquellas que implementaban tácticas estratégicas, con un enfoque sistemático en el reconocimiento y el desarrollo de acciones que abordasen las áreas de desempeño de la escuela más débiles. Por último, un tercer grupo de escuelas, reducido, sería aquel que contaba con altos niveles de efectividad. En estos recintos el enfoque adoptado era el de la generación de capacidades, lo que en concreto significaba que se asumía que el mejoramiento es un proceso permanente que requiere de la construcción de organizaciones de aprendizaje capaces de generar capacidades internas que sustenten los cambios positivos (Gray, 2001; Bellei et al, 2014).

Ahora bien, en Chile, en el marco del estudio “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” (Bellei et al, 2014), se llevó a cabo un esfuerzo por profundizar en las trayectorias de mejoramiento y su sostenibilidad. Para ello, se elaboró, por una parte, el Índice de Desempeño Escolar (IDE) (Valenzuela y Allende, 2014) y por otra parte, a través del empleo de metodología cualitativa se buscó indagar en las trayectorias de mejoramiento y en los factores que las explican y condicionan.

Esta última consistió en la selección de doce de dichas escuelas. A partir del desarrollo de estudios de casos, se reconocieron cuatro tipos de trayectoria de mejoramiento en las escuelas. La primera, corresponde a lo que se ha denominado como el *Mejoramiento escolar*

institucionalizado, en que el foco está puesto en la generación y desarrollo de capacidades a largo plazo. En este tipo de trayectoria, se encuentran las escuelas que han generado una comunidad de aprendizaje, “donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan sobre sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus estudiantes” (Bellei et al, 2014: 12). Entre los atributos que destacan en este tipo de escuelas se encuentran: i) un alto nivel de institucionalización de sus estrategias de gestión; ii) existencia de una cultura del mejoramiento escolar y el alineamiento de directivos y docentes; iii) elevado sentido de misión y propósito moral por formar personas con valores y competencias (aprendizaje integral); iv) una fuerte identificación con un proyecto común.

La segunda trayectoria identificada corresponde al *Mejoramiento escolar en vías de institucionalización*. Estas escuelas, se sitúan en lo que, desde Gray y su equipo de investigación en “Mejorando las escuelas”, han definido como el enfoque estratégico de mejoramiento escolar. Los procesos de mejora en estas escuelas se extienden por períodos prolongados y se hace uso de tácticas puntuales y más amplias de mejoramiento que abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación, elaboración de materiales, además de la implementación de modelos sofisticados de alineamiento pedagógico-curricular junto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, lo que retroalimenta las prácticas y prioridades de enseñanza. Estas escuelas, poseen “una sólida cultura institucional, que es compartida por los miembros de la comunidad y que alimenta un sentido de pertenencia e identidad” (Íbid: p.12). Ahora bien, en estas escuelas, sin embargo, los procesos de mejoramiento se encuentran restringidos a ciertas asignaturas, ciclos, tipos de aprendizaje y el motor del mejoramiento descansa más bien en los directivos que en los docentes.

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

La cuarta trayectoria corresponde al *Mejoramiento puntual*. Las escuelas que presentan este tipo de trayectoria difieren entre sí, tanto por las razones que motivaron sus procesos de mejoramiento como por las acciones que han emprendido para alcanzarlo. Entre las características que comparten, sin embargo, se encuentra el fuerte foco en los resultados del Simce, lo que justifican como la respuesta a la prioridad dada a este tipo de pruebas estandarizadas por la política educacional. En estas escuelas se puede observar la carencia de una cultura común compartida (Íbid.:13).

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

Factores de las trayectorias exitosas

Antes de hablar de aquellas variables o elementos que podrían influenciar los procesos de mejora de los establecimientos, hay que señalar que los factores que contribuyen a que las escuelas experimenten estas trayectorias de mejoramiento exitosas dependen en gran medida del contexto y de elementos particulares de las escuelas. No obstante, la investigación ha buscado identificar prácticas asociadas a los factores relevados a continuación, de manera de inspirar a otros establecimientos en sus procesos de mejoramiento. Estos factores pueden ser agrupados en (i) estructurales o de contexto y (ii) a nivel de escuela.

Los factores estructurales se refieren a aspectos tales como: i) la dependencia administrativa; ii) el nivel socioeconómico del estudiantado y iii) el tamaño de los establecimientos. La confianza en las relaciones de la comunidad escolar es un aspecto transversal que facilita el trabajo colaborativo, y la articulación y búsqueda de sinergias entre las prácticas claves para la mejora escolar. El contexto nacional refiere a la política educativa, en particular a las iniciativas de los últimos años, como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley de Inclusión, la selección de directores vía Alta Dirección Pública (ADP), el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección, y acciones de la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

Respecto a los factores a nivel de escuela, destaca la presencia de un liderazgo directivo impulsor de cambios cuyo foco principal es el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; una gestión escolar centrada en desarrollar a los docentes (seleccionar a los adecuados, generar buenas condiciones laborales, y asegurar que orienten su trabajo hacia el mejoramiento de los aprendizajes); y una buena gestión de la convivencia escolar, estableciendo relaciones de confianza y compromiso con todos los integrantes de la comunidad escolar.

III. Resultados

La presentación de resultados se inicia con los factores externos e internos clave para los procesos de mejora en los casos estudiados. Dentro de los factores externos, se ahondó en la relación con el sostenedor y en aquellos programas que fomentaron un primer impulso hacia la mejora. Además, se menciona el proceso de “normalización” de las escuelas como un factor intermedio entre los factores externos e internos. En relación a los factores internos, se menciona el liderazgo directivo, el apoyo técnico pedagógico y el involucramiento de las familias.

1. Factores externos o de contexto que posibilitaron las trayectorias

Los llamados factores externos refieren a una serie de características y circunstancias que definen al establecimiento. El tamaño de los recintos, contexto rural o urbano, y la disponibilidad de recursos, son elementos que facilitan o dificultan los procesos de mejora, pero por sí mismos no los inician, ni aseguran su sostenibilidad en el tiempo.

Es importante tener en cuenta que parte de estos factores externos se deben al contexto escolar de nuestro país: los establecimientos escolares no tienen mayor injerencia en la elección de sus liderazgos, y muchas veces no cuentan con la autonomía para gestionar sus recursos. Desde esta perspectiva, tener una buena relación con el sostenedor puede constituir un facilitador de procesos y también contar con mayores recursos.

Adicionalmente, se menciona aquí el proceso de “normalización”⁶ de los establecimientos, proceso que fue, en parte importante, movilizado por la propia escuela, pero también promovidas por iniciativas desde la política pública que ayudaron a desplegar procesos de mejora.

1.1. Relación con el sostenedor

En lo que respecta a la dependencia administrativa y relación con el sostenedor, en la mayoría de los casos, las relaciones de los establecimientos municipales estudiados con sus sostenedores son inestables o cambiantes, a excepción de dos casos. Si bien en general las escuelas municipales muestran distintos grados de avance en sus procesos de mejoramiento, estos no parecen estar asociados con una naturaleza positiva o negativa de la relación con su sostenedor.

En los establecimientos particulares subvencionados más avanzados en sus procesos de mejoramiento (casos 2 y 5), los sostenedores —uno laico y otro religioso— tienen presencia regular por medio de uno o más profesionales especializados en la escuela, que apoyan en la gestión general y técnico pedagógica. En los cuatro casos restantes de establecimientos particulares subvencionados la relación con el sostenedor es de cercanía, pero aparentemente, no existiría apoyo técnico pedagógico, aun cuando en tres de estos el sostenedor ocupa un cargo directivo en el establecimiento.

A grandes rasgos, lo que se observa es que cuando el sostenedor se compromete con la educación, traza una política clara y fuerte en el ámbito técnico pedagógico, y apoya y encauza su implementación en el establecimiento, aportando con recursos y apoyo técnico pedagógico, puede tener una incidencia positiva importante en los procesos de mejoramiento. La ausencia de un sostenedor de estas características no impide que las escuelas mejoren, pero sí hacen este proceso más lento, y posiblemente, implica un mayor esfuerzo y compromiso de toda la comunidad escolar con los procesos de mejoramiento.

⁶ La importancia de ordenar ciertos aspectos básicos al interior de las escuelas ha sido denominada “normalización” en estudios anteriores en Chile (Bellei et al, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005).

1.2. Procesos de “normalización” de las escuelas

En varios de los casos, en particular los municipales, algunos programas o iniciativas ministeriales provocaron cambios en los establecimientos que posteriormente permitieron avanzar en procesos de mejoramiento. Esto, ya que les exigía un ordenamiento y normalización de aspectos básicos del funcionamiento de una escuela (conformación de equipo de trabajo, estudio más riguroso y compartido de planificación, seguimiento de indicadores básicos, registro evidencia de lo que se hace, etc.). Las iniciativas ministeriales más mencionadas son el Programa de Acompañamiento Compartido (PAC), la Ley de Subvención Preferencial (SEP) y asociado a esta, el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). Estas iniciativas fueron importantes como punto de partida de la mejora, ya que, en palabras de algunos entrevistados, hubo un ordenamiento y estructuración del trabajo en la escuela. Entre estos aspectos básicos resaltan los siguientes:

- a. Infraestructura que cumple con la normativa ministerial, bien mantenida y limpia.
- b. Horarios claramente establecidos y que se cumplen (entrada y salida del colegio, puntualidad en la toma de las clases).
- c. Estructura organizacional con una clara definición de equipos, roles y funciones.
- d. Recursos mínimos adecuados para el funcionamiento (orden y uso de los recursos disponibles).
- e. Reglamentos y protocolos exigidos: disponibles, conocidos y que se cumplen.
- f. Salas de clases ornamentadas con mensajes que recuerdan reglas de conducta, valores, compromisos; que dan cuenta de trabajos de los alumnos, y que a través de esquemas y dibujos recuerdan los contenidos centrales de algunas unidades de las asignaturas.

2. Factores internos que impulsaron las trayectorias

Los factores externos y la presencia de acciones de ordenamiento y estructuración como los señalados, no aseguran el mejoramiento escolar y menos su continuidad en el tiempo. Deben ser abordados si no existen, pero representan una ruta “táctica” y no “estratégica” ni de “desarrollo de capacidades”. En otras palabras, son una condición necesaria, pero no suficiente para llevar adelante procesos de mejoramiento. Para que estos ocurran, se requiere que alguien al interior de la escuela —el director, jefe UTP, un docente o grupo de docentes— se haga cargo, lidere y empuje el proceso, traduciendo y adaptando lo que la iniciativa, programa o sistema escolar propone a la realidad específica de la escuela y motivando a los docentes a sumarse a este proyecto. Vale decir, los factores externos solo surten efecto real de mejoramiento si se articulan o encadenan con fuerzas internas que desde dentro del establecimiento convocan y empujan a los integrantes de la unidad escolar a sumarse al cambio. Los casos estudiados como procesos de mejoramiento más avanzados evidencian la importancia de que las fuerzas internas se hagan cargo, se apropien y propulsen la mejora. Adicionalmente, el clima de relaciones que impera en la escuela, en particular entre los adultos en el establecimiento, es un aspecto que opera como factor subyacente a los procesos de mejoramiento.

2.1. Importancia del clima escolar

Tal como se decía previamente, el clima de las relaciones internas, en particular entre los adultos en la escuela, es una condición base que acompaña los procesos de mejora. Además, es un factor que es parte constitutiva del modo en que estos procesos se desenvuelven. Cuando el clima de las relaciones entre adultos en el establecimiento está cruzado por tensiones y conflictos que no se abordan ni resuelven, es difícil, si no imposible, que los procesos de mejoramiento se desplieguen. En todos los casos estudiados este clima es, en general, positivo entre los que colaboran en el establecimiento.

“Imagínate que nosotros disfrutamos desde que llegamos, trabajamos camaradería y eso se proyecta a los trabajadores de acá, o sea, a los funcionarios, siempre hay un clima grato, siempre hay una sonrisa”.

(Jefa de UTP, ciclo básico escuela-caso 1).

No obstante, el buen clima en las relaciones solo favorece procesos de mejora cuando se vuelca hacia un **trabajo profesional colaborativo** entre directivos y docentes, y en lo posible, con apoderados. Es importante contar con la confianza de reconocer sus errores, de compartir, solicitar ayuda o apoyo en caso de requerirlo, y estar dispuestos a apoyar al colega.

“Ellos [el equipo directivo] confían y dan la libertad de tu realizar tu trabajo y de buscar tus estrategias, tu metodología. Yo lo hallo excelente, o sea no te ves agobiada con tanto papel, tanta planificación, sino que tú entregando tus cosas a tiempo, cumpliste. Y también está el apoyo de los colegas porque cuando tu pides un favor una ayuda, no te lo niegan, todos te ayudan o te dan ideas, yo he visto eso y lo he sentido también”.

(Docente, escuela-caso 9).

La literatura ha señalado que las relaciones de confianza son a la vez el “pegamento” que mantiene a la comunidad escolar unida y cohesionada, y el “lubricante” que permite gestionar adecuadamente los procesos de mejora, identificar los problemas, tensiones y conflictos, conversarlos y resolverlos (Bryk y Schneider, 2010; Tschannen y Moran, 2014). La confianza relacional en la escuela es tanto una condición base esencial en los procesos de mejoramiento como un factor que los facilita.

2.2. Liderazgo directivo (PEI, gestión técnico pedagógica para el mejoramiento, estilo de liderazgo distribuido)

Es indispensable que exista liderazgo interno para movilizar un proceso y, en general, este lo asume el equipo directivo o algún integrante de este.

En los casos estudiados, los equipos directivos o de liderazgo escolar de las escuelas varían en su conformación. Es posible encontrar escuelas con esquemas más tradicionales y acotados de equipos directivos compuestos por el director, jefe de UTP, orientador, inspector y/o encargado de convivencia (por ejemplo, caso 2, 3, 7 y 9), y a equipos más amplios que comúnmente reciben el nombre de Equipos de Liderazgo Educativo (ELE), y que pueden integrar, además de los roles mencionados, a coordinadores de ciclo, coordinadores PIE, entre otros (casos 1, 8, 11 12).

En las escuelas en que los equipos desarrollan un trabajo destacado de liderazgo, los roles y funciones se encuentran claramente delimitados, y son conocidos por las comunidades escolares:

“Depende de la situación, cuando es una situación académica la que hay que conversar, uno se dirige a la Unidad Técnico Pedagógica, cuando es una situación de jefatura, uno se dirige al orientador y cuando es un tema de disciplina a inspección general, entonces uno sabe”.

(Docente, escuela-caso 1).

Además, la dirección del mejoramiento está marcada por un **proyecto educativo institucional consensuado y compartido** del cual la comunidad escolar se sienta partícipe, y cuyo foco es el proceso formativo de todos los estudiantes, independiente de sus características familiares, nivel de aprendizaje previo, sus necesidades educativas especiales y los atributos del entorno del colegio.

De lo anterior se desprende que directivos y docentes trabajen convencidos de que ellos

tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes, al margen de cualquier circunstancia. Esta convicción está estrechamente asociada a otra que se expresa en **altas expectativas con respecto al futuro de los alumnos**. En los casos vistos se reconoce que parte de los estudiantes vienen con una carga negativa a la escuela, producto de situaciones difíciles que viven en sus hogares y en el entorno local. Pero al mismo tiempo, comparten la convicción de que la escuela y, por tanto, ellos, son los únicos que pueden hacer una diferencia entregándoles una educación integral, que los motive y permita descubrir sus intereses y talentos, y así abrirles oportunidades para su futuro. El compromiso primero es con los niños:

“Y el tema yo creo más importante de todos, son las expectativas, que se vuelve una conversación consciente e intencionada, el hecho de no porque tengamos un 75% de vulnerabilidad vamos a decir que son los pobres niños y vamos a poner rótulos en ellos, sino que para nosotros son niños tan importantes como los que tiene los mejores colegios de aquí. Incluso nosotros en 4º básico estamos en segundo lugar en la comuna, después del colegio que es particular y que cobran \$300.000 por mensualidad, mientras nosotros que somos doscientos niños pagan \$13.000, todo el resto son prioritarios o están becados. Entonces eso es un orgullo, lograr ese resultado”.

(Directora, escuela-caso 2).

En esta dirección, las metas que proponen lograr en los alumnos nunca son solo académicas, sino que incluyen la **formación de valores, desarrollo personal, habilidades interpersonales, sana convivencia e inclusión social**.

“Yo creo que formarlos como persona, recién se mencionó el ambiente que rodea al colegio, yo creo que eso es un plus también que nosotros podamos trabajar con los niños esa parte que falta del hogar, que son de padres ausentes o padres que tienen una vida tal vez un poco disoluta por diferentes situaciones, yo creo que lo principal es eso, formar personas más que niños estrellas en áreas, que es una tarea también, pero también personas útiles a la sociedad”.

(Docente, escuela-caso 8).

El estilo de liderazgo directivo predominante entre los casos que desarrollan un trabajo destacado en este ámbito, es el de **liderazgo distribuido**. Este es el que no se limita al director ni a los integrantes del equipo directivo, sino que se proyecta también al equipo de gestión (que es el que lleva el día a día de la escuela) hasta el aula y a cada uno de los encargados de tareas específicas (sean estas administrativas, de aseo, seguridad u otra). En este sentido, los directores con una mayor conciencia respecto a este tema esperan que cada funcionario de la escuela no solo sea responsable y cumpla con la tarea asignada, sino que lo haga de modo proactivo y propositivo. Asimismo, lo que esperan hoy las comunidades educativas son directores líderes que trabajan delegando, compartiendo y distribuyendo su poder. En el caso doce la directora utiliza explícitamente el concepto de liderazgo distribuido (Spillane, 2005), señalando:

“Yo busco la construcción del liderazgo distribuido, o sea, cada persona sea profesional o asistente, se hace cargo de su ámbito de trabajo y lo lidera”.

(Directora, escuela-caso 12),

En las escuelas fue posible ver que en los últimos años se ha otorgado un mayor énfasis a potenciar el liderazgo y las funciones de los distintos roles, distribuyendo responsabilidades de forma creciente. Es común ver que los miembros de los **equipos se encuentren altamente coordinados e interrelacionados entre sí**, ya sea a través de reuniones formales o en el contacto cotidiano, con el propósito de ordenar las actividades diarias y atender situaciones transversales en cuanto al funcionamiento de la escuela o de acuerdo a lo requerido día a día.

En las escuelas con líderes destacados, es común que los docentes se sientan escuchados y que su opinión y conocimientos sean considerados a la hora de tomar decisiones.

Distribuir sin perder de vista que el director es responsable del rumbo de la escuela para avanzar hacia su meta, es clave. El desafío es convocar, entusiasmar y comprometer a toda la comunidad escolar hacia la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

En otros casos los docentes valoran el liderazgo directivo porque es horizontal aludiendo principalmente al modo en que este maneja la información, y que se escuche y tome en cuenta la opinión de los docentes para la toma de decisiones. En algunos casos esta horizontalidad se asocia también al buen trato de los directivos con los docentes, su cercanía, comprensión y flexibilidad frente a problemas personales de los profesores, su preocupación por el bienestar personal de sus funcionarios.

“Es que el liderazgo de acá no es vertical, es horizontal claramente porque cada cosa que, no todo, pero en general, lo macro, se nos consulta, el otro día nos preguntaron lo de “¿qué les gustaría así como capacitaciones?, ¿qué creen que podríamos pedir?”, y (...) ellos hacen el vaciado, entonces igual te sientes escuchado. “Oh, yo quiero esto” ya, de alguna manera te escuchan, que crees, porque finalmente somos nosotros los que estamos en el aula, digamos”.

(Docente, escuela-caso 4).

Sin embargo, entre los casos estudiados hay algunos en que existe un liderazgo pero que no se vuelca necesariamente hacia la formación de los estudiantes ni hacia el fortalecimiento o creación de capacidades en los docentes. En otros casos el liderazgo directivo es más lejano, más vertical, los niveles medios de liderazgo están menos presentes o recién desarrollándose.

“Tiene buena disposición de sacar a la escuela, está preocupada e inclusive también sería para su beneficio si lograra sacar esta escuela de este hoyo en que está... pero está en este cuento que quiere ella no más, ella y todo ella no más... y llegó, así como marcando rayas, y poniendo aquí y poniendo acá, esto y lo otro. Y se le olvida de partida, que somos todos profesionales, no tenemos catorce ni quince años”.

“Nos pide nuestro punto de vista y al final hace lo que ella quiere... es como hablarle al viento”.

“No se la juega por nosotros. Mira la norma y la lee a su manera”.

(Docentes, escuela-caso 11).

Por otro lado, los líderes destacados de las escuelas del estudio, dan cuenta además de una **preocupación por perfeccionarse y actualizarse en conocimientos** respecto a los diversos temas que involucran al quehacer de la escuela: desde los relativos a la gestión directiva más administrativa hasta a las prácticas, estrategias, herramientas e innovaciones del trabajo docente en el aula.

Pero más allá de la formación en términos formales, la **experiencia profesional** de las personas que integran los equipos es un factor que desempeña un rol importante, tanto en el modo en que el liderazgo es ejercido como en el reconocimiento que la comunidad escolar hace del mismo.

“Además que de alguna manera, yo que soy más joven... te modelan... la experiencia de ambas (...) Por ejemplo, la señorita [Nombre Jefa de UTP], uno sabe que ella hizo muchos años clases en rural, que hizo patria, por ejemplo, que se internaba un año completo en el campo a educar a niños que estaban lejos, y que sólo salía a pagarse, ¿me entiendes? Entonces, y que los educaba y que todavía le vienen a dejar un ramo de flores para su cumpleaños, entonces tienes esa modelación.

(...) Y el otro lado la señora [Nombre Directora]... tiene el tema de conocimiento, de haber hecho pasantías al extranjero, entonces tú tienes una modelación y tienes ganas de ser, a lo mejor, o alcanzar a ser así".

(Docente, escuela-caso 4).

Asimismo, **son activos a participar e involucrarse en temas pedagógicos**, motivando la innovación constante en las prácticas docentes en aras de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Muchos directores desempeñan un rol central en los asuntos pedagógicos de sus establecimientos, y son valorados por los docentes en cuanto a la apertura y el apoyo que estos brindan a sus iniciativas.

"Lo otro que tienen los jefes es que cuando uno va con una idea, o con una problemática, siempre uno es escuchado, siempre, y siempre se busca en conjunto la solución, o si uno llega "-¿sabes qué? Mira, se me ocurrió esto. -Ya, veamos cómo lo implementamos, a ver si sirve acá, mira", y ellos te dan su visión, "-déjame darle una vuelta", o lo vemos inmediatamente, o "si, me parece", nunca es como "no, [nombre docente] ¿sabes qué?, eh no, no se puede y..." No, siempre es como... y se trata de implementar y al final, cuando son buenas ideas se quedan en el tiempo".

(Docente, escuela-caso 1).

Otra característica de los líderes destacados es el equilibrio entre las competencias técnico-profesionales y las habilidades blandas. Esta última dimensión clave asociada al liderazgo directivo es lo que algunos entrevistados plantean como el "**lado humano**" de los directivos, refiriéndose al esmero que ponen en cuidar el bienestar de sus colaboradores, cualquiera sea el estamento al cual pertenezcan. Valoran el respetar los horarios laborales, estar pendiente del ánimo y los problemas personales graves que pueden estar enfrentando fuera de la escuela, y que sean claros y transparentes en cuanto a lo que esperan del desempeño de cada uno.

"La directora siempre tiene la disposición, ya, bueno, anda, te cubrimos. Si a uno eventualmente pasó algo y te llaman, no, ni un problema, sal, anda, soluciona el problema que tienes y todo. Nunca hay una negativa en relación a eso, entonces yo creo que eso es algo sumamente importante de destacar porque en otros trabajos no se da y, o sea, sin derecho a pataleo ni nada".

(Docente, escuela-caso 5).

Junto a las competencias más técnicas, estos aspectos contribuyen a generar vínculos de confianza, que resultan, en palabras de una de las directivas del estudio en "*lealtad y compromiso*" por parte de los docentes (Jefa de UTP, escuela-caso 4).

Los líderes destacados suelen ser **versátiles** y ocuparse de diferentes tareas relativas a la escuela. Por las múltiples responsabilidades que les competen, los buenos líderes distribuyen su tiempo entre mantener una relación constante con el sostenedor, generar relaciones con redes externas para diversos fines (charlas, visitas domiciliarias, atención de sus estudiantes, etc.), realizar tareas administrativas, liderar actos, ceremonias, rendición de cuentas, atender a reuniones de coordinación, técnico pedagógicas, observar clases, gestionar recursos, entre muchas otras.

2.3. Apoyo técnico pedagógico

La literatura es extensa en señalar que la gestión técnico pedagógica es soporte fundamental de los procesos de mejoramiento escolar. Al respecto, Bellei et al (2015) han sostenido que “la forma en que la escuela organiza, coordina, implementa y monitorea el núcleo técnico del trabajo de enseñanza es uno de los factores decisivos para el alto desempeño de las escuelas efectivas, y lo ha sido también para sostenerlo” (p.91). Por lo mismo, sin un liderazgo directivo potente en esta dimensión, los procesos de mejora se debilitan y eventualmente desaparecen.

Una especificidad del sistema organizacional de las escuelas en Chile es la existencia formal de una Unidad Técnico Pedagógica (UTP), liderada comúnmente por un o una jefe/a de UTP. Si bien, este rol y cargo se encuentra institucionalizado, siendo el liderazgo medio principal en las escuelas del país (Montecinos et al, 2016), sus características, funciones y marcos de acción presentan un alto grado de variación entre las escuelas.

Dentro de los lineamientos en esta área se pueden mencionar: foco en el estudiante, sus diversos estilos y necesidades de aprendizaje para entregar una enseñanza diversificada que responda a las características y requerimientos particulares de cada uno; equipos de trabajo estructurados y entrelazados entre sí, en los que se fortalece el trabajo colaborativo, y la reflexión pedagógica entre docentes y no docentes; apoyo, supervisión y retroalimentación del trabajo de aula de los docentes.

2.3.1. Estructura de la gestión técnico-pedagógica

Respecto a la estructura de la gestión técnico-pedagógica, los doce establecimientos cuentan con un área delimitada organizacionalmente, sin embargo, las funciones, cargos y mecanismos de funcionamiento de esta unidad varían entre cada escuela. En casi la totalidad de los establecimientos, el área técnico-pedagógica ha sufrido reestructuraciones importantes en los últimos cinco años, tanto en términos organizacionales y de funciones, como del enfoque que se asume. En seis de las escuelas del estudio, esto se ha debido al cambio de director y equipo directivo.

Actualmente, la mayoría de las escuelas cuentan con un área técnico-pedagógica liderada por un jefe de UTP, quien está a cargo de un grupo. La figura más común que forma parte de este equipo es la de coordinador de ciclo, que en el caso de enseñanza básica comúnmente son dos: primer ciclo básico y segundo ciclo básico⁷. El jefe de UTP o en ocasiones denominado coordinador académico, es un cargo directivo con carga horaria completa destinada a esta función (con excepción de la escuela caso 5 que comparte funciones con docencia en aula), mientras que los coordinadores de ciclo son profesores de aula con horas asignadas para el ejercicio de dicha función. En algunos casos, los equipos de gestión técnico pedagógica incorporan a jefes de departamento (también ejercen como docentes en las escuelas), o coordinadores del Programa de Integración Escolar (PIE), entre otros. En parte de los casos esta organización respondió a un proceso de reestructuración impulsado por la participación de la escuela en el PAC, que al instaurar el Equipo de Liderazgo Educativo (ELE) implicó también un reordenamiento del área de gestión técnico pedagógica.

En la mayoría de las escuelas se otorga una alta valoración a contar con equipos que faciliten y permitan un correcto funcionamiento de la gestión técnico pedagógica en servicio de los aprendizajes de los estudiantes. Y también poder distribuir tareas y tomar decisiones de manera conjunta en este aspecto:

⁷ Los ciclos se definen de forma distinta en las escuelas, pudiendo el primer ciclo abarcar de pre-básica o 1º básico a 4º, 5º o 6º básico.

⁸ El Programa de Integración Escolar constituye una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”. (División de Educación General, 2013: p.7).

“Yo tengo un equipo de UTP. [...] No tomo decisiones sola. Yo a lo mejor pienso cosas, pero lo converso con mi equipo. [...] Y ahí siempre, siempre tomamos las decisiones en conjunto, y esto es lo que yo mantengo, porque nosotros creemos que el armar equipos y trabajar en equipos siempre nos va a rendir más frutos que una persona tome las decisiones sola”.

(Jefa de UTP, escuela-caso 2).

Respecto a los jefes de UTP, en once de las doce escuelas, estos son docentes que han cursado programas de posgrado en el área educacional, y en muchos casos, han participado también en cursos y diplomados en temas ligados a la gestión pedagógica escolar. Lo anterior, da cuenta de un alto grado de preparación en términos formales.

El rol en particular que ejercen en sus escuelas es variable, pudiendo identificar, a grandes rasgos, tres modelos o perfiles de jefes de UTP entre los establecimientos del estudio.

El primero de ellos corresponde a **una jefatura técnica que trabaja muy a la par con quien encabeza la dirección de la escuela**, constituyendo en muchos casos la dupla que ejerce y sustenta el liderazgo educativo, y siendo reconocida como tal por sus propias comunidades educativas. Tal como sucede en el caso 4, donde el trabajo ha sido facilitado por una visión compartida respecto a la educación y a lo que esperan de la escuela.

“Yo me he dado cuenta de que se preocupan también, que también es un desgaste desde mi punto de vista, si es líder, estar pendiente de todo, no es fácil, pero yo veo que ellas lo hacen, si no es una, es la otra... en el fondo el liderazgo recae en ellas dos”.

(Docente, escuela-caso 4).

De este modo, en este primer modelo de gestión técnico-pedagógica, el liderazgo educativo es altamente compartido entre el rol directivo y el rol de UTP, pudiendo señalar que este último ejerce funciones que van más allá de lo que la literatura ha entendido como un liderazgo medio. Comúnmente, esto ocurre en el marco de relaciones entre ambos roles muy estrechas y cercanas, caracterizadas por un fuerte vínculo sustentado en la confianza, en que el reconocimiento de errores, la autocrítica y el estilo de trabajo potencian la unidad en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas. Sumado a lo anterior, este tipo de gestión se sustenta en un interés por parte del director en la labor pedagógica de la escuela.

Un segundo modelo, se establece sobre la base de una **delimitación clara de las funciones** ejercidas por la persona que detenta la jefatura técnica respecto a la dirección, existiendo un alto grado de complementariedad entre ambos roles. Ejemplo de ello, es lo que ocurre en el caso 7 en que la directora asume la gestión escolar general y las relaciones externas, incluido el sostenedor, y la jefa de UTP dirige y lidera los aspectos pedagógicos y curriculares del colegio. Esta, además, asume un rol clave en los procesos de reclutamiento de docentes al ser quien evalúa las competencias técnicas profesionales de los postulantes.

En ambos modelos, los jefes técnicos suelen contar con personal de apoyo, ya sea un docente o una secretaria que asume funciones administrativas. Esto ocurre principalmente en escuelas que dan cuenta de un buen funcionamiento interno que promueve la mejora continua.

El tercer modelo identificado entre los casos, corresponde a una gestión técnico pedagógica que recae en **estructuras más amplias**, que si bien pueden contar con un jefe de UTP o coordinador académico que las encabeza, el trabajo tiende a ser distribuido y compartido entre estos otros roles, ya sean coordinadores de ciclo o jefes de departamento. En estos casos, los coordinadores o jefes de departamento cuentan con mayores responsabilidades y atribuciones en el ejercicio de sus labores. En este tipo de escuelas se observa que los roles a cargo de la gestión técnico pedagógica responden de forma más directa a la dirección, ya sea en reuniones periódicas o a través del contacto diario.

2.3.2. Funciones ligadas a la gestión técnico-pedagógica

Ahora bien, independiente del modelo de jefatura técnica ejercida en las escuelas, a partir de los casos ha sido posible identificar un conjunto de funciones comunes ligadas a la gestión técnico pedagógica y que pueden ser agrupadas en cuatro dimensiones: curricular, gestión de proyectos, gestión de recursos y de aspectos administrativos, y convivencia escolar.

Respecto a lo **curricular**, entre las funciones observadas se encuentran: I) revisión y verificación del cumplimiento de las planificaciones e instrumentos de evaluación; II) monitoreo y apoyo al trabajo diario en aula de los docentes, ya sea a través de acompañamiento a la clase o reuniones individuales con cada docente; III) fomento del trabajo colaborativo docente; IV) fomento de reflexiones pedagógicas entre docentes; V) generación e impulso de prácticas de enseñanza diversificadas y contextualizadas a la realidad de cada curso; VI) calendarización de actividades curriculares y sus plazos; VII) resolver problemas de los docentes; VIII) monitoreo y evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes y IX) articulación de ciclos, asignaturas, niveles y/o talleres y actividades extra programáticas.

Las labores observadas respecto a la dimensión de **gestión de proyectos** son: I) revisión y actualización del PEI y PME; II) liderar proyectos internos o externos referidos al área técnico-pedagógica; III) desarrollo y monitoreo de las directrices del PME; IV) articulación con equipo PIE o psicosocial de la escuela.

Las funciones en torno a la dimensión de **gestión administrativa y de recursos** contemplan: I) gestión de materiales; II) gestión de recursos y solicitudes al respecto; III) monitoreo de la asistencia de los alumnos; IV) sistematización de la información y de los requerimientos ministeriales; V) velar por el adecuado funcionamiento y equipamiento de laboratorios y del CRA.

Por último, los jefes técnicos y coordinadores desempeñan una importante labor respecto a la **convivencia escolar** principalmente a través de la revisión de casos de indisciplina en el aula y la búsqueda de estrategias para abordarlos en conjunto con otros directivos que abordan esta área.

En algunos casos—principalmente en las escuelas más pequeñas o que disponen de menos recursos— los jefes de UTP en ocasiones también realizan labores de reemplazo de docentes, en caso de ser necesario. Sin embargo, esto no suele ser una práctica frecuente en las escuelas analizadas.

2.3.3. Perfil del cuerpo docente

Las características de los docentes, su experiencia y perfil técnico, su compromiso con la escuela y los estudiantes, son un factor clave para promover procesos de mejoramiento. Esto, a su vez, depende de varios factores como las condiciones laborales, vínculos previos con el establecimiento (por ejemplo, ser exalumno), y el clima de acogida y apoyo que sienten.

Aunque no era foco del estudio, se observó que existían docentes líderes con influencia sobre sus colegas, y estos eran muchas veces los que ocupaban cargos de liderazgo medio.

Otro factor relevante de mencionar es que en varios casos se señala que la contratación de profesores nuevos, recientemente formados, y en lo posible “probados” porque hicieron su práctica en el establecimiento, ha sido favorable para introducir o renovar prácticas de aula habituales. Muchas veces es la jubilación de profesores antiguos lo que facilita la renovación de la planta docente.

2.4. Involucramiento de las familias

Para los directivos y docentes de los casos, casi sin excepción, la relación con los apoderados es una de las relaciones más difíciles de establecer y sostener, en particular en lo que concierne a lograr el apoyo que la escuela espera de ellos en cuanto a la asistencia, cumplimiento de normas de disciplina y convivencia y, quizás lo más importante, fortalecer el indispensable apoyo que requieren de la familia para alcanzar el perfil de egreso de los estudiantes que se han propuesto como meta (formación integral sólida que les abra oportunidades futuras).

En los casos estudiados se observa una preocupación por esta relación. Los ámbitos en que se expresa esta preocupación y la profundidad de la misma, varían de caso a caso y no se asocian con el grado de consolidación de la mejora escolar. En algunos pocos casos (el 11 por ejemplo) la preocupación por el vínculo escuela-familia tiene origen solo en la necesidad de asegurar la asistencia regular de los niños a clases. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas existe la convicción de que la formación y aprendizaje de los niños es una coresponsabilidad de la escuela y la familia.

IV. Buenas prácticas

A continuación se revisarán prácticas que fueron observadas en alguno de los factores clave descritos en el capítulo anterior. Algunas de estas prácticas refieren a acciones concretas, y otras, dan cuenta de estrategias menos explícitas pero que albergan un propósito funcional a los procesos de mejora.

1. Liderazgo directivo: el proceso de inserción a los establecimientos es clave

Como se señaló, el proceso de inserción de un nuevo director —y por tanto, el tipo de liderazgo a ejercer— es esencial en el proceso de mejora.

Entre las prácticas pesquisadas como relevantes al momento de inserción de un nuevo director o directora, se encuentran el **reconocer la experiencia y experticia en el establecimiento y la cultura escolar de los docentes y directivos anteriores**. En general, los directores señalan haberse dado un tiempo (meses o un semestre) para observar las dinámicas de funcionamiento y cultura organizacional de la escuela antes de tomar medidas o cambiar prácticas instaladas.

En el caso de recintos marcados por una cultura escolar previa negativa —tanto en términos de ausencia de proyecto educativo común o de prácticas pedagógicas compartidas y efectivas— como de climas escolares tensionados, los directores suelen emprender como primera tarea abordar aspectos básicos que permitan posteriormente desarrollar estrategias de mejora. Es así que, muchos de ellos al comienzo tomaron medidas tendientes a normalizar las escuelas y establecer lineamientos comunes respecto a la organización y funcionamiento, **siempre intentando rescatar buenas prácticas anteriores y reformulando e innovando** en caso de ser necesario. Por otra parte, se enfocaron con fuerza en fortalecer el clima de convivencia escolar.

Práctica de inserción del director a la escuela (caso 12)

Resulta interesante mostrar el proceso por el cual la directora se insertó, ganó la confianza y legitimidad frente a la comunidad escolar, y revirtió el clima escolar conflictivo que anteriormente imperaba. De lo que narra es posible desprender varios principios claves vinculados entre sí.

1. No llegar con la idea de cambiar todo y rápido ni imponer su modelo de gestión y pedagógico de inicio, sino que, observar, conocer y contextualizar

La directora se presentó, explicó quién era, de dónde venía, la experiencia que traía y mostró su debilidad más grave —no conocer el detalle de los procedimientos del sistema escolar— para solicitar ayuda y colaboración al resto del equipo de docentes. Con esta actitud, la directora bajó la incertidumbre que siempre genera un cambio de director al interior de un establecimiento, informando que la directora subrogante volvería a asumir su cargo de UTP, y que en conjunto, crearían una alianza en este contexto de incorporación a un nuevo espacio de trabajo. Así la directora dedicó tiempo para conocer la escuela, sus funcionarios, lo que hacían, cómo lo hacían y cómo se relacionaban, con la impronta de no hacer cambios antes de conocer a cabalidad el contexto educativo.

Paralelamente, la directora fue transmitiendo algunos mensajes a la comunidad escolar. Entre ellos, “no podemos pedirles a los niños lo que nosotros no hacemos”, por lo que los adultos en la escuela, sin excepción, deben ser modelo para los niños; “cada uno lo puede hacer siempre mejor”; “si los adultos no aprenden (refiriéndose a los docentes), los niños no van aprender todo lo que pueden”; y simultáneamente fue modificando algunas prácticas.

2. Sanear el clima de convivencia al interior de la escuela

Tempranamente se dio cuenta de que el personal de la escuela se encontraba “enfermo y herido”, y cruzado de tensiones y malentendidos. Para responder a esta situación y poner en la mesa los problemas organizó una asesoría en coaching con la profesional que la había formado a ella en la materia. Hubo ejercicios de relajación y actividades para conocer como persona al colega. Los docentes recuerdan en especial el “trabajo del círculo”. Hubo confesiones, se explicitaron prejuicios, se dijeron la verdad, hubo declaraciones duras, penas y risas. Este ejercicio caló profundo en los docentes y ellos la han copiado parcialmente en su relación con los alumnos de su curso, por ejemplo, para estimular la disciplina en clase y la relación entre los compañeros.

3. Revisar, precisar, consensuar el organigrama y equipos de trabajo (normas y reglamentos)

La directora explica cómo fue gestando la coordinación de inspectoría, que no existía y, en su opinión, es una unidad esencial en todo establecimiento escolar porque “ordena las rutinas cotidianas que son las condiciones básicas para el aprendizaje de los estudiantes”. Señala que habló con dos de los funcionarios más antiguos en la escuela, que eran también dirigentes gremiales, ejercían liderazgo en el equipo y sabían de procedimientos (el punto más débil de la directora al comenzar su gestión). Por último, para darle más visibilidad y autoridad a la coordinación de inspectoría, la directora habilitó una oficina en la entrada del recinto, junto a la secretaría y cerca de la dirección.

Se destaca en este apartado que los directores que han sido bien recibidos en las comunidades educativas, no es solo por un plan de mejoramiento en particular o por un proyecto innovador, sino también por el reconocimiento del trabajo realizado por sus predecesores y de las personas que conforman el establecimiento. A partir del conocimiento del estado de convivencia, de las capacidades instaladas y de lo que se ha hecho, algunos de estos directores, comenzaron a construir un proyecto nuevo de manera conjunta.

2. Gestión escolar

Las prácticas de gestión general del establecimiento hacen referencia a lo que ocurre en la escuela fuera de la sala de clases, y que afectan directa o indirectamente en lo que sucede en el aula.

2.1. Gestión del personal docente

En las escuelas que formaron parte del estudio, ha sido posible observar un conjunto de prácticas relativas a la gestión de recursos humanos y que de algún modo, se vinculan a los procesos de mejora experimentados por ellas. Este conjunto de prácticas se clasifican en cinco dimensiones. La primera de ellas hace referencia a la organización del trabajo docente; la segunda a los procesos de selección y reclutamiento de docentes; la tercera dimensión se refiere a los procesos de inducción pesquisados y la importancia atribuida a los mismos por las propias comunidades escolares. Un cuarto tema se refiere a la gestión de los reemplazos y reducción de ausencias y por último, una quinta dimensión aborda diversos aspectos ligados a las condiciones laborales de los docentes.

I. Organización del trabajo docente:

Entre los casos analizados se destaca la diversidad de formas en que se organiza el trabajo docente. En algunos casos, se ha impulsado la **especialización de los docentes de nivel básico**, siendo en general una medida valorada positivamente por los docentes, en tanto les permite perfeccionarse en su área, a la vez de contar con una mayor cantidad de material pedagógico e instrumentos de evaluación. A pesar de esta valoración, una preocupación de los docentes de estas escuelas refiere a que el sistema los evalúa relevando su manejo en las distintas áreas de conocimiento, priorizando así un enfoque más generalista que especialista a nivel básico, lo cual les afecta en cierta medida en las evaluaciones docentes.

En cuanto a la **organización de las horas no lectivas**, cabe destacar que en general las escuelas señalan estar actualmente cumpliendo la ley, sin embargo, no todas cuentan con los espacios adecuados para su correcto funcionamiento, por lo mismo, el modo en que se ha implementado varía considerablemente entre las escuelas.

En la escuela-caso 1 las horas no lectivas han sido una política comunal desde hace al menos siete años, con una distribución que supera la estipulada por la normativa de 60/40. Esta escuela cuenta con espacios de trabajo que fomentan el uso de dichas horas para la planificación y trabajo docente.

En otros establecimientos, la política se ha ido implementando de a poco, y en general, el 30% no lectivo suele ser un tiempo organizado por las propias escuelas a través de reuniones de coordinación designadas en este tiempo.

Para los docentes contar con horas no lectivas es un aspecto altamente valorado, dado que impacta de manera considerable en su carga laboral, pudiendo con ello disponer de más tiempo para poder preparar su trabajo en aula y desarrollar otras funciones como la atención de alumnos y apoderados u otras responsabilidades.

Práctica uso de horas no lectivas (caso 1)

El modelo desarrollado por la escuela-caso 1, resulta un ejemplo exitoso del modo en que la normativa puede ser aplicada.

A partir de una política comunal, el establecimiento ha instaurado desde el año 2010 un sistema de reparto de la carga horaria docente de 60/40, considerando un 40% del tiempo como horas no lectivas, repartidas entre atención a alumnos y apoderados, jefatura, preparación de material y talleres; lo que es altamente valorado tanto por directivos como docentes, quienes enfatizan que las horas son bien empleadas y aprovechadas por los docentes.

Para el correcto funcionamiento de las horas no lectivas, el establecimiento cuenta con una amplia sala de profesores, con condiciones adecuadas para el trabajo de los docentes. La sala tiene múltiples espacios individuales en las paredes que la rodean y una mesa amplia en el centro que también tiene múltiples espacios individuales. Cada profesor tiene asignado un espacio y es posible ver que en ellos guardan sus materiales y tienen fotos personales. La sala cuenta además con muebles amplios para almacenar.

II. Procesos de selección y reclutamiento de docentes

Una gran parte de las escuelas no pueden incidir de manera directa en los procesos de selección y contratación de docentes, ya sea porque son labores ejercidas por los sostenedores, como ocurre en varias de las escuelas municipales, o debido al lugar en que se encuentran emplazadas, donde la oferta de docentes es más bien restringida. Pese a ello, en algunas, especialmente las particulares subvencionadas, fue posible observar la existencia de procesos de selección y reclutamiento altamente estandarizados y efectivos. Estos les han permitido contar con una planta docente que, en general, se ajusta al proyecto educativo institucional y que responde a las competencias y capacidades esperadas por los equipos directivos. Comúnmente, las escuelas que cuentan con dichos procesos, se caracterizan por un alto grado de autonomía y apoyo de parte de los sostenedores a las decisiones de sus equipos directivos.

Práctica de reclutamiento estandarizado de docentes (caso 7)

Primero, la escuela publica un aviso en un diario reconocido, con vacantes disponibles y requisitos. Uno de los principales criterios para seleccionar a los docentes que serán entrevistados es la universidad en la que han estudiado. Luego de preseleccionar a los postulantes, estos son citados para participar en un focus group liderado por el equipo directivo para verificar que cumplan con el perfil que requiere el colegio.

Luego de ese filtro, se cita a los seleccionados a una entrevista individual, primero con la Directora, y posteriormente con la Jefa de UTP para evaluar temas más técnicos.

Al finalizar todo este proceso, a los docentes seleccionados se les realiza un test psicológico con objeto de detectar conductas que puedan perjudicar a los alumnos. Finalmente, se prueba su desempeño mediante una clase práctica.

III. Procesos de inducción a nuevos docentes

A partir de los casos, ha sido posible constatar la importancia de contar con procesos de inducción tanto formales como informales en las escuelas. El arribo inicial de los profesores a los establecimientos educacionales constituye un momento crucial a la hora de construir lazos de confianza con los distintos actores escolares, y de lograr una correcta y rápida inserción a la cultura laboral y escolar. Tal como se observó anteriormente, los recintos estudiados se caracterizan por una convivencia escolar positiva, lo que en cierta medida favorece la integración de nuevos docentes, pues son acogidos de forma cálida por sus colegas. Pese a ello, cabe destacar que en las escuelas estudiadas los docentes plantearon de forma reiterada que en ocasiones los colegas nuevos no se adaptaban al ritmo de trabajo y a los niveles de autoexigencia de los docentes. Ahora bien, es importante constatar que, en general, procesos de inducción positivos logran reducir significativamente este riesgo de no adaptación e impulsan una rápida adecuación.

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

(Docente, escuela-caso 2).

Una primera práctica asociada a la inducción de docentes nuevos es la realización de un desayuno o convivencia de bienvenida al o a los recién llegados. Dicha actividad promueve el lazo afectivo entre los docentes antiguos y los nuevos. Además, parte de las escuelas realizan una inducción formal, comúnmente llevada a cabo por el equipo directivo y que tiene por objetivo entregar a los docentes información referida al funcionamiento básico del establecimiento y

organización del trabajo, además de orientaciones respecto a la cultura escolar.

En la escuela-caso 2, fue posible observar otra práctica interesante al respecto y consiste en la asignación de un padrino a los docentes nuevos que es escogido entre los profesores más antiguos y que se encuentra encargado de apoyar a los recién llegados durante los primeros meses. Si bien, en el caso de este recinto es una práctica institucionalizada, cabe señalar que en gran parte de las escuelas el apoyo a los docentes nuevos por parte de los antiguos es una práctica informal presente, lo que es altamente valorado por los profesores, quienes lo recuerdan como un hito importante cuando arribaron a la escuela:

“Y el equipo de trabajo, es que cuando uno llega al colegio todos te acogen muy bien, entonces hay un ambiente agradable y cercano con los colegas”.

(Docente, escuela-caso 5).

Práctica proceso de inducción formal a docentes nuevos (caso 8)

El proceso de inducción, explica la directora, no es un solo momento, sino que se realiza dentro de los primeros quince días desde su llegada, dado que involucra distintas acciones. Comienza el primer día con una charla con la jefa de UTP en la que se le entrega la carga horaria y se le explican las responsabilidades pedagógicas que le corresponden, así como las funciones que deberá desarrollar. Esto además establece el vínculo con la jefa de UTP. Luego se reúne con la inspectora general, quien le entrega el instructivo interno sobre higiene y seguridad al interior del recinto. En él se incluyen tareas que debe cumplir relacionadas con esta área y luego se le hace un recorrido por el colegio. Posteriormente se presenta al curso. Más adelante se le muestra la plataforma virtual, y se le explica cómo usarla. Después trabaja con la orientadora el tema de la jefatura de su curso. En general, la idea es que quede informado de cómo se hacen las cosas en el colegio.

“Más que dar tanto diseño, es para que la gente no tenga tendencia a hacer lo que hacía en el otro lado, que puede ser muy bueno y si trae, porque hay profes que dicen ‘yo en el otro lado...’, y la [Jefa de UTP] ‘a ver ¿y cómo lo hacían?’ y nosotros lo conversamos y si es bueno lo implementamos. Pero para que no sea el impedimento para que haga las cosas que aquí se piden le decimos ‘eso que tú haces allá, muy bien, bueno, buenísimo, pero aquí lo hacemos así’, para que se apropien de estas mañas y no vengas con otras”.

(Directora, escuela-caso 8).

IV. Gestión de reemplazos y reducción de ausencias docentes

Un aspecto crítico en las escuelas refiere a la gestión de reemplazos, lo que les plantea un enorme desafío en la medida que la ausencia de docentes es en muchos casos una situación cotidiana. La alta carga laboral de la planta docente dificulta que los propios profesores puedan cubrir cursos en casos de emergencia. Frente a este desafío, entre las escuelas fue posible observar algunas prácticas orientadas a minimizar las ausencias de docentes pero también a gestionar de mejor manera los reemplazos.

Una primera práctica identificada, está orientada a la reducción de ausencias de los docentes a través de incentivos económicos. Dicha práctica es llevada a cabo en la escuela-caso 1, en donde desde el organismo sostenedor se proporciona a los docentes un bono de desempeño, que corresponde casi a la totalidad de un mes de sueldo y que es proporcionado una vez al año a todos los que cumplan algunos requisitos, siendo uno de los más relevantes el contar con un 95% de asistencia, lo que ha significado que el colegio tenga en general muy pocas licencias de profesores.

Ahora bien, en general las escuelas no cuentan con los recursos requeridos para implementar este tipo de práctica y tienden a concentrarse más en la gestión de los reemplazos que en la ausencia de docentes. Al respecto, las prácticas más comunes son: i) solicitar a cada docente que elaboren al mes tres clases a partir de material pedagógico extra que pueda ser empleado por cualquier docente en caso de su ausencia y ii) se solicita que las ausencias sean avisadas con anticipación, con el fin de organizar las actividades, de acuerdo a los contenidos planificados en ese momento. En caso de presentarse situaciones de emergencia es responsabilidad del jefe técnico, en colaboración con el director, gestionar un reemplazo mediante la revisión de los horarios de todos los docentes, para solicitar a quien no tenga horas lectivas, que asuma el curso en cuestión. Por último, en caso de no conseguir un reemplazo en la planta docente, en la mayoría de las escuelas es el jefe de UTP quien asume el curso. Por último, en otros casos se observó que las escuelas cuentan con uno o dos profesores volantes, a cargo específicamente de cubrir ausencias de docentes.

Práctica para gestionar los reemplazos (caso 4)

En la escuela-caso 4 se ha implementado un sistema especial, en que los propios docentes son los encargados de gestionar su reemplazo en caso de ausencias programadas. De este modo, existe un acuerdo establecido entre equipo directivo y docentes según el cual cada profesor que solicite un permiso para ausentarse de sus labores por asuntos personales, debe resolver con anterioridad qué colega lo reemplazará y tomará sus cursos durante esta ausencia.

V. Condiciones laborales

Las prácticas relativas a las condiciones laborales de los profesores en las escuelas son descritas por ellos mismos como “buenas prácticas” que inciden en la motivación, compromiso y buen desarrollo de su trabajo docente.

Una primera práctica se refiere a **bonos e incentivos para docentes**, los que son proporcionados como forma de premiarlos por el cumplimiento de diversos objetivos. En algunas escuelas dichos bonos son monetarios pero en otras es un reconocimiento público como, por ejemplo, en la escuela-caso 1, en que se premia mensualmente al docente del mes, quien es felicitado públicamente y también aparece mencionado en el sitio web del establecimiento. Otro ejemplo, es el reconocimiento entregado por la escuela -caso 7 que consiste en una estatuilla que premia el compromiso, compañerismo y motivación de los docentes, tal como señala uno de los profesores del caso entrevistado:

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

(Docente, escuela-caso 7).

En las escuelas estudiadas las bonificaciones económicas a los docentes responden a criterios como asistencia, ya mencionado anteriormente, citaciones a apoderados, resultados Simce, y logros no académicos (deportivos o artísticos). Además, en algunas escuelas existen reconocimientos a profesores por sus años de servicio y por su vocación.

Además de incentivar el compromiso y motivación entre los docentes, estos reconocimientos, tanto monetarios como simbólicos, **refuerzan la autoestima y reafirman la confianza frente a los miembros de la comunidad educativa**, pues con ello se valida la labor de los profesores y se manifiesta una preocupación por su trabajo, que no solo se plantea en términos de monitoreo y evaluación, sino que también como un refuerzo positivo a su quehacer.

Por otro lado, llamó la atención la relevancia otorgada por los docentes a contar con un espacio exclusivamente destinado como comedor de funcionarios. En los casos en que este estaba presente, los docentes y directivos entrevistados recalcaron la importancia de contar con estas condiciones básicas de funcionamiento, las cuales no solo impactan en las condiciones laborales de los docentes, sino que también en la convivencia de los adultos al interior de la escuela, ya que se propician espacios de integración entre los distintos funcionarios.

2.2. Canales de información y comunicación

En gran parte de las escuelas, se otorga especial énfasis a comunicar y mantener bien informada a la comunidad escolar en torno tanto a las tareas, actividades y objetivos de la escuela como también sobre los logros y metas alcanzadas. Para ello, fue posible pesquisar un conjunto de herramientas. Una de ellas corresponde a informativos distribuidos en consejos de profesores o reuniones por departamento, cuyo contenido suelen ser las actividades calendarizadas para la semana, acuerdos u otras informaciones relevantes. Una segunda modalidad refiere a un boletín mensual dirigido principalmente a docentes, en donde además de incorporarse un calendario de actividades y reuniones, se entregan sugerencias y contenidos pedagógicos. Finalmente, una tercera modalidad refiere a un boletín mensual cuyo propósito consiste en reconocer los logros de los estudiantes, publicando mediante imágenes y descripciones los casos de cursos o estudiantes que alcanzaron logros ya sean académicos o no, cuyo propósito es reforzar su autoestima. Junto a los boletines o informativos, existen otros medios de información que refieren a la ornamentación de los espacios de los colegios, como los diarios murales o bien los horarios o actividades semanales pegados en las puertas de las salas de clases. Todas estas herramientas de información son responsabilidad de los jefes técnicos de cada establecimiento.

3. Gestión técnico-pedagógica

La gestión pedagógica constituye un pilar fundamental de los procesos de mejoramiento escolar. A continuación se revisa como parte de este aspecto el desarrollo profesional docente, las estrategias de acompañamiento de aula, las estrategias de apoyo a docentes con menor desempeño, el fomento de instancias para el trabajo técnico pedagógico colaborativo, la organización de la planificación y evaluación de aula, la inclusión del PIE como parte de la gestión pedagógica del establecimiento, y la evaluación y uso de datos para la mejora (Bellei et al, 2015).

3.1. Desarrollo profesional docente continuo: innovación en herramientas para la enseñanza

Un aspecto común en las escuelas observadas, es la **orientación constante de las comunidades escolares por innovar en herramientas y estrategias que potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje**. Es así que, por ejemplo, para la directora de la escuela-caso 1, el desarrollo profesional continuo es un tema central para el funcionamiento del recinto escolar, tanto para aquellos docentes que presentan debilidades como para todos los profesionales. A juicio de esta directora, los profesionales que trabajan en la escuela deben estar constantemente especializándose y adquiriendo herramientas y estrategias pedagógicas:

“Aquí los formamos, o sea, yo tengo una debilidad en un profesor, yo no me deshago de ese profesor, yo le enseño, lo preparo, los demás, los pares, comunalmente” (...) Yo creo que siempre los profesores estamos al debe, en formarnos en la especialidad. Siempre estamos al debe en didáctica, siempre estamos al debe. Entonces siempre para nosotros va a ser una debilidad perfeccionarnos, siempre tenemos que estar ahí”.

(Directora, escuela-caso 1).

Ahora bien, los temas y contenidos de los cursos de formación y capacitación logran ser efectivos en la medida en que se ajustan a las necesidades e intereses de las propias comunidades escolares. De este modo, no son actividades que respondan a la oferta disponible, sino más bien a las demandas de las propias escuelas, lo que no significa que en caso de existir una oferta atractiva no se considere, pero sí que siempre se acuerde con todos los actores escolares involucrados la participación, evaluando su pertinencia y asegurando con ello un mayor compromiso.

“Una de las fortalezas que nosotros tenemos, encuentro yo, es que cuando yo entré a trabajar aquí, siempre, todos los años los profesores se han perfeccionado. [...] Entonces, yo llegando acá aproveché, aprovechamos la instancia, entonces hay mucho perfeccionamiento con los profes. De hecho, el año pasado no más, tuvimos todo el año perfeccionamiento de matemática y lenguaje...”.

(Docente, escuela-caso 11).

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

En las instancias de formación no necesariamente participan todos los docentes, en ocasiones, producto de la escasez de recursos. También, de acuerdo a los temas abordados, dicha oferta es dirigida a algunos docentes, quienes posteriormente son instados a traspasar los conocimientos adquiridos a toda la planta docente del establecimiento, destinando comúnmente tiempos e instancias adecuados para ello.

Práctica formación y desarrollo profesional continuo

La escuela-caso 1 cuenta con un día al mes destinado a la formación continua de sus docentes. La oferta es definida comúnmente por el sostenedor quien, como política comunal, proporciona los mismos temas de formación y capacitación a todas las escuelas a su cargo. En ocasiones dichas instancias son diplomados impartidos por instituciones de educación superior y en otras, son charlas o capacitaciones impartidos por expertos en el área, ya sea externos o de la propia institución sostenedora.

Si bien, los docentes valoran estas instancias, en ocasiones estas no se ajustan completamente a sus necesidades e intereses, por lo que plantean la necesidad de lograr un mayor ajuste con la realidad de la propia escuela. Pese a ello, destacan el aporte que ha significado para su labor docente el contar con estas instancias de formación periódicas.

3.2. Acompañamiento en el aula

Una práctica institucionalizada en prácticamente todas las escuelas del estudio es el acompañamiento al aula, que más que una estrategia de evaluación o monitoreo al trabajo de los docentes en la sala de clases, es considerada un apoyo. Es así, que casi todos los docentes, con excepción de una escuela, señalan estar acostumbrados a esta práctica e incluso esperarla en la medida en que les proporciona una retroalimentación que enriquece su labor pedagógica.

Los acompañamientos al aula son llevados a cabo tanto por los jefes de UTP como por los otros miembros del equipo directivo, y en uno de los casos, además, por profesionales provenientes del organismo sostenedor. Contar con distintos observadores en los acompañamientos, es en general muy valorado por los docentes, ya que les permite tener la visión de distintos aspectos de su labor en el aula. Al respecto, un profesor señala:

“El acompañamiento de aula tiene una fortaleza importante que involucra el que te observen desde varias miradas, ejemplo: inspectoría mirará la normalización, la dirección y la unidad técnica revisará el trabajo in situ en lo pedagógico. Y después, lo que es bastante interesante, la retroalimentación [...] ahí se presentan las fortalezas, las debilidades [y los] acuerdos para ir mejorando, [...] que uno mismo va proponiendo, porque es una conversación mutua”.

(Docente, escuela-caso 8).

Los docentes son acompañados como mínimo dos veces al año, siendo lo más común dos veces por semestre. En la mayoría de las escuelas, los acompañamientos no son previamente notificados a los docentes y se pueden realizar en cualquier momento y clase, ya que la intención es observar clases cotidianas y no clases previamente preparadas para dicho fin.

Los acompañamientos, si bien no son avisados, sí responden a pautas de observación previamente acordadas con los propios docentes. Es común que las dimensiones a considerar en dichas pautas respondan a las propuestas por el Marco para la Buena Enseñanza⁹. En algunos casos, los directivos que acompañan, no solo observan las prácticas de los docentes, sino también monitorean las actitudes y comportamientos de los alumnos, prestando atención, por ejemplo, a sus cuadernos con el fin de monitorear el modo en que van tomando notas de la clase.

Posterior a la observación de la clase y lo antes posible, se lleva a cabo la retroalimentación a los docentes, la que es realizada tanto por escrito como a través de una conversación. Aquí, se le relata al profesor lo observado y luego se conversan aspectos que pueden mejorarse o reforzarse, llegando siempre a un acuerdo. Los resultados de esta observación no tienen un carácter evaluativo o punitivo, sino que más bien permiten que los directivos hagan una retroalimentación a los profesores, sugiriendo estrategias alternativas para el trabajo en aula o evidenciando focos que presentan dificultades para el docente. En general, todo queda registrado en una parte de la pauta destinada para eso. Es común que los docentes y directivos establezcan compromisos por escrito sobre continuar determinadas prácticas en el aula evaluadas como positivas durante el acompañamiento o mejorar aspectos que resultaron más débiles. Respecto a esto último, los directivos proporcionan alternativas y sugerencias para llevar a cabo una mejora de la clase.

“La pauta de evaluación de clases está enfocada en el marco para la buena enseñanza según las cuatro dimensiones y lo que se espera es que el profesor cumpla con las competencias y con los requerimientos de cada una de las dimensiones. Entonces en las evaluaciones ella (jefa UTP) va, observa, va viendo si se cumple, y posteriormente se reúne con cada uno y hace una retroalimentación, y ella dice “mira, observé tal cosa, ¿qué pasó aquí”, dependiendo también del contexto de clase, de contenido, se tiene que ajustar a eso, porque uno no puede pedir, si está haciendo trabajo en grupo, que hayan ciertas cosas, si no que se ajusta a lo que se esté trabajando, y también pide que uno tenga un compromiso, que diga en que cosas puede mejorar. Me acuerdo que un año me pidió que incorporara...me dijo “tu clase está súper bien, pero incorpórame más colores, claro, yo me compré plumones de todos colores para ciencia, y sí fue una buena una buena estrategia, y a los chicos también les llamaba más la atención, se motivan, motivaban más a escribir, a dibujar, cosas, claro”.

(Docente, escuela-caso 7).

⁹ a) ambiente propicio para el aprendizaje; b) interacción pedagógica; c) gestión de la enseñanza; y d) atención a la diversidad.

Además del acompañamiento y el trabajo específico desarrollado con los docentes, las observaciones son abordadas en algunas escuelas en las reuniones del equipo directivo, quienes reflexionan sobre los acompañamientos, los aspectos que han visto más fuertes y más débiles, así como lo que ha ido mejorando y lo que está estancado en los docentes, de manera de tener un panorama general del trabajo pedagógico que se está realizando en la escuela.

Los acompañamientos en algunos casos también son comentados en los Consejos de Profesores, resguardando el anonimato del docente. Esto con el fin de socializar las buenas y malas prácticas, contribuyendo a un espacio colectivo de aprendizaje y como mecanismo de inducción para los profesores recién integrados al establecimiento.

Práctica uso de los acompañamientos al aula (caso 1)

La directora les señala a todos los presentes que es importante que las observaciones de aula no sean con lápiz y cuaderno porque da la idea que más que “motivadores” pasan a ser “supervisores”. Para que esto no ocurra, la directora les plantea que no es necesario hacer la retroalimentación inmediatamente, sino que es más importante ir observado cómo los niños trabajan, si siguen o no las instrucciones. Puntualiza que hay que tener cuidado en cómo observar, porque “en el momento en que nos convertimos en controladores y supervisores perdemos la confianza de los profesores”. Por ello, se debe “cambiar el foco de la observación al aula”. Da como ejemplo lo que pudo observar durante un viaje de capacitación a Estados Unidos. La directora enfatiza la importancia de que los que observan en el aula sean también facilitadores y que esto no se convierte en “un llenado o solo un tema administrativo”, sino que es importante poder meterse, apoyando a los alumnos en el aprendizaje. Deja en claro que esto sería una nueva estrategia en el colegio pero no una política comunal, pero sí es lo que ella espera que comiencen a realizar en conjunto.

Las personas en la reunión plantean dudas respecto a cuánto intervenir en la clase de los profesores. La directora da un ejemplo que vivió en la mañana con un alumno que no seguía la lectura. Ella le indicó con el dedo para que leyese. Con esto, ella dice que se facilita que el niño esté en la actitud de aprendizaje. “Yo no puedo ser partícipe de la clase pero sí puedo ayudar para que ponga atención, para que esté en actitud de aprendizaje y que sea natural observar sala”. Reconoce que los niños quieren mostrar las cosas y dice que con un gesto basta, que no hay que interferir ni hablarle. La directora señala que quiere crear un piloto respecto de ser un facilitador y les enfatiza que no se preocupen porque la pauta de evaluación se va a evaluar de todos modos.

3.3. Estrategias de apoyo a profesores con menor desempeño

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

La primera estrategia, fue llevada a cabo por la escuela-caso 4, que frente a la imposibilidad de realizar cambios en la planta docente, decidió contratar vía recursos SEP, apoyos docentes “bien capacitados” (jefa de UTP, escuela-caso 4), que pudiesen trabajar con los profesores que presentaban mayores problemas pedagógicos. La directora señala respecto a esta estrategia lo siguiente:

“Dentro del profesorado al menos de esta escuela, habían profesores que tenían pocas capacidades por decirlo, (...) que tenían muchas deficiencias, muchas deficiencias, pero como estaba la subvención escolar preferencial, nosotros contratamos otro profesor por la SEP, entonces en el fondo habían dos profesores dentro de la sala de clases. Y debo decirlo que en un momento determinado, simplemente como que, no sé cómo decirlo que sea suave, pero

se desplazó el profesor más deficiente, y se potenció el curso con un profesor con más competencias, o que quisiera trabajar porque había muchos profesores, (...) te estoy hablando de como siete profesores, que estaban a punto de jubilar entonces no...no es que el profesor que esté a punto de jubilar tenga esas características, sino que en esta escuela pasó de que todos esos profesores que estaban a punto de jubilar no tenían ni una motivación de...y tenían un sistema antiguo [como de trabajo aislado y sin dar cuenta de lo que hacen] que en este momento no sirve”.

(Directora, escuela-caso 4).

Se ha disminuido el uso de esta estrategia en los últimos años, en la medida que los profesores con mayores dificultades comenzaron a jubilar, lo que permitió la paulatina incorporación de docentes que cumplieren el perfil solicitado por las directivas. De todas formas, su aplicación resulta relevante ya que a juicio de los propios entrevistados, les permitió encauzar el trabajo docente y mejorar los resultados.

La segunda estrategia es llevada a cabo por la escuela-caso 2, en que la jefa de UTP tiene reuniones extraordinarias con profesores, generalmente durante sus horas de trabajo colaborativo o de planificación. Estas reuniones son para monitorear y reforzar aspectos específicos que están débiles, reportados por los acompañamientos de aula y que no logran mejorarse a pesar de las retroalimentaciones, o porque los mismos docentes lo detectan y solicitan esa ayuda.

3.4. Trabajo técnico-pedagógico colaborativo

Una característica de casi todas las escuelas que formaron parte del estudio es la existencia de instancias —tanto formales como informales— que fomentan el trabajo colaborativo entre docentes. En el caso de las instancias formales, estas son provistas por la calendarización escolar, que establece reuniones semanales destinadas a esto. Informalmente, dicho trabajo se expresa en conversaciones cotidianas en desayunos, almuerzos, pasillos, etc. Tal como se mencionó en la sección anterior, el trabajo colaborativo resulta uno de los pilares fundamentales de los procesos de mejoramiento escolar. En este apartado, el interés está puesto en graficar aquellas prácticas que fomentan que dicho trabajo se realice de forma adecuada.

Un tipo de instancia —a través de las cuales se practica el trabajo colaborativo— son aquellas de tipo más formal como las reuniones. Dentro de lo que se pudo observar en los establecimientos, se reconocen al menos las siguientes:

- a. **Reuniones de equipo directivo:** todas las escuelas cuentan con reuniones de equipo directivo o liderazgo que se efectúan comúnmente una vez por semana. Respecto al área técnico-pedagógica, dichas reuniones resultan centrales para dar a conocer los avances, dificultades y metas abordadas, y para establecer lineamientos de acción futuros respecto a diversos temas, tales como formación docente, dificultades con algunos estudiantes y/o profesores en el aula, actividades transversales, definición de los cronogramas.
- b. **Reuniones de coordinación técnico-pedagógica:** en las escuelas que cuentan con equipos de gestión técnico-pedagógica amplios, se efectúan reuniones regulares de estos equipos que se enfocan principalmente a coordinar dicha área, intercambiando información, evaluando y monitoreando el trabajo docente, por departamento o por nivel, revisando asuntos administrativos, coordinando actividades a nivel de ciclo, de asignaturas y talleres. En dichas reuniones, un rol central es desempeñado por los coordinadores de ciclo o jefes de departamento, quienes son los encargados de reportar el trabajo realizado con los docentes.

- c. **Reuniones de trabajo entre docentes:** los profesores también participan en reuniones de coordinación y trabajo técnico-pedagógico entre pares. La forma en que se efectúa este trabajo varía entre las escuelas, siendo dos los formatos más comunes. El primero corresponde a reuniones de coordinación por departamento o por ciclo; la segunda instancia son los tradicionales Consejos de Profesores, en que participan todos los docentes. Lo común es que ambas instancias coexistan en las escuelas y que lo que varíe sean los temas de trabajo abordados. En las reuniones de departamento o ciclo, se suele trabajar de forma más específica e intensa respecto a actividades a desarrollar en los cursos, discutir problemáticas dentro del aula y estrategias de aprendizaje, planificar en conjunto, realizar trabajo de coordinación con PIE, entre otras. Los Consejos de Profesores, son instancias empleadas para abordar temas transversales a los departamentos y ciclos. En gran parte de las escuelas analizadas, los consejos tradicionales han sido reestructurados con el fin de evitar que solo sean instancias informativas y que puedan ser un aporte para los docentes. Para ello, en algunos casos los temas de los consejos son definidos de forma mensual, siendo uno de ellos destinado a trabajo pedagógico, otro a convivencia escolar, otro a formación docente, etc.

Práctica Estructura del tiempo de trabajo colaborativo (caso 2)

Las tardes de los jueves se dividen en tres bloques horarios. De 15:40 a 17:10 es trabajo colaborativo; de 17:30 a 18:30 es trabajo técnico; y de 18:30 a 19:30 son los Consejos de Profesores. El primer bloque está destinado al trabajo colaborativo ya sea por nivel, ciclo o asignaturas, dependiendo de las necesidades que se presentan en cada momento. La decisión en este caso recae en la jefa de UTP, quien lo evalúa en conjunto con el Equipo Directivo en las reuniones que tienen los lunes. Los grupos de trabajo que se arman los dirigen los coordinadores. En el horario de las 17:30 a las 18:30, establecido como trabajo técnico, existe cierta flexibilidad para su uso. A veces se utiliza para trabajo técnico pedagógico. Otras veces se deja para trabajo administrativo de los docentes, para que se pongan al día con libros de clases, notas, evaluaciones, etc. Y en otras se utiliza para realizar talleres. Finalmente, el horario de las 18:30 a las 19:30 está destinado para Consejo de Profesores, en el que participan todos los docentes de los distintos niveles y asignaturas en conjunto con el Equipo Directivo. Se usa principalmente para informaciones generales, aunque también se realizan talleres o jornadas reflexivas.

En las escuelas que formaron parte del estudio, también fue posible observar una cultura docente orientada al trabajo colaborativo, expresada de forma clara en instancias cotidianas y más informales, tales como almuerzos, desayunos, momentos de descanso o en los pasillos. Fue común observar a los docentes, asesorándose mutuamente frente a dudas o inquietudes, compartiendo material y estrategias de trabajo en aula, o comentando sobre casos puntuales de alumnos con dificultades. Todo lo cual, da cuenta de climas de trabajo marcados por la apertura tanto para dar como para recibir ayuda y orientación.

3.5. Organización de planificaciones y evaluaciones de aula

Las planificaciones de aula constituyen una herramienta central para el trabajo pedagógico en las escuelas siendo, en la mayoría de los casos, resultado de procesos de ajuste y planificaciones consensuadas entre las comunidades escolares.

En la escuela-caso 2, se decidió el año 2016 en un Consejo de Profesores, cambiar su sistema de planificaciones diarias por unidad —las que hasta entonces debían ser entregadas por los docentes cada quince días—, a un sistema de cronograma anual, que consiste en una tabla tipo carta Gantt en donde se establecen los objetivos, contenidos y habilidades que se trabajarán

en el año, organizados semana a semana. Este sistema funcionó tan bien durante su primer año de ejecución que para el año actual se eliminaron definitivamente las planificaciones diarias para trabajar solo con este sistema. Otro tipo de experiencia es la reportada por la escuela-caso 9, tal como se detalla a continuación:

Práctica jornadas de planificación (caso 9)

A comienzos de año los docentes se reúnen para realizar la planificación anual. En este proceso se revisa la cobertura curricular del año y se identifican los objetivos de aprendizaje que no alcanzaron a revisarse el año anterior. A partir de esto, cada docente define su "Unidad Cero" la cual reúne todos estos contenidos pendientes y se combina con la etapa de diagnóstico de los estudiantes. Luego, se planifican los objetivos del resto de las unidades y se deja terminado el esquema general de trabajo del año. Posteriormente, los profesores deben definir las actividades específicas para cada contenido en forma mensual.

Esta planificación anticipada permite nivelar los objetivos pendientes en los estudiantes y también reducir la carga de tiempo dedicada a la planificación anual, pues los profesores posteriormente deben plantear las actividades concretas y organizar su material basándose en el esquema generado a comienzos de año.

Al terminar cada semestre la escuela realiza un consejo para evaluar los resultados alcanzados tanto en lo académico como en el trabajo en la nivelación de estudiantes, la inclusión y la convivencia. También se analizan los efectos de las acciones y medidas implementadas para determinar su continuidad o si es necesario realizar alguna modificación. En este espacio, los profesores pueden compartir sus experiencias respecto a dificultades con alumnos particulares, y definir qué compromisos deben hacer las familias para reforzar el apoyo que la escuela entrega a cada estudiante.

Independiente del mecanismo empleado, en todas las escuelas, tanto las planificaciones como las evaluaciones elaboradas por los docentes son supervisadas por los coordinadores de ciclo y/o jefes de UTP.

Además de establecer sistemas de planificación consensuadas con los docentes, otra práctica destacada al respecto fue el apoyo recibido por parte del PAC. Tal como se ha mencionado anteriormente, esta herramienta ha sido altamente valorada y empleada en años anteriores por una parte de las escuelas. Una de las áreas abordadas por dicho programa, se refería precisamente a proporcionar un apoyo a los docentes en la elaboración de sus planificaciones de aula y evaluaciones en enseñanza prebásica y básica (1º a 4º básico). Entre los apoyos proporcionados al respecto se encontraban: programaciones anuales, guías didácticas con planes de clases diarios, cuadernos de trabajo para los estudiantes, evaluaciones diagnósticas para aplicar al inicio del año escolar, evaluaciones para cada período y evaluación de final de año y las pautas de corrección para las evaluaciones.

De lo anterior, el aspecto más valorado fue que les permitió establecer un mayor orden y estructura interna, aspecto que también se hizo extensivo a los docentes a través de las herramientas de planificación. Además, solucionó por algunos años el problema de la carga laboral asociada al requerimiento de planificar. Sin embargo, al momento de instalar capacidades en las escuelas, dicha estrategia, al pasar de los años, habría ido perdiendo su potencialidad.

Con el fin de superar esto, algunas de las escuelas han recurrido al uso de programas digitales que contribuyan a facilitar el trabajo de los docentes al momento de planificar su trabajo en aula y que respondan a las exigencias de las escuelas de acuerdo a su actual momento. Es así que la implementación de este tipo de herramientas en algunas de los recintos observados, ha permitido una mayor eficiencia en el trabajo administrativo de los docentes, quienes **ocupan así sus horas no lectivas en cómo lograr el aprendizaje de los contenidos** entregados por

las plataformas curriculares contratadas y mejorar la didáctica y el ámbito motivacional de sus clases. Al respecto, la jefa de UTP de la escuela-caso 9 señala:

“Tenemos una plataforma donde tenemos nosotros todos esos recursos pedagógicos. Entonces eso es lo que tiene que hacer el docente para evitar el agobio, que es lo que siempre se ha luchado [...]. Lo único que ellos tienen que hacer es organizarlo de acuerdo a cómo ellos van a ir cubriendo los objetivos de aprendizaje”.

(Jefa UTP, escuela-caso 9).

Práctica uso de plataformas virtuales para la planificación docente (caso 8)

La escuela-caso 8 trabaja desde hace cuatro años con una plataforma virtual a la que pueden acceder todos los docentes. Dicha plataforma contiene las planificaciones de las distintas asignaturas para cada curso. La implementación ha sido progresiva y algunos cursos recién el año pasado empezaron a tener las planificaciones disponibles. Esto ha permitido, por una parte, quitarles carga de trabajo de elaborar las planificaciones a los profesores, a la vez que tener una pauta común respecto de qué contenidos y habilidades está o debería estar trabajando cada curso en un determinado momento. En la misma plataforma los docentes, al hacer una clase, van indicando que esa planificación fue ejecutada. De esta forma, se centraliza la información respecto de los objetivos que se han trabajado y los que quedan pendientes.

Con esta herramienta, la jefa de UTP puede monitorear el estado de avance en la ejecución de las planificaciones de todos los profesores, lo que le permite tener una fuente de información precisa respecto del panorama de los objetivos curriculares cubiertos para cada curso y cada asignatura.

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

De las doce escuelas que formaron parte del estudio, ocho cuentan actualmente con el Programa de Integración Escolar (PIE), y en dos escuelas que no cuentan con PIE (particulares subvencionadas) se han elaborado estrategias para atender las necesidades educativas especiales (NEE) de sus estudiantes.

Lo que varía entre las escuelas observadas es el grado de articulación del PIE en las dinámicas pedagógicas de las escuelas, tanto a nivel de gestión técnico-pedagógica como de trabajo docente en el aula. Un diagnóstico común entre los recintos educacionales —sobre todo en aquellos en que el programa lleva más años de ejecución (las escuelas municipales)— es que los equipos PIE durante los primeros años tendieron a trabajar de forma aislada y paralela en relación a los docentes, siendo catalogados incluso como “la isla PIE” por las propias escuelas. De este modo, todos los establecimientos señalaron las dificultades que tuvieron al inicio para articular el trabajo de la escuela con el PIE e intentar que los docentes comprendiesen que el programa constituía una herramienta que los apoyaría en sus propias prácticas pedagógicas incorporando en ellas un enfoque inclusivo. Al respecto, una de las directoras entrevistadas señala:

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

(Directora, escuela-caso 12).

Las prácticas destacadas respecto al PIE pesquisadas en las escuelas responden a tres dimensiones que emergen como claves en la articulación reseñada. La primera se vincula con la estructura organizacional de los establecimientos educacionales; la segunda, con la identificación de las necesidades educativas especiales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes; la tercera se refiere a la planificación curricular y de evaluaciones.

- a. **El PIE como parte integrante de diversas instancias de organización de las escuelas:** en algunos casos, esta integración ha significado que el rol de coordinador PIE forme parte del equipo de directivo o denominado en ocasiones como de liderazgo, participando activamente en todas las instancias formales de reunión y coordinación de dicho equipo. Esto ha contribuido a visibilizar el aporte que estos profesionales realizan en la gestión de la inclusión y atención a la diversidad en niveles y estilos de aprendizaje en el aula. Asimismo, el PIE es integrado a la orgánica de la gestión técnico-pedagógica y participa activamente de las instancias de reunión y trabajo colaborativo formal con los docentes.
- b. **Diversidad de aprendizaje en el aula:** la identificación de las NEE constituye una de las funciones del PIE y en todas las escuelas fue posible observar la existencia de una clara y completa sistematización de la información al respecto, la que comúnmente es compartida con los docentes.

Incorporación del modelo Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

En años recientes, la incorporación del modelo de enseñanza del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ha constituido otro hito central en el modo en que las escuelas y los docentes, en particular, abordan y elaboran la planificación curricular. Frente al reconocimiento de la diversidad de formas de aprender entre los estudiantes, y las dificultades que presentan los planes de estudios muy rígidos para abordar esta realidad, el Ministerio de Educación impulsó durante los últimos dos años la adopción del DUA. Prácticamente, todas las escuelas observadas se encuentran actualmente trabajando en las orientaciones propuestas por dicho modelo. El DUA plantea a nivel curricular un modelo flexible y modificable que considere a todos los estudiantes sin generar diferencias entre ellos, potenciando de este modo, el desarrollo de las habilidades de cada uno de ellos a través del uso de múltiples y diversas estrategias que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, las escuelas han comenzado a elaborar sus planificaciones de acuerdo a estos principios, jugando en ellos un rol central los profesionales PIE, tal como se señaló anteriormente, quienes junto a los docentes han sido instruidos al respecto. En algunos casos, las escuelas capacitaron a algunos de sus docentes o profesionales PIE, quienes posteriormente estuvieron a cargo de enseñar y acompañar a todos los docentes en su implementación inicial.

- c. **Planificaciones y evaluaciones:** en las escuelas ha sido posible observar que este trabajo se realiza muy coordinadamente con los profesores generales, ya sea en instancias formales de reunión para este fin o informalmente en los momentos libres en que comentan sobre herramientas o estrategias a emplear. Asimismo, en parte de las escuelas los profesionales PIE contribuyen activamente en el uso de estrategias diversificadas y con material acorde a los estilos de aprendizaje, no solo para los alumnos que forman parte del programa, sino para todos los estudiantes.

3.7. Evaluaciones y uso de datos como parte de la gestión del equipo directivo

Las escuelas cuentan con diversos mecanismos de monitoreo de sus resultados que son empleados para evaluar la gestión técnico pedagógica de ellas. Sin embargo, es importante señalar que en una parte importante de los establecimientos educacionales, el uso de datos se encuentra en un nivel elemental y cumple una función más informativa que de insumo para la toma de decisiones a nivel de aula o de escuela.

Por ejemplo, todos los recintos monitorean constantemente los aprendizajes de los estudiantes. Una estrategia empleada se refiere a la realización de simulacros de pruebas Simce, que tienen por objetivo por una parte, medir y evaluar los conocimientos de los alumnos en el formato predefinido por estas pruebas estandarizadas, pero también servir de instancias de preparación para estas pruebas, habituando a los alumnos a rendirlas.

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

Finalmente, existen otros mecanismos como la realización de encuestas a estudiantes y apoderados, con el fin de ajustar sus actividades e intentar evaluar el impacto que estas tienen para el caso de los alumnos, y para medir la satisfacción en el caso de los segundos.

4. Prácticas al interior del aula

Además de las prácticas relativas a la gestión técnico-pedagógica, se identificaron un conjunto de prácticas desarrolladas en el aula, sobre las que es posible suponer que estas tienen implicancias positivas para los aprendizajes de los estudiantes.

Un aspecto importante de cada práctica desarrollada en el aula, sea transversal al establecimiento o desarrollada por un docente en particular, es que los profesores se apropien de cada estrategia, evitando imposiciones externas, ya sea ministeriales o emanadas desde el sostenedor. Esto refleja la importancia de que las escuelas otorguen sentido a las herramientas y estrategias que implementan, usando como orientación los recursos disponibles de forma externa pero que no sean asumidas como una imposición. Las prácticas señaladas a continuación cumplen con esta condición.

4.1. Política frente a los atrasos

Un problema recurrente en parte de las escuelas son los constantes atrasos de los alumnos. Para enfrentar esto, algunas de ellas han implementado distintas estrategias que tienen como fin generar un desincentivo al atraso pero también resguardar que los primeros minutos del día, comúnmente destinados a fomento lector, se lleven a cabo sin interrupciones.

Práctica fomento asistencia y gestión de atrasos (caso 5)

Con el fin de fomentar la asistencia de los alumnos y gestionar los atrasos, el establecimiento ha implementado un sistema de recuperación de clases y rendición de pruebas atrasadas. Respecto a los atrasos, desde este año, los minutos de atraso son recuperados los días martes que es el día en que los alumnos salen más temprano (13:35). Esta medida no rige para prebásica y primer nivel de básica para no complicar a los padres con el retiro de sus hijos, pero sí para los alumnos del segundo nivel de básica y de enseñanza media. Así también, aquellos alumnos de enseñanza media y segundo ciclo básico que tengan alguna evaluación pendiente deben rendirla los días martes desde las 13.30 hrs. La forma de proceder es la siguiente: cuando un alumno acumula cierta cantidad de atrasos (tres) en el ingreso a clases, de acuerdo al registro que se lleva en inspectoría, el alumno debe asistir a una hora de trabajo personal. Con ayuda de una ficha que indica las actividades que el alumno debe trabajar, los inspectores supervisarán esta hora de trabajo personal. Según la coordinadora, esta estrategia corresponde a una forma práctica de la escuela para incentivar la puntualidad en sus alumnos, arguyendo que los atrasos recurrentes perjudican el aprendizaje del alumno, así como la propia rutina dentro de la clase cuando ingresan alumnos atrasados. También la idea de no interrumpir las clases va de la mano con que las pruebas atrasadas sean rendidas en un horario especial fuera de clases. En el caso de estas, el docente no debe quedarse más allá de su jornada laboral en la escuela, pero debe encargarse de dejar el material listo para que inspectores tomen las pruebas. Los alumnos con atrasos y que deben rendir pruebas son informados todas las semanas por la coordinadora académica, quien visita cada sala para entregar el listado de nombres. Además se publica un boletín de sanción por atraso. Esta información también es comunicada a los apoderados.

Las inasistencias reiteradas también conducen a recuperación de clases, pero en este caso, la recuperación se realiza a fin de año, durante una semana en el verano. Esto se ha implementado desde hace dos años, el año pasado un 3,5% de los alumnos asistió a esta semana de recuperación.

4.2. Estructuración de las clases

En términos generales, cabe destacar entre las escuelas (casos estudiados), el empleo de prácticas de dinamización de las clases, a través de ejercicios, juegos u otras actividades que se detallan más adelante.

Asimismo, otro aspecto relevante, refiere al alto grado de participación de los alumnos, lo cual se observó en la mayoría de los establecimientos, en donde los docentes planteaban, a través de preguntas o ejercicios, un mayor involucramiento de los niños y niñas para lograr con ello aprendizajes más significativos.

En torno a las prácticas referidas a la estructuración de las clases, cabe destacar la situación de dos escuelas: la escuela-caso 8, en donde la estructura se organiza en torno a cinco momentos; y la escuela-caso 2, en donde, a través de un enfoque de la neurociencia, se desarrolla la metodología de la Ruta del Aprendizaje.

Práctica estructuración de las clases (caso 8)

El 'hacer ahora' es el primero de los cinco 'tiempos' en la estructura de la clase. Su objetivo es introducir los conocimientos que se verán en la clase. Tanto docentes como directivos, destacan este momento por la importancia que tiene para establecer una mejor disposición al aprendizaje y fomentar en los docentes su creatividad y didáctica a la hora de enseñar los contenidos. En esta parte se utilizan videos motivacionales, lectura y comprensión reflexiva de parábolas, cantos con contenido valórico (en coherencia con su sello educativo), entre otras didácticas. También explican que, por sus características, funciona mejor con los alumnos más pequeños.

"Nosotros hemos trabajado, que existen tiempos durante la clase, de trabajos específicos. [...] [La clase se divide en] cinco partes de la siguiente manera: se comienza una clase con un 'hacer ahora', que es una activación del nuevo aprendizaje, [...] tiene que ser una presentación de una actividad o de una dinámica, que sea muy corta y muy simple también. [...] Después de eso viene la presentación de la clase, que es la segunda parte, que es todo lo que el profe tiene que decir, [...] presenta el Power Point que tenga que disertar. [...] Luego de eso, el profesor a partir de [...] todo lo que hizo [...] ahora lo lleva a una práctica que es guiada, 'yo te enseño' y es compartida. Después de eso viene una práctica independiente, 'ya lo hicimos juntos, por lo tanto, ahora lo practicas solo tú'. Y en la última parte es el cierre de la clase, [retomar, resumir], asociado al objetivo de la clase"

(Jefa de UTP, escuela-caso 8)

Práctica de estructuración de las clases (caso 2)

La estructura, en concreto, son tres momentos de la clase (equivalentes al inicio, desarrollo y cierre), que a su vez cada uno contiene una serie de "pasos" o situaciones.

El primer momento (inicio) se llama "Apertura cerebral", que es el encuentro del alumno con la clase que está preparada. Aquí, el cerebro tomará la decisión de estar atento a lo que se le va a presentar, o "dormirse" presintiendo que no hay nada novedoso. Por lo tanto, las acciones del docente deben apuntar a captar la atención de los alumnos y abrir sus sentidos. Los pasos de este momento son: 1) motiva; 2) pon una meta; y 3) sigue una ruta.

El segundo momento (desarrollo) se denomina "Creando redes neuronales", donde el objetivo es aprovechar el momento de mayor atención cerebral de los alumnos (siempre que se haya cautivado la atención en el momento precedente), por lo que se debe propiciar la participación activa y protagonista del estudiante. Los pasos a seguir en este caso son: 4) explica; 5) que hagan; 6) revisen; 7) quiebra; y 8) ir más allá. El penúltimo paso tiene que ver con el quiebre de la clase, donde, tomando lo trabajado, el profesor hace un "giro", ya sea en cuanto a la actividad, o en cuanto al uso o la mirada de la información que se está trabajando. El paso 8 tiene que ver con exigir un poco más dentro de lo que ya aprendieron.

Finalmente, la tercera etapa de la clase (cierre) recibe el nombre de "Un pacto amoroso", donde el profesor relaciona lo hecho en la clase con una emoción positiva, lo que permite afianzar los aprendizajes en la memoria de largo plazo. Los pasos son: 9) chequeen; y 10) alégrense.

Todo esto conforma una "ruta" que sirve de guía para que la apliquen los docentes en las clases, tomando esa base y adaptándolo al estilo o a la personalidad de cada uno. Pero siempre cumpliendo con los momentos que ahí se sugieren.

En coherencia con el lineamiento de la neurociencia, la docente "estrella" estructura su clase a partir de una "Ruta de aprendizaje", la cual se compone de un momento de juego, actividad, revisión y juego final. Al comenzar la clase la docente dibuja con caritas la ruta en una parte de la pizarra, y describe la actividad del día, reafirmando con los niños el compromiso de estar atentos, porque si se atrasan no completarán toda la ruta y no jugarán al final. De esta manera, la docente estructura su clase a partir de juegos breves y canciones, lo cual no solo sirve para motivar a los niños, sino que también para generar un clima de atención que favorece su aprendizaje. Además, cuando los niños se distraen mucho, ella interviene con otras pequeñas actividades para retomar la concentración, como ejercicios de inhalación y exhalación o "aplausos de lluvia".

4.3. Convivencia y disciplina en el aula

Con el fin de fomentar un buen clima en el aula y evitar problemas de disciplina entre los estudiantes, las escuelas han implementado un conjunto de estrategias que tienden a salir del esquema más punitivo respecto al resguardo de la disciplina. Respecto al establecimiento de normas de conducta, una de las más empleadas por los docentes es la que señala que antes de hacer ingreso a la sala de clases, los alumnos deben formarse en el pasillo e ingresar a medida que el o la profesor(a) se los indique. Esto permite que los alumnos no ingresen al aula cargados de energía después de un recreo, y que se mantenga cierto orden inicial. Posteriormente los alumnos son saludados por el docente y se da inicio a la clase.

En general, los docentes de las escuelas observadas, dan cuenta de múltiples actividades destinadas a relajar o calmar a los estudiantes cuando se muestran desconcentrados, están bulliciosos, nerviosos o interrumpen la clase con frecuencia. Estas estrategias pueden ir desde la implementación de una pausa activa, que incorpora ejercicios de respiración, posturas, imitaciones, bailes, etc., al ofrecimiento de incentivos para que los alumnos retornen a una actitud de atención.

El refuerzo positivo constituye un mecanismo relativamente efectivo y suele ser empleado con frecuencia por los docentes observados durante el desarrollo del trabajo de terreno en el marco del estudio. Este se expresa, tanto a través de un reconocimiento verbal por el trabajo realizado, o el comportamiento durante la clase; felicitando a los estudiantes por una actividad, al plantear preguntas o respuestas, o a través de décimas que puedan contribuir a la calificación de una prueba a futuro.

En general, lo central más allá del refuerzo en específico empleado, es la actitud y el trato afectivo que proporcionan los docentes a los estudiantes, incluso cuando les llaman la atención.

Práctica para la convivencia y disciplina dentro del aula (caso 4)

Los docentes de la escuela, realizaron una capacitación denominada “aprendizaje inteligente”, con el objetivo de promover las pausas activas. Estas pausas consisten en interrumpir la clase durante algunos minutos para realizar alguna actividad que permita a los alumnos retomar la concentración, y en alguna medida, liberar energía después de varios minutos sentados en clases.

Las actividades a realizar, son variadas, y depende, en gran medida, de cada docente buscar la mejor estrategia a emplear. Es así, como los profesores mencionan la importancia de contextualizar las actividades, en la medida en que no todas las prácticas se adecúan o funcionan de la misma forma con todos los cursos o con todos los docentes. Respecto de esto, los docentes mencionaron una serie de alternativas de prácticas tales como baile; ejercicios de relajación; estiramiento; respiración; realización de masajes entre los estudiantes; juegos de imitación de lo que docente haga al frente de la clase y no de lo que diga; etc.

“La pausa activa, por ejemplo, que dentro de la sala de clase hay un momento, cuando uno nota que el alumno está cansado, se hace una pequeña pausa, ya sea con alguna dinámica, respiración, ese tipo de cosas, cuando pasa cierto tiempo, un bloque de clases de cuarenta y cinco minutos ya se hace alguna dinámica para... que se relajen o respiren”

(Directora, escuela-caso 4)

“Como a la mitad de la clase algunos profesores hacen un break, que es así como para levantar el ánimo o para que no estemos tan flojeados (risas) (...) o para entrar al último bloque, porque siempre andan jugando y llegan como hiperquinéticos, para concentrarse, como una actividad de relajación. (...) Hacemos un juego donde por ejemplo la profesora dice: ¡ha llegado carta! y todo el curso dice: ¡¿para quién?! Y entonces ella puede decir: ¡los que tienen cotona! y todos se tienen que parar y cambiarse de silla. [Y la sala se siente como] un ambiente grato, nos levanta el ánimo a veces cuando estamos con flojera”

(Estudiante, escuela-caso 4)

4.4. Prácticas pedagógicas innovadoras

En las diversas escuelas estudiadas se observaron prácticas pedagógicas innovadoras como las denominadas “Duplicidades” de la escuela-caso 1, la cual es altamente valorada por el equipo docente del establecimiento. Estas consisten en un sistema implementado desde hace 8 años en las áreas de Lenguaje y Matemática.

Las duplicidades consisten en la división del curso en dos grupos de 15 alumnos; uno con resultados descendidos; y el otro, que se mantiene o mejora. Esto, con el fin de reforzar de forma más personalizada las asignaturas de Matemática y Lenguaje. Esta estrategia implica usar 4, de las 8 horas destinadas a dichas asignaturas en duplicidad.

Los estudiantes tienen una muy buena evaluación de las duplicidades, destacando principalmente, la posibilidad de aprender mejor debido al tamaño reducido de los grupos:

“Funcionaba muy bien, porque así, en un grupito más chico aprendes mejor porque escuchas más y estábamos todos así como adelante, donde la sala es grande, estábamos todos adelante, entonces no había nadie atrás, todos escuchábamos”.

(Estudiante, escuela-caso 1)

Otra práctica pedagógica innovadora consiste en el “Taller de habilidades”, de la escuela-caso 12, en donde semanalmente se asignan horas a los profesores jefes para que, a partir de distintas dinámicas, puedan trabajar con sus alumnos otras habilidades que son claves para reforzar el logro de aprendizajes y que no refieren a contenidos curriculares.

En efecto, la escuela cuenta un taller de habilidades que se desarrolla todos los lunes en el último bloque de clases, y que es implementado y diseñado por los docentes de jefatura, quienes, al conocer mayormente a su curso identifican aspectos a mejorar en distintos ámbitos, por ejemplo, expresión oral o lúdica; pensamiento lógico-reflexivo; desarrollo de la imaginación o habilidades sociales; desarrollo de la motricidad fina; concentración; memoria; paciencia; relajación, etc. Lo único que el profesor jefe no puede hacer en este taller es pasar y/o hacer reforzamiento de materias o contenidos del currículum.

También se puede mencionar que una práctica desarrollada por varias de las escuelas refiere a la **ornamentación de las salas de clases**, en donde se plantea la decoración de las aulas con fines pedagógicos y motivacionales. De esta manera, se observa transversalmente una modalidad de decoración que refiere al empleo de distintos estímulos visuales en el aula, que refuerzan los valores y normas de comportamiento y convivencia de los alumnos.

Esto se complementa con decoraciones generales que hacen alusión a festividades o estaciones del año (por ejemplo, adornos de hojas secas por el otoño). Junto a ello, se emplean otro tipo de materiales visuales de carácter informativo que hacen alusión a pruebas, cumpleaños, u otras actividades relevantes para el curso. Además, cabe precisar que tanto en la escuela-caso 8, como en la caso-12, se emplean recursos visuales para sintetizar y reforzar contenidos de las asignaturas troncales, como lo son Matemática, Lenguaje, Ciencias naturales e Historia.

Una segunda modalidad de ornamentación refiere a las salas temáticas, que consisten en la caracterización del aula a partir de un tema en particular, lo cual se plantea con el fin de reforzar contenidos. Lo que en la escuela-caso 3 se aborda puntualmente desde el sello de Educación Cívica que tiene el establecimiento.

En esta misma línea, es importante destacar la práctica de la escuela-caso 4, en donde las **salas temáticas** fueron planteadas desde la ambientación del aula en función de cada asignatura, de modo que los docentes tenían una sala fija según asignatura y eran los estudiantes quienes debían trasladarse.

Esta manera de implementar las salas temáticas fue valorada positivamente por los docentes, ya que planteaba mejores condiciones para su ejercicio pedagógico dado que contaban con más material y refuerzos para el aprendizaje de sus alumnos. No obstante, debido al aumento de la matrícula esta práctica no se pudo sostener en el tiempo.

Finalmente, un último grupo de prácticas innovadoras responde a una estrategia de involucramiento de los estudiantes con sus procesos de aprendizajes, en donde a través de las **tutorías** se desarrolla un **apoyo entre los mismos alumnos**, quienes asumen un mayor protagonismo dentro de sus procesos de formación académica. Tal como ocurre en la escuela-caso 7, en donde un alumno con un bajo rendimiento en un ramo en particular, es ayudado por otro que tiene un buen rendimiento en el mismo ramo, con el objetivo de que el primero de ellos pueda subir su promedio en dicha asignatura.

Esta tutoría es evaluada, tanto para el tutor, quien puede elegir al principio cualquier ramo en el cual pueda ir la nota, como para el tutorado, que solo puede evaluársele en el ramo en que muestra mayores dificultades. Estas tutorías se desarrollan en una sala normal, en donde los alumnos se reúnen en parejas o en grupos para estudiar la materia, y en donde existe un docente a cargo que va supervisando el trabajo de los grupos. Cabe recalcar que las tutorías se desarrollan en horarios en los que los alumnos no tienen clases, es decir, aquellos que tienen clases en la mañana asisten en la jornada de la tarde, y aquellos que tienen clases en la jornada de la tarde asisten en la mañana.

4.5. Prácticas para el fomento lector

Las escuelas cuentan con diversas estrategias tendientes a fomentar la lectura y mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes. Desde hace algunos años, una parte importante de las escuelas han incorporado, a su quehacer cotidiano, estrategias tendientes a este objetivo y que suelen ser denominadas como plan o fomento lector. Esta actividad suele iniciar la jornada escolar en las escuelas, donde los alumnos leen de forma silenciosa o en conjunto, incorporando la resolución de diversas actividades para potenciar las habilidades de comprensión.

5. Fomento del desarrollo integral de los estudiantes

Un aspecto común entre las escuelas observadas es la orientación hacia la formación integral de los estudiantes, otorgando una gran importancia a la formación valórica y el fomento de aprendizajes más allá de lo estrictamente académico.

5.1. Formación valórica e integral

La formación valórica constituye un pilar esencial de los proyectos educativos institucionales de las escuelas que formaron parte del estudio. Una práctica institucionalizada en una parte de las escuelas que participaron en el estudio, es el trabajo transversal a través de diversas instancias respecto a un valor, el que va variando mes a mes. La organización del material y las actividades respecto al mes puede emanar desde los sostenedores, o recaer en la unidad de orientación de las escuelas, quienes proporcionan, por ejemplo, documentos de apoyo de trabajo a los profesores, principalmente profesores jefes, para trabajar con los estudiantes.

Asimismo, fue posible observar en algunas escuelas que tanto las salas de clases como los pasillos y patios, son ornamentadas de acuerdo al valor del mes, por los docentes o los propios estudiantes. El valor del mes contempla la realización de actos o celebraciones en torno a cada valor.

I. Salidas pedagógicas para incentivar el aprendizaje y mejorar el clima de convivencia escolar

En miras de motivar a los estudiantes en sus aprendizajes, a la vez de reforzarlos en cuanto a su autoestima académica, varias escuelas han integrado como estrategias las salidas pedagógicas. Estas, junto con tener un fin pedagógico en cuanto al desarrollo de contenidos, se orientan a reconocer a algunos estudiantes por sus logros académicos, valóricos o conductuales; dinamizar la rutina escolar, y con ello aumentar la motivación del alumnado, aportando con todo esto a la sana convivencia entre los alumnos de la escuela.

II. Talleres extra-programáticos: en la mayoría de las escuelas estudiadas existe una amplia oferta de talleres extra programáticos, los cuales cubren distintos intereses en el ámbito deportivo y artístico.

Cabe agregar que en la mayoría de los casos, los talleres extra-programáticos son definidos por el equipo directivo o los sostenedores, en donde se considera la demanda de los mismos por parte de los estudiantes, a la vez que la disponibilidad de recursos y espacios para la contratación de monitores. Destaca la experiencia del caso 1, donde los talleres son definidos a través de un proceso de consulta con los estudiantes, a quienes se les pregunta por sus intereses, definiendo entonces según sus preferencias y las posibilidades de recursos de la escuela, los talleres a impartir cada año.

5.2. Prácticas para promover el buen clima de convivencia escolar

Tal como se mencionó, el clima de convivencia escolar constituye un aspecto medular de los procesos de mejora. Este, se refiere a toda la comunidad escolar, abarcando por tanto las relaciones de todos los actores escolares y no solamente al clima establecido entre los estudiantes.

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

I. Prácticas para fortalecer el clima y convivencia entre adultos

Un aspecto común entre las escuelas es el alto nivel de conciencia existente respecto a la importancia de generar relaciones de confianza que promuevan y posibiliten el desarrollo de procesos de mejora en las escuelas.

Una práctica presente en parte de las escuelas, son las instancias de esparcimiento orientadas para generar camaradería y compartir entre los docentes y directivos. Estas instancias son impulsadas por los propios equipos directivos y adquieren diversas formas. Un aspecto común, es que suelen girar en torno a compartir una merienda o comida.

“Las actividades se hacen en el momento preciso, se ha hecho bastante trabajo y ahí llega dirección nos hace un desayuno, nos regalonean. Es en el momento preciso que se hacen esas actividades”.

(Docentes, escuela-caso 2)

En gran parte de las instituciones, los equipos directivos o los comités de bienestar, impulsan la celebración de fechas importantes como los cumpleaños, Día de la Madre y el Padre, Pascua, Navidad, entre otras.

Práctica para fomentar la buena convivencia entre adultos (caso 7)

El "Happy friday" es una actividad que se realiza todos los viernes en el primer recreo de la mañana, y en ella solo participan los docentes del establecimiento más el equipo directivo. Su objetivo es ayudar a mantener el ambiente de camaradería al interior del colegio.

Esta actividad consiste en la realización de un desayuno en donde asisten la mayoría de los profesores del establecimiento. Los docentes y directivos, en la sala de profesores, asisten a compartir un momento y hablar sobre diferentes temáticas. Cada una de las cosas que se consumen las traen los mismos asistentes, quienes, en un ánimo relajado, acuden a disfrutar de esta colación. Dentro de esta convivencia se observa que en un momento se selecciona a una profesora, a la cual cada participante debe definir en una palabra de carácter positivo.

II. Prácticas para fomentar el buen clima de convivencia escolar con y entre estudiantes

En la gran mayoría de las escuelas visitadas, los conflictos entre estudiantes no son recurrentes, y en general, los casos de violencia escolar son fenómenos aislados en las escuelas. Cuando ocurrían, solían ser abordados de forma inmediata por los equipos directivos, y específicamente por los equipos de convivencia escolar mencionados al inicio.

Un aspecto central para el desarrollo de un buen clima de convivencia escolar, es el respeto y cumplimiento del manual de convivencia escolar. Esto permite que los profesores actúen dentro de un marco común, claramente establecido, pero también, que los estudiantes asuman que la transgresión de alguna de las normas trae consigo una sanción o consecuencia. Este respeto o cumplimiento requiere de una adecuada socialización de las normas internas entre los distintos actores escolares.

Ahora bien, además de lo mencionado, un aspecto pesquisado entre las escuelas es el modo en que afrontan problemas de indisciplina o conflictos entre estudiantes. En algunas de ellas, se han impulsado estrategias orientadas a hacer de estos casos un aprendizaje constructivo, realizando conversaciones reflexivas con los estudiantes involucrados en el conflicto o problema. En uno de los casos, esto se lleva a cabo desde un enfoque de "reconciliación" o estableciendo compromisos con los estudiantes.

Recreos interactivos o entretenidos

Con el fin de fomentar un sano clima de convivencia escolar, pero también para plantear cada instancia como valiosa para el aprendizaje y la formación de los estudiantes, una parte importante de las escuelas que formaron parte del estudio, han reestructurado y reorientado desde hace algunos años, los recreos de sus estudiantes, instaurando los denominados recreos interactivos o entretenidos.

El "recreo interactivo o entretenido", consiste en pausas que ponen a disposición de los alumnos diversos recursos para que puedan realizar actividades lúdicas durante estos momentos. Algunos establecimientos, que cuentan con más recursos, contratan monitores para guiar dichas dinámicas.

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

(Estudiante, escuela-caso 4)

Especialmente, entre los alumnos de enseñanza básica, la posibilidad de contar con estos implementos, equipamiento y actividades, constituye un aspecto positivo, y ha contribuido a mejorar la convivencia entre ellos y encauzar la energía, de forma tal, que el regreso a clases resulte más fácil y tranquilo.

Brigadistas escolares para supervisar los recreos

Una práctica desarrollada también durante los recreos, y que fue observada en una de las escuelas visitadas, corresponde a la designación de “brigadistas escolares”, entre los mismos estudiantes. Ellos, están encargados de supervisar la disciplina y pesquisar posibles conflictos entre sus pares. Si bien, pudiera pensarse que este tipo de estrategias podría ir en desmedro de la buena convivencia, se ha observado que han resultado ser efectivas.

5.3. Prácticas ligadas a otros Indicadores de Desarrollo Personal y Social

En relación al fomento de **hábitos de vida saludable**, la mayoría de las escuelas han habilitado quioscos o espacios de venta de colaciones de tipo saludable, lo cual se ha complementado con la ornamentación de espacios comunes como pasillos o patios, con carteles e imágenes que informan sobre la alimentación sana. Cabe destacar, que como medida de fomento de los hábitos de vida saludable, la estrategia llevada a cabo en la escuela-caso 1, que consistió en el aumento de las horas de Educación Física para todos los niveles. Así, todos los cursos tienen 4 horas pedagógicas de esta asignatura, a diferencia de las dos horas habituales existente en otros establecimientos.

En cuanto al fomento de la **formación ciudadana**, destaca la práctica sostenida en la escuela-caso 3 denominada “Cabildo”. Esta se desarrolla en septiembre, durante la época de conmemoración de las Fiestas Patrias. En la iniciativa, se combinan los propósitos de fomento al valor del patriotismo de los estudiantes, y el de apreciar el ejercicio de la participación democrática en espacios de decisiones. Con dichos objetivos, la actividad contempla que todos los miembros de la comunidad se vistan de época —evocando el primer cabildo abierto de Santiago—, pero que además, se realice una reunión similar en que toda la comunidad educativa participa. En esa instancia se discute sobre las necesidades del colegio y se definen alternativas de inversión en materiales pedagógicos o infraestructura de la escuela. Al final del proceso, los estudiantes votan o acuerdan la inversión que la escuela debiese hacer el siguiente año, y se compromete a la dirección a cumplir con esa inversión en un plazo de un año.

6. Relación con las familias

Las escuelas desarrollan diversas prácticas orientadas a fomentar la participación e involucramiento de las familias con la escuela y los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Estas prácticas se agrupan según sus fines, propiciando estrategias dirigidas a un trabajo individual con los apoderados; talleres de orientación para las familias; involucramiento de estas en las actividades de las escuelas; visitas y contacto ante problemáticas de sus alumnos; y espacios de apoyo y ayuda a las familias de los estudiantes que lo requieran.

6.1. Trabajo individual con apoderados

Una de las prácticas observadas se refiere al trabajo personalizado con los apoderados, el que comúnmente se lleva a cabo a través de entrevistas individuales con ellos, las que son conducidas tanto por los docentes como por los otros miembros del equipo directivo. Dichas entrevistas, pueden llevarse a cabo como una forma de abordar problemas o dificultades puntuales relativas a los alumnos; o como un mecanismo de mantener el vínculo y comunicación constante con los apoderados.

6.2. Talleres y actividades de orientación para las familias y apoderados

Un segundo conjunto de estrategias desarrolladas por las escuelas se refiere a la realización de talleres y actividades de orientación para las familias y apoderados. Comúnmente, dichos talleres se llevan a cabo durante las reuniones de apoderados y giran en torno a temáticas importantes para el desarrollo de sus hijos como el *bullying*, educación sexual, entre otros.

Dependiendo los temas a abordar, las escuelas recurren a sus redes externas para elaborar los contenidos, y en ocasiones solicitar presentadores externos, como por ejemplo, Carabineros dictando una charla sobre prevención de la delincuencia y la violencia en las escuelas, entre otros.

Práctica de talleres de orientación para las familias (caso 8)

Los "Talleres Carrusel" son instancias excepcionales que se realizan desde el 2013, dos a tres veces al año, cuyo contenido surge de necesidades detectadas desde los profesionales de apoyo (orientadora, psicóloga), y cuya modalidad es expositiva y de módulos cortos y rotativos, haciéndose una presentación de 12 minutos (corta, para asegurar la atención de los asistentes), y luego se pasa, a través de una dinámica de pausa activa, a otro módulo, sobre otra temática, también de 12 minutos de duración (en ese sentido son "rotativos" (los asistentes "rotan" de un módulo a otro). En sus inicios, en el 2013, se hacía solo para los docentes, pero a partir del 2016, en los dos talleres que se hicieron se incorporó la presencia de apoderados y alumnos interesados.

Las temáticas son variadas y responden a necesidades concretas. Algunas de las que se han visto son: el uso de medios de comunicación, el desarrollo de la autonomía, hábitos que fortalecen el aprendizaje o el fomento a cultivar altas expectativas sobre sí mismos. La modalidad es expositiva, en general con uso de Power Point, y al final se entregan trípticos sobre la materia tratada.

6.3. Involucrar a apoderados en actividades de la escuela

Una tercera estrategia desplegada por las escuelas consiste en involucrar a los apoderados en actividades de la escuela. Estas, pueden ser extra-programáticas tradicionales como actos, premiaciones, celebraciones y conmemoraciones de fechas específicas, u otro tipo de actividades, tales como una feria de las pulgas.

Pero también, pueden ser instancias que van un paso más allá, e implican involucrar a los apoderados al aula, o a los recreos y almuerzos de sus hijos. Es así, que por ejemplo, en la escuela-caso 12, en ocasiones los apoderados a petición de los docentes, se han incorporado durante las horas de clases, ya sea para apoyar a los niños en las actividades o incluso para comprender mejor las asignaturas y poder ayudar a estudiar a sus hijos en casa.

Asimismo, en el caso de niños con comportamiento difícil de manejar, o que recién se están incorporando a la escuela y tienen dificultades para adaptarse, la escuela-caso 9 abre la posibilidad de que un apoderado o familiar cercano asista a algunas sesiones dentro del aula, o durante el horario de almuerzo, para apoyar en la contención del estudiante con dificultades.

Desde la perspectiva de los docentes, esta práctica también se asocia a una política de transparencia de la escuela, en la que los apoderados pueden acercarse y ver cómo funciona; desde la perspectiva de los apoderados, esta práctica tiene que ver, principalmente, con el compromiso que ellos sienten hacia la escuela.

Un ejemplo, es la escuela-caso 9, que ha desarrollado la actividad "Cuentacuentos", involucrando a los apoderados en su realización.

6.4. Contacto telefónico y visitas domiciliarias

En la mayoría de las escuelas-caso analizados, cuando se presentan inasistencias reiteradas de los estudiantes, o se observan dificultades de aprendizaje o problemas en sus relaciones con pares, los profesores jefes o profesionales correspondientes según el tema (PIE, orientadores, psicólogos, inspector, etc.), se encargan de contactar a los apoderados para informar de estas situaciones. Por lo general, este contacto telefónico se realiza para citar a los apoderados a la escuela, con objeto de sostener una reunión para poder informar y planear estrategias para manejar la situación del alumno. No obstante, cuando el contacto telefónico no es suficiente para llegar a los apoderados, en algunas escuelas se recurre a la visita a domicilio como manera de asegurar que la familia del estudiante esté al tanto de la situación.

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

(Docente, escuela-caso 8)

6.5. Apoyo y ayuda a las familias

Una práctica interesante que hace alusión a generar instancias para los alumnos atendiendo a la realidad de sus hogares, es la desarrollada por la escuela-caso 1 a través del proyecto “After school”, en donde se realizan actividades y talleres de apoyo pedagógico para aquellos estudiantes cuyas familias son trabajadoras, de manera de asegurar un espacio de resguardo para sus alumnos mientras sus apoderados trabajan.

V. Conclusiones

Las principales conclusiones del estudio se agrupan en dos grandes temas. El primero de ellos se refiere a las trayectorias y los factores de mejora evidenciados por las escuelas; y el segundo, remite a algunos temas relativos a las prácticas destacadas presentes en las escuelas.

Respecto al primer tema, a partir del análisis a las 12 escuelas que participaron del estudio, es posible concluir que los factores que influyen en los procesos de mejora de las instituciones coinciden con lo que la literatura nacional ha señalado al respecto (Bellei, et al, 2004, 2014 y 2015). Es así, que aspectos como el liderazgo directivo, la gestión pedagógica, la cultura, identidad y motivación existente entre los distintos actores escolares y la gestión del contexto, constituyen factores claves para el mejoramiento. Pero además, los casos analizados han evidenciado con fuerza, la importancia que en todo proceso de mejoramiento escolar tienen las relaciones establecidas entre los actores escolares y específicamente la presencia de vínculos sustentados en la confianza, donde además de las competencias técnicas y de cumplimiento de las responsabilidades asignadas importan dimensiones menos tangibles que marcan las relaciones (actitudes, emociones, estilos de trabajo, compromiso y motivación).

La convivencia escolar comprendida en un sentido amplio que abarca a todos los miembros de las comunidades escolares, y no solo restringida a la relación entre estudiantes, forma una parte esencial en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. En la medida en que los actores escolares reconocen su importancia en lo pedagógico, a través del fomento de climas de convivencia positivos que determinen las dinámicas de la propia cultura escolar, es posible llevar a cabo procesos de mejoramiento. En dicho reconocimiento, el rol del liderazgo directivo resulta esencial. Liderazgo que, no solo recae en la figura del director, sino también en la conformación de equipos que lo sustenten y desarrollen a través de un enfoque más distribuido y horizontal.

Un segundo aspecto identificado como central, es el enfoque y el trabajo desarrollado respecto a atender la diversidad de estilos de aprendizaje. En la mayoría de las escuelas analizadas, existe un claro reconocimiento a la importancia de que el modo en que aprenden los estudiantes es diverso, y que por tanto, requieren tener la capacidad de desarrollar prácticas, estrategias y herramientas que logren integrar e incluir esta diversidad. Una característica común en gran parte de las escuelas, es que dicha diversidad no solo se restringe a los estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE), sino que va más allá y asume que los estudiantes, diagnosticados formalmente o no, aprenden de forma diversa. Asimismo, las escuelas asumen esto más que como una dificultad u obstáculo para los procesos de aprendizaje-enseñanza, como una oportunidad. En términos concretos, este enfoque es evidenciado en el rol asignado al PIE, y la incorporación del mismo, en instancias organizacionales, como formar parte de los equipos directivos, y en el trabajo altamente coordinado y colaborativo desarrollado con los docentes. En esto, nuevamente, el rol del liderazgo directivo es esencial en marcar la orientación y relevancia del PIE o apoyos similares, y generar cambios en la cultura escolar respecto a cómo entender los diversos estilos de aprendizajes.

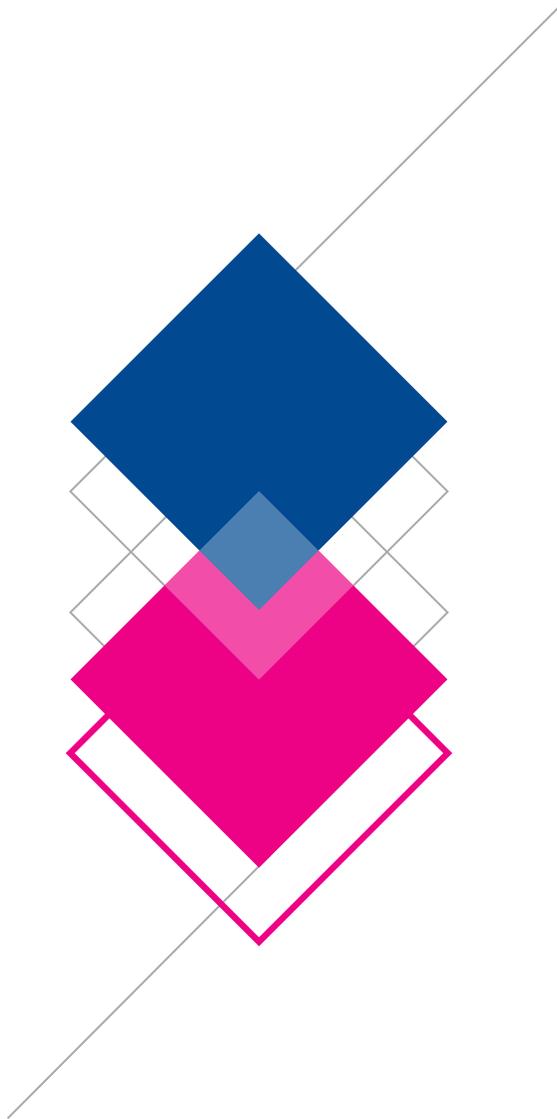
Respecto a las prácticas destacadas, cabe señalar que, en general, existe una amplia diversidad de prácticas desarrolladas por los establecimientos escolares y también formas de organización para llevarlas a cabo. Más que una receta respecto a prácticas, los casos evidencian la importancia de que estas respondan a la realidad de cada escuela y cultura escolar y que sean reconocidas y apropiadas por los propios actores escolares en su desarrollo. De este modo, las prácticas pesquisadas en el estudio pueden servir de inspiración para otras escuelas, pero no necesariamente replicadas. Sus efectos dependerán en gran medida del grado de apropiación y el enfoque otorgado a cada una de ellas por las comunidades escolares.

Además, las escuelas en general evidenciaron la importancia que las prácticas en sus diversas dimensiones sean dinámicas y no estáticas en el tiempo, que respondan a los distintos momentos que vive la escuela en su proceso de mejora, pudiendo ser reemplazadas cuando dejan de ser efectivas e instalando una cultura de la innovación respecto a probar nuevas estrategias y herramientas en las distintas áreas que conforman la unidad escolar.

VI. Bibliografía

- Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004).** *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, Unicef, Santiago de Chile.*
- Bellei, Cristián; Valenzuela, Juan Pablo; Vanni, Xavier; Contreras, Daniel (2014):** *Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición.* Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, Cristián; Morawietz, Liliana; Valenzuela, Juan Pablo; Vanni, Xavier (eds.) (2015):** *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. 1a edición.* Santiago: LOM Ediciones; Universidad de Chile CIAE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970).** *Reproduction in Education, Society and Culture.* Beverly Hills: Sage.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010).** *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002).** *Trust in schools: A core resource for improvement.* New York: Russell Sage Foundation.
- Chapman, Christopher (ed.) (2016):** *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice.* London, New York: Routledge Taylor & Francis Group (*Routledge International Handbook Series*).
- Coleman, J.; Campbell, E.; Hobson, C; McPartland, J.; Mood, A. y Weinfields, F. et al. (1966).** *Equality of Educational Opportunity.* Washington, DC: US Government Printing Office.
- Creemers, B.; Stoll, L.; Reezigt, G. y ESI-Team (2007).** *Effective School Improvement- Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies.* En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement.*
- Elmore, R. & City, E. (2007).** *The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes.* *Harvard Education Letter*, Volume 23, Number 3.
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014)** *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Mejoramiento: Una Mirada desde la gestión educativa.* Documento de Trabajo, CIDE-Universidad Alberto Hurtado, agosto.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. y Jesson, D. (1999).** *Improving Schools: Performance and Potential.* Buckingham: Open University Press.
- González, C. y Bellei, C. (2013).** *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa.* *Perspectiva Educacional*, Vol 52, Nº 1, Enero 2013; Págs. 31-67.
- Hopkins, D. (2001).** *School improvement for real.* London: RoutledgeFalmer. Hopkins, D. (2005). *Tensions in and Prospects for School Improvement.* En *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change.* Netherlands: Springer
- Huber, S. (2004)** *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries.* London: Routledge-Falmer.
- Leithwood, Kenneth A. (ed.) (2002):** *Second international handbook of educational leadership and administration.* Dordrecht: Springer (*Kluwer international handbooks of education*, v. 8).
- Madden, M. (2001).** *Success against the odds – five years on: revisiting effective schools in disadvantaged areas.* RoutledgeFalmer.

- Mortimore, P. (1998).** *The road to improvement: Reflections on School Effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- OECD (2015).** *Education policy outlook 2015. Making reforms happen*. [Paris]: OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008).** *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: política y práctica. OCDE.
- Raczynski, D., Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000).** *Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P.900*. Informe final.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005).** *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*, Ministerio de Educación, Santiago.
- Reynolds, David; Teddlie, Charles; Chapman, Christopher; Stringfield, Sam (2016): Effective school processes.** En: **Christopher Chapman (ed.):** The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group (*Routledge International Handbook Series*), 77-.
- Schleicher, A. (2012).** *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. OCDE.
- Sebring, Penny; Montgomery, Nicholas (2014):** Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. En: *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 5 (1), pág. 63-85.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000).** *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2007).** School Effectiveness and Improvement in the 21st Century: Reframing for the future. En Townsend, T. (Ed.). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. New York: Springer.



@agenciaeduca
facebook.com/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

