



MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA D-58 JAPÓN

Tesis presentada a la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Dirección y Liderazgo Educacional.

Por Priscilla Gálvez Varas

Profesor Guía: Dr. Paulo Volante Beach

agosto, 2015

Santiago, Chile

@ 2015, Priscilla Gálvez Varas

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedico esta tesis a todos mis colegas apasionados por hacer de las escuelas un lugar de equidad y de igualdad de oportunidades, en donde todos los niños y niñas puedan aprender. Agradezco al equipo directivo y los docentes de la Escuela Japón, por mostrarnos su camino hacia ese sueño.

TABLA DE CONTENIDO

i. RESUMEN.....	6
I. INTRODUCCIÓN.....	9
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	12
2.1 Investigación en Efectividad Escolar.....	12
2.2 Investigación en la Mejora Escolar.....	16
2.3 Desempeño del sistema educativo chileno en la enseñanza básica en una década (2000/1010).....	20
2.4 Políticas educacionales destinadas al mejoramiento escolar	26
2.5 Gestión curricular en la escuela.....	32
2.5.1.1. Prácticas de gestión curricular en los modelos de calidad	
2.5.1.2. Rol del Liderazgo Directivo en la gestión curricular	
III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	39
3.1 Descripción del estudio.....	39
3.2. Selección del caso	40
3.3. Caracterización de la escuela estudiada	44
3.4. Recolección y análisis de información.....	44
3.5. Focos de indagación del estudio de caso	47
V. RESULTADOS.....	48
4.1. Escuela Básica Japón D- 58.	48
4.1.1 Historia y logros en el mejoramiento educativo.....	48
4.1.2. Desarrollo de cargos, equipos y organización del trabajo escolar.	53
4.1.3. Prácticas de gestión curricular.....	59
Estrategia 1. Planificación externa para 1er Ciclo diseñada por Aptus Chile	59

Estrategia 2 Evaluar para fortalecer habilidades en los estudiantes.....	67
Estrategia 3. Reforzar diferenciadamente a los estudiantes acorde a su nivel de desempeño.....	76
Estrategia 4. Instalación de Programas de apoyo al aprendizaje para el mejoramiento de la calidad de las prácticas docentes.....	80

VI. DISCUSIÓN CONCLUSIONES

.....	85
5.1 Trabajo de los profesores	85
5.2 Gestión Escolar y Liderazgo Directivo.....	90

Índice de Tablas

Tabla 1. Eficiencia Interna del Sistema Escolar: Tasa de Repitencia Escolar.....	21
Tabla 2. Eficiencia Interna del Sistema Escolar: Tasa de Retiro Escolar.....	21
Tabla N° 3. Autoevaluación Institucional SEP.....	34
Tabla 4.Promedios Móviles SIMCE y Valor Agregado 4° Básico, Escuela Japón.....	51
Tabla 5.Niveles de Logro alcanzados por los estudiantes 4° Básico, Escuela Japón.....	51

Índice de Ilustraciones

Figura 1. Porcentaje de estudiantes en Niveles de Logro Inicial en Pruebas SIMCE 4° Básico a Nivel Nacional.....	20
--	----

RESUMEN

Existe poca evidencia a nivel nacional sobre la forma en que se gestiona el currículum escolar, en escuelas chilenas que han mejorado sus resultados de aprendizaje, en periodos prolongados de tiempo. Cómo lo hicieron y bajo qué condiciones, son las preguntas que subyacen al presente estudio de caso, que indaga en las prácticas de gestión curricular, desarrolladas por la Escuela D-58 Japón, de dependencia municipal, ubicada en la Comuna de Antofagasta.

En el periodo de una década, la escuela logró mejorar progresivamente en el SIMCE de 4° básico, incrementando 24 puntos en lectura, con una reducción de los niños iniciales de 46% a 16%, lo mismo en matemáticas, aunque con un menor rendimiento, logrando un alza de 21 puntos y disminuyendo los alumnos iniciales de 43% a 21%. Evidentemente, el incremento de los indicadores de equidad y calidad que exhibe la escuela Japón, evidencian que es capaz de ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, pero también, permiten inferir la existencia de capacidades internas que hicieron sustentable su efectividad a lo largo de los años.

Adicionalmente, el análisis en profundidad de esta escuela indica, que tras casi 10 años de gestión, correspondiente al periodo 2002-2010, analizado en este estudio, la escuela Japón, pese a atender históricamente a una población vulnerable, agrega un valor mayor al rendimiento de sus estudiantes, si se compara su desempeño con otras escuelas del país en iguales condiciones. Por otra parte, también ha logrado cierta estabilidad en su planta docente, con un porcentaje de retiro de profesores, que no supera el promedio nacional y al que se suma un equipo directivo, que a la fecha, ha logrado una larga permanencia liderando la escuela, aspecto que sin duda facilitó la puesta en marcha de innovaciones en el ámbito curricular y en otras esferas de su gestión.

Los resultados del estudio muestran, que la sostenibilidad del mejoramiento curricular de la escuela Japón, se puede comprender desde la incorporación de nuevas prácticas institucionales, movilizadas por la presencia de un fuerte liderazgo instruccional y un alto compromiso docente. Estos factores en conjunto, facilitaron la transformación a nivel de aula y fueron modificando la cultura de trabajo de los docentes. La historia de la escuela también muestra, como el estilo de dirección escolar fue clave en tensionar y apoyar el flujo de estos cambios, instalándolos en algunas ocasiones de manera progresivas y otras veces abruptamente, con todos los costos que aquello implicó.

En definitiva, lo que podemos apreciar son prácticas de carácter puntual y acotadas a ciertos niveles y sectores de enseñanza, el estudio encontró que algunas de ellas son: el uso de una planificación diseñada externamente en lenguaje, matemáticas y ciencias,- y desplegada en primer y parte del segundo ciclo-, la construcción de una cultura de evaluación centrada en habilidades y focalizada

principalmente en lectura y matemática, el uso de pruebas tipo ensayo SIMCE para evaluar los aprendizajes a nivel de escuela, y finalmente la agrupación de estudiantes por niveles de logro para reforzamiento educativo. Todo aquello funciona coordinadamente a nivel institucional, gracias a equipos que supervisan el trabajo curricular principalmente por nivel y departamento, promoviendo una cultura de enseñanza basada en datos, soportada por espacios de reflexión, en donde la participación docente es clave y el asesoramiento educativo, estratégico, para generar acciones de re-enseñanza. También se encontró la existencia de espacio de desarrollo para docentes, enfocados en el uso de algunos programas de apoyo al aprendizaje, que la escuela asumió por política ministerial o gestión propia.

De la experiencia de esta escuela se puede extraer una importante lección: el nivel socioeconómico de los alumnos no ha cambiado, los profesores no cambiaron, pero lo que sí cambió en el tiempo, fue la capacidad del liderazgo que la directora y su equipo, ofreció a sus profesores para que mejoraran. De ahí, la importancia de preguntarnos ¿Cómo lo hizo el equipo docente de esta escuela? ¿Qué podemos aprender de ellos? ¿Cuánto podemos replicar?.

Abstract

There is little evidence in Chile on the way that school curricula is managed, or on local schools that have improved their learning results in prolonged periods of time. Those that did, what did they do it?, under what conditions? These are the questions underlying this case study, which investigates curriculum management practices developed in Escuela D-58 Japón, municipal dependent school, located in Antofagasta, Chile.

In a decade, Escuela D-58 Japón gradually improved 4th grade SIMCE by 24 points in language tests, with a reduction from 46% to 16% in initial students. Maths, had lower improvement, they raised 21 points and decreased from 43% to 21% of initial students. The increase in equity and quality indicators shows that it is possible to provide greater learning opportunities, but also demonstrated that this changes are sustainable in time.

Analysis shows that after nearly 10 years (2002/2010) working with vulnerable students, the school community values the higher academic performance, compared to other schools in the country on equal terms. Escuela D-58 Japón has a stable teaching staff with a lower turnover than the national average. The management team has a permanent head staff, something that undoubtedly facilitated the implementation of these innovations.

The study results show that curricular school improvement can be understood by the incorporation of new institutional practices, mobilized by the presence of a strong leadership and high teaching commitment. These factors facilitated transformation in the classroom and change teachers work culture. Analyzing these institution, it is evident that the school leadership was the key factor in these changes, installing them in a progressive manner or sometimes abruptly.

This study found that some basics and limited practices achieved by this school are: the use of an external planning in language, math and science, designed by Aptus; building evaluation culture centered and focused mainly in reading and math skills; using SIMCE tests to evaluated the learning levels; and finally groups of academic reinforcement divided by level of achievement. Everything works by promoting a culture of data-driven instruction. These practices are supported in analysis and reflexive instances where teachers participation is key, as well as strategic analysis, to generate actions towards re-teaching. We also found the instances for the professional growth of teachers, focused on the use of programs to support learning, that school took on ministerial policy or own management.

From the experience of this school, there is an important lesson to learn: the socioeconomic status of students did not vary and teachers did not change, what did change was the school's principal leadership and what their team had to offered teachers to improve. That's why its so important to ask ourselves, How did the teaching staff achieve these changes? What can we learn from them? How can we replicate it?

I. INTRODUCCIÓN

Históricamente los resultados del SIMCE han permitido visualizar que el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se correlaciona fuertemente con la cobertura de los contenidos mínimos obligatorios, dispuestos en los programas de estudio y tratados durante las horas de clases por los profesores. La evidencia muestra importantes diferencias entre el currículum oficial prescrito a nivel nacional, y el quehacer curricular desarrollado en las escuelas referido a su implementación. (Mineduc, 2012; Mineduc, 2009; Mineduc, 2004; Mineduc, 2013)

En la enseñanza media, los hallazgos indican que en matemáticas, historia y comprensión del medio natural y social, el 90% de los profesores afirma trabajar solo las tres cuartas partes de los contenidos curriculares, y que el resto, se encuentra bajo el 80% de cobertura, llegando incluso a cifras tan desfavorables como menos del 50% en inglés¹. (Mineduc, 2009). En otras palabras, de los contenidos mínimos obligatorios, dispuestos en el currículum nacional, un porcentaje importante queda fuera de la oferta formativa de los establecimientos, por razones que resultan ser muy variadas, entre ellas; tendencia a concentrar el trabajo pedagógico solo en contenidos consultados por el SIMCE o la PSU, ausencia o bajo tratamiento de contenidos ubicados al final de los programas de estudio, traspaso de contenidos no cubiertos durante un año al siguiente, reduciendo las posibilidades de recuperación, -lo que resta tiempo a los nuevos contenidos del semestre en curso-, y tendencia de algunos maestros, a intencionar unidades o materias con las que tienen mayor dominio o afinidad.

Considerando estos antecedentes, resulta especialmente relevante contar con información respecto de cómo y cuánto del currículum se materializa en las prácticas de los docentes, y junto con ello, comprender la forma en como se lleva a cabo la gestión curricular al interior de las escuelas, para asegurar el cumplimiento de los programas de estudio, labor que por excelencia desarrollan los equipos directivos.

En esta línea, sabemos que los líderes escolares, generan diferentes actividades de supervisión y monitoreo de los aprendizajes a lo largo del año escolar, y aunque el nivel de formalización de sus estrategias varía entre escuelas, su desarrollo es considerado como un factor importante de efectividad escolar. Teddie y Reynolds, (2000) señalan que el monitoreo de los progresos a nivel de escuela, aula y alumnos, es uno de los aspectos de la gestión de escuelas, que consiguen progresos en la mayoría de sus estudiantes. Marzano (2007), desde un enfoque de administración educacional,

¹ Cita del portal Educar Chile <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132830> .Datos tomados del informe sobre cobertura curricular en segundo ciclo básico y media. Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC

refiere la importancia de garantizar una oferta curricular, que involucre alta disponibilidad de tiempo para ofrecer a los estudiantes mejores oportunidades para aprender, aspecto que inevitablemente implica profundizar en el análisis de la dinámica interna de la clase, teniendo en cuenta su complejidad y diferencias. (Reynolds , Sammons , et . al 2011).

Respecto de la evidencia en Chile, algunos estudios abordan el tema de la efectividad de las escuelas (Bellei, Pérez, C, Racynsky, & Muñoz, 2004; Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Roman, 2008) y su deterioro (Racynsky & Muñoz, 2006), es decir, aquellos establecimientos que siendo catalogados como efectivos, dejan de serlo. También se ha investigado la sostenibilidad de la efectividad escolar en un tiempo prolongado, a través del impacto de programas de asistencia técnica (González & Bellei, 2013), encontrando que el mejoramiento vía ATE, se reduce rápidamente hasta desaparecer uno o dos años después. En otras palabras, existe poca evidencia a nivel nacional, sobre como se inician y sostienen procesos de mejoramiento escolar.

Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, (2014)², analizaron las trayectorias de mejoramiento en el sistema escolar chileno y encontraron que no más del 10% de las escuelas, mejoró sostenida y significativamente su desempeño en la década anterior, y que incluso en estas escuelas, el mejoramiento no siempre es integral, en todos los niveles y asignaturas. Por otra parte, requiere tiempo y gradualidad, porque se desarrolla en procesos que se vuelven más complejos y sobre los cuales es relevante ir consolidando logros.

Apuntando a la interrogante por la sostenibilidad de los cambios, el presente estudio analiza en profundidad el caso de la Escuela D-58 Japón, de dependencia municipal, ubicada en la comuna de Antofagasta, tomada del estudio "*Lo aprendi en la escuela*" y que representa un caso de mejoramiento escolar sostenido en Chile. (Bellei, et al, 2014). Esta nueva investigación, tiene como propósito comprender cómo y bajo que condiciones, esta escuela, cambia y mejora su gestión curricular volviéndola más eficiente. De esta forma, el estudio integra explícitamente, la necesidad de comprender, cuales son las capacidades duraderas, que los líderes escolares y sus organizaciones, deben desarrollar para administrar la complejidad del cambio, bajo diferentes condiciones, y en periodos prolongados de tiempo.(Gonzales, C., & Bellei, C, 2013). El zoom que desarrolla esta nueva investigación, busca comprender las estrategias que contribuyeron a la mejora de las prácticas de gestión curricular de esta escuela, en un periodo de 10 años, describiendo sus cambios principalmente a nivel de la gestión escolar, el liderazgo directivo y el trabajo de los profesores.

² Desarrollada por el centro de Investigación Avanzado en Educación de la Universidad de Chile y Unicef

El estudio profundiza en estos niveles, describiendo por ejemplo: algunas rutinas escolares, la organización de los equipos de trabajo, los sistemas de planificación y evaluación de los aprendizajes y el desarrollo profesional docente. También relata experiencias de aprendizaje colectivo en torno a resultados, la relación de la gestión de la escuela con las políticas nacionales y acciones que impulsa el equipo directivo para mantener la intencionalidad pedagógica. En suma, se describen y analizan: *“el conjunto de decisiones y prácticas que aseguran la consistencia entre los planes y programas de estudio, su implementación en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”*. (Volante, Bogolasky, Derby, & Gutierrez, 2015)

Se escogió la práctica de gestión curricular, por su impacto en el incremento de los resultados de las escuelas y porque es uno de los factores de despegue considerados en la literatura de efectividad y mejoramiento escolar, (Bellei, Pérez, Muñoz y Raczynski, 2004; Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006). También se busca, relevar en el centro de las preocupaciones de la dirección y el liderazgo escolar, la necesidad de gestionar el curriculum como un componente medular de la acción educativa en los colegios. (Castro, 2005). En este punto, utilizar el conocimiento acumulado de la Escuela Japón, con una trayectoria positiva de mejoramiento escolar, aporta a la investigación y la política educativa, con una pregunta sobre la cual se ha indagado poco en Chile: ¿Cuáles son las condiciones y procesos claves para el mejoramiento de la gestión curricular en el largo plazo? e implícitamente ¿Qué capacidades se requiere a nivel de dirección escolar para desarrollarlo?

Buscando avanzar hacia estas interrogantes, el estudio reconstruye a partir de hitos, la historia de los mejores intentos y las dificultades que enfrenta esta escuela, en la implementación de diferentes estrategias que volvieron más eficiente su gestión. Se espera, por supuesto, entregar pistas a directores y equipos directivos, sobre las decisiones que han tomado otros líderes escolares, para acompañar la implementación del curriculum en su escuela.

Este estudio se desarrolla en el marco del Programa de Magíster de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la Mención de Dirección y Liderazgo Educativo, con el fin de obtener el grado de Magister en Educación.

Se organiza en seis apartados, en el primero se introduce el fenómeno a estudiar, el segundo, describe el marco teórico que sustenta el estudio, el tercero, los objetivos de la investigación, un cuarto, que explica el enfoque metodológico, con la elección del caso, las características de los instrumentos aplicados y el procesamiento y análisis de la información. Un quinto, de resultados en donde se analiza el caso de la Escuela Japón y por último, el sexto, con la discusión y conclusiones de los principales hallazgos.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1 Investigación en Efectividad Escolar

La investigación en efectividad escolar (en adelante IEE), tienen su centro en la teoría y busca explicar cómo y por qué algunas escuelas y docentes son más efectivos que otros, poniendo énfasis en las características de los establecimientos, la sala de clases y el contexto, para explicar estas diferencias. Entender cuáles son las cualidades esenciales que hacen a una escuela exitosa, surgió como una respuesta en los años setenta, al informe Coleman (1966) y el trabajo de Jencks (1972), *“estudios que mostraron que no eran las variables escolares las que explicaban las diferencias de resultados entre las escuelas, sino el origen social y familiar de los alumnos”* (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000).

En respuesta a estos argumentos, la IEE, ha desarrollando un cuerpo de conocimiento cuya tesis se sustenta en mostrar que las escuelas, si pueden hacer la diferencia, centrado sus esfuerzos en identificar las variables intraescuela, que explican estos logros con los estudiantes. Algunas ideas iniciales de este cuerpo de conocimiento, se pueden encontrar en el modelo de 5 factores de Edmonds, (1979), que destaca la importancia de un fuerte liderazgo instruccional por parte del director, una comprensión fuerte y penetrante del foco instruccional, un ambiente de aprendizaje (o clima) seguro y ordenado, altas expectativas de logro para todos los alumnos y el uso de los datos de logro de los estudiantes para evaluar el éxito de la escuela. Brookover, años más tarde (1982), integra nuevos elementos a este modelo como: agrupar a los estudiantes para la instrucción, enseñanza efectiva, manejo de clases, aprendizaje cooperativo, principios de reforzamiento y el involucramiento de los padres. Otros autores relevantes para esta línea investigativa fueron Smith & Tomlinson (1989), Motimore (1988), Rutter (1979) y el estudio de caso de Weber (1971) y Reynolds (1976). (Teddlie & Stringfield , 2007).

Respecto de la definición del concepto de eficacia escolar, una revisión nacional realizada por Martinic & Pardo (2003) muestra como este constructo teórico esta constituido por **una dimensión referida al logro de metas educacionales**, que pueden ser *preestablecidas*, según los estándares educativos del país,- o *relativas*, si se considera como punto de partida el nivel con que los alumnos ingresan a la escuela. A esta también se suma una **dimensión social, que integra los conceptos de calidad y equidad**, en relación a las posibilidades de la escuela para ofrecer una buena educación para todos los alumnos por igual. Un ejemplo que integra estas dimensiones, se encuentra en

Arancibia (1992), quien entiende la efectividad como: *“la capacidad de las escuelas para lograr que sus alumnos, independiente del medio social, cultural o económico del cual provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad”*. Murillo (2003:54), señala que una escuela efectiva, es aquella *“que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”*. Finalmente destaca la definición proporcionada por Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez (2004), quienes señalan que: *“las escuelas efectivas son aquellas que garantizan, en condiciones de marginación social, altos niveles de desempeño sostenidos en el tiempo [y] mejoramiento continuo en varias asignaturas y en varios grados”*.

Todas estas definiciones ponen el desempeño de los estudiantes en el centro, siempre con la tesis de que una educación efectiva puede compensar sus diferencias de origen socioeconómico y cultural. Pero también, entendiendo que un factor crítico para la calidad es asegurar la sostenibilidad de los logros académicos en el tiempo y su integralidad en más de una asignatura y nivel. Con esta mirada, los estudios sobre efectividad escolar, analizan *la estabilidad y continuidad* en el tiempo de los efectos escolares (Murillo, 2003:71). La estabilidad se refiere a establecimientos que siendo calificados como eficaces, siguen siéndolo a través de los años, en contraste con aquellos que viven modificaciones aleatorias en sus resultados. La continuidad, por su parte, vincula si estos logros con los estudiantes, siguen existiendo incluso años después de abandonar dichas escuelas. (González, C., 2011) .

En síntesis, los estudios de eficacia escolar, analizan factores, dimensiones y prácticas que mejor explican la capacidad diferencial de unas escuelas respecto de otras, para producir resultados de alta calidad, incluso en contextos vulnerables. Resulta igualmente innegable, que diversos elementos de las escuelas, como el modo en que se organizan, las condiciones en que desarrollan su proceso educativo, y el rol de sus docentes y directivos, afectan-compensando o acrecentando- el efecto de las condiciones socioeconómicas en los resultados escolares.

En otras palabras, las condiciones de entrada de los estudiantes y sus familias, pueden ser revertidas, por las escuelas y estas pueden hacer la diferencia, por medio de la calidad y cantidad de oportunidades de aprendizaje que ofrezcan a sus alumnos. Avalando esta tesis, un estudio de Mizala & Romaguera, (1998), controló los factores sociales de entrada de los estudiantes y logró demostrar que para el 60% de la población de nivel medio bajo, las escuelas municipales chilenas, obtienen mejores resultados (Citado en Martinic & Cadiz, 2007: 231). Sin embargo y pese a lo relevante de su hallazgo, poco se sabía en esa época sobre como estas escuelas organizaban su trabajo escolar, para obtener esos logros.

Las investigaciones de eficacia, buscan comprender la dinámica intraescuela, identificando todas aquellas actividades que tengan un mayor impacto en el rendimiento académico. Stoll, (1996) describe algunas de ellas:

- Foco en los resultados
- Énfasis en la equidad y la importancia de que todos los alumnos de una escuela, aprendan, independiente de sus diferencias.
- Uso datos para la toma de decisiones, a partir de información producida en bases de datos
- Construcción de conocimiento sobre qué es efectivo en distintos lugares, para desde la investigación, llevar esa información a las escuelas
- Entendimiento de que la escuela es el foco para el cambio. Cambio que debe estar basado en la escuela.

En la década del 2000, En Chile se sucedieron diferentes estudios que buscaron analizar en profundidad escuelas de altos resultados académicos ubicadas en sectores vulnerables. Bellei, Pérez, C, Racynsky, & Muñoz, (2004), estudiaron en profundidad estas escuelas y encontraron algunos factores institucionales y pedagógicos presentes en su gestión que explicaban sus buenos desempeños, la tabla N°1 resume estos hallazgos.

Tabla N°1. Factores de eficacia escolar

Características de la gestión educativa	Características de la enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poseen una "Cultura Escolar Positiva" ▪ Tienen objetivos superiores, claros y concretos ▪ Tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos ▪ "Nada queda al azar": Gestión coherente, Planificación pedagógica efectiva, Evaluación responsable y Trabajo coordinado ▪ Han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos ▪ Tienen reglas claras y un manejo explícito de la disciplina ▪ Buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos ▪ Aprovechan y "gestionan" el apoyo externo y los recursos materiales con los que se cuenta ▪ Los administradores posibilitan un trabajo efectivo en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sólidas capacidades profesionales de los profesores ▪ Alta confianza y expectativas de los profesores ▪ Características de la pedagogía: las pequeñas grandes diferencias ▪ Clara orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades ▪ Clara orientación hacia la adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber ▪ Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura ▪ Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real ▪ Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación ▪ Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de "matar el tiempo" a "el tiempo es oro". ▪ Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo ▪ Buena relación con los alumnos: del autoritarismo a la autoridad pedagógica

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje ▪ Entrenamiento para rendir exámenes evaluativos externos
--	---

Inicialmente, la mayoría de los estudios sobre efectividad escolar, tendieron a centrarse en el nivel del establecimiento, pero en la última década, existe una importante convergencia, en que es el nivel de aula, -donde se desarrolla el trabajo docente-, el factor de mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, existe profusa evidencia referida a la importancia de la eficacia del profesor. La investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz (Roman, 2008), encontró que los grandes factores de aula con una incidencia directa en lo que el alumno aprende son el clima de aula, la metodología didáctica y la gestión del tiempo en la sala de clases. A estos factores se suman otros indirectos como: la planificación de la enseñanza, disponibilidad y adecuación de los recursos e infraestructura, la participación de las familias y algunas características de los docentes. En lo que respecta a la calidad del ambiente, el estudio señala que es fundamental para estimular y provocar el aprendizaje de los alumnos, porque afecta positivamente la mirada sobre sí mismos, sus capacidades y posibilidades de aprender. Dentro de las características de un aula con un adecuado clima destacan:

- Incorporación y acogida de los intereses y necesidades de los niños y niñas por parte del profesor
- Promoción de la participación y autonomía de los estudiantes
- Confianza entre alumnos y de ellos con el profesor
- Reconocimiento de la vida cotidiana en el proceso de aprender
- Existencia de reglas justas y claras
- Ausencia de violencia y mediación de conflictos
- Desarrollo de actividades motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad
- Trabajo de grupo
- Mayor autocontrol y autodisciplina

En definitiva, los estudios sobre eficacia escolar, han generado importante evidencia en el tiempo, que permite conocer y comprender las características de una escuela efectiva, sus factores de mayor impacto en el aprendizaje y su influencia en evaluar programas y estrategias de mejoramiento, tanto a nivel de aula, como de la escuela y los sistemas escolares. (Bellei, et al, 2014), sin embargo no han podido abordar a cabalidad la sostenibilidad temporal de la efectividad de esas escuelas.

2.2. Investigación en la Mejora Escolar

Considerando que los estudios sobre efectividad escolar de los últimos 15 años, no han abordado sistemáticamente la cuestión de la sustentabilidad temporal de la efectividad de una escuela, se requiere comprender en profundidad como se dan los procesos de cambio en su interior y bajo que condiciones ocurren. Lo anterior es un tema no menor, porque escuelas catalogadas como efectivas pueden deteriorarse (Raczynsky & Muñoz, 2006) y porque en el viaje de llegar a convertirse en una escuela efectiva, pueden seguir diferentes trayectorias de mejoramiento (Bellei, et al, 2014).

De esta forma y siguiendo a Elmore (2007), el proceso de mejora es difícil de predecir, posee un carácter discontinuo, tiene periodos de estancamiento, en donde por lo general existen nuevas prácticas que no siempre son interiorizadas completamente por todo el establecimiento, lo que puede bloquear o restringir nuevos procesos educativos. En este escenario, la mejora ha sido definida como un esfuerzo sistemático, planificado y sostenido, dirigido al cambio en la escuela (Bolívar, 1997) con una orientación a la metas educativas y al mejoramiento de las condiciones para aprender (Harris & Hopkins, 2000).

El foco en la mejora de la escuela, es el cambio escolar, y para que este se dé, se requiere establecer una estructura concreta para potenciarlo, más una organización, que impacte la cultura, y que genere una reestructuración total en la organización de la escuela y en el ejercicio docente (Bolívar, 2005). Este soporte, es el que crea las condiciones internas necesarias para permitir que los esfuerzos continuos se transformen en un nuevo modo de hacer las cosas.

En síntesis, el movimiento de la mejora escolar, ha centrado su atención en la mejora de las condiciones internas de las escuelas, en distintos niveles, para generar un cambio integral. **El aula**, que es el centro en donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje y la prácticas docentes; **la escuela**, con una estructura y organización que lo fomente y sostenga, y por supuesto, **el contexto**, que por lo general, se refiere a la política educativa por su poder en incidir y potenciar las iniciativas que surgen en las escuelas.

El modelo IQUEA³, instalado en Inglaterra en los últimos años, se asienta en esta premisa de generar capacidades en las escuelas para un cambio cultural. Define el mejoramiento escolar como: *“una estrategia de cambio educacional focalizado en el aprendizaje y el rendimiento escolar, con énfasis en las prácticas de aula y en una gestión que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (Hopkins, 2008).

³ Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Todos (IQEA, por sus siglas en inglés)

Señalan su autor que esta idea contrasta con soluciones rápidas, al centrar sus esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de capacidades para un mejoramiento continuo. Se consideran dos elementos para el mejoramiento:

- (i) Importancia del desarrollo de capacidades
- (ii) El desarrollo de una estrategia para el mejoramiento en tres etapas “instalar el proceso”; “Integrar a toda la escuela” y “Mantener el impulso”.

El mejoramiento de las escuelas es un proceso que se focaliza en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, en la colaboración, altas expectativas, consenso sobre los valores y proveer un ambiente seguro y es guiado por los siguientes principios:

1. La visión de la escuela debería incluir a todos los miembros de la comunidad escolar
2. Énfasis en las prioridades internas de la escuela y en sus capacidades para manejar el cambio
3. Los establecimientos usan datos e investigación-acción para avanzar e informan sobre los esfuerzos realizados para el mejoramiento
4. La escuela desarrolla estructuras y crea condiciones que incentivan la colaboración y llevan a un “empoderamiento” de estudiantes y profesores.

El supuesto del modelo es que la escuela puede mejorar y los estudiantes aprender si el establecimiento desarrolla metodologías y prácticas alineadas con las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes y profesores. También se considera las características de una cultura escolar (Hopkins, 1994) efectiva como: colaboración, altas expectativas, consenso sobre los valores y proveer un ambiente seguro. Por último, es necesario que las escuelas tomen decisiones en base a prioridades, que deben insertarse más tarde, en ciertas condiciones del sistema escolar, de sus características internas y formas de trabajo, para que se conviertan en un facilitador, en particular es importante reformular los espacios de reflexión conjunta, establecer colaboración y compromiso con el desarrollo profesional, coordinación, involucramiento de todos y liderazgo compartido.

Raynols & Teddlie, con Hopkins & Stringfield, 2000; en Teddlie & Reynolds. Identifican algunas condiciones a nivel de escuela para el mejoramiento:

- Escuelas no mejoraran a menos que exista un desarrollo individual y colectivo de los docentes.
- Escuelas exitosas tiene formas de trabajo que animan la sensación de participación.
- La escuelas exitosas ven el liderazgo como una función que muchos miembros del equipo contribuyen

- La coordinación de actividades es una forma importante de mantener a las personas involucradas, especialmente cuando se están introduciendo cambios desde la política
- La investigación y reflexión en las escuelas facilita la claridad y el establecer un significado compartido alrededor de las prioridades identificadas.
- A través del proceso de planificación para el desarrollo la escuela puede vincular sus aspiraciones educacionales a sus prioridades

El mismo estudio identifica las siguientes condiciones de enseñanza y aprendizaje en el nivel de aula:

- Relaciones auténticas: refiriendo a la calidad, abertura y congruencia de las relaciones existentes en la clase
- Reglas y límites: refiriendo al patrón del set de expectativas que los docentes y la escuela tiene sobre la performance del estudiante y su comportamiento en clases.
- Repertorio del docente: siendo el rango de estudios de enseñanza y modelos internalizados y disponibles de un docente dependiendo del estudiante, el contexto, el currículo y los resultados deseados.
- Reflexión de la enseñanza: siendo la capacidad del docente de reflexionar sobre su propia práctica y poner en prueba practicas de enseñanza de otras fuentes
- Recursos y preparación: siendo el acceso de los docentes a un rango de materiales pertinentes y la habilidad de planificar y diferenciar estos materiales para un rango de estudiantes.
- Compañerismo pedagógico: siendo la habilidad de los docentes de formar relaciones profesionales dentro de las clases que se enfoquen en el estudio y el mejoramiento de su práctica.

En lo que se refiere **al contexto**, el concepto de “Marco Global” de J. Reezigt & Creemers, (2005), constituye una aproximación de elementos a considerar dentro de los cuales las escuelas desarrollan –o inhiben- sus procesos de mejora. El modelo relaciona la mejora de la escuela con conceptos relativos a su contexto educativo, tales como la presión para mejorar, los recursos para la mejora y las metas educacionales.

- (1) **Presión para la mejora:** Implica que las escuelas a menudo necesitan algo de presión externa para iniciar sus procesos de mejora. Por ejemplo, el mercado (“competencia entre las escuelas”), la evaluación externa/rendición de cuentas, agentes externos y la sociedad en general pueden ser considerados medidas de presión externa.
- (2) **Recursos:** tanto materiales como de otro tipo –apoyo-. La autonomía concedida a la escuela, condiciones de trabajo favorables de los profesores, apoyo local y recursos financieros.

(3) **Metas educativas:** Por lo general, las escuelas tienden a establecer sus metas educativas en función de metas más amplias entregadas por el contexto –por ejemplo, a nivel nacional–, adecuándolas a dichos requerimientos.

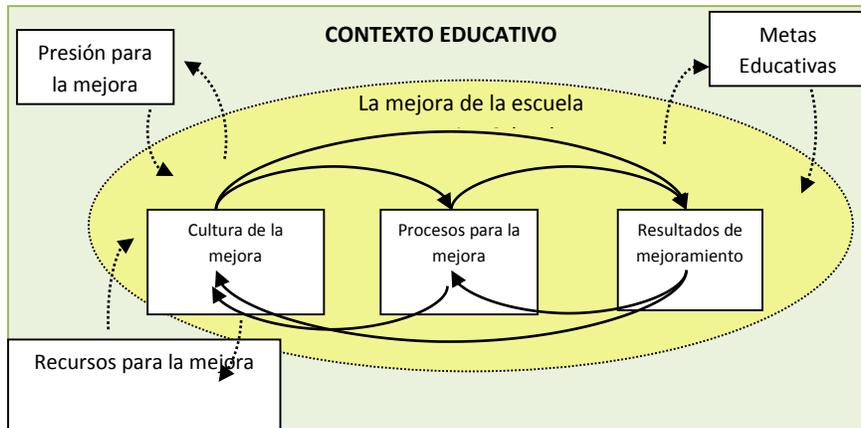


Figura 1: Comprehensive Framework for Effective School Improvement (G. J. Reezigt & Creemers, 2005)

En relación a los factores involucrados en el proceso de mejora propiamente tal, Murillo (2003) sostiene lo siguiente:

- (a) La cultura de la mejora consiste en el sustrato en el cual los procesos se llevan a cabo. La componen factores tales como la presión interna para la mejora, la visión y metas compartidas por la comunidad, la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje, compromiso y motivación de la comunidad educativa.
- (b) Los procesos de mejora consisten en las fases tradicionales del cambio escolar, estas son: la valoración de las **necesidades**, el **diagnóstico** previo, la selección de **áreas prioritarias**, la **planificación de las acciones**, la aplicación de **los planes**, la **evaluación** hasta la institucionalización. No hay que perder de vista que estas fases son cíclicas, y en ocasiones se solapan entre sí.
- (c) Los resultados de la mejora: Serán los cambios observados tanto en la calidad docente como en la calidad del establecimiento. La mayoría de los esfuerzos en pos de la mejora se focalizan en las metas que se quieren conseguir en un determinado periodo de tiempo, relativas a los resultados obtenidos por los alumnos –ya sea en pruebas estandarizadas o de otro tipo– y a los resultados relacionados con los factores de la escuela (G. J. Reezigt & Creemers, 2005).

El mejor ambiente posible para la mejora escolar consiste en la escuela como una organización de aprendizaje (G. Reezigt, 2001). Una organización de aprendizaje alienta el aprendizaje de sus miembros tanto de manera individual como grupal, permitiéndoles expandir sus capacidades, todo ello en un contexto donde existe una visión compartida de lo que se pretende lograr.

Algunas características generales del mejoramiento sostenido son discutidas en un estudio realizado en escuelas básicas chilenas (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014) que reveló que el mejoramiento escolar es gradual y acumulativo, no es lineal, sino desbalanceado, que toma tiempo y que existen distintas rutas para alcanzarlo. A su vez, los mismos autores lograron identificar cuatro factores que permiten explicar los esfuerzos de una comunidad educativa para mejorar, entre ellos: el rol y compromiso del liderazgo directivo, una gestión técnico-pedagógica focalizada en el mejoramiento, una cultura compartida que permite identificarse como una comunidad que mejora y se esfuerza, y un modo de gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias.

2.3. Desempeño del sistema educativo chileno en la enseñanza básica en una década (2002/2010)

A la base de las actuales discusiones en materia de educación, se puede constatar que si bien el sistema escolar Chileno, exhibe importantes logros especialmente en cobertura, éste no alcanza resultados de aprendizaje satisfactorios y no muestra a nivel global, evidencia de un mejoramiento escolar sostenido. Tras décadas de reformas educacionales, el desafío del país en esta materia, sigue siendo la calidad, lo que implica evidentemente, mejorar los niveles de segregación escolar, la desigualdad de oportunidades y una persistente presencia de niños, niñas y adolescentes cuya experiencia ha estado marcada por la exclusión del sistema escolar (Bellei, 2010; UNICEF, Ministerio del Interior y Ministerio de Educación, 2008).

Analizando la efectividad del sistema educativo chileno (Valenzuela, Allende, Vanni, & Del Pozo, 2011) en el periodo 2002/2010, se puede apreciar como en lectura, los resultados del SIMCE de 4° básico, no tuvieron variaciones significativas entre años 2000/2007, cuando se logró un movimiento de apenas 3 puntos (de 251,68 a 254,49) y recién entre los años 2008/2010, ocurre un mejoramiento progresivo que alcanza 270,70 puntos, lo da como resultado final un aumento de 19,21 puntos en 10 años. De la misma forma y a igual periodo 2002/2010, los resultados de 4° básico en la prueba de

matemática, han sido menos alentadores, 3 puntos porcentuales en una década, partiendo en 247,70 puntos el 2002, hasta alcanzar 252,68 el año 2010.

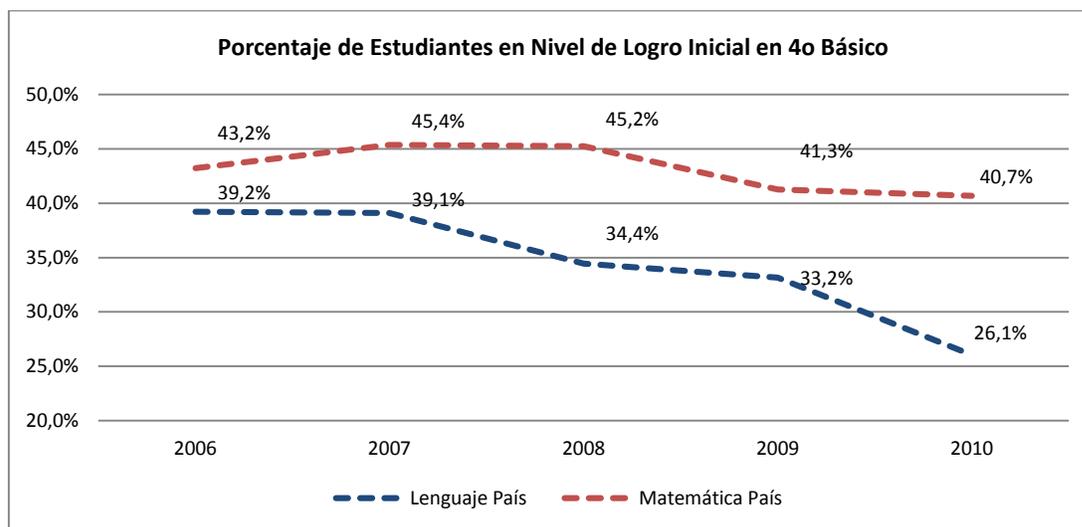
Siguiendo a los mismos autores, **la equidad en la distribución de estos resultados** entre los estudiantes de 4º básico del país, desde el inicio de su medición en el año 2006, indican que un 43,2% de ellos, se encontraba en la categoría inicial en lectura, cifra que se redujo a un 26,1% el año 2010. Matemática, por su parte, exhibió un desempeño inferior con un 40,7% de los estudiantes del país, que al año 2010 no lograron superar la categoría inicial (Figura N° 1), lo que indica que ni siquiera han desarrollado las habilidades básicas esperadas para su nivel.

Respecto de la **eficacia por dependencia** de las tasas de repitencia y deserción estudiantil, la tabla N°1 muestra como en el periodo 2000/2009, la repitencia escolar alcanzó al final del periodo un 9,57% en los colegios municipales, 3,39% en el sistema particular-subvencionado y 2,76% en los colegios particulares, cifras que al contrastarse con el promedio nacional de 4,13%, muestran la desigualdad de oportunidades que se ofrecen a estudiantes en diferentes dependencias educacionales, y evidencian la mayor dificultad que enfrentan los sistemas educativos municipales, para trabajar pedagógicamente con sus estudiantes rezagados.

Por otra parte **la evolución de las tasas de retiro** (Tabla 2), correspondiente a estudiantes que desertan del sistema escolar, indican que a igual periodo 2002/2009, las tasas de salidas de los estudiantes a nivel país, se redujeron levemente desde un 1,36% hasta un 1,16%, siendo el abandono escolar, mayor entre los estudiantes que asisten a colegios municipales en todos los años analizados, situación que afecta más a los hombres que a las mujeres.

En síntesis, un análisis crítico de los resultados a nivel nacional, nos muestra que el sistema educativo chileno, no ha logrado garantizar igualdad de oportunidades para aprender a todos los estudiantes, evidenciándose en 10 años, un estancamiento en los logros medidos por la prueba SIMCE, con una leve tendencia a la mejora en lectura, situación que ha sido abiertamente discutida por muchos sectores del país.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes en Niveles de Logro Inicial en Pruebas SIMCE 4° Básico a Nivel Nacional



Fuente Valenzuela, J., Allende, C., Vanni, X., Del Pozo (2011)

Tabla 1. Eficiencia Interna del Sistema Escolar: Tasa de Repitencia Escolar

Tasa Repitencia por Dependencia -Educación Básica		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Municipal	Hombres	4,44%	4,24%	4,61%	6,06%	5,72%	5,98%	6,47%	6,50%	6,93%	6,20%
	Mujeres	2,43%	2,30%	2,59%	3,25%	3,18%	3,27%	3,45%	3,52%	3,76%	3,38%
	Total	6,87%	6,54%	7,19%	9,31%	8,90%	9,26%	9,92%	10,02%	10,70%	9,57%
Particular Subv.	Hombres	1,51%	1,49%	1,62%	2,10%	2,15%	2,34%	2,53%	2,44%	2,61%	2,38%
	Mujeres	0,92%	0,91%	1,00%	1,24%	1,30%	1,43%	1,51%	1,54%	1,64%	1,54%
	Total	2,43%	2,40%	2,61%	3,34%	3,45%	3,76%	4,04%	3,98%	4,24%	3,93%
Particular Pagado	Hombres	2,24%	2,40%	3,59%	0,70%	0,67%	2,21%	1,75%	4,14%	2,06%	1,95%
	Mujeres	1,55%	2,61%	0,85%	1,38%	0,90%	2,92%	4,12%	1,85%	2,78%	0,80%
	Total	3,79%	5,01%	4,44%	2,08%	1,57%	5,13%	5,88%	6,00%	4,84%	2,76%
Total Nacional		2,95%	2,84%	3,10%	3,98%	3,89%	4,10%	4,37%	4,31%	4,57%	4,13%

Fuente Valenzuela, J., Allende, C., Vanni, X., Del Pozo (2011)

Tabla 2. Eficiencia Interna del Sistema Escolar: Tasa de Retiro Escolar

Tasa de Retiro		Educación Básica									
		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Municipal	Hombres	1,49%	1,41%	1,85%	1,94%	1,99%	2,20%	2,30%	2,36%	2,19%	2,01%
	Mujeres	1,17%	1,11%	1,34%	1,34%	1,34%	1,43%	1,56%	1,53%	1,44%	1,39%
	<i>Total</i>	<i>2,65%</i>	<i>2,52%</i>	<i>3,18%</i>	<i>3,28%</i>	<i>3,33%</i>	<i>3,62%</i>	<i>3,86%</i>	<i>3,89%</i>	<i>3,62%</i>	<i>3,41%</i>
Particular Subv.	Hombres	0,80%	0,83%	0,63%	0,54%	0,52%	0,52%	0,57%	0,51%	0,48%	0,47%
	Mujeres	0,66%	0,69%	0,49%	0,39%	0,38%	0,36%	0,40%	0,35%	0,36%	0,35%
	<i>Total</i>	<i>1,46%</i>	<i>1,53%</i>	<i>1,12%</i>	<i>0,93%</i>	<i>0,90%</i>	<i>0,88%</i>	<i>0,96%</i>	<i>0,86%</i>	<i>0,84%</i>	<i>0,81%</i>
Particular Pagado	Hombres	2,48%	2,67%	0,27%	0,77%	1,81%	0,24%	0,27%	0,75%	0,22%	0,31%
	Mujeres	1,03%	1,58%	0,21%	0,18%	0,69%	0,20%	0,18%	0,17%	0,65%	0,73%
	<i>Total</i>	<i>3,51%</i>	<i>4,26%</i>	<i>0,48%</i>	<i>0,95%</i>	<i>2,49%</i>	<i>0,44%</i>	<i>0,45%</i>	<i>0,93%</i>	<i>0,86%</i>	<i>1,04%</i>
<i>Promedio</i>											
<i>Nacional</i>		<i>1,36%</i>	<i>1,35%</i>	<i>1,30%</i>	<i>1,24%</i>	<i>1,24%</i>	<i>1,29%</i>	<i>1,37%</i>	<i>1,30%</i>	<i>1,22%</i>	<i>1,16%</i>

Fuente Valenzuela, et al (2011)

Por otra parte, si se comparan los resultados chilenos con pruebas internacionales como por ejemplo PISA⁴, en el área de lectura, un 30% de nuestros estudiantes se encontraba en un nivel mínimo de aprendizajes en el año 2009, cifra que empeoró levemente a 33,1% el año 2012. Lo anterior implica, que 1 de cada 3 estudiantes chilenos no alcanza el nivel 2, correspondiente a la línea base de la competencia de escritura en esta prueba. Esto en términos prácticos significa, que no son capaces de comprender el significado de un texto, identificar información explícita y relacionar esta información con su experiencia personal (MINEDUC, 2009).

La información expuesta con anterioridad resulta crítica, pese al incremento de 31 puntos que ha obtenido Chile en lectura en los últimos 12 años (2000/2012), donde paso de 410 a 441 puntos en esta prueba y en cuya última medición, logro situarse en el primer lugar de latinoamerica con una diferencia de 28 puntos en relación al resto de los países, aunque muy por debajo del promedio de la OCDE de 496 puntos.

Para el caso de matemática, en el año 2009 un 51% de los alumnos, alcanzaba el nivel 1 de más bajo desempeño, cifra que se eleva a un 51,5% el año 2012. Estos resultados, además de no variar significativamente con los años, muestran que nuestros estudiantes, no logran el nivel requerido para identificar y comprender las funciones matemáticas básicas de la sociedad moderna, todo lo

⁴ Test que evalúa los conocimientos y destrezas de una muestra representativa de estudiantes de 15 años de edad, en Matemáticas, Lectura y Ciencias. El objetivo del estudio se concentra en observar cuán bien aplican los estudiantes su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Las evaluaciones se llevan a cabo cada tres años y cada ronda, pone un énfasis especial en el tema propio de un sector de aprendizaje, concentrándose las preguntas en esa disciplina. La última prueba PISA fue aplicada el 2012, con un énfasis especial en matemática y en particular **la resolución creativa de problemas y la educación financiera** (PISA, 2012)

anterior, pese al rendimiento global que nuestro país ha tenido en matemática con una leve tendencia al alza de 421 puntos el 2009 a 423 puntos el año 2012.

Respecto de ciencias, a igual periodo 2009/2012, el porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño fue de un 32%, empeorando a 34,5% el año 2012. Cambios estadísticamente no significativos y que revelan que estos estudiantes no pueden por ejemplo hacer interpretaciones literales de una investigación científica o comprender un problema tecnológico. (OCDE, 2009)

Los resultados de PISA aplicados el 2012, también muestran diferentes rendimientos por dependencia, siendo los colegios particulares chilenos los que obtienen mejor rendimiento en comparación con sus homólogos municipales, evidenciando sin ninguna novedad, que mientras más alto es el grupo socioeconómico y cultural al que pertenece el estudiante, más alto resulta su rendimiento en la prueba. En esta última aplicación, la distribución de resultados entre estudiantes de diferentes contextos llegó a cifras tan desfavorables como el caso de matemática, donde los colegios municipales promediaron 391 puntos; los particulares subvencionados 430; y los pagados 518 puntos. Esto significa que los primeros quedaron debajo del promedio latinoamericano (397); los segundos, apenas por sobre el promedio chileno (423); y los últimos, muy por encima del promedio OCDE (494). (Agencia de la calidad, 2014). Además, entre los participantes en PISA 2012, Chile es uno de los países donde el índice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status Index*)⁵ de los estudiantes, muestra tener mayor impacto sobre su aprendizaje (23%), siendo el promedio OCDE de 15%. Lo anterior quiere decir que para el caso de matemática, el 23% de la variación en el rendimiento, se puede atribuir a diferencias socioeconómicas, culturales y de capital de los estudiantes (et al., 2014).

Los resultados antes expuestos pueden servir de fundamento, para apoyar la ya conocida tesis, de que resulta mucho más difícil educar a estudiantes de contextos vulnerables. La desigualdad en la distribución de ingresos de nuestro país y las dinámicas propias del mercado educacional, actúan como limitante para que estos estudiantes puedan acceder a una mejor oferta educacional. Elaqua encontró, que alrededor de un 70% de los estudiantes vulnerables del país se concentra en el sistema municipal, el que además, tristemente obtiene los peores resultados en las pruebas nacionales e internacionales. Mizala, Romaguera y Urquiola (2006), concluyeron que los niveles de escolaridad e ingresos de las familias de los estudiantes, explica entre el 75% a 85% de la varianza de los puntajes

⁵ “Para elaborar un índice de nivel socioeconómico y cultural que permita una comparación internacional, PISA considera y resume parte de la información obtenida en los cuestionarios aplicados a los estudiantes. Se trata de datos referidos a la educación y ocupación de los padres (considerando el nivel más alto entre padre y madre), así como a subíndices construidos a partir de la información sobre los bienes y recursos educativos y culturales que los estudiantes tienen en sus hogares. Este índice aporta un indicador a nivel individual del capital social y cultural (característica de cada estudiante) y puede ser promediado para obtener una medida a nivel de cada establecimiento” (Agencia de Calidad de la Educación, 2014:115)

promedios del SIMCE a nivel de colegio, lo que afecta en forma importante el rendimiento de las escuelas.

Pese a este difícil panorama y sin perder de vista las desigualdades socioeconómicas que enfrenta nuestro país, **“que las escuelas puedan hacer la diferencia”**, es quizás la mejor oportunidad, en el corto plazo, para que muchos estudiantes,- que dependen del desempeño de sus escuelas-, logren tener éxito en la vida. La investigación sobre **escuelas efectivas**, ha mostrado que es posible mejorar el rendimiento de estudiantes de contextos vulnerables, si los equipos directivos y el cuerpo docente, invierten esfuerzos en mejorar aspectos de su gestión institucional y pedagógica, con el fin de identificar las actividades que tengan un mayor beneficio en producir los resultados esperados. (Concha., 1996; Raczynsky & Muñoz., 2006; Bellei, Pérez, Racynsky, & Muñoz., 2004). Emular las prácticas de estas escuelas, puede resultar alentador para otras que no tienen el mismo rendimiento, aunque tampoco es suficiente, si no logran manejar la complejidad de sostener los efectos de este mejoramiento en el tiempo. De esta forma, la sostenibilidad sigue siendo una preocupación permanente frente a la evidencia de escuelas que logrando ser efectivas, sufren más tarde deterioro. (Raczynsky & Muñoz, 2006).

En este escenario, la posibilidad de que una escuela mantenga y mejore sus logros en el tiempo, se constituye en un campo de estudio en si mismo. La investigación sobre **mejoramiento escolar**, pone el foco en entender los procesos y etapas del cambio, que conducen a resultados exitosos, así como caracterizar, las capacidades de las escuelas para manejar la complejidad del cambio que estos procesos conllevan (Stoll., 1996). Al respecto, la evidencia internacional sobre el campo del mejoramiento escolar es basta (Busher, H., 2001; Creemers, B., 2007; Elmore, R, 2007; Gray, J., 2001; Gu, Q., Sammons, P. & Mehta, P., 2008; Harris, A., 2001), aunque en Chile, no se han desarrollado muchos estudios al respecto. Se pueden citar algunas investigaciones referidas a la sostenibilidad del mejoramiento inducido por asistencias educativas externas (Bellei, Ed, 2010; Bellei y Gonzalez, 2010), que mostraron un efecto positivo en los logros académicos, luego de cuatro años de trabajo en las escuelas, pero que desaparecía una vez concluida la intervención. (Gonzalez, C., Bellei, C., 2013). Un estudio reciente en escuelas Chilenas (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014), busco responder a la pregunta por cómo se inician y sostienen procesos de mejoramiento escolar y concluyó que no más de un 10% de las escuelas básicas del país, mejoró sostenida e integralmente su desempeño en una década.

El porcentaje de estos establecimientos que si logró hacer una diferencia, plantea importantes interrogantes para la gestión escolar y para el desarrollo de políticas educacionales. ¿Qué aportaron estas escuelas al aprendizaje de los estudiantes? ¿Bajo que condiciones lograron desarrollar y sostener procesos escolares de alto impacto? ¿Qué rutinas escolares instalaron y perpetuaron en el

tiempo? ¿Cómo organizaron a sus profesores? ¿Qué tipo de liderazgo ejercieron sus directivos? ¿Qué palancas decidieron presionar para dar el salto hacia una mayor calidad? ¿Cómo mejoraron sus profesores?

2.4. Políticas educativas destinadas al mejoramiento escolar (2000-2010)

A contar de los 90 se ha enfatizado una intervención sistémica en el sistema escolar con el propósito de dirigir un conjunto de programas de mejoramiento orientado a los problemas de calidad y equidad y una reforma curricular profunda, que intentó adecuar la experiencia escolar al cambio global de la sociedad chilena. En este apartado se realiza una revisión sobre esos avances, limitaciones y desafíos, discutiendo brevemente su efecto en el sistema educativo.

Según Falabella y Opazo (2014) desde los años 80 y hasta la fecha, en Chile se impulsaron una serie de políticas nacionales centradas en la “**rendición de cuentas escolar**”, para medir el rendimiento de las escuelas, con un fuerte énfasis en las metas educacionales y estandarización de procedimientos. Estas políticas, forman parte de un conjunto de “medidas vinculantes” que según las autoras, tuvieron como inicio la reforma educativa de los años 80, cuando se activa el rol de un estado subsidiario y se fundan los inicios de un mercado educacional que fue promovido por: (i) la competencia vía subvención por alumnos, (ii) el traspaso de la gestión de las escuelas a los municipios, (iii) la creación del subsidio por estudiante, que motivó la participación del mundo privado en educación, (iv) una prueba nacional PER⁶ (luego SIMCE), para medir la calidad del sistema, y a partir de sus resultados, (v) orientar las decisiones de los padres y de la gestión educativa.

Desde entonces el énfasis de las políticas ha estado en el “**aseguramiento de la calidad**”, introduciendo mecanismos de apoyo y rendición de cuentas hacia el estado por los resultados escolares, lo que según las autoras, se conoce con el nombre de “*responsabilización por desempeño*” o “*accountability con altas consecuencias*”. Estas estrategias extienden y profundizan este modelo educativo al involucrar: “(i) un currículum nacional, con estándares y evaluación (SIMCE), (ii) un instrumento de planificación- Plan de Mejoramiento Educativo-con “metas de eficiencia”, (iii) recursos adicionales como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), y Asistencia Técnica Educativa, (iv) publicación de resultados SIMCE con un sistema de clasificación de las escuelas e información oficial para los padres e (v) incentivos por desempeño (bono SNED⁷) con sanciones por

⁶ Prueba de evaluación del rendimiento escolar PER creada en 1982

⁷ Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño

rendimiento insatisfactorio reiterado, que contempla en sus medidas el cierre definitivo de un establecimiento” (Falabella et al., 2014)

Ciertamente la mayor crítica a estas iniciativas es que en su conjunto, han producido en las escuelas una priorización en los resultados, fomentado una **“racionalidad instrumental”** en la toma de decisiones de los docentes y equipos directivos. Algunas tensiones que observan las autoras producto de este sistema, es la fuerte presión hacia los profesores para que adecuen sus decisiones pedagógicas al SIMCE, el fuerte aumento de labores burocráticas en los equipos y la subordinación de las asistencias técnicas educativas a esta presión. Los profesores dependen entonces para sus decisiones de las Ates y delegan aspectos propios de su labor pedagógica, como la planificación y la evaluación de la enseñanza, en estos agentes externos, lo que no promueve un desarrollo de capacidades internas y duraderas.

Otras herramientas para mejorar la calidad del sistema desarrollada ampliamente a contar de los años 90, fueron los programas de mejoramiento inducidos por asistencias técnicas educativas, principalmente a través de asesores educacionales del Ministerio de Educación, instituciones universitarias o consultores independientes. Respecto de sus resultados, la evidencia indica que su impacto es positivo en los logros de lenguaje y matemática, sin embargo se desvanece cuando concluye la intervención (Gonzales & Bellei, 2013; Bellei, 2010). De estas experiencias podemos aprender una importante lección: se requieren un mayor involucramiento de los actores escolares en el proceso de cambio, el que inevitablemente debe ser acompañado por un desarrollo de capacidades en los docentes.

Gracias a estas intervenciones, al finalizar la década del 90, el sistema escolar chileno logra alcanzar una capacidad instalada para atender a todos los niños, niñas y adolescentes que deseen estudiar, logrando que todos ingresan a la educación básica en algún momento y que el 89% de cada cohorte termine el ciclo de enseñanza básica. Sin embargo, esto no logró asegurar que los estudiantes permanecieran y concluyeran los 12 años de escolaridad (Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P., 2000).

Contrario a autores como Falabella, Elacqua (2001) considera que los grandes problemas producto de la alta segregación Escolar, se resolverían si se incrementa el aporte del estado: *“para el caso Chileno de alta segregación residencial, la selección de escuelas privadas, el financiamiento compartido, vouchers para establecimientos privados, especialmente para escuelas católicas, incentivan a las escuelas a focalizarse en estudiantes de elite, sin embargo los “ajustes” en la subvención entregada puede compensar estos efectos”*.

Otros estudio nacionales mostraron que los grandes avances y logros de los 90 no se distribuyeron de modo homogéneo entre los establecimientos del país, producto de la persistencia de diferencias de cobertura según nivel socioeconómico y ubicación. Aunque los progresos de la enseñanza básica fueron sustanciales en el aumento de la matrícula y la reducción de las tasas de repetición y deserción, estudios internacionales mostraron que al final de ciclo escolar, menos de la mitad de los estudiantes que ingresaba al sistema educativo completan integralmente su ciclo escolar. Esta situación es más aguda en las familias que pertenecen al quintil de más bajo de ingresos y con estudiantes que asisten a establecimientos municipales. Comparativamente, en la enseñanza media, de los colegios particulares pagados, el 75% de los estudiantes que entra a primer año medio completará el ciclo de educación secundaria en cuatro años. En cambio, cerca del 40% de los estudiantes de primer año medio en los establecimientos secundarios municipalizados nunca completará el ciclo, comparado con un 23,4% en colegios particulares subvencionados y 10,6% en los colegios particulares pagados (Banco Mundial, 2001 en OCDE, 2004).

Algunos de los problemas mencionados con anterioridad, motivaron otra etapa de políticas sectoriales dirigidas a la enseñanza básica (que contemplo el período 2000 – 2005) y que se inicio, luego de conocerse los resultados de aprendizaje insatisfactorios del sistema escolar respecto a estándares competitivos a nivel global. Las estadísticas del SIMCE reflejaron que muchos alumnos eran promovidos de curso sin alcanzar el conocimiento esperado (Schiefelbein y Schiefelbein, 2003) y que apenas un 60% de los estudiantes de cuarto básico, eran capaces de comprender los mensajes de un texto sencillo (según los ítem de comprensión de lectura del SIMCE 1999), mientras que en octavo básico, el 34% de los alumnos fueron capaces de contestar correctamente un texto más complejo. Estos bajos resultados ilustran la debilidad de las escuelas para compensar las diferencias de los niveles socioeconómicos de las familias.⁸

En este escenario, los desafíos para el nivel básico se concentraron en profundizar la reforma curricular en el aula, lo que implicó prioridades como mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, puntualmente las prácticas pedagógicas. Se promueven diferentes programas de mejoramiento de la calidad como el programa de escuelas focalizadas P-900, que se traduce más tarde, en el plan de asistencia técnica a escuelas críticas y la asesoría en la implementación curricular en lenguaje y matemática LEM. También se incluye la focalización a escuelas multigrado

⁸ De acuerdo al SIMCE 2002 para 4° básico, la brecha de resultados de aprendizaje entre alumnos de nivel socioeconómico alto bajo es de 76 puntos en lenguaje y de 81 puntos en matemática. Esta última aumentó en 6 puntos respecto de la medición SIMCE 1999. De Acuerdo al SIMCE 2004, la brecha de resultados de aprendizaje entre alumnos de nivel socioeconómico alto y bajo es de 67 puntos en lenguaje y de 73 puntos en matemática. Esta última aumentó en 12 puntos respecto de la medición SIMCE 2000. (Muñoz & Muñoz, 2005)

organizándolas en Microcentros y otros programas como el ECBI⁹. Además se inserta la importancia de la reunión técnica para programar la enseñanza semanalmente y las jornadas de planificación. (Muñoz, Muñoz, & (Coor), 2005).

También surgen diferentes políticas que mantienen la estrategia de los programas de carácter universal, con el fin de beneficiar a la totalidad de establecimientos en términos del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes como la Jornada Escolar Completa (JEC), La Subvención Escolar Preferencial (2007) y otras iniciativas que en su conjunto buscaban elevar la calidad del sistema educacional a través de una mejor gestión al interior de los colegios.

El lento avance en los aprendizajes esperados para cada nivel educativo y las presiones económicas en los sectores provenientes de los primeros quintiles de pobreza, expone a esta población a una mayor vulnerabilidad socio-educativa. El riesgo de deserción es creciente a medida que un estudiante avanza dentro del sistema educacional, encontrándose un quiebre importante en la transición entre el ciclo primario y secundario (Santos, 2010).

El trabajo de innovación también **implica la implementación y apropiación del nuevo currículum escolar**, cuyo diseño y difusión paso por muchas transformaciones a lo largo de los años. Además, en vista de que los resultados de la medición 2002 no mostraron avances significativos en los resultados (lenguaje 251, matemática 247 y comprensión del medio 251 puntos), se prestó especial atención, en los años iniciales desde el 2º nivel de transición hasta 4ª básico, considerándolas un puente para transitar hacia las demás disciplinas escolares.

Poner el foco en la implementación curricular implicó hacer más efectivas las prácticas de enseñanza y aprendizaje y desarrollar una gestión pedagógica que mejorará las condiciones para la enseñanza. El nuevo marco curricular establecido por la reforma educacional, se caracterizó por una actualización y enriquecimiento de los contenidos y habilidades que generó un cambio en la concepción de los conocimientos vinculados a los sectores y subsectores de aprendizaje, volviéndolos más complejos, abarcadores y profundos (Cox, 2001). En esta perspectiva, desde su instalación la reforma planteó una íntima conexión entre conocimientos, habilidades y actitudes, triada que implicó una apropiación curricular profunda y consciente por parte de los educadores y que evidentemente exigió que en las tareas de planificación, derivadas de esta propuesta, se asegurara esta relación a través de diseños de enseñanza efectivos que resguardaran esta complejidad.

Ligado a estas ideas, las nuevas Orientaciones Curriculares y Metodológicas continuaron desarrollándose a partir de las reformas de 1996 para la enseñanza básica y de 1998 para la enseñanza

⁹ Proyecto de educación en ciencias basada en la indagación científica

media, ambas, definieron nuevos marcos curriculares para la década del 2000, principalmente entre los años 2002¹⁰ y el 2009¹¹, en donde se incluyeron ajustes al curriculum que mantuvieron el espíritu y la estructura inicial de la reforma que en esencia se caracterizó por: (MINEDUC, 2013)

- Enriquecimiento y actualización de los contenidos y habilidades del currículum nacional, que no sufría modificaciones desde 1980.
- Una nueva propuesta de “sectores de aprendizaje” en lugar de asignaturas
- Remplazar los niveles escolares por “niveles básicos” (NB1, NB2, etc.)
- Objetivos Fundamentales, que especificaban de forma abierta y general los logros que se esperaban por parte de los estudiantes
- Contenidos Mínimos Obligatorios, que detallaban una lista de temas y contenidos que debían ser abordados obligatoriamente por el docente para el alumno lograr los objetivos fundamentales.

En septiembre del 2009 y después de hacerse cumplido apenas un mes de la promulgación del ajuste curricular en agosto, se promulga la Ley General de Educación que junto con derogar la LOCE¹² genera nuevas recomendaciones curriculares, entre ellas:

- Modificación de los Objetivos Generales de la educación básica y media
- Eliminación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, estableciendo que el currículum sería prescrito mediante Objetivos de Aprendizaje.
- Modificación de los ciclos escolares, con una educación básica de 6 años y una educación media de 6 años (compuesta por 4 años de formación general común y 2 de formación diferenciada)
- Establecimiento obligatorio para el currículum nacional de cubrir como máximo un 70% del tiempo escolar.

Pese a todos estos avances, las innovaciones en materia curricular, evidentemente no resuelven por si solas las tensiones entre el carácter prescriptivo del curriculum nacional y su materialización en la sala de clases. Estudios del Mineduc revelan diferencias importantes, entre lo que los docentes declaran trabajar con sus estudiantes en el aula y lo efectivamente tratado al revisar los libros de clases. Lo mismo ocurre en relación al uso del tiempo. La evidencia indica que los colegios particulares pagados, dedican en promedio más horas de clases que sus homólogos municipales y

¹⁰ Actualización para la enseñanza básica.

¹¹ Ajuste curricular para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Inglés, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y 21 especialidades de la modalidad técnico profesional.

¹² LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada el 10 de marzo de 1990.

particulares subvencionados, situación que también se repite entre colegios científico-humanistas y técnico profesionales (Mineduc 2013). Adicionalmente se encontró que el SIMCE y la PSU tensionan el desarrollo del currículum en el aula, fomentado que los docentes repasen los contenidos ligados a estas pruebas y tiendan a abandonar el resto de las materias o que algunos colegios de enseñanza básica, reorganicen su distribución de horas en lenguaje y matemática para dar únicamente respuesta al SIMCE. (Mineduc, 2012).

Por otra parte, los resultados del SIMCE 2006, permitieron visualizar que el logro de los aprendizajes, se correlaciona fuertemente con la cobertura curricular. Esta conclusión se expresa también en el informe de Cobertura Curricular de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación de marzo 2007, donde se evidencia que, conforme se organiza el programa de estudio, los últimos contenidos registran un muy bajo desarrollo. Como promedio, la primera Unidad se desarrolla por sobre el 90%; la segunda sobre el 70%; disminuyendo drásticamente hasta el 50% en la tercera, según tenga más o menos Unidades el Programa, llegando las últimas, a estar en torno al 20% de tratamiento.

Este escenario nos permite suponer con cierto grado de certeza, que los profesores no enseñan lo mismo en todas las aulas del país, no solo porque algunos establecimientos tienen programas de estudio propios, sino porque los mismos docentes, hacen opciones distintas de ritmo, secuencia, complejidad y recorte de las materias prescritas por el marco curricular. Estas decisiones, pueden cambiar drásticamente las oportunidades de aprender que tienen los estudiantes, variando la cobertura significativamente entre escuelas, e incluso entre cursos paralelos de un mismo establecimiento (Mineduc, 2004). Por lo tanto, poder conocer cómo y cuánto del currículum se materializa en las prácticas de los docentes y cómo impactan esas prácticas los aprendizajes de los estudiantes, puede reportar una valiosa información para identificar los aspectos que el establecimiento y los profesores debe mejorar o en donde requieren apoyo. *“La identificación de las dificultades de los docentes para implementar el nuevo currículum, puede entregar información útil para el posterior perfeccionamiento y desarrollo de los programas de estudio u otros materiales curriculares, de manera tal que éstos resulten más útiles, comprensibles y manipulables al interior de los establecimientos.”* (Ministerio de Educación, 2004).

Una organización curricular clara y coherente, más un monitoreo sistemático de la cobertura curricular permite al equipo directivo, a los Jefes de Unidad Técnico–Pedagógica y a los docentes, tener evidencias respecto del grado de avance logrado, así como contar con información que permita conocer y analizar los avances y déficit existentes, de tal manera de generar estrategias que les permita tomar decisiones adecuadas para mejorar los aspectos deficitarios y potenciar los logros obtenidos.

2.5. La Gestión Curricular en la escuela

Para Volante, Bogolasky, Derby, & Gutierrez, (2015) la noción de gestión curricular corresponde *“al conjunto de decisiones y de prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”*. Para que aquello acontezca, los autores enfatizan la importancia de contar con espacios de discusión en la escuela, sobre el fondo y la forma del currículum preescrito, hacer intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza, así como también de supervisión y acompañamiento del trabajo de los profesores y estudiantes.

Es importante tener en cuenta que para poder desarrollar estas prácticas en las escuelas, se requiere de líderes con capacidad de desplegar a nivel organizacional, rutinas que por un lado, organicen el trabajo de los equipos, y que por otro, monitoreen la efectividad de su ejecución. Esta labor, no esta exenta de complejidades, porque la gestión curricular implica inevitablemente *asumir rupturas y conflictos [...], pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes”* (Castro, 2005).

Avanzar en aumentar los niveles de conciencia respecto de cómo hacer una adecuada gestión curricular, implica ejercer un importante poder de influencia por parte de los directivos, lo que requiere de una preparación técnica adecuada que amplie, en primer lugar, su comprensión respecto de *“qué es lo curricular”*, entendiéndolo como una construcción cultural atravesada de circunstancias sociales e históricas y de una cultura escolar propia en cada establecimiento. En segundo lugar, también se requiere que los directivos comprendan la dimensión *“de gestión”*, porque involucra todos los procesos de articulación diaria, sobre lo que ocurre dentro de una escuela, para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. (Poggi, M, 1998 en Castro 2005)

El fenómeno de la gestión resulta clave en el desempeño de las escuelas, y ha ido adquiriendo más relevancia, conforme se incrementa la necesidad de descentralizar los sistemas educacionales, para dar una respuesta más pertinente a la multiplicidad de cambios que los presionan a generar nuevas formas de hacer las cosas. La gestión escolar ha sido destacada en la literatura de escuelas efectivas *“por que incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo, en la planificación de las tareas, en la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia y la administración y el rendimiento de los recursos*

materiales y por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales” (Alvariño, Arzola, Brunner, Brunner, & Vizcarra, 2000).

La idea de gestión, es una forma de capturar la capacidad de las unidades educativas para producir mayor valor a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, noción que por lo general se asocia a calidad, y consecuentemente, a la equidad que por derecho las escuelas deben asegurar para sus estudiantes. En esta línea, entre los años 2003 y 2007 el MINEDUC se concentró en impulsar modelos de la calidad, con el fin de asegurar estándares claros de desempeño para evaluar a los establecimientos. Es así que desde entonces, el énfasis de las políticas educativas estuvo en el “aseguramiento de la calidad”, introduciéndose en las escuelas mecanismos de apoyo y rendición de cuentas hacia el estado por resultados, lo que se conoce con el nombre de “*responsabilización por desempeño*” o “*accountability con altas consecuencias*”. Si bien existen fuertes críticas a estas iniciativas, por fomentar un tipo de “racionalidad instrumental”, que tensiona las decisiones de los equipos directivos y los profesores, orientándolas excesivamente hacia los resultados (Falabella et al., 2014). El nuevo sistema de evaluación de desempeño para los colegios, dispuso la obligatoriedad de rendir cuenta pública de la gestión escolar.

En este nuevo escenario, los modelos de la calidad se orientan a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de las escuelas, asegurando la mejora continua de la calidad de la educación que imparten. Los establecimientos, deben introducir la lógica de estándares, y son sometidos de forma progresiva a procedimientos de evaluación y autoevaluación, que buscan medir el desempeño de todo su personal y de todos los niveles organizativos.

El primer modelo en ser implementado a nivel nacional, fue el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar “SACGE” (MINEDUC, 2005), que se aplicó principalmente en el mundo municipal. Otro proveniente del mundo privado, es el Modelo de Calidad de Fundación Chile¹³, empleado en establecimientos de cualquier dependencia institucional, a estos se sumaron más tarde, los Estándares de Desempeño para Establecimientos JUNJ y de forma más reciente, los Estándares Indicativos de Desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores (MINEDUC, 2014), surgidos al alero de la nueva Agencia de la Calidad¹⁴, escenario en el que

¹³ <http://www.gestionescolar.cl/gestion-educativa/item/105-modelo-de-gestion-escolar.html#modelo>

¹⁴ El gobierno de la presidenta Bachelet definió como una de sus prioridades el fortalecimiento de la educación pública, todo aquello en el marco de un conjunto de reformas que redefinieron la estructura total del sistema educativo chileno, que pretende responder a la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños que asisten a colegios públicos. Como parte de un conjunto de políticas y estrategias orientadas a estos fines, se crea un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

también destaca, la actualización del Marco para La Buena Dirección (MINEDUC, 2005) que entrega criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño de directivo.

El Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar, cuenta con 5 áreas, distribuidas en dos tipos: procesos y resultados (Ver el Modelo en el Anexo N°1). Dentro de estas áreas de proceso, se encuentra contenida la dimensión de Gestión Curricular, a la que se suman las de Liderazgo; Convivencia y Apoyo a los estudiantes, más Recursos. (MINEDUC, 2007). Por lo general estos modelos permiten satisfacer 3 funciones para impulsar los procesos de mejoramiento continuo (MINEDUC, 2005):

- i. Función Normativa: al identificar áreas clave de la gestión escolar y proponer un marco ordenador, lo que permite concentrar la evaluación y las acciones de mejoramiento.
- ii. Función Comprensiva: a través de preguntas claves sobre las prácticas, que permite a los actores configurar una imagen real de sus capacidades y condiciones de su actividad.
- iii. Función Transformacional: al graduar la calidad de la gestión, el establecimiento puede observar la distancia entre sus prácticas reales y los niveles de calidad que pueden alcanzar

2.5.1 Prácticas de gestión curricular en los modelos de calidad

Lo más relevante de estos modelos es que permiten establecer un relato de lo que se espera que haga una escuela a nivel administrativo y técnico-pedagógico, sobretodo al identificar dimensiones concretas de actuación y algunos elementos que permiten operacionalizar esas prácticas. Para ilustrarlo, a continuación se describen en detalle algunos de los estándares contenidos en los modelos de calidad, haciendo alusión explícita al ámbito de la gestión curricular por ser el objetivo de este estudio.

Los estándares indicativos de desempeño¹⁵ (MINEDUC, 2014) señalan 7 mínimos que las escuelas deben desarrollar para una adecuada gestión curricular:

1. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio
2. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum

¹⁵ La elaboración de los estándares da continuidad a los modelos y marcos de gestión escolar propuestos por el Ministerio de Educación hasta la fecha: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el Marco para la Buena Dirección (MBD) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

3. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
5. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
6. El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
7. El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

El Marco para la buena dirección (2005) por su parte, da algunos criterios para establecer con mayor claridad las competencias que debe tener un director para asegurar la adecuada planificación, instalación y evaluación, de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en el aula, el aseguramiento del control de calidad de las estrategias de enseñanza y el monitoreo y evaluación de la implementación curricular.

De forma general algunos de estos criterios son:

- B.1. El director y equipo directivo conoce los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco para la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.
- B.2. El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula
- B.3. El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- B.4. El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte en el año 2010, con el surgimiento de la Política de Igualdad de oportunidades,- que como se dijo-, deriva de la lógica de los modelos de la calidad, se solicita a los equipos directivos que realicen una autoevaluaciones de sus procesos de gestión escolar, para más tarde utilizar esta información diagnóstica como fuente para la construcción un plan de mejoramiento educativo. Para

el caso de la gestión pedagógica, el diagnóstico institucional SEP refiere algunas prácticas sugeridas como parte de la autoevaluación que deben realizar los equipos directivos de colegio para una gestión curricular eficaz. Se resumen en la Tabla N°3 que se presenta a continuación:

Tabla N° 3. Autoevaluación institucional SEP

Definición	Prácticas
<p>Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las Metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.</p>
	<p>2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).</p>
	<p>3. El equipo técnico-pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.</p>
	<p>4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.</p>
	<p>5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.</p>
	<p>6. El equipo técnico-pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.</p>
	<p>7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes</p>
	<p>8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.</p>
	<p>9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.</p>
	<p>10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.</p>
	<p>11. El equipo técnico pedagógico organiza sistemáticamente instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o Prácticas a mejorar.</p>
	<p>12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.</p>
	<p>13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones,</p>

guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.

2.5.2 Rol del liderazgo directivo en la gestión curricular

Sintetizando aspectos discutidos con anterioridad, los bajos resultados nacionales de aprendizaje, obtenidos en pruebas como el SIMCE y PISA, han generado diferentes propuestas de política pública, en donde se resalta, además de otros aspectos, la importancia de mejorar el liderazgo de los directores y la capacidad de gestión de los equipos directivos, para enfrentar con mayores herramientas los desafíos de educar con calidad. Estas demandas hacia la educación y las escuelas por mejores resultados, requieren de un nuevo tipo de dirección, con visión de largo plazo, que se ocupe y se focalice en los cambios para mejorar, que fije una orientación y desarrolle estrategias para el cambio, con altas expectativas de lo que pueden hacer los profesores y lo que pueden rendir todos los alumnos. Se requiere de directores con visión educativa y competencia técnica y con capacidad de entusiasmar a la comunidad escolar en el logro de metas, apoyándose en el trabajo coordinado, colaborativo y participativo de todos. (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2007)

Asumir la dirección de una organización escolar es una gran responsabilidad que requiere liderar. La investigación educacional, es coincidente en señalar en que el liderazgo es un proceso de influencia que se caracteriza por incidir en los pensamientos y actuar de las personas, y en establecer condiciones para aumentar su efectividad. Esta influencia puede realizarse de manera dirigida, ayudando a las personas a realizar algo muy específico y acotado o algo muy amplio y transformador, impulsando las aspiraciones y acciones de terceros de manera expansiva y muchas veces impredecible, en palabras.

Sabemos hoy día, que el liderazgo es considerado la segunda variable más importante, dentro de las variables intra-escuela, más importante en el incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Leitwood apunta a la influencia del liderazgo en variables como las condiciones de origen de los estudiantes que afectan el aprendizaje, puntualizando, que su efecto suele ser de tipo indirecto aunque significativo. En la misma investigación, aspectos como las decisiones que asumen los directores en la organización y distribución de sus docentes en el aula mostró mayores impactos

La amplia revisión de la literatura especializada confirma que las características de los estudiantes, son por lejos, el principal factor que explica la trayectoria educacional de las personas y sus resultados de aprendizaje (Brunner & Elacqua, 2003)

Según la postura de V. Robinson y la evidencia presentada en Chile, el tipo de liderazgo que explica una mayor influencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes es el liderazgo distribuido, por sobre otros tipos como el transformacional, instruccional o colectivo, dio algunos. La autora también anticipó, un modelo centrado en el fortalecimiento de las capacidades de los directivos para ejercer influencia que considera como variables su nivel de conocimiento del liderazgo, su capacidad de resolver conflictos y la capacidad de generar confianza relacional.

El impacto del liderazgo puede ser determinante en el nivel de eficacia que alcancen las organizaciones educacionales. Robinson (2010) indica que si bien existe profusa evidencia respecto de como el liderazgo de tipo instruccional, afecta positivamente el rendimiento escolar, se sabe bastante menos sobre las capacidades que este requiere para vincularse con seguridad en las prácticas que conlleva. La autora propone un modelo tentativo de las capacidades de liderazgo requeridas para vincularse al liderazgo instruccional efectivo. La investigación sugiere la importancia de tres capacidades interrelacionadas:

- a. El uso del conocimiento profundo sobre contenidos de liderazgo para,
- b. resolver problemas de base escolar a la par
- c. de construir confianza relacional con el plantel, los padres y los alumnos.

Todas estas prácticas sirven de orientación para los directivos escolares cuyo rol es crucial para la organización, evaluación e implementación de la gestión curricular a nivel de escuela. De esta forma y relacionando el ejercicio del liderazgo directivo con la gestión curricular, Castro (2005) propone entender al equipo directivo como líderes de un currículum que es entendido como una construcción socio-cultural, en donde su liderazgo consiste en trabajar con los docentes, para que sean ellos, los que decidan qué hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza, la autora insiste sin embargo, en que lo anterior parece casi impracticable en la actual dinámica de trabajo que se da en las escuelas y plantea el desafío/necesidad de contar con directores y equipos directivos que no solo posean un dominio fuerte en el campo curricular, *sino que asuman los desafíos como una provocación y que induzcan a su comunidad en la consecución de las tareas relevantes que demanda gestionar una institución con la responsabilidad social que genera aprendizajes significativos* (Castro, 2005)

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Considerando los antecedentes antes expuestos, el objetivo central de este estudio es comprender las condiciones y procesos, que en una década, facilitaron el mejoramiento de la gestión curricular de la escuela D-58 Japón, de dependencia municipal, ubicada en la comuna de Antofagasta, caracterizada por un mejoramiento escolar sostenido.

Lo anterior específicamente supone

- Identificar y describir las prácticas de gestión curricular desarrolladas en la escuela Japón a lo largo de una década
- Identificar y describir las condiciones y procesos de cambio que se dieron en la gestión escolar, el liderazgo directivo y el trabajo de los profesores y que hicieron posible la permanencia de estas prácticas en el tiempo.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Descripción del estudio

Para la realización de esta investigación se plantea el método de estudio de caso en la variante de Stake (1999) llamada “instrumental”, que la entiende como un sistema integrado de partes relacionadas, donde el interés no radica en el caso en particular, sino en conocer un fenómeno más amplio, - *que en este caso sería el mejoramiento de la gestión curricular*- y en comprenderlo en calidad de observador, a diferencia de un actor dentro del caso que pudiera tener un interés “intrínseco” por comprender su propio medio, lo que sitúa al investigador como un observador tercero. Por otra parte, el estudio de caso posee la ventaja de una mirada que registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. (Yin, 1994, citado en (Martínez, 2006).

Se entenderá el concepto de estrategias “*como un modo particular de hacer las cosas*”, tomando como referencia el informe del PNUD (2009), que estudió las estrategias de apoyo desarrolladas por el Programa de Escuelas Prioritarias y el Programa Auge, encontrando disonancias importantes respecto de lo que se dice a nivel de política educativa y lo que finalmente resulta en su implementación en los contextos sociales. El estudio evidenció que el desafío de aumentar las oportunidades del país y de traducirlas en resultados concretos para las personas, se relaciona inevitablemente con la importancia de fenómenos que ocurren en el nivel de las prácticas.

Extrapolando estos hallazgos para esta nueva investigación, resulta crucial poder comprender el “cómo” desarrolla la escuela Japón su trabajo escolar, no solo para extraer las claves de sus eficacia, sino también, porque el conocimiento complejo que se logre del estudio de sus prácticas, -entendidas en este estudio como estrategias-puede plasmar formas de intervención consistente con las lógicas de acciones reales que ocurren al interior de la escuela, por lo que preguntarse cómo la escuela Japón a mejorado su gestión curricular en 10 años, es un camino hacia esa comprensión.

En este escenario, las preguntas que guían el estudio son las siguientes:

- ¿Cuáles son las estrategias de gestión curricular desarrolladas por la escuela Japón caracterizada por un mejoramiento escolar sostenido?
- ¿Cuáles son los efectos de estas estrategias en el trabajo de los docentes, el liderazgo directivo y la gestión escolar?

Para abordar estas interrogantes el caso fue tomado del estudio “*Lo Aprendí en la Escuela*”, desarrollado por el Centro de Investigación Avanzado en Educación-CIAE, de la Universidad de Chile en conjunto con UNICEF. El propósito de esta investigación fue identificar y comprender, cómo algunos establecimientos de educación básica del país, mantuvieron y mejoraron su efectividad educativa, durante el periodo 2002-2010 y explicar los motivos por los cuales, partiendo desde diferentes niveles de desempeño, lograron incrementar de forma sustentable sus resultados académicos, lo que se expresa en los aprendizajes y logros alcanzados por sus estudiantes (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014).

Considerando esta investigación como contexto, este nuevo estudio profundizó en la gestión curricular de la Escuela D-58 Japón, caracterizada según estos autores, por un Mejoramiento en Vías de Institucionalización, por lo que es importante destacar, que su propósito mayor, finalmente es aportar a la comprensión de la vinculación entre el desarrollo de la gestión curricular y el mejoramiento escolar sostenido.

3.2. Selección del caso

La evidencia nacional más reciente sobre las características de funcionamiento de escuelas que han experimentado procesos de mejora sostenida proviene del estudio “*lo aprendí en la escuela*” (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014) realizado por el Centro de Investigación Avanzado en Educación de la Universidad de Chile y Unicef.

Para la identificación de estas trayectorias de mejoramiento, el estudio comparó la evolución de todas las escuelas básicas del país, tomando el 4º básico por ser el grado con mayor información disponible (Valenzuela & Allende, 2014). A continuación se construyó un “índice de desempeño escolar” (IDE)¹⁶ que agrupo 10 variables asociadas a la efectividad, eficacia y equidad en el desempeño de los establecimientos, con una ponderación para cada variable del 50% en los puntajes SIMCE, 15% para el efecto escuela y 25% para los indicadores de equidad relativa y absoluta (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014).

La construcción de este índice permitió la comparación entre escuelas, para saber si mantenían, mejoraban o reducían su efectividad educativa, a través de la observación de la evolución de cada uno de los indicadores que componen este índice por un periodo de 10, lo que también permitió que se identificaran diferentes grupos o cluster de desempeño educativo, representando cada uno de ellos 0,5 desviaciones estándares de este índice de mejoramiento escolar, el que se mueve, desde el “nivel crítico bajo” (correspondiente a -1 desviación estándar), hacia “el nivel de excelencia” de + 3,5 desviaciones estándar.¹⁷ (Valenzuela & Allende, 2014).

Considerando estos antecedentes la selección del caso para este nuevo estudio fue intencionada teniendo como foco la comprensión del mejoramiento de la gestión curricular en periodos largos de tiempo. Para ello se realizó una revisión exhaustiva de los 12 casos y se seleccionó la escuela que presentaría la mayor variedad y riqueza descriptiva, en sus prácticas de gestión curricular teniendo en cuenta la variante de estudio de caso instrumental de Stake (2005) en tanto lo que se buscó fue conocer es un fenómeno más amplio buscando su generalización más allá del caso individual. Una vez identificado el caso se analizó nuevamente todo el material de entrevistas, observaciones de aula y notas de campo a la luz de la nueva pregunta de investigación.

Uno de los aportes de este estudio fue la construcción de diferentes tipologías o trayectorias de mejoramiento escolar, en donde la escuela Japón representa un caso de mejoramiento escolar en vías de institucionalización. A continuación se describen las 4 tipologías propuestas por estos autores (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014) que consideran cuatro grupos de escuelas de acuerdo a los patrones que caracterizan sus trayectorias de mejoramiento.

16 Los indicadores seleccionados fueron i) efectividad escolar (promedios en las pruebas SIMCE de lectura y matemática), ii) eficacia escolar (estimación del efecto escuela para cada año en lectura y matemática en el conjunto de los estudiantes, descontando por el nivel socioeconómico, selectividad, dependencia y ubicación geográfica) iii) eficiencia interna (tasas de retención y repetencia) iv) equidad relativa (homogeneidad de los resultados) v) equidad absoluta (porcentaje de estudiantes que supera el nivel de aprendizaje insuficiente en lectura y matemática). (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014)

17 Para mayor información sobre la metodología de construcción de tipologías de mejoramiento revisar los apuntes de Valenzuela y Allende 2014, sobre Trayectorias de mejoramiento escolar en el sistema escolar chileno: las escuelas de educación básica 2002-2010. Disponible en <http://www.ciae.uchile.cl/>

- ***Mejoramiento Institucionalizado***, su foco está en la generación y desarrollo de capacidades con una trayectoria más larga. Son escuelas que inician la década del 2000 con procesos normalizados, por lo que cambian prioridad institucional en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en la labor docente. Existe en estas escuelas comunidades de aprendizaje donde docentes y directivos reflexionan sobre sus prácticas y los aprendizajes de los estudiantes. Aunque estas escuelas atribuyen importancia a los logros del SIMCE, se enfatiza el logro de los alumnos en todas las disciplinas y en la formación integral de sus estudiantes. Lo que las destaca es la fuerte institucionalización de sus estrategias, la cultura de mejoramiento y el alineamiento de docentes y directivos.
- ***Mejoramiento en vías de institucionalización***, las escuelas en este grupo comparten una “respuesta estratégica” de mejoramiento escolar en donde los procesos se extienden por bastante tiempo y se hace uso intensivo de “tácticas puntuales” como las presentes en las escuelas efectivas. Sus estrategias abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación y producción de materiales, en conjunto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, todo lo cual más tarde retroalimenta la práctica. También poseen una fuerte cultura compartida. Sin embargo, sus procesos de mejora aún se encuentran restringidos a ciertas asignaturas, ciclos o tipos de aprendizaje, y el control sobre ellos, se basa más en los directivos que en el profesionalismo autónomo de los docentes.
- ***Mejoramiento Incipiente***, se caracteriza por un proceso de reestructuración organizacional a partir de una crisis institucional que marca el inicio de los procesos de mejoramiento escolar. Existe en ellas foco en el aprendizaje de los estudiantes y en las capacidades docentes, pero con énfasis en acciones específicas y de corto plazo. Sus cambios más profundos a nivel organizacional y de cultura son recientes por lo que su institucionalización es incipiente. Aun se basan fuertemente en el liderazgo directivo y poco en el liderazgo docente y de la escuela, lo que las hace frágiles.
- ***Mejoramiento Puntual***, el énfasis en los resultados SIMCE dirige sobremanera la gestión y la cultura organizacional, con costos que afectan a los docentes principalmente por la mecanización de su trabajo y la falta de tiempo. Esto ha sido en respuesta a lo que interpretan como la prioridad de las políticas educacionales, por lo que ofrecen una educación poco integral para sus estudiantes, sobre todo para aquellos con necesidades especiales o rezagados. Su gestión se basa en tácticas de corto plazo con objetivos muy restringidos y

una respuesta estratégica que aunque orienta el trabajo escolar hacia los aprendizajes de los estudiantes tiene acciones muy restringidas al SIMCE.

Un *segundo criterio* consistió en identificar una escuela con una evolución de resultados cercana a otras escuelas del país en un contexto similar, es decir, que sus resultados reflejarán una trayectoria con un punto de partida que no estuviera en ningún extremo de bajos o altos desempeño académico.

Se acudió a la nomenclatura de los planes de mejoramiento de la política de igualdad de oportunidades SEP¹⁸, por estar vigente hoy en las escuelas a nivel nacional y ser muy utilizada por los equipos directivos para orientar sus prácticas en esta área de gestión; por tanto, el fenómeno es abordado no como un constructo teórico, sino más bien como modo de hacer las cosas, aludiendo a la idea de práctica situada (PNUD, 2009)

Adicionalmente y con el objetivo de graficar la “gestión curricular” en acciones concretas, -siempre entendidas dentro del marco de prácticas de gestión-, se consideraron otras fuentes provenientes de la literatura de la eficacia escolar, el mejoramiento escolar, la gestión curricular y el liderazgo educativo (Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood et al, 2006; Robinson, 2010) que permiten ilustrarlas, algunas de ellas son:

- Aplicación de pruebas sumativas y de nivel
- Análisis de resultados de aprendizaje
- Articulación de ciclos para asegurar el progreso ordenado del curriculum y competencias de entrada
- Reforzamiento educativo
- Observaciones de aula
- Monitoreo regular del logro de la cobertura curricular.
- Lineamientos metodológicos generales y estrategias didácticas (método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- Asegurar que los docentes cuenten con planificaciones de las clases que expliciten los objetivos de aprendizaje

¹⁸ La sigla SEP alude a la política de subvención Escolar Preferencial vigente en Chile desde el año 2008. Su propósito es entregar recursos adicionales a establecimientos según la cantidad de niños vulnerables que atiendan, los que deben ser gestionados dentro de un plan de mejoramiento educativo con compromisos educativo en 4 años. Para estos fines las escuelas desarrollan un diagnóstico institucional en diferentes áreas de su gestión apoyadas por el documento “guía para el diagnóstico institucional”, material que contiene orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento, una guía para desarrollar un diagnóstico institucional y un instrumento para la planificación anual del plan a desarrollar por el establecimiento.

- Desarrollar procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula como observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.
- Asegurar que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes
- Facilitar instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje

3.3. Caracterización de la escuela estudiada

Basándose en esta tipología se seleccionó La escuela Básica D-58 Japón, de dependencia municipal, ubicada en Antofagasta, que representa un caso de Mejoramiento en Vías de Institucionalización. Su nivel socioeconómico corresponde al medio C, cuenta con Jornada Escolar Completa a contar del año 2002, desde 3° a 8° básico y está adscrita al régimen de Subvención Escolar Preferencial, desde el inicio de esta política en el año 2008. Su matrícula al año 2010 es de 1313 alumnos, reduciéndose en diez años en un 11% al tomar como referencia el año 2002. Este porcentaje es más bajo que la tendencia nacional de un 15% a igual período 2002/2010. Sin embargo y pese a esta baja en la retención de alumnos en los últimos 10 años, la escuela muestra al año 2010, un 86% de apoderados satisfechos con la calidad de la educación que imparte, la que se encuentra por sobre el promedio nacional del 79%.

Respecto de la evolución de los resultados de esta escuela en relación al IDE, la escuela seleccionada forma parte del grupo II de mejoramiento por su evolución, el nivel de desempeño educativo y el desarrollo de sus procesos de mejoramiento. Este grupo se caracteriza por un mejoramiento en vías de institucionalización, con una evolución positiva que se concentra al finalizar la década en donde da un salto pronunciado desde 0,5 desviaciones estándar en el IDE, correspondiente a un nivel básico (+) hacia un nivel intermedio con un desempeño cercano a 1,5 desviaciones del IDE.

3.4. Recolección y análisis de información

Dado que el caso pertenece al estudio *“lo aprendí en la escuela”*, se revisó y procesó nuevamente toda la documentación disponible a la luz de esta nueva pregunta de investigación. Se cubrieron un total

de 20 entrevistas, 2 observaciones de aula y 1 reunión entre docentes y su asesor ATE. Todo el material cualitativo se categorizó utilizando el programa QSR Nvivo 8 a través del enfoque de **análisis de contenido**, consistente en la codificación de categorías para organizar y agrupar los contenidos en torno a un tema (Miles & Huberman, 1994). La intención fue de contrastar las categorías ya formuladas con el texto, en un esfuerzo por generar conocimiento deductivo. Esto tiene sus ventajas: “La principal idea aquí es llevar la definición explícita basada en ejemplos y reglas de códigos para cada categoría deductiva, determinando exactamente bajo que circunstancias un texto puede ser codificado con una categoría” (Abela, 2003:24).

Se utilizó la **entrevista semiestructurada** como fuente primaria de análisis, porque resulta especialmente apropiada para acceder a las narraciones de los entrevistados desde su propia perspectiva, dado que facilita la visualización de las descripciones e interpretaciones que los profesionales realizan sobre su trabajo en la escuela. La entrevista semiestructurada se entiende como: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos, hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987:194-195).

En relación a las pautas de entrevistas empleadas, estas consideraron preguntas relacionadas con variables de mejoramiento escolar del estudio base, pero en su construcción también se intencionó un set de preguntas relacionadas con la gestión curricular¹⁹, anticipando el desarrollo de este estudio.

El material de la investigación comprende entrevistas semiestructuradas a los siguientes actores: la directora (2), la jefa de UTP (2), la curricularista (1), el evaluador(1) y el orientador (1), todos pertenecientes al equipo directivo. Se analizaron también entrevistas grupales a docentes de aula de primer ciclo (1), segundo ciclo (1), y de larga trayectoria en la escuela (1). A estos registros, se sumaron las entrevistas a estudiantes de 4° y 8° básico (2), apoderados del centro general de padres (1) y los equipos de integración escolar PIE (1) y el equipo Psicosocial (1). Adicionalmente se incluyó la entrevista a un asesor del Ate Aconcagua (1), por su relevancia en el seguimiento y análisis de resultados a nivel de escuela y se revisó la grabación de una de sus reuniones de análisis post ensayo SIMCE con docentes de 4° básico. Por último, se procesaron las notas de los investigadores sobre

¹⁹ Las preguntas fueron las siguientes: ¿La escuela tiene algún sistema de monitoreo y/o evaluación de la implementación curricular? Si lo tiene, preguntar por: ¿desde cuándo?, ¿cómo se instaló?, ¿qué dificultades ha habido para su implementación?, ¿qué cambios implicó para la organización del trabajo en la escuela?, ¿qué se hace con los resultados obtenidos con este monitoreo? ¿Cree usted que la existencia de este sistema de monitoreo de la implementación curricular ha contribuido a mejorar los resultados de los alumnos, y las capacidades de los profesores? ¿por qué?

las observaciones de aula (2) realizadas en 5^a básico en ciencias y 4^a básico en lenguaje y se incluyeron (4) entrevistas post-observación realizadas al profesor y sus alumnos luego de la clase.

Además de estas fuentes primarias, también se analizaron distintas estadísticas e indicadores sobre asistencia, matrícula, repitencia, abandono, valor agregado y SIMCE, provistos por el estudio “*lo aprendí en la escuela*” y otros antecedentes secundarios, como documentos institucionales, noticias en sitios Web y el proyectos educativo de la escuela.

Para la clasificación y análisis de la información recolectada se consideraron los siguientes pasos:

- Identificación de diferentes focos de interés para la organización y posterior análisis de la información, los que se sistematizaron en una “*matriz de análisis*” que describe un conjunto de dimensiones y aspectos a diferentes niveles, para comprender el funcionamiento de la escuela en el ámbito de su gestión curricular, así como su evolución positiva en una década
- Construcción de un árbol de códigos con categorías reorganizadas en función de los objetivos de esta nueva investigación, la que se importó al software QSR Nvivo 8, para facilitar la asociación de la información de las entrevistas, a los nodos preestablecidos tomados de la “*matriz de análisis*”
- Análisis y triangulación de las entrevistas y otras fuentes de información secundarias para la redacción de una breve “*Monografía de la escuela*” que consideró dos aspectos:
 - i) Una descripción exhaustiva de las estrategias empleadas para dar seguimiento al curriculum escolar, discutiendo su funcionamiento en el marco de la gestión institucional, el trabajo de los profesores y la gestión de aula.
 - ii) Análisis ad hoc, de la relación de estas estrategias de gestión curricular en función de la trayectoria de mejoramiento del colegio. La hipótesis subyacente es que si la escuelas mejora en un nivel particular es razonable pensar que sus estrategias también variaran según ese nivel.

3.5. Focos de indagación del estudio de caso

Los hallazgos referidos a las estrategias de gestión curricular fueron organizados en función del trabajo de los profesores, la pedagogía a nivel de aula y el aprendizaje de los estudiantes. Los focos de interés para analizar el caso se sistematizaron en una “matriz de análisis” que describió un conjunto de dimensiones y aspectos a diferentes niveles, con el fin de comprender el funcionamiento de la escuelas en el presente y su evolución dentro de la última década.

La matriz consideró un listado de 16 códigos agrupados en niveles observados (escuela, aula, logros y mejoramiento) (*ver anexo n° 1: matriz de análisis*). Estos códigos, incluyeron dimensiones, subdimensiones y aspectos específicos contenidos en cada uno de ello, que se presentan de modo general a continuación

Lista completa de códigos

Contexto

1. Contexto institucional del sistema escolar

Nivel Escuela

2. Historia de la escuela
3. Estructura y planificación institucional
4. Gestión del curriculum
5. Gestión pedagógica
6. Liderazgo, Prácticas de liderazgo
7. Cultura de la escuela

Nivel Aula

8. Condiciones para el trabajo en el aula
9. Prácticas pedagógicas
10. Clima de aula

Logros de la escuela

11. Resultados académicos de los alumnos
12. Logros no-académicos de los alumnos
13. Logros a nivel institucional

Cambio y mejoramiento

14. Presiones, recursos y apoyo para el mejoramiento
15. Procesos de mejoramiento escolar
16. Dispositivos de mejoramiento continuo presentes en la escuela
17. Nivel de desarrollo del mejoramiento

IV. RESULTADOS

El estudio de caso de la Escuela Japón abarca desde el año 2002 hasta el 2010 y describe a partir de hitos, los orígenes, desarrollo, y en algunos casos, consolidación de las diferentes prácticas de gestión curricular que desarrollaron a lo largo de los años y que se infiere son los pilares de la mejora y sostenibilidad de los resultados de la escuela en el tiempo. El caso es estudiado en cuanto a su gestión y pedagogía, describiendo en detalle, la historia de los logros educativos de la escuela, la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo y la descripción de las principales prácticas de gestión curricular desplegadas en casi una década.

4.1. Escuela Básica Japón D- 58

4.1.1 Historia y logros en el mejoramiento educativo

La Escuela Básica Japón D-58, pertenece a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta y se encuentra ubicada en la Población Corvallis, un barrio antiguo catalogado como sector vulnerable, emplazado al norte de la ciudad. Su proyecto educativo indica²⁰, que inicia sus actividades el 1° de Marzo de 1967, con apenas 8 maestros y una población estudiantil de 625 estudiantes, que se distribuía en 15 cursos de 1° a 6° básico, en doble jornada. En aquellos años, recibía el nombre de “*Escuela Mixta de primera Clase Rural*” el que cambió en el año 1978, a petición

²⁰ Tomado de Mineduc, Infoescuelas, (2013)

del Consejo de Profesores y del Centro General de Padres y Apoderados, a “*Escuela Japón*”, como una forma de homenajear a marinos japoneses que les ayudaron años atrás a pintar y hermosear la escuela y de los que aún conservan como regalo su emblema patrio. Finalmente el 22 de septiembre del mismo año (1978), es reclasificada por el Ministerio de Educación como “*Escuela Básica Japón D-58*”, nombre que la acompaña hasta la fecha.

En la actualidad, la Escuela Japón D-58, cuenta con 24 cursos que van desde 1° a 8° año básico y que funcionan desde el año 2002, en Jornada Escolar Completa desde 3° a 8° año básico. Respecto de 1° y 2° básico, la escuela cuenta con 8 cursos sin jornada completa, que funcionan 4 en la mañana –segundos básicos- y 4 en la tarde-primero básicos-, con un promedio de 38 alumnos.²¹ Su planta docente está conformada por 6 directivos (Director, inspector General, Jefe de UTP, Orientador, Curriculista y Coordinadora SEP), 43 profesores y otros profesionales del área social, como 1 psicóloga, 1 asistente social, 1 psicopedagoga y 3 profesionales PIE. A estos se suma una planta de asistentes de la educación conformada por 1 encargada CRA, 6 inspectores, 1 auxiliar de enfermería, 8 auxiliares de aseo, 1 encargado de fotocopias, 2 secretarias y 2 serenos.

Al año 2010, la escuela atiende una población de 1.313 estudiantes, cifra que ha mostrado una baja del 11%, teniendo como referencia el año 2000, cuando alcanzaba los 1.471 matriculados. Esta situación, también se repite a nivel comunal. Los datos que proporciona el Padem 2012 para el periodo 2005-2010, muestran una disminución de la matrícula municipal básica, de 28.166 a 25.052 estudiantes, lo que representa un descenso del 11%. Los análisis indican que el sostenedor particular subvencionado, ha absorbido esta demanda, aumentando su cobertura en todos los niveles educativos más allá de la enseñanza básica. De esta forma, aunque al año 2010 el sector municipal es el mayor proveedor de servicios educacionales de Antofagasta²², la recomposición del mercado educacional, es vista como una tensión para la planificación comunal y la gestión municipal de la educación. Pese a este escenario, la escuela Japón representa un símbolo de prestigio y calidad académica dentro de la comuna de Antofagasta, lo que es reconocido por la Corporación Municipal de Desarrollo Social, con quien mantiene una relación de mutua colaboración-, también por su comunidad, que la identifica como una escuela de excelencia en la población Corvallis y por supuesto por sus padres y apoderados, quienes muestran alta satisfacción con la educación que imparte (85,7% según encuesta SIMCE 2010).

²¹ (López & Rubio, 2003)

²² Matrícula año 2010 en todos los niveles de enseñanza: (1) Corporación Municipal 40.660 estudiantes; (2) Particular Subvencionado 19.638 y (3) Particular Pagado 8.036. Cifra extraídas del Plan de desarrollo Educativo Comunal. Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta, 2012.

En suma la escuela Japón ha sabido cimentar logros que la destacan de otras escuelas de su comuna. Sobresale por obtener en cuatro ocasiones la excelencia académica (2002-2004, 2006-2008, 2008-2010 y 2011-2013), ha recibido el reconocimiento y sello de calidad de la gestión, entregado por Fundación Chile²³ (2010/2011) y cuenta con alumnos que destacan a nivel comunal en competencias artísticas y deportivas²⁴. Pero sin lugar a dudas, su mayor logro esta en sus resultados académicos, siendo capaz de entregar educación pública y de calidad en un contexto vulnerable²⁵.

En el año 2011, la escuela Japón destacó por estar entre las 10 mejores escuelas de la Región de Antofagasta y si observamos su desempeño en una década, podemos apreciar que sus resultados no son fruto del azar. La tabla N°1 muestra la evolución positiva su efectividad escolar en lectura y matemáticas en 10 años. En ella se aprecia, como en el periodo 2002/2010 la escuela logra incrementar sus resultados SIMCE de 4° básico, en 24 puntos en lectura (de 255 a 279) y reducir sus estudiantes en nivel inicial de 46% a 16% entre los años 2006/2010²⁶ (ver tabla N°2). Esta situación, se repite también en matemáticas, aunque de forma menos sobresaliente. A igual periodo y nivel, la escuela alcanza un mejoramiento de 21 puntos (de 245 a 266) y una reducción de los alumnos iniciales de 43% a 21% (2006/2010), logrando su mejor rendimiento para ambos sectores entre años 2009/2010, posiblemente por efecto del régimen SEP, al que ingresa en el año 2008, obteniendo la clasificación de autónoma por el MINEDUC y convirtiéndose al final del ciclo de 4 años (el 2011), en la única escuela de su comuna que cumple las metas dispuestas en el plan de mejoramiento.

Otro elemento a destacar es la eficacia educativa de la escuela, al ser comparada con otros establecimientos de similares características a nivel nacional. Análisis que es facilitado por las

²³ Noticia Mineduc. [Escuela "Japón" de Antofagasta recibió certificación ambiental nivel de excelencia.](#)

²⁴ Noticia. "Pareja de la escuela D-58 ganó campeonato comunal de cueca y sacó pasajes a nacional que se realizará en la región del maule" <https://www.facebook.com/notes/cmds-antofagasta/pareja-de-la-escuela-d-58-gan%C3%B3-campeonato-comunal-de-cueca-y-sac%C3%B3-pasajes-a-naci/144099655683099>
Blogg. "Torneo inteoescolar realizado por el Circuito de Ajedrez de Antofagasta felicita a alumnos de la escuela Japón" http://ajedrezantofagasta.blogspot.com/2011_10_01_archive.html

²⁵ Noticia. Educación 2020 y Escuela Japón de Antofagasta: "una educación pública de calidad es posible". <http://www.elnortero.cl/noticia/sociedad/educacion-2020-y-escuela-japon-de-antofagasta-una-educacion-publica-de-calidad-es-p>

Noticia. Cinco escuelas mejoraron sus resultados gracias a la innovación.

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225372>

²⁶ A partir del año 2007, la entrega de resultados SIMCE para el nivel de 4° Básico, incorpora una nueva información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas: los Niveles de Logro. Esta iniciativa responde a la creciente necesidad de fomentar una educación de calidad y se enmarca dentro de la definición de estándares para la educación chilena. (Mineduc, Niveles de logro 4° básico para escritura, 2010)

medidas de valor agregado²⁷, que evidencian como la Escuela Japón, ha logrado resultados sobre lo esperado dadas sus características y las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes y sus familias. El análisis de su trayectoria muestra un incremento global de 20,4 y 24,3 puntos sobre lo esperado tanto en lenguaje como en matemática (Ver Tabla N°1), destacándose dos saltos importantes en su evolución, el primero desde el periodo 2005/2006 al 2006/2007-donde pasa desde 2,8 puntos a 9,8 puntos sobre lo esperado en lectura y desde 5,0 puntos a 15,3 puntos sobre lo esperado en matemática-. El segundo momento, ocurre entre los años 2008/2009 al 2009/2010 que corresponden a su periodo de mejor desempeño y donde da un fuerte salto- desde 12,6 puntos a 20,4 puntos sobre lo esperado en lenguaje y de 12,2 puntos a 24,3 puntos sobre lo esperado en matemática-, lo que permite hipotizar el desarrollo de procesos de gestión interna más permanentes, posiblemente sustentados por un desarrollo de capacidades superior en el equipo.

También es relevante dentro del progreso de la escuela su integralidad, observándose una evolución positiva también en el segundo ciclo. Entre los años 2000 al 2011, la escuela muestra un mejoramiento en 8° básico de 30 puntos en lectura, iniciando la década con un puntaje de 237, situación que también se repite en matemática con un incremento de 25 puntos,-desde un puntaje inicial de 235 puntos-. Resultados que además de superar a los del primer ciclo, son interesante a la luz de la estrategia de gestión curricular por la que ha optado la escuela, caracterizada por una fuerte supervisión en el primer ciclo²⁸,-en donde ha dispuesto la mayor cantidad de sus recursos y esfuerzos, ejerciendo un control muy centralizado del programa de estudio, cuestión que no ocurre en el segundo ciclo. Surge entonces la interrogante respecto de las causas del mejoramiento de 5° a 8° básico, las que pueden deberse al trabajo de los docentes con alguna forma particular de organización o a la buena preparación que traen consigo los estudiantes desde los niveles iniciales.

Tabla 4. Promedios Móviles SIMCE y Valor Agregado 4° Básico, Escuela Japón

	Lectura 4° básico			Matemática 4° básico		
	Promedio SIMCE	Residuo (Valor agregado)	Multinivel	Promedio SIMCE	Residuo (Valor agregado)	Multinivel
2002-2005	255,3	8,1		244,8	3,0	
2005-2006	245,9	2,8		241,3	5,0	
2006-2007	251,1	9,8		250,5	15,3	
2007-2008	253,5	6,1		246,3	11,6	
2008-2009	264,2	12,6		247,2	12,2	

²⁷ Las medidas de Valor Agregado permiten identificar con mayor claridad el aporte que realiza el establecimiento al logro de los estudiantes controlando por condiciones socioeconómicas, culturales e institucionales de las familias y la escuela. (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014)

²⁸ El nivel básico de enseñanza en Chile considera dos ciclos. El primer ciclo está compuesto por 1°, 2°, 3° y 4° año o grado de escolarización y el segundo ciclo por 5°, 6°, 7° y 8° año o grado de escolarización. (MINEDUC, 2009)

2009-2010	279,1	20,4	265,8	24,3
Fuente (López & Rubio, 2003)				

Tabla 5. Niveles de Logro alcanzados por los estudiantes 4° Básico, Escuela Japón.

		2006	2007	2008	2009	2010
Lectura	NL Inicial	46%	34%	40%	20%	16%
	NL Avanzado	32%	30%	28%	48%	56%
Matemática	NL Inicial	43%	40%	52%	35%	21%
	NL Avanzado	29%	30%	19%	28%	46%

Fuente (López & Rubio, 2003)

Respecto de los desafíos que debe considerar la escuela Japón para el futuro, un ámbito en el que sin duda debe centrar mayores esfuerzos es en las asignaturas de historia y ciencias. Los resultados de 4° básico en Historia y Geografía, muestran una evolución negativa de 5 puntos entre los años 2010/2012 con un puntaje de 264 en su última medición, resultados que fueron similares al de otros establecimientos de igual NSE. La misma tendencia negativa de 5 puntos se observa en ciencias con un puntaje de 272 el año 2011 y 267 en su última medición el 2013. En el caso de 8° básico exhibe un mejor desempeño en el periodo 2007/2011 con un aumento de 26 puntos en ciencias (de 247 a 273) y 11 puntos en historia (de 243 a 254). Apareciendo nuevamente la tendencia de mejor rendimiento en el 2° ciclo.

Pese a estos desafíos, los logros de la escuela Japón siguen siendo destacables considerando las características de la población estudiantil que atiende. Actualmente, la escuela esta categorizada en el NSE Medio C según la encuesta SIMCE 2010 y de los 1.222 estudiantes que asiste a sus aulas, 476 son alumnos prioritarios, lo que equivale a un 39% de su matrícula, 388 vulnerables con una representación del 31,7%, 41 pertenecen a programas especiales como Chile Solidario y el programa puente, representando un 3,4%, 78 son integrados con un 6,3% y 350 reciben alguna beca asignada por la JUNAEB, lo que equivale al 28,6%. Estos estudiantes en su mayoría provienen de distintos sectores de la zona norte de la ciudad (Corvallis, 18 de septiembre, Villas las Condes, Santiago Amengual, Anna G Zappa 65, Lautaro, Chile, Prat B y Bonilla) y aunque un 95,7% de ellos vive con alguno de sus progenitores, un 31% aún se encuentra en situación de allegado o en una casa cedida. Respecto de la escolaridad de sus padres, la mayoría de ellos alcanza enseñanza media completa (46,7

% madres y 43,4% padres) y en una menor proporción estudios superiores como el técnico profesional (7% de padres y madres) y universitario (4,17 % madres y 6,3% padres).²⁹

Para esta comunidad, la escuela Japón propone un proyecto educativo que en el centro de su quehacer tiene como misión **“Desarrollar una vocación por la diversidad y ser formadora de habilidades para la gestión del proyecto de vida humano integral”**. Siendo un aspecto que también la caracteriza, su fuerte énfasis en el aprendizaje y en la enseñanza de valores. Y como el éxito significa mucho trabajo, un pilar fundamental que la escuela ha buscado desarrollar es un fuerte compromiso con sus padres y apoderados, con quienes desarrolla un trabajo integral para beneficiar a sus estudiantes. *“¿Cuál es la meta de nosotros?, que todos los niños aprendan, esa es nuestra meta, que todos los niños lleguen a ser buenas personas, y trabajar con la inclusividad, que seamos inclusivos todos, niño que entre, tratemos, trabajemos por ellos”*. (Directora).

4.1.2. Desarrollo de cargos, equipos y organización del trabajo escolar.

Equipo directivo

Liderando el equipo de la escuela Japón se encuentra su Directora, quien llega en 1989 como subrogante del cargo, hasta el año 1991, momento en que asume por concurso formalmente la dirección escolar, en la cual se ha mantenido hasta la fecha. Con sus casi 22 años en el puesto, también cuenta con experiencia anterior en roles directivos, fue inspectora general, subdirectora y Jefa de UTP, este último cargo ciertamente explica su fuerte orientación hacia los resultados y alta capacidad para organizar y conducir a equipos de profesores en tareas claves de gestión. Tiene un esquema mental claro de las tareas relevantes y no suelta el mando de ellas, por lo que es posible observarla, analizando pruebas aplicadas por Ates con docentes de un nivel, o revisando exhaustivamente planillas de resultados para identificar a los estudiantes que requieren apoyo especial. También dirige los consejos de profesores y lidera el departamento de lenguaje. Su gestión se caracteriza por un liderazgo centralizado en la toma de decisiones, con una delegación de tareas distribuidas entre sus colaboradores, a quienes orienta y supervisa personalmente:

“[la directora] es una persona muy técnica, ella maneja toda la parte técnica, además con un perfil humano muy bueno, donde [...] su principal prioridad son los niños, primero los niños y todo lo demás. Y eso ha sido inculcado a todo el equipo que trabaja con ella, nosotros

²⁹ Cifras tomadas del Proyecto Educativo Institucional 2013

hemos consolidado un gran grupo, liderado lógicamente por la señora Silvia; en la cual los roles que tenemos que llevar están muy bien definidos” (Orientador)

Respecto de su equipo directivo, lo compone una **Jefa de unidad técnico pedagógica**, con 22 años en el cargo y una **Curriculista** con 15 años, ambas lideran el **Departamento Técnico** responsable del trabajo pedagógico que se realiza a nivel de aula, actuando diferenciadamente, la UTP en el primer ciclo y la curriculista en el segundo ciclo. Ambas profesionales, dedican un tiempo importante en asegurar el cumplimiento del programa de estudios, supervisar los instrumentos de evaluación elaborados por los docentes y procesar información de resultados de los estudiantes, con el fin de asignarlos a instancias de reforzamiento educativo.

Otro directivo es la **Inspectora General**, que llega como reemplazo a la escuela en el año 2006, asumiendo formalmente el cargo el año 2012. Dentro de sus labores se encuentran llevar la subvención escolar, lo que implica revisar los libros en sus contenidos y asistencia, para posteriormente declarar esta información en SIGE³⁰, también contacta telefónicamente a los apoderados de todos los alumnos ausentes,- y además de estas funciones-, coordina los reemplazos entre profesores. El equipo también cuenta con un **Orientador**,-de formación normalista-, que llega a la escuela Japón en el año 1978, asumiendo como profesor de asignatura en ciencias sociales y sirviendo de apoyo en actividades extraescolares. Años más tarde estudia un postítulo en orientación educacional y gana por concurso interno el cargo de orientador escolar. Desde su rol, apoya el traslado de estudiantes en su egreso de 8° básico, gestiona el programa de subvención pro-retención y es responsable de la vitrina escolar, que destaca a estudiantes de buen rendimiento y aquellos que han superado sus problemas conductuales. También es el encargado de la formación valórica a nivel de comunidad educativa, por lo que planifica mensualmente los temas a trabajar en reuniones de apoderados y gestiona charlas psicoeducativas para padres y estudiantes, con el apoyo de la red social de su comuna. Se destaca de su gestión “la ficha del estudiante”, registro integral de cada alumno desde que ingresa a la escuela. Incluye información académica, psicosocial, conductual, la participación en programas de integración escolar, grupos de reforzamiento y temas de salud. Esta información a sido un insumo relevante para el apoyo psicosocial que ofrece la escuela.

³⁰ SIGE: “Sistema de Información General de Estudiantes”, Es una Plataforma Web que utiliza el MINEDUC para solicitar a los Establecimientos Educativos del país la información que la institución requiere para sus procesos, o que por ley estos deben hacer llegar. El SIGE, incorpora varios procesos y/o módulos que son apoyados a través de sus distintas funcionalidades, para cada una de ellas existen materiales de apoyo y manuales. <http://manuales.mineduc.cl/sige.html>

La última integrante del equipo directivo es la **Coordinadora SEP**³¹, cuya responsabilidad es monitorear las acciones del plan de mejoramiento escolar y administrar sus recursos, labor que ha desempeñado desde el año 2007 cuando la escuela se integra por primera vez a este régimen. En el mismo año, su cargo comienza a integrar parte del equipo directivo de la escuela. Un año más tarde y durante el periodo 2008-2011, asume paralelamente la **Coordinación del Programa de Integración (PIE)**, siendo responsable de este equipo a nivel de escuela.

Equipos de trabajo y organización escolar

En la actualidad el “**Programa PIE**” cuenta con un equipo conformado por una especialista en el área intelectual, otra en el área de lenguaje, una fonoaudióloga y una psicóloga, esta última apoya la estimulación cognitiva, la evaluación y talleres con apoderados. Su modalidad de trabajo para cada estudiante es una vez a la semana en aula común apoyando la planificación del profesor, y una vez en un aula de recursos, lo que implica retirar alumnos de su clase habitual para desarrollar en otro espacio un trabajo psicopedagógico con ellos más personalizado. La atención del equipo se realiza a través de pesquisaje al inicio de año con los profesores jefes, más tarde se evalúa al estudiante con el test de inteligencia WISC-III, para analizar su ingreso al programa de integración escolar. Sus casos frecuentes son de Necesidades educativas transitorias y permanentes como el déficit atencional, hiperactividad, problemas de lenguaje y motores.

Respecto de los desafíos que se plante el equipo para el futuro, surge la articulación con los profesores como un tema central, principalmente en lo referido a contar con un espacio de trabajo fijo para poder realizar una planificación conjunta, adecuaciones al curriculum o ajustar los instrumentos para una evaluación diferenciada. También se evidencia la necesidad de contar con material didáctico más concreto para apoyar a los estudiantes con necesidades de desarrollo intelectual, porque en la actualidad es provisto por las mismas profesionales.

En una línea más socioemocional existe un **Equipo Psicosocial**, que se integró a la escuela en mayo del 2010 con una psicóloga y una asistente social, las que en conjunto lograron atender 60 casos con buena evaluación a nivel de escuela. En el año 2011 definen a nivel una política clara para el ingreso

³¹ **El plan de mejoramiento educativo**, es una herramienta propuesta por el Ministerio de Educación, que concretiza a nivel de escuela, la política de igualdad de oportunidades SEP, en una estrategia para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Facilita la mejora de prácticas institucionales y pedagógicas, a través del diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, de cuatro áreas de proceso, que consideran el quehacer habitual de la gestión de una escuela. Las áreas consideran: la gestión del curriculum, el Liderazgo Escolar, la convivencia y la gestión de recursos. (Mineduc, 2013)

de casos a su área, otorgado una cantidad de cupos por curso para que los profesores jefes derivaran a sus estudiantes con mayores dificultades. En el mismo año, se suma al equipo una psicopedagoga que les permite ampliar la oferta hacia la atención de problemas pedagógicos, por lo que en la actualidad reciben ingresos que van desde temas de violencia intrafamiliar, negligencia parental y la vivencia de un duelo, hasta problemas de aprendizaje como dislexia, discalculia y retraso pedagógico.

El equipo psicosocial se aboca a casos específicos en una modalidad que incluye un enfoque clínico y familiar. Visión que fue promovida por la coordinadora PIE y el orientador para responder a la gran cantidad de casos que requieren de un apoyo más directo, el enfoque sin embargo, difiere del lineamiento social-comunitario que el Departamento Psicosocial de la corporación, - de quien depende matricialmente el equipo PIE -, quiere instalar a nivel comunal.

Pese a esto, es importante destacar la apuesta de la escuela Japón por la inclusión, que se visibiliza al incorporar a estos dos equipos, los que además de ampliar la oferta educativa, ofrecen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, un apoyo más focalizado.

“... [refiriéndose a la directora], ella dice: ¿pero qué está pasando?, ¿qué hemos hecho nosotros?, ¿por qué no avanzan los niños?, tratamos en conjunto todos los equipos, psicosocial, profesores diferenciales, el equipo PIE y la parte directiva, se trata de agotar como todas las posibilidades” (Psicóloga).

“Estos niños que tienen una necesidad especial, también tienen derechos a decir: ¡mamá, me saqué un siete! Se les evalúa hasta donde ellos puedan llegar y también llegan alto según su capacidad” (Directora).

La visión directiva también se ha materializado en una estrategia, al mirar las cifras de la escuela en el año 2012, según comenta un asesor, el grupo de estudiantes integrado mejoró su rendimiento de un 10% a un 52% en las pruebas de lenguaje y matemática aplicadas por Aconcagua.

“[...] estamos focalizados en medir la cobertura curricular de la escuela Japón, pero arrastramos concientemente el grupo, si se proyecta hacia arriba, arrastra al integrado y desde ese punto de vista es sumamente humano nuestro programa” (Asesor Aconcagua).

Respecto de la organización del trabajo con los docentes, el equipo directivo funciona con lineamientos centrales que se dan a conocer en diferentes espacios de trabajo a través de los cuales se organiza el trabajo escolar. Los directivos de la escuela constituyen el **Consejo de Gestión**, presidido por la directora y al que asisten, la inspectora general, la jefa de UTP, la curricularista y el orientador. Se reúnen todos los lunes para analizar el trabajo de la semana, ven aspectos institucionales como la supervisión, las evaluaciones, se distribuyen las tareas de la semana y organizan el **Consejo de Profesores** de los días martes.

Existe otra instancia más amplia de trabajo llamada **Consejos de Coordinación**, en donde asiste la mayor parte de los profesionales de la escuela como docentes, jefes de departamento, educación diferencial, CRA, SEP, el encargado de actividades extraescolares, el encargado de salud y también un representante de los gremiales. En este espacio se gestiona la mayoría del trabajo que se desarrolla en aula, los tiempos y el calendario pedagógico que lleva la jefa de UTP, también se ven de forma global las actividades organizativa, pedagógicas y conductuales de la escuela.

Respecto de los consejos de profesores existe el **Consejo Técnico por Asignatura** y el **Consejos Técnico por Paralelo**. Estos espacios se alternan los días martes entre las 16:00 hasta las 18:00 horas, luego se hace un break y se continúa hasta las 20:00 horas por lo general con el **Consejo Administrativo**, que lidera la directora y que se da solo en caso de existir temas importantes. En los *consejos de asignatura* se realiza una revisión y coordinación de avances curriculares por asignatura y cuentan con la figura de los encargados de **Departamento**, responsables de gestionar la progresión del currículum a través de la relación de los mapas de progreso, los contenidos que se abordan y el nivel de logro de los estudiantes desde 1° a 8° básico. En la escuela Japón existe el departamento de ciencias, lenguaje, matemática, sociedad y arte. En estas reuniones siempre existe la presencia de un miembro del equipo de gestión, presidiendo la directora lenguaje, la curricularista ciencias y otros docentes más antiguos matemática, sociedad y arte. El aporte fundamental de esta instancia es asegurar la continuidad curricular dentro de la escuela.

“Entonces la colega, tiene que ver qué objetivo alcanzo ella, y si no lo alcanzo a pasar, para que otra colega tome el curso, sepa donde tiene que irse, no porque es nueva, diga ahh, me toco cuarto voy a empezar de acá, porque puede ser que el objetivo fundamental no allá sido pasado, con una laguna, entonces nosotros tratamos de que o exista la laguna, porque si el niño no tiene, esa relación el niño no va avanzar. Eso lo tenemos cuidado con los departamentos de, de asignatura” (Directora)

Respecto de los *consejos de paralelo*, reúne a los profesores jefes de un mismo nivel de enseñanza desde 1° a 8° básico, para verificar el nivel de avance de las planificaciones y evaluaciones. Los paralelos tienen bajo su responsabilidad las acciones del plan de mejoramiento educativo SEP que apoya el trabajo de aula, por lo que analizan resultados, identificar a estudiantes para reforzamiento, intercambiar ideas en relación a los contenidos en desarrollo y en general asegurar una cobertura en paralelo de los contenidos. La escuela también ofrece a estos docentes **Talleres de Formación** en matemática y lenguaje, ofrecidos por Aconcagua y cada paralelo designa un profesor para que asista a ellos.

A final de semestre se realiza un **Consejo de Evaluación**, que desde el año 2011 desarrolla la práctica de cuenta pública por subsectores de aprendizaje, lo que incluye a profesores de asignatura, los de ramos artísticos, los equipos especiales y el equipo de gestión. Todos dialogan en torno a las habilidades trabajadas, los contenidos que lograron abordar con los estudiantes, y definen que

aspectos se debe abordar en el segundo semestre. La dirección pide a los docentes que repliquen este análisis en reuniones de apoderado. También existen los **Consejos de Conducta** que se realizan 1 o 2 veces al semestre y que están principalmente enfocados a realizar un análisis de cada curso, se revisan los problemas que han tenido los niños durante su estadía en la escuela y los cambios que han tenido. También a nivel de integración escolar se revisan problemas puntuales de los estudiantes en cada curso, diseñando estrategias y coordinando con el profesor de integración acciones remediales.

La escuela también se articula en base a un **Plan de Mejoramiento Educativo SEP** que se diseña con todos los docentes del colegio y en donde destacan diferentes iniciativas para el fortalecimiento de la gestión institucional de la escuela. Por citar un ejemplo, en el área de gestión curricular está definido el trabajo del departamentos técnico, el departamento de ciencias, el departamento de lenguaje y el departamento de matemáticas, también están descritos los talleres de reforzamiento educativo, y otros programas de apoyo al aprendizaje desarrollados por la escuela como el programa psicosocial que apoya al área social de la escuela. En el área de convivencia está la orquesta del colegio que lleva funcionando tres años, la académica de guitarra, de teatro, de danza, folklore y para su desarrollo hay monitores extraescolares.

En suma han sido estas estrategia de articulación, sustentada en la capacidad de la escuela para conformar buenos equipos de trabajo una de las claves de éxito de la escuela Japón, porque ha permitido a la directora y su equipo asegurar una consistencia de prácticas a nivel de escuela, facilitando un control efectivo a través de instancias en donde se comparten experiencias, se recibe apoyo, pero también se rinde cuentas.

“como la escuela es tan grande, la directora nos dividió, primer ciclo y segundo ciclo, de forma de ayudarnos en el trabajo” La directora ha tenido la capacidad de constituir equipos de trabajo sólido “en realidad es un equipo de trabajo que tiene determinadas acciones de las cuales es responsable. Ejemplo Mayo tiene el 1er ciclo, la jefa de UTP se hace cargo del segundo ciclo, yo me hago cargo de las acciones de refuerzo y por suerte ella está siempre pendiente (directora), pero esa delegación permite que de una u otra manera se puedan abarcar más situaciones. Tenemos distintas miradas [...] y nunca se ha debilitado sabe por qué? Porque ella nunca va a permitirlo, porque acá si llega una persona que se apoya y el curso sigue débil, hay que conversar con la persona, el que entra a este colegio tiene que mantener el ritmo de trabajo en base a los niños. Nosotros trabajamos todo en el triunfo y en base a que los niños aprendan. Hay vocación” (docentes 2do ciclo).

4.1.3. Prácticas de gestión curricular

Estrategia 1. Planificación externa para 1er Ciclo diseñada por Aptus Chile.

En la escuela Japón conviven dos sistemas de planificación, uno externo proporcionado por Aptus Chile³², que ha funcionado desde el año 2008, con una cobertura que va desde 1° a 6° básico en lenguaje y matemática,-y que desde el año 2012-, también incorpora la asignatura de ciencias hasta 4° básico. A este sistema preestablecido, se suma un diseño propio creado por los docentes de la escuela, que se aplica desde 7° a 8° básico en lenguaje, matemáticas y en ciencia a contar de 5° básico.³³

El diseño de enseñanza que proporciona Aptus Chile, entrega a los docentes una planificación que incluye el desarrollo de la clase y un cuadernillo con actividades para los estudiantes. Para el equipo directivo resulta ser una herramienta pedagógica extraordinaria, porque reduce el trabajo de los profesores y asegura a nivel de aula la secuenciación de contenidos, facilitando con ello el seguimiento de las unidades de aprendizaje. Aptus también se encarga de evaluar la efectividad de la ejecución de esta programación, con Pruebas de Nivel (PDN) que verifican la cobertura de cada curso.

“Aptus es extraordinario [...] porque ellos nos hacen tres, cuatro evaluaciones durante un año, para ver el estado de avance de nuestros alumnos con el progreso que se tiene del tratamiento de las unidades de aprendizaje, porque ellos, que es lo favorable de Aptus, hasta sexto básico nos entregan las planificaciones de lenguaje y matemática y hasta cuarto de ciencias naturales. [...] entonces el profesor, la profesora, revisa su planificación, aquí lee sus instrucciones y aquí tiene una red de contenidos por eje, es como un extracto, entonces se involucra acá que se yo y después va observando, leyendo lo que es la estructura de las clases, que es lo tiene que hacer” (Jefa de UTP)

El trabajo de Aptus Chile en la escuela es financiado en parte por la política SEP, siendo la otra mitad es subsidiada por la Fundación Minera Escondida, institución que desde el año 2006 también apadrina a otras 9 escuelas de la región de Antofagasta, escogidas en conjunto con la Corporación Municipal de Desarrollo Social, por encontrarse en sectores de alta vulnerabilidad. El aporte de Escondida, es parte de un piloto de asesoramiento educativo, que incluye otras iniciativas para el mejoramiento de la gestión pedagógica e institucional de escuelas de la región, entre ellos el programa Discovery English, el programa de tecnología móvil en aula, que incluye un Poquet PC

³² Asesores Educativos con quienes la escuela mantiene relación a contar del año 2006 cuando funcionaban como SIP (Sociedad de Instrucción Primaria), en el año 2008 se constituyen como Aptus Chile. Es una corporación sin fines de lucro que contribuye a mejorar la calidad de colegios ubicados en sectores vulnerables a través de la transferencia de productos y metodologías que mejoren su gestión.

³³ El nivel básico de enseñanza en Chile considera dos ciclos. El primer ciclo está compuesto por 1°, 2°, 3° y 4° año o grado de escolarización y el segundo ciclo por 5°, 6°, 7° y 8° año o grado de escolarización.

para los estudiantes y el programa de lectoescritura Matte, a través del cual en los años 2005 y 2006, se capacitó a todos los docentes de la escuela, a través de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), antes de su conformación como ATE Aptus Chile el año 2008. Lo que evidencia una relación de al menos 5 años con estos asesores educacionales.

Las entrevistas realizadas a docentes de primer ciclo responsables de aplicar la planificación de Aptus, dejaron entrever opiniones disímiles respecto de su uso. Si bien la mayoría la considerará una herramienta muy útil, algunos docentes creen que ofrece pocas posibilidades para innovar, debido a su excesiva estructuración y la baja interacción grupal de las actividades que ofrece, las que no siempre motivan a los estudiantes y tienden a restringir el trabajo pedagógico al tiempo definido para el tratamiento de cada unidad. Este último aspecto es coherente con las observaciones de aula, que mostraron como la presión del programa vuelve más directiva la conducción del profesor dentro de la sala de clases.

“[...] la profesora va tomando los minutos y marca el tiempo; ‘niños, nos quedan 10 minutos para esta actividad’. Tampoco es que esté apurándolos, pero claramente tienen metas que cumplir y ellos lo saben [...] El material es 100% de Aptus [...] El propósito de éste es absolutamente claro para los estudiantes: se trata de seguir un “lesson plan” que todo el curso realiza. La profesora señala en varias ocasiones que están retrasados según la programación, que ya deberían ir en otra unidad, por lo que imprime una sensación de premura [...] “Llama la atención que los alumnos siguen trabajando durante toda la jornada [...] En algún momento alguien comienza a hablar en voz fuerte [pensamiento en voz alta]... Una alumna de al lado le pide silencio a su compañero y le dice que le cuesta trabajar si él habla tan fuerte” (Observación de aula 6° básico)

En cierta forma este modelo de planificación, genera restricciones hacia los docentes para intervenir el material y realizar innovaciones en aula, lo que ofrece un contexto que genera el riesgo de promover una práctica pedagógica rutinaria, tecnocrática y descontextualizada a las necesidades de los estudiantes. A continuación se ejemplifican dos casos:

“(APTUS) es cómodo, por obviamente que uno ya tenga las planificaciones ya listas, solamente el tiempo que tengo que yo invertir en revisar [...] lo que sí es un poco estructurado donde no deja mucho a las instancias del profesor, donde uno pueda intervenir con ideas propias, porque tenemos la libertad de hacerlo, pero después de cada semestre tenemos las PDN (Pruebas de nivel) donde son 100% planificación, y las estructuras, que ellos trabajan [...] el año pasado me atrasé como en dos unidades incluso, porque traté de ir haciendo otro tipo de actividades [como] radioteatro, hicimos obras de teatro, también eso no viene mucho, el trabajo en equipo, y uno trata para que los niños no se aburran” (Profesora 1er Ciclo)

“... depende del curso que tenemos cada uno, [...] yo a veces me salto una planificación, si hay una que me sirve más que otra que me toca en el día, hago la otra, voy combinado porque uno va viendo en las planificaciones que lo que nos mandan no es algo así sistemático que hay que seguir... cumplir a letra” (Profesora 1er Ciclo)

Como se puede apreciar, en este modelo centralizado de planificación, que un docente intente intervenir con ideas propias el diseño de enseñanza, puede traer consecuencias importantes en la

evaluación de la cobertura, aunque se pueden realizar ajustes únicamente a la temporalidad de los contenidos, como se ilustró en el caso de la segunda docente. A nivel de equipo directivo, parece no existir una restricción explícita que prohíba a los docentes intervenir la planificación, sin embargo el sistema como tal, condiciona en ellos una actitud pasiva para innovar con el fin de evitar consecuencias negativas en los resultados.

“[...]la planificación no es un fin, yo le digo a las colegas, ustedes sigan esta planificación, pero si ustedes hicieron uso de acá para trabajar este contenido, respecto del ministerio de educación, ustedes con grafito anotan ahí que complementaron, con la página tanto del texto del ministerio de educación o de otro texto Santillana para el logro del aprendizaje del alumno... porque esto es un medio, esto es flexible, no tiene que seguir así como el militar, no [...] de hecho el profesor primario trabaja con todos los textos del ministerio, nada más que para un ordenamiento porque más que mal, hay que llevar un orden, hay que llevar una secuenciación, porque no podemos trabajar en forma desordenada o sino no habrían logros” (Jefa de UTP).

El diseño preestablecido también ofrece sus ventajas, entre ellas los materiales. Alumnos de 4° básico, consideran que el “cuadernillo de actividades” que se les proporciona para el trabajo de aula es muy atractivo, al igual que sus actividades.

“El cuaderno es para ayudarlo a uno, es como un libro [...] son interesantes y no todos los colegios los tienen, porque creo que son muy caros”. (Estudiantes 4° básico)

Contrario a los que piensan algunos profesores de primer ciclo, los alumnos de este nivel, consideran que el uso de estos materiales hacen sus clases muy entretenidas, también valoran mucho lo que aprenden y se sienten muy considerados por su profesora, describiendo su trato como afectuoso y reconociendo la atención que presta a sus necesidades, lo que además de ser muestra de una cultura de buen trato dentro de la sala de clases, refleja que aunque el diseño de enseñanza estructurado organiza los tiempos, las tareas y eventualmente puede generar una interacción más directiva por parte del maestro dentro de la sala de clases, no reemplaza el estilo personalizado que el profesor quiera imprimir a su trabajo, y menos aún, determina el vínculo que decida mantener con sus estudiantes. Así definen los alumnos a su profesora:

“[¿Que les pareció la profesora?] Muy buena onda, es preocupada [...] Se preocupa harto porque aprendamos y les va a enseñar a todos por igual [Todos por igual, a ver explíquenme ¿En que lo notan ustedes?] En la forma que nos trata [...] Tranquila, no sé altera cuando pasa algo, nos trata de enseñar de un modo que sea entretenido para que nosotros aprendamos [¿Cómo lo logra?] Es que sabe comunicarse con todos los niños, sabe cómo expresarse con todos, a los que le va mejor, a los que son más desordenados [...] Lo mismo, con los niños desordenados la señorita es como un angelito que nos ayuda a hacer todo, con los niños desordenados y con los más alentados también” (Estudiantes 4° Básico)

Existen también otras opiniones positivas al diseño centralizado de Aptus desde los docentes. Algunos de ellos considera que reduce su tiempo de trabajo, asegura un estándar de calidad en la

enseñanza,- porque es construida por expertos fuera de la escuela-, y ofrece la posibilidad de coordinación con docentes del mismo nivel, al compartir todos un mismo diseño.

“[Comparandose con profesores de 2º ciclo que diseñan sus clases] Llegan colegas que tienen que estar trabajando hasta altísimas horas de la noche para entregar planificaciones, nos preguntan a nosotros [profesores de 1er ciclo], ¡no!, nosotros tenemos las planificaciones listas, nosotros nos guiamos con las planificaciones que nos entrega la ATE, [...] claro, al final de cuentas nosotros estamos mucho más relajados que ellos, y nuestro trabajo más perfecto. Porque tener trabajo sobrecargado” (Profesor 1er Ciclo)

“APTUS en Santiago prueba las planificaciones [...] ellos las aplican en la práctica” y después nos envían las planificaciones a nosotros, entonces nosotros simplemente tenemos que llevarlas a cabo de la mejor forma posible” (Profesor 1er ciclo)

“Tenemos el apoyo, por lo menos acá, [...] que las planificaciones vienen incluidas dentro de la ATE [...] Entonces simplemente nosotros tenemos que estudiar las planificaciones, ponernos de acuerdo con nuestros colegas de paralelo, ver cómo podemos aprovechar de mejor forma algunas instancias que aparecen ahí y llevarlas a la práctica” (Profesor 1er Ciclo).

Posiblemente una de las mayores ventajas del diseño de enseñanza externo y centralizado, es que permite que todos los profesores de un nivel puedan compartir la misma planificación, lo que en cierta forma estandariza la secuenciación de contenidos en paralelo y permite un tiempo de cobertura relativamente similar dentro de la escuela. El **Consejo de Paralelo** es el espacio en donde profesores jefes de un mismo nivel, comparten sus impresiones sobre cómo llevar a la práctica estas planificaciones dentro del aula, también intercambian recursos pedagógicos y preparan informes para rendir cuentas, por lo que la planificación centralizada resulta ser muy provechosa para organizar su trabajo. Los consejos por paralelo son transversales y funcionan de 1º a 8º básico.

“Ahí nos juntamos los docentes, por ejemplo de todos los segundos, y vemos en que vamos, las evaluaciones, las planificaciones, [...] como les va resultando la clase a algún profesor, intercambiamos ideas referentes a los contenidos que estamos pasando para ir más o menos en el mismo nivel [...] tenemos un banco de datos de ahí de la señora de la fotocopidora y vamos buscando material, también los que se han ocupado otros años, hay colegas que traen sugerencias, también las ocupamos. No nos quedamos solamente con lo que nos mandan, si no también buscamos por otro lado recursos, vamos viendo qué es lo que les resulta más a los niños [...] unas 3 o 4 veces al año se ve, en el consejo se ve en que objetivo va cada profesor, cuáles son sus logros, como va a trabajar, entonces después cada paralelo entrega un informe con lo que trabajó y ellos van revisando” (Profesores 1er Ciclo)

Pero la valoración positiva sobre este recurso pedagógico, también convive con otras dificultades referidas a las horas de trabajo invertidas para su estudio y preparación. Los registros muestran que existe falta de tiempo dentro de la escuela para revisar el material, construir guías y corregir pruebas, lo que indica que las condiciones de trabajo que la escuela ofrece a sus docentes al organizar su carga horaria, requieren ser ajustada para ofrecer un entorno de trabajo más saludable. Contradictoriamente, la planificación preestablecida no ha resuelto la percepción de falta de tiempo,

porque aunque la escuela Japón se destaca por un trabajo organizado a nivel curricular, este aspecto aún sigue siendo una deuda con sus profesores.

“[el estudio de la planificación] Lo hacemos en la casa [...] son horarios completos [...] si, tenemos contemplado pero generalmente tenemos que cubrir a otros profesores que faltan, nosotros no contamos, en la práctica, no contamos con ese horario [...] siempre me falta tiempo, término haciendo las pruebas en mi casa, termino haciendo guías en mi casa, revisando [...] tal vez ese es el punto que no se ha logrado superar [...] nosotros nunca nos vamos a la hora” (Profesores 1er ciclo)

Los docentes evidencian un importante problemas que se ha agudizado con los años en la escuela Japón: la ausencia de profesores y las licencias médicas. Esta situación es reconocida también por el equipo directivo: *“hay en todas las escuelas, generaciones que nos cuestan mucho, y a veces pese a todos los esfuerzos no se puede, y lo que juega un rol relevante, es cuando en el paralelo (en los cursos del mismo grado), se presenta en gran problema de licencias médicas de los docentes, a veces dos de un paralelo de cuatro” (Directora)*. Los vacíos que generan las ausencias, por lo general son redistribuidas entre los profesores, los que deben cubrir cursos y asumir otras responsabilidades adicionales, generando que en muchas ocasiones no tengan el tiempo adecuado para usar sus horas no lectivas en el estudio de su material.

Sobre el monitoreo de la planificación externa, a las pruebas de nivel se suma la **supervisión en la sala de clases**, proceso que se desarrolla gracias a un calendario que fija las visitas del equipo directivo, las que se han dividido por disposición de la directora, desde 1° a 4° básico en la Jefa de UTP y de 5° a 8°básico en la Curriculista, aunque también participan del proceso otros miembros del equipo directivo como la directora y el orientador. Las visitas sirven para verificar el cumplimiento de la programación dispuesta por Aptus, instancia en la que también se utiliza la estrategia de triangulación entre el libro de clases, la planificación y el cuaderno del estudiante. También existe devolución verbal y en algunos casos por escrito a los profesores, sin embargo no hay evidencia concreta de los tiempos institucionales reales que los miembros del equipo destinan a la supervisión de profesores.

“Ella las señora de UTP ... cuando ya más o menos pasaron unos meses fue a la sala y revisó las planificaciones y nos miraba el libro, el libro de clases si era congruente con lo que teníamos en la planificación si estábamos pasando bien los contenidos, también revisa algunos cuadernos de los niños [...]” (Profesora 1er Ciclo)

“La UTP, está encargada de primero a cuarto y la curriculista de quinto a octavo, ellas tienen que hacer la triangulación y tienen que decirme si está resultando o no, eso es responsabilidad de ellas, porque una en el aula se da cuenta de muchas cosas, entonces ellas hacen la triangulación y dan cuenta” (Directora)

“Le devuelven esa información, le dicen mira vas bien o... te falta un poquito, sabes vas un poquito retrasado, mira si es que este curso es un poco más difícil, me ha costado más [...]Mira, si, si lo conversamos y vamos viendo porque a veces también un curso va más atrás entonces vamos viendo todos [...] de ahí nos entregan a nosotros una información, que nos permite ver el estado real de los alumnos y eso muy importante para poner remediales” (Profesores 1er ciclo)

Respecto del 2º ciclo y como se mencionó con anterioridad, la escuela Japón cuenta con un **método de planificación propio**, que se aplica en lenguaje y matemáticas en 7º y 8º básico y en ciencia a contar de 5º básico. El desarrollo de este diseño, de larga data en la escuela, surge al alero de dos políticas promovidas por el Ministerio de Educación, que facilitaron su emergencia. **La evaluación docente**, que comenzó a implementarse en la escuela aproximadamente entre los años 2005-2006 y **el marco para la buena enseñanza** en el año 2007. Ambos procesos, confluyeron en el diseño de una estructura de planificación con inicio, desarrollo y cierre de la clase, que además incluye un calendario con la planificación de las evaluaciones.

“[...]es una estructura propia que tenemos, está el objetivo de aprendizaje, el de aprendizaje esperado, las acciones, las evaluaciones, se planifica las evaluaciones acá, acá cuando entrega las evaluaciones el colega debe tener bien claro, cuantas va a hacer y lo conocen los apoderados, que evaluación va a hacer y los objetivos que tiene cada evaluación”. (Directora)

“Ese formato, desde la evaluación docente [...] Sí, yo pienso que eso fue, desde ahí una pauta, hay que estructurar, una forma de llevar mejor el tiempo en la sala. Los mensajes previos, el inicio de la clase, el desarrollo y el cierre” (Equipo directivo).

En la planificación clase a clase, al igual que en otros colegios del país, es el profesor el responsable de seleccionar los contenidos relevantes para su subsector, directamente del programa de estudios y asignarles un tiempo de ejecución, en unidades de aprendizaje, que se distribuyen semestralmente. De esta forma, el segundo ciclo ofrece a los docentes la posibilidad de preparar sus clases, permitiéndoles asumir un rol más activo en el diseño de las actividades de aula.

“[...] se hace una selección de los contenidos, primero y segundo semestre, a pesar de que esta normado por el ministerio de educación, [...] y en base a eso ellos van a hacer sus planificaciones y se las muestran a Maggie [Curriculista], porque también ellos lo trabajaban con los textos del ministerio de educación, de 5º a 8º. [...] hoy día están los textos del ministerio que vienen con las planificaciones hechas, hoy día no es como antes que había que traspasarlas, hoy día está todo dado, hoy día está todo hecho” (Jefa de UTP)

La jefa de UTP explica que sobre la planificación clase a clase, existe una *planificación anual*, que contempla los aprendizajes que se espera lograr durante todo el año, abarca un periodo más extenso y se compone de varias unidades didácticas que se dividen semestralmente. En la escuela Japón, la planificación anual se organiza en el mes de diciembre, y en base a ella, los profesores diseñan su planificación diaria, la que más tarde entregan a la curricularista para su aprobación. Pese a esta organización, la instalación de esta estrategia, al igual que en el caso de la planificación de APTUS, presenta problemas de tiempo para su elaboración.

“Entrevistadora: ¿Cuál es tu contrato mensual?

Docente: tengo 30 horas de contrato, tengo una extensión de seis horas, pero tengo todas mis horas en clases.

Entrevistadora: Tienes algún periodo para planificar, horas no lectivas

Docente: No tengo, tengo que planificar en mi casa, eso es lo único malo

Entrevistadora: [...] la planificación, ¿se la tienes que mostrar a la Curriculista?, ¿ella te la revisa?

Docente: Se supone que la revisa

Entrevistadora: Tú recibes algún tipo de comentario

Docente: No, nada, yo le entrego la planificación, cuando uno no tiene planificación, me imagino que ella mandará algún memo

Entrevistadora: Ya, y ¿Tienes algún tipo de asesoría para hacer planificaciones? Además de seguir el curriculum digamos del ministerio

Docente: No, la verdad es que yo me baso en el libro guía del profesor jefe, yo trabajo mucho con las páginas del mineduc, siempre estoy como leyendo, estudiando

Entrevistadora: pero en el fondo es personal

Docente: personal" (Profesor 2do Ciclo)

Como se deduce, la distribución de horas asignadas a este profesor, no cumple con la proporción definida por el Ministerio de Educación de 75% de trabajo en aula y 25% de horas no lectivas. A esto se suma, la percepción de falta de acompañamiento y retroalimentación al diseño de clases que se elabora. Práctica que si es reconocida por el cuerpo docente en primer ciclo, como parte de la rutina del trabajo escolar, pese a su frecuencia indefinida.

Otra diferencia observada entre la planificación de la enseñanza de primer y segundo ciclo, es el nivel de estructuración que se da a partir de su diseño dentro de la sala de clases. Durante una visita de aula a 6° básico, se observó mayor libertad de la docente para incorporar actividades de interacción grupal, -principal crítica de los profesores de 1er ciclo al diseño de Aptus-, sin embargo, la clase se desarrolló en un clima de trabajo menos organizado, en relación a la transición de actividades, el uso de los materiales, la comunicación de objetivos y la eficacia de la retroalimentación al cierre.

"Luego de que la profesora pasa la lista, escribe en la pizarra la fecha y el título de la clase "conocer las características de los biomas de Chile [...] Después de escribir esto, y que los niños lo copien -sin mediar mayor aclaración de lo que escribe ni explicitar nada en voz alta referente a los temas de ese día-, le pide a uno de los estudiantes que comience a leer una página del libro de ciencias que éstos tienen sobre la mesa [...] El vínculo explícito con la clase anterior fue después de realizar la primera actividad, [...] A continuación la profesora organiza grupos que deben resumir un bioma y explicarlo a sus compañeros, solo tres grupos exponen y algunos tienen problemas para realizar la actividad porque no cuentan con materiales, la profesora los facilita pero son escasos y deben compartirlos. Luego de las disertaciones entrega una guía que más tarde revisa. Finalmente y después de unas intervenciones adicionales y voluntarias de unos estudiantes, la profesora dio por terminada la clase. No se mencionó conexión con una clase futura" (Observación 6° básico)

La lectura que la docente trabaja al inicio de la clase, corresponde a una rutina de entrada enmarcada en las acciones de un proyecto lector, que la escuela desarrolla como parte de su plan de mejoramiento SEP. Respecto de su interacción pedagógica con los estudiantes, se evidencia la necesidad de mejorar su conducción y de prever problemas en la adquisición de materiales, para que efectivamente los alumnos puedan realizar las actividades de aula. Este registro, contrasta fuertemente con una clase de 4° básico, correspondiente al 1er ciclo que usa la planificación de Aptus.

“Está todo planificado. Los alumnos se ordenan solos y traen sus materiales. Pareciera que ya saben lo que van a hacer hoy en esta clase. Para comenzar, la profesora a) recuerda las clases anteriores, b) introduce la clase de hoy, c) escribe los objetivos de la clase de hoy en la pizarra, d) comienza a trabajar con las unidades de Aptus, usando el cuaderno de ella y los cuadernillos para estudiantes. Se espera que los alumnos progresen en los ejercicios de APTUS, y a través de ellos, a) desarrollar competencias lectoras, b) desarrollar competencias gramaticales. Para el primer objetivo, los alumnos debían leer e interpretar un texto escrito. Para el segundo, debían aplicar reglas gramaticales a un texto escrito incompleto, y luego discriminar las reglas gramaticales aplicadas correcta e incorrectamente a un texto escrito (no todos los alumnos alcanzaron a completar este último ejercicio) e) Para identificar los errores, la profesora utilizó dos estrategias: a) revisar los cuadernos personalmente, para lo cual se paseaba por la sala, b) a los 40 minutos aprox., pidió a todos los alumnos intercambiar su cuadernillo con el alumnos sentado al lado, y que cada uno debía identificar los errores de su compañero y luego explicárselos” (Observación 4° básico)

Al comparar el trabajo de aula desarrollado por estos dos profesores, se puede apreciar con claridad, que la planificación centralizada, focaliza la conducción del docente hacia el desarrollo de habilidades, con objetivos de aprendizaje conocidos por los estudiantes. Cuestión que no se observó en la clase de 6° básico. También promueve actividades coherentes con esas habilidades, con estrategias de evaluación mas formalizadas,-como el intercambio de cuadernos-, que asegura un mejor rendimiento de los estudiantes en la clase y en general evidencia una mayor organización del trabajo pedagógico.

Las entrevistas a los directivos también mostraron, que esta mayor estructuración de las clases, en el primer ciclo, se complementa con otras estrategias, que dejan entrever, una tendencia a centrar el apoyo y supervisión, mayoritariamente en los niveles iniciales. Un ejemplo es la distribución de los profesores a los cursos, según su capacidad para generar un buen rendimiento.

“Mira nosotros tratamos de tener los mejores profesores de primero y segundo [...] entonces cuando yo sé que tengo un colega en primero y segundo que yo sé que en tercero no me va dar resultados, lo devuelvo a primero, lo devuelvo a primero pero con apoyo, porque primero es fundamental para los demás [...] Pero también en tercero y cuarto tengo que tener profesores competentes porque es lo que miden” (Directora).

A esto también se suma una mayor concentración de supervisión y control curricular en lenguaje, matemáticas y ciencias, por ser las asignaturas que rinden el SIMCE. Reduciéndose en comprensión del medio natural y sociedad, argumenta su directora, que por falta de tiempo y personal, situación que la escuela compensa, con una estrategia de acompañamiento focalizado, año por medio, en base a la prueba nacional que corresponda rendir ese año. Estrategia que es promovida por las Ates. El siguiente extracto, muestra una conversación sostenida entre la directora y el asesor de Aconcagua, durante un reunión de análisis de resultados con docentes de 4° básico.

“Directora: A mí me llama la atención mire, nosotros en verdad que potenciamos. Lenguaje y matemáticas como escuela, y trabajamos, armamos los grupos [de reforzamiento] y hacemos toda una historia, en Sociedad no enfocamos nada, dejamos a las colegas, porque no podemos, entonces, yo le decía hoy día a la Gladys: hay que dedicarse estos días a Sociedad, porque estoy viendo que esta

bajísimo

Asesor Aconcagua: Observen ustedes el comportamiento de los SIMCES [Ciencias y Sociedad], la prueba que va quedando sola, siempre es más baja que lenguaje y matemáticas, por razones obvias. El año pasado controló Naturaleza, este año Sociedad, el próximo año controla Naturaleza, entonces se pierde la continuidad, que no es la que tienen ni lenguaje ni matemáticas.

*Directora: Por eso es que yo me quedo tranquila, el asunto va cada dos años, claro”
(Diálogo Asesor Aconcagua- Directora)*

Este diálogo pone en evidencia, como las asistencias técnicas además de subordinar su apoyo a la presión por los resultados SIMCE, pueden influir en fomentar en los directivos una gestión parcial, que no integra a todas las asignaturas como un ámbito relevante de la rutina diaria de la escuela.

Estrategia 2. Evaluar para fortalecer habilidades en los estudiantes

Una de las claves de éxito de la escuela Japón, es conocer con exactitud donde están ubicados sus estudiantes en el aprendizaje y cuáles son sus debilidades, respecto de las demandas formativas que impone el curriculum nacional. Para lograr este propósito, la escuela ha centrado su trabajo en el desarrollo de habilidades que impacten el SIMCE, monitoreando su progreso a través de pruebas estandarizadas, -aplicadas por Ates-, que les permiten poner en marcha varias acciones posteriores, como verificar el avance de su cobertura curricular, conocer el nivel de logro de sus estudiantes, analizar los resultados en equipos de docentes por nivel, realizar ajustes al trabajo de aula, -y los más importante-, generar grupos de reforzamiento, focalizándose en los estudiantes que no alcanzan las competencias necesarias para su nivel.

La instalación de esta **estrategia de evaluación centrada en habilidades**, se ha desarrollado gracias a cuatro hitos importantes; el primero referido al uso de **ejes de aprendizaje**, que se empleaban en el mundo privado y que su directora anticipo para la escuela, un segundo, sobre las **reformas al curriculum** y la incorporación de **nuevos estándares** para enseñar, entregados por el MINEDUC, un tercero, impulsado internamente por la escuela para modificar la **cultura evaluativa** de los docentes, y un cuarto, referido al desarrollo de capacidades, favorecido por el **apoyo de asistencias técnicas educativas**.

El **uso de ejes de aprendizaje o temáticos**, comenzó a desarrollarse en la escuela en las asignaturas de lenguaje y matemática, por iniciativa de la directora, quien se inspiró en parte en los cambios que fue observando en el mundo privado. Los ejes corresponden, a las grandes temáticas conceptuales abordadas en los programas de estudio de las diferentes asignaturas en matemáticas, lenguaje, ciencias o historia. Para ejemplificarlo, en matemática los ejes son cuatro: “Números y Operaciones”,

“Álgebra”, “Geometría” y “Datos y Azar” (MINEDUC, 2012). Esta diferenciación, fue la primera clave que permitió a la escuela, organizar la enseñanza y analizar los avances de los estudiantes en lenguaje y matemática, poniendo el foco en las habilidades que éstos debían desarrollar en esos ejes y no en el enfoque unilateral de enseñar solo contenidos.

Esta nueva capacidad, se convirtió con el paso de los años en una preparación interna, que entrenó a los docentes, para asumir iniciativas como la instalación de un sistema de seguimiento y evaluación curricular, basado en este nuevo paradigma.

“Yo empecé con el asunto por eje, yo les dije: colegas saben, vamos a trabajar por ejes. como que después salió. Yo entrego las directrices, porque soy Directora, pero en mi trayectoria fui Jefa de UTP mucho tiempo. [...] Lo que yo pienso es que siempre hemos sido y he sido siempre muy proactiva, hemos visto con antelación cómo van pasando las cosas. Cuando nosotros empezamos con los ejes, yo sabía que algunos particulares lo hacían, pero no lo tenía claro [...] empezamos a hacer los ejes a nuestra pinta, y hacer el desarrollo de habilidades, a trabajar las [tablas de] especificaciones con las preguntas, todo eso, y con el tiempo después, me gustó mucho cuando llegaron los [ejes] de Aconcagua [Ate] que eran parecidos a los nuestros. O sea, nosotros pudimos encajar fácilmente. Nos costó al comienzo, que los colegas hicieron las planillas, con decirle que algunos se conseguían todos los resultados y le cambiaban el puro nombre a las planillas.” (Directora)

“Nosotros estábamos trabajando con ejes y ellos [Aptus] vienen con ejes, o sea lo que de alguna manera nosotros estábamos haciendo de forma proactiva, los colegios particulares, ya lo hacían hace mucho antes, sin querer nosotros encajamos con lo que ellos mandaron” (Directora)

En la historia de la escuela, también se observa un aprovechamiento de las políticas centrales para el fortalecimiento de la evaluación. Comenta su directora que en el año 2006, los cambios introducidos al curriculum, impulsados por el Ministerio de Educación, hicieron un giro desde el desarrollo de contenidos hacia las habilidades. Surgen los **mapas de progreso** y los **niveles de logro**, acompañan la entrega de resultados SIMCE, diferenciando a los estudiantes en iniciales, intermedios y avanzados. Todo este escenario externo, es rápidamente asumido por la escuela y técnica aún más el trabajo que los profesores venía desarrollando sin ningún apoyo, mucho antes de estas políticas. De esta forma, la propuesta del Ministerio de Educación, logro traspasar fuertemente la cultura escolar, modificando progresivamente, la forma en como era entendido el rol del profesor dentro de la sala de clases y la metodología éstos empleaban para valorar el desempeño estudiantil.

“[...] antes el protagonista de la clase era el maestro, el que hacía la clase frontal y entregaba todo, entonces después [...] hubo un cambio. El cambio donde el protagonista es el niño, él que construye su aprendizaje, y ahí el profesor es un mediador que desarrolla habilidades. Entonces nosotros empezamos con todo aquello, pero nosotras fuimos más visionarias porque, antes yo me daba cuenta que cuando hacíamos los Consejos de Evaluación de término de período, ¿qué hacían las colegas? era ya como una costumbre enraizada en ellas, haber veamos el lenguaje, nosotros teníamos cuatro cursos en paralelo, ¿Cómo le fue en Lenguaje al Quinto A? En el Quinto A hubo 20 logrados, 6 no logrados, etc., y a los niños no logrados lo llevábamos a reforzamiento, pero ¿A que los llevábamos? ¿A qué? mi impresión era que metían a todos los niños al mismo saquito” (Directora)

Los cuestionamientos de la directora, respecto de cómo sus profesores discutían los resultados de la enseñanza y que acciones remediales se generaban con los alumnos que no aprendían, evidencian que en aquellos años, la gestión curricular con la que contaba la escuela, no daba una respuesta integral a los estudiantes rezagados, el trabajo ofrecido para apoyarlos era muy general y no tocaba sus capacidades, ni siquiera con apoyo pedagógico extraordinario.

“[...] nos dábamos cuenta que no, que no había una especificidad, que el trabajo no estaba específico, que se tomaba estos niños que se sacaban mala nota, se iban a reforzamiento de Lenguaje, pero ¿Que se hacía en el reforzamiento? Más de lo mismo” (Directora)

Es a partir de estas inquietudes que se inicia en la escuela otro cambio importante, también impulsado por su directora. En el año 2007 y de la mano de los cambios curriculares promovidos por el Ministerio, esta líder decide instalar un nuevo proyecto al que llamó **Cultura Evaluativa**. La innovación tuvo como propósito central, modificar la estructura de evaluación de la escuela y desarrollar estrategias de apoyo pedagógico más focalizadas, consistentes en reforzamientos educativos, centrados en el desarrollo de habilidades y no en el repaso de contenidos. Este nuevo desafío, implicó cambiar la concepción de que “*evaluar es para calificar*”, que traían arraigada consigo por años los profesores

“ [...]instalar la cultura de tal manera que el colega supiera lo que es evaluar y que tuviera bien claro, que lo que había que hacer, es el análisis de resultados, que evaluar no era calificar, por que antes era así, tengo que tener seis notas me falta una nota, ya niños el cuaderno o un dictado, ahora no, él no puede hacer un dictado, [...] se trabajaba así en lectura, en lenguaje y matemática, estamos entrando en los demás ramos por los ejes, pero lo fundamental eran esas dos asignaturas. ”(Directora)

“Otro proyecto importante es el proyecto de la cultura evaluativa [...] claro, eso ha sido bastante importante y lo tenemos implementado hace como cuatro años. Eso también ha permitido ir enrielandando, como enfocando los aprendizajes de tal manera que los niños que realmente están con algún tipo de deficiencia, por decirlo así, se hayan podido nivelar con el resto de sus compañero” (Profesores Antiguos)

El foco de cambiar las prácticas evaluativas, pretendía identificar en cada estudiante sus necesidades reales de aprendizaje, porque sólo identificando sus debilidades y potenciándolas, éstos podrían adquirir las competencias necesarias para progresar en su aprendizaje. De esta forma, se comienzan a implementar cambios profundos en la evaluación desde 2° a 8° básico, aunque solo en lenguaje y matemáticas, asignaturas en donde se exige a los profesores, construir instrumentos coherentes con este sistema y rendir cuentas individualmente, del rendimiento de los estudiantes, considerando el porcentaje de logro en cada eje. Para el resto de las asignaturas se entregan los resultados siguiendo la lógica de contenidos y aprendizaje esperados.

De la mano con estos cambios, la escuela también desarrolla otra innovación para calificar, que consiste en la creación de una escala para traspasar los porcentajes de logro de cada eje a una nota. Con ello, se

facilita la comprensión de los apoderados y se asegura el cumplimiento de la normativa legal. El siguiente extracto ejemplifica el sistema para la asignatura de lenguaje.

“[la profesora] a final de año, tenía que colocarme una nota del niño en la escritura, una en lectura y una en manejo de la lengua. ¿Y cómo lo hacíamos? [Por ejemplo], el niño tiene un 90% en lectura, y ese 90% lo lleva a una tabla y le da una nota, supongamos, que el 90% le daba un 5,8, esa nota es la nota de lectura del niño, y pasa lo mismo con escritura, y lo mismo con manejo de la lengua. [...] se le suma, se dividen por tres y esa es la nota final, ¿por qué?, porque el papá cree en la calificación, [pero] estamos trabajando con porcentajes” (Directora)

Cuando en el año 2006 se incorporan **los mapas de progreso y los niveles de logro** para la entrega de resultados SIMCE, la escuela pudo conocer con exactitud el porcentaje de sus estudiantes que se encontraba en cada nivel de desempeño, lo que facilitó la organización de **grupos para reforzamiento**, dando foco a los estudiantes en nivel inicial. Dos años más tarde, el 2008, ingresan a la política de igualdad de oportunidades SEP, la que además de permitirles contratar a un equipo psicosocial y habilitar con mayor tecnología las salas de clases, promovió una presión externa que los movilizó para alcanzar metas más exigentes e integrales, actuando como un catalizador, dentro de una cultura escolar caracterizada por un trabajo disciplinado y que se aprecia a sí misma por tener grandes éxitos. Uno de ellos lo consigue en el año 2011, cuando se convierte en la única escuela de la región de Antofagasta, que después del ciclo de 4 años SEP, logra cumplir con las metas SIMCE impuestas por el Ministerio de Educación.

“Del 2008 al 2011, fue cuando empezó la ley SEP, entonces cuando empezó la ley SEP nos colocaron metas y una de las metas era al 2008, era subir según la tabla que nos dieron, [...] no me acuerdo así en forma exacta, pero más de 30 puntos para llegar al 284, y en matemática me parece que era 275, no tengo claro los números” (Directora)

A **Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)**, se le atribuye en parte importante, el aumento en los logros de rendimiento académico de la escuela. Sus recursos también facilitaron la contratación de asesoramiento educativo, que a través de la Corporación Municipal de Desarrollo Social, los pone en contacto con el Consorcio Educacional Aconcagua y con Aptus Chile, -estos últimos-, ya tenían una relación con la escuela desde del año 2006, cuando la apoyan con un proyecto lector-escritor y en el año 2007, con la formación del equipo docente de primer ciclo y los directivos en el método Matte, que también trabajaba en base a ejes. Durante esos años, fue la Fundación Minera Escondida, que en asociación con la Coporación, cubrió en un 100% el desarrollo del trabajo de Aptus, como parte de un piloto educacional que buscaba apoyar “*escuelas con alta matrícula, bajos resultados académicos e índices de vulnerabilidad importantes*” (Representante Fundación Minera Escondida). Dos años más tarde, el 2008, la Fundación renegocia su alianza y pasa a subdiar la mitad de la asesoría de Aptus, siendo la otra mitad pagada con recursos SEP.

A estas dos instituciones, también se suma el Ate Chile Educa, que se encarga de capacitar a los directivos y algunos docentes en lenguaje y matemática. De esta forma se puede afirmar, que los asesores educacionales constituyen otro hito importante en la trayectoria de mejora de la Escuela Japón y aunque no deja de ser, que todos ellos mantengan una acción de apoyo paralela con la escuela, el equipo directivo ha logrado extraer beneficios del aporte de cada uno, por lo que son consideradas igualmente un recurso fundamental para su trabajo escolar.

Respecto del trabajo que realizan estos asesores, el Consorcio Educativo Aconcagua, es responsable de controlar el estado de avance de los contenidos a través de **Ensayos SIMCE**, que se aplican cuatro veces al año en lenguaje y matemáticas en 2º, 4º y 7º básico. Más tarde un asesor visita la escuela y se reúne con la Curriculista, la Jefa de UTP, la Directora y el equipo de profesores del nivel evaluado, para analizar en conjunto con ellos los resultados obtenidos. El siguiente extracto, muestra cómo se desarrolla este análisis con profesores de 4º básico, diez días antes de la aplicación del SIMCE.

“Asesor: esto está súper bueno. Curiosamente señora Gladys usted no tiene chicos de altísimo rendimiento porque los otros llegan a 95% [de logro], los suyos llegan a 86%, pero están más compactos. Tiene 14 alumnos en avanzado. 25 puntos suma la señora Gladys en matemáticas entre intermedios y avanzados, lo que es súper bueno. 8 en nivel básico próximo [...] estos chicos usted los va a impactar en estos 10 días y por lo menos va a sacar unos 5 para acá [al intermedio] ahora que se le queden unos 3, bueno, pero si podemos pasar a estos dos andaríamos súper bien [...] Que Eje se le está quedando atrás señora Gladys. Nuevamente ¿que está impactando ahí? medición

Profesora 1: medición cuesta

Profesora 2: es que fue el tipo de pregunta que se realizó que era difícil. Les cuesta identificar los cuartos y ahí salían las botellas medio llenas.

Asesor: Esto para toda la Japón. Medición y resolución de problemas [deben trabajarlo]. En numeración tenemos 90% está muy bien logrado.

Asesor: señora Marcia, venga a posar para la fotografía, esta gráfica esta espectacular. Tenemos una campana de gauss casi perfecta. Mire el descenso acá, pero el grueso esta entre 60% y 70% súper bien. Aquí están sus puntos señora Adriana, los que le faltan, esos 6 alumnos entre 50% y 60% ¿quiénes son? se metieron varios en el grupo de intermedio pero pocos en el avanzado. Ahora vamos a identificar el grupo de impacto”

El diálogo de los profesores con el asesor, se basa en una clasificación de estudiantes en función de su rendimiento en un ensayo SIMCE, en estas pruebas, el nivel avanzado se encuentra sobre el 70% de logro, el nivel intermedio entre el 60% y el 70%, y el nivel básico entre el 50% y el 60%. Las sugerencias que el asesor transmite al equipo de profesores, corresponden a los grupos de impacto (alumnos), que los profesores deben reforzar para mejorar su rendimiento en los 10 días que quedan antes de rendir el SIMCE. El análisis integra, el desempeño a nivel de curso e individualizadamente de cada estudiante. Por lo tanto, se puede inferir que el trabajo de las ATEs no solo ha consistido en proporcionar información para la toma de decisiones, también ha contribuido a construir una

cultura de trabajo compartida en base a resultados y porque no decirlo, ha promovido una cierta tecnificación en la práctica educativa.

En lo que respecta a APTUS, además de apoyar a la escuela con el programa de enseñanza lector Matte y las planificaciones en lenguaje, matemáticas y ciencias, en primer ciclo y parte del segundo ciclo. Se encarga también de realizar evaluaciones de la velocidad y calidad lectora en primer ciclo, aplicar pruebas de nivel (PDN), dos veces,- para monitorear la planificación-, y también realiza ensayos SIMCE.

“Ellos aplican semestralmente PDN (pruebas de nivel), que nos muestran una realidad, después nos llega el resultado de los PDN, y nosotros vemos el resultado de cada niño, incluso eso nos permite planificarlo verdad, nuestra planificaciones son muy dinámicas, porque a veces tenemos un niño en intermedio y pasan a 8º, o niños que pasan de básico a intermedio muy dinámico, contamos con un apoyo fundamental en este caso. Estas PDN, nos permite a nosotros estar monitoreando constantemente el aprendizaje de los alumnos es fundamental, fundamental” (Profesor 1er Ciclo)

El trabajo de las ATEs ha facilitado el desarrollo de otra de las principales claves de éxito de la escuela Japón, que es diferenciar a los estudiantes por niveles de logro, trabajo que se desarrolla gracias a las evaluaciones periódicas de habilidades y logros de aprendizaje que proporcionan estas asistencias y que permiten mapear el avance de los alumnos e identificar las áreas débiles. La entrega de los resultados es minuciosa y el equipo directivo se encarga de triangularla con información interna proveniente de pruebas construidas por la escuela.

“[...]Ellos nos entregan acá está marcada una tabla de especificaciones, la pregunta 1 ¿A qué se refiere a que Eje? Comprensión de textos literarios ¿Cuál es el objetivo o mensaje prioritario? Entregar la información explícita, ¿Qué habilidad? La de comprender, y que dificultad tuvo, entonces ellos nos entregan cada pregunta a que Eje, y que dificultad tuvo” (Directora)

“[...] nos envían los resultados por el correo y nosotros hacemos la triangulación, de acuerdo al resultado que obtuvimos nosotros por el proceso del semestre, más la prueba de síntesis [prueba semestral de la escuela] y cuál es el resultado que arrojó de lo que ellos evaluaron y de ahí nosotros tenemos claro, en relación a como nosotros trabajamos internamente, tenemos una mirada externa.” (Jefa de UTP)

Como se desprende del extracto anterior, a las pruebas de las Ates, la escuela suma sus pruebas internas, para obtener una mirada externa que les permite calibrar sus instrumentos y comparar sus resultados. Dentro de los instrumentos de evaluación creados por la escuela, se encuentran las **pruebas de desarrollo**, que al igual que en cualquier escuela del país, tienen por objetivo evaluar las unidades de los programas de estudio. Para su elaboración, se acompañan de una **tabla de especificaciones** basada en la **taxonomía de Bloom** y **Marzano**, herramientas que según indican la curricularista y la jefa de UTP, se han trabajado de forma paulatina en la escuela a contar de los años 2008/2009, siendo uno de sus mayores logros, el permitir a los docentes identificar con

claridad, que habilidades deben desarrollar en sus clases y coherentemente más tarde también evaluarlas.

“[...] yo pienso que bien identificada la habilidad, para que estoy haciendo esto, el profesor tienen que tener claro la actividad que está realizando, con qué objetivo. Él tiene un objetivo, desarrollar tal habilidad con el alumno” (Jefa de UTP)

Al igual que en el caso de la planificación, las pruebas de desarrollo y todas las evaluaciones construidas por los profesores, son revisadas y timbradas en primer ciclo por la jefa de UTP y en el segundo ciclo por la Curriculista. La tabulación de los resultados, se registra en una planilla que indica por estudiante, el eje temático evaluado, las preguntas asociadas a cada habilidad y su porcentaje de logro.

“[...] la estructura de la prueba tiene que ser un buen instrumento, de eso también cuidamos bastante [...] y que esté de acuerdo cada pregunta, al desarrollo de habilidades, porque yo no puedo tener la pregunta 1 y la pregunta 2 que a lo mejor es una aplicación y resulta que la colega, la 1 y la 2, la puso en comprender, entonces hacemos el análisis” (Equipo Directivo)

“Se hacen unas planillas, entonces en esas planillas el profesor tiene que poner por eje, entonces van midiendo que logro va a tener, todas las evaluaciones externas que hay, todas esas se van midiendo, [...] y se van viendo en paralelos, por ejemplo los cuartos, este cuarto tiene este nivel, y es así, aparte de todas las evaluaciones de los cursos se van viendo en base a planillas y viendo los logros, porque se ve, que niños están en el nivel avanzado, quienes están en el intermedio” (Profesor Primer Ciclo)

Esta forma en que los docentes de la Escuela Japón, reportan los resultados de sus estudiantes, es un logro en sí, su instalación que comenzó impulsada por el trabajo en base a ejes, las reformas y el proyecto de cultura evaluativa, implicó un cambio importante de práctica para ellos, por lo que no estuvo exento de problemas. Su directora comenta.

“trabajar por eje y evaluar por eje, costo una enormidad porque [...] en primer lugar, el colega tiene que hacer una tabla de especificaciones y ver que desarrollo de habilidades va a trabajar, entonces en el contenido tiene que ver cuantas preguntas va a colocar en conocimiento, cuantas en comprensión, cuantas en aplicación, para hacer el desarrollo de habilidades, porque antes nosotros trabajábamos conocimiento y a los más hacíamos la comprensión, no avanzábamos más allá”.

Enlazada con la prueba de desarrollo, esta **la prueba de síntesis**, instrumento creado por los docentes de la escuela y aplicado al cierre de cada semestre. Sus resultados sirven como un diagnóstico, que permite a los docentes conocer el estado de avance de su curso y organizar la planificación del siguiente semestre, la que incluye el calendario de las evaluaciones, con sus contenidos y luego de ser aprobada por la jefa de UTP o la Curriculista, debe ser informada a todos los apoderados.

Este ciclo de organización del trabajo escolar, en torno a la planificación y la evaluación, es aplicado tanto para los docentes que usan el diseño de Aptus, como para aquellos que construyen sus propias planificaciones, facilitando la continuidad del trabajo pedagógico, según las necesidades de los

estudiantes, estrategia que genera dos beneficios: (1) la articulación entre diferentes niveles, sobre todo, cuando los estudiantes pasan al segundo ciclo y cambian de la modalidad de docente único, a diferentes profesores para cada asignatura y (2) funciona como un punto cero o de partida, que guía a los maestros, para saber donde iniciar su trabajo pedagógico y que contenidos reforzar

“[...] a partir de las pruebas de diagnóstico del primer semestre, [...] puedo hacer unas dos semanas de clases como de retroalimentación para poder mejorar estos resultados que vienen, después de la planificación ya lista y con la prueba de síntesis, del primer semestre yo también me hago un pequeño esquema de qué o qué falta para poder comenzar el segundo semestre” (Profesora 1er Ciclo)

“Como nosotros hacemos a fin de año una prueba de síntesis, tenemos un diagnóstico previo en marzo, de donde quedaron los alumnos, en que contenido y cómo vamos a planificar para dar inicio nuestro punto cero. Donde vamos a dar el inicio nosotros en nuestros contenidos para avanzar. [...] inmediatamente se elaboran los instrumentos de evaluación, se presentan en unidad técnica, en este caso de primero a cuarto y en la curricularista de quinto al octavo, donde nosotros revisamos este material, esta propuesta, porque es una propuesta, con la tabla de especificaciones y si hubiera alguna dificultad en la presentación del instrumento de evaluación o de la tabla de especificaciones, nosotros inmediatamente conversamos con el profesor y le hacemos notar, para que lo modifique” (Jefa de UTP)

La escuela también realiza **evaluaciones diferenciadas** para estudiantes integrados a través de una coordinación entre **profesionales del equipo PIE** y docentes de aula “[...] la profesora de integración nos ordena a los niños [...] yo le digo por ejemplo, esto le cuesta más al niño, a veces le mando a evaluar [...] uno le va dando las sugerencias [...] y ella aparte también hace otras actividades (Profesora 1er ciclo). También existe un tratamiento diferenciado en la planificación (adaptaciones curriculares) y se desarrollan otras estrategias en el aula, como darles mayor visibilidad a estos estudiantes, sentándolos en los primeros asientos, usando a otros estudiantes más aventajados como tutores, o modificando las estrategias de evaluación, haciéndoles pruebas orales, explicándoles las preguntas durante el examen o bajando el nivel de exigencia de sus pruebas. En otros casos, también se reconoce que estos estudiantes integrados, no requieren de ningún apoyo extra.

Pese a estos avances, la encargada del programa PIE considera que el trabajo debe evolucionar, hacia “una articulación más efectiva entre el profesor especialista y el profesor de aula [...] para que el colega y el especialista, compartan la posibilidad de analizar los casos de los niños”, potenciación que advierte, pasa por el desafío de conseguir que la evaluación diferenciada y las adaptaciones curriculares, sean construidas en su totalidad por los profesores de aula y no por las profesionales PIE, que en la actualidad realizan en la mayoría de los casos esta labor. El equipo PIE por su parte, coincide en la falta de tiempo para trabajar los casos y la atribuye al déficit de profesores producto de las licencias médicas, aunque también creen, que es necesario organizar su trabajo dentro de la agenda semanal de los profesores, porque solo logran conversar diez minutos en promedio con ellos.

Adicionalmente, las entrevistas también develaron que conforme han pasado los años, existe la percepción en el cuerpo docente, de un aumento de casos de niños con déficit atencional o con problemas de aprendizaje. Algunos creen que es por casusa de la falta de apoyo de sus familias, pero otros profesores están de acuerdo, en la tesis de que el aumento de exigencia que la escuela ha desarrollado, producto de su gestión, ha hecho más evidente la brecha entre los estudiantes aventajados y aquellos en nivel inicial o con necesidades educativas especiales.

En este punto, la escuela también ha mostrado logros importante. Ha reducido en la última década la brecha de estudiantes iniciales de 46% a 16% en lectura y de 43% a 21% en matemática, su trabajo focalizado en el fortalecimiento de habilidades, también ha permitido a estudiantes integrados mejorar su rendimiento académico, así lo muestran los resultados del Ate Aconcagua, en donde estos estudiantes han ido avanzando de niveles iniciales a intermedios en los ensayos SIMCE, reduciendo con ello, la brecha de desigualdad de oportunidades de aprendizaje a nivel de escuela, misión que es parte importante de la gestión de la escuela Japón y que está en su proyecto educativo, caracterizado por una apertura a la inclusión.

*“[...] qué pasa con el niño que es integrado, que pasa con el niño que tiene necesidades educativas especiales y le hacen clases igual a todos, ¿cuándo ese niño va a avanzar?, ¿cuándo va a avanzar?, [...]¿cuándo ese niño le va a llevar a su mamá un 7?, ¿cuándo? ¿Dónde está la autoestima de ellos?”
(Directora)*

Por último, resulta interesante destacar, que los avances de la escuela Japón, en materia de evaluación, no están exentos de desafíos. Existe una importante tensión en relación al exceso de evaluaciones a las que son sometidos los estudiantes y un fuerte control de la labor del profesor, sobretodo en primer ciclo, en donde los tiempos para enseñar y aprender están marcados por la rutina de las pruebas estandarizadas y los profesores han disciplinado su labor a ellas. En este modelo, el rol que cumple el docente es más bien el de un ejecutor de programas y actividades, con estándares definidos desde afuera de la escuela y con un equipo directivo, que centra su labor en la supervisión de estas rutinas. Las entrevistas no permiten recabar, que el monitoreo de la evaluación tenga también como foco el desarrollo profesional docente, y no solo la supervisión de programas y cobertura. En sí, esta figura no existe.

“los niños terminan las PDN [pruebas de nivel] y empiezan las pruebas de síntesis y son en los 5 ramos más importantes, lenguaje, matemáticas ciencia, historia, inglés. Después de haber terminado las otras PDN, entonces es como encima” (Profesora 1er Ciclo) .

“[...] Tenemos dos ATEs que sé que están constantemente monitoreando, entonces los resultados nos van arrojando los informadores, de que si la situación al interior del aula está siendo bien aplicada, o no está siendo bien aplicada. De una u otra manera, si tú tienes un alumno con un resultado bajo, bueno, algo está pasando. (Profesora 2do Ciclo)

Estrategia N°3. Reforzar diferenciadamente a los estudiantes acorde a su nivel de desempeño.

El reforzamiento educativo es una estrategia de larga data en la escuela Japón, sus orígenes se remontan a la década del 90, cuando su directora por iniciativa propia decide postular a un PME,³⁴ que le permitió conseguir fondos para desarrollar un laboratorio de lenguaje llamado: *“abanico de experiencias”*. Recuerda la Jefa de UTP, que habilitaron una sala que separaron en cuatro espacios, para que los niños asistieran en grupos de 10 a 12 estudiantes, con los que se trabajaba diferenciadamente las habilidades de lectura, escritura y comprensión.

“ [...] mire si yo andaba con la idea hace mucho tiempo, los niños que eran malos para escribir o que tenían debilidades en la escritura, la colega llevaba a diez niños a la parte de escritura y me acuerdo que llevamos unos vidrios [...] entonces con tiza o con plumón los niños estaban haciendo la coordinación motriz con guirnaldas, hacían las letras, eso cuando tenían problemas de escritura, después estaba la parte de comprensión de lectura donde le daba películas mudas a los niños e instalamos un televisor así bien bonito y los niños [...] iban redactando a su manera y teníamos los periódicos, teníamos, también en la comprensión lectora la parte del drama, donde los niños, teníamos baúles con diferentes ropas y los niños ideaban cuentos, cosas así...” (Directora)

En esa misma época, la dirección de la escuela también tiene la oportunidad de participar del proyecto *“Escuelas de Anticipación”*, propuesta basada en la visión de Gabriel Castillo,- premio nacional de ciencias de la educación en el año 1997-, quien instaba a los docentes a creer en una escuela capaz de anticipar la sociedad que espera y cuya responsabilidad consistía en generar las condiciones para que todos los estudiantes pudieran aprender las competencias necesarias para participar en su desarrollo (Castillo, 2004). Esta filosofía, toca profundamente la concepción y prácticas de estas educadoras y se convierte en el modelo pedagógico, que más tarde, se plasmaría en su proyecto educativo. Uno que habla de inclusión, de una gestión centrada en los derechos de los niños y de centrar esfuerzos en proporcionar igualdad de oportunidades para aprender, lo que ha inspirado no solo un trato familiar con sus estudiantes, sino también estrategias para incentivarlos incluso más allá de lo académico.

“ [...] el éxito no es sólo de nosotros sino que además es desde la directora hasta los mismos auxiliares que trabajan en el colegio [...] cada vez nos esforzamos más porque ... como se dice... nos incentivan a rendir más, a ser más, a no conformarse, para crecer más, para tener mayores resultados” (Alumnos 8° básico)

“ [...] yo le digo a las colegas de que a los niños tienen que evaluarlo según su capacidad, porque ese niño tiene que llegar algún día a su casa con un 7, ¿mira mamá me saqué un 7! Si antes la gente cómo evaluaba a esos niños, le fue mal en la prueba, sacó un 4, no poh, yo digo que ese niño que le cuesta tiene que tener derecho a un 7, a estar contento con un 7, porque nosotros estamos evaluando según la capacidad que tiene él, entonces él tiene que llegar a un 7 también” (Directora)

³⁴ Proyecto de mejoramiento educativo

Fue entendiendo la oportunidad de aprender como un derecho que la escuela fue ensayando con el paso de los años, un programa de seguimiento y apoyo para todos los estudiantes, y no solo para los integrados. Iniciando con recursos propios y adaptando los horarios de los docentes para cumplir con estas exigencias.

“Ese es un trabajo que a lo mejor no se hace en otras escuelas, pero aquí sí se hace. Incluso, cuando no estaba la ley SEP, la directora u otro colega, por ejemplo si salía a las 5, la señora Silvia decía: María Graciela, ¿tú puedes salir a las 6, y me tomas estos 5 o 6 niños que van súper mal en numeración?, por poner un ejemplo. O la otra de lenguaje: oye haz leer a este niño. Osea nosotros hacíamos reforzamiento” (Inspectora)

“Tomamos con la Silvia los cursos, yo apoyándolos en lenguaje, la Silvia apoyándolos en lenguaje y se quedaban con nosotros después de las 6 de la tarde, y ahí, dale que dale, dale que dale y te digo que fue una sorpresa porque sacamos excelentes resultados en el SIMCE en 8º, pero ha sido una tarea que ha sido de los profesores” (Jefa de UTP)

“[En relación al reforzamiento] nos dábamos el tiempo y todos lo hacíamos así. Ella nos dice algo y si nosotros vemos que está bien lo que está pidiendo, jamás le decimos que no. Yo creo que nadie dice que no” (Profesora Antigua)

En el año 2007 cuando la escuela da el giro hacia el **proyecto de cultura evaluativa**, todas sus iniciativas de mejoramiento de los aprendizajes comienzan a articularse, se generan nuevos procedimientos de planificación y diseño de la enseñanza, se comenzó a evaluar en base a habilidades y se desarrollan estrategias pedagógicas diferenciadas y con adaptaciones que dan cuenta de la diversidad del alumnado en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje. Ciertamente estos fueron los inicios de un **sistema de aseguramiento del diseño y desarrollo curricular**, propuesta plasmada en su proyecto educativo y que tiene un hito importante el año 2008, cuando la política SEP, les entrega los recursos necesarios para contratar a docentes jubilados y otros profesores del mismo colegio para implementar talleres de reforzamiento educativo.

“[...] para nosotros la ley SEP fue el milagro más grande del mundo porque los niños que teníamos con bajos porcentajes, ya contratábamos a los profesores para el reforzamiento, ya teníamos a los profesores para el primer nivel, segundo nivel, inicial, intermedio y avanzando” (Directora)

Como señala su directora, la organización de los estudiantes para el reforzamiento educativo, emplea la clasificación de niveles de logro del SIMCE, -inicial, intermedio y avanzado-, para asignarlos a grupos de apoyo diferentes, acorde a su rendimiento en los ejes de aprendizaje indicados en las asignaturas de lenguaje y matemática. El seguimiento de los resultados logrados por los alumnos en las pruebas estandarizadas de las Ates Aptus y Aconcagua, es la información de entrada para implementar el sistema.

“Es extraordinaria porque yo veo quienes están en básico, quienes están en intermedio, y quienes están en avanzado, cosa de inmediatamente formar grupos de apoyo y empezar a reforzar los niñitos que están en básica que son capaces, no siendo necesariamente integrados o necesariamente especiales,

que pueden avanzar en intermedio y eso lo vamos haciendo durante todo el año, paulatinamente y por eso que son los resultados” (Jefa de UTP)

“Al niño le fue mal en historia y yo le pongo un 3, y lo mando a reforzamiento pero – que sé yo – qué voy a reforzar, si tendría que repasarle todo. En cambio acá nosotros trabajamos por eje, entonces el niño que está fallando por ejemplo en matemáticas en la parte numérica, está fallando en la parte operatoria; el niño va exclusivamente a ese trabajo. Entonces cuando nosotros hacemos la evaluación el apoderado sabe que la nota final es todo un proceso [...] acá a nosotros no nos interesa la nota final; claro que para la promoción sí, pero a mí me interesa como papá que el niño aprendió [...] Entonces esa cultura evaluativa que nosotros estamos inculcando, la llevamos ya varios años y la hemos ido introduciendo y el apoderado sabe –que sé yo–: “profesor ¿y cómo puedo reforzar a mi hijo?, ¿en qué parte de matemática?”. Entonces el profesor le dice: “mire, hay que reforzar el asunto de operatoria porque está fallando en multiplicaciones, divisiones”. Entonces la señora va a lo específico” (Orientador).

Como se muestra en el extracto anterior, los apoderados también son incorporados al trabajo de reforzamiento educativo, incluso en algunos años, se implementa en la escuela la estrategia de talleres de capacitación a cargo del orientador, con el objetivo de intruirllos en lenguaje y matemática, para que de esa forma, pudieran mejorar sus competencias y participar más activamente en el proceso académico de sus hijos.

Respecto de la organización de este apoyo, en el mes de diciembre se definen los estudiantes que integraran los grupos de reforzamiento, trabajo que se desarrolla fuera del horario de clases a todos los estudiantes de 3, 4° y 7° básico, tanto en matemática como en lenguaje, según su nivel de progreso en los aprendizajes

“[los estudiantes] saben que van reforzamiento de lenguaje, pero no tienen idea porque van con el otro compañero o con que compañero van [...] y puede que en matemática esté avanzado pero en lenguaje este inicial, según las competencias” (Directora).

Los registros son contradictorios en relación al apoyo de los estudiantes en nivel avanzado, otros miembros del equipo directivo indican que este trabajo todavía no se ha logrado consolidar *[ahora lo que tienen son talleres de reforzamiento, ¿pero para todos los niños?]. No solamente los niños que están muy mal y bueno de hecho en el Foda aparecía eso [...] ¿qué pasa con aquellos niños que están avanzado?” (Orientador).* La única alternativa que ofrece la escuela para estos estudiantes es el Programa de Talentos DELTA de la Universidad Católica del Norte, que los atiende desde 5° básico y que ofrece alrededor de 30 cupos a la escuela.

Al evaluar el impacto de este proyecto de reforzamiento con sus profesores antiguos, destacan que esta estrategia *ha permitido que los resultados Simce hayan ido en aumento o bien se hayan sostenido [...] los cuartos y octavos han subido. No es solamente los cuartos ¡No!, se ha trabajado a nivel de escuela*”. Convicción que se avala en resultados, porque conforme la escuela avanza en la instalación del reforzamiento educativo en el año 2008, logra una mejora significativa en el rendimiento académico de todos sus estudiantes. En el periodo 2008/2009, obtiene 264 puntos en el SIMCE de lectura de 4° básico,

sumando 11 puntos respecto de su periodo anterior 2007/2008. Aunque en matemáticas el mejoramiento se tornó más lento, siendo el periodo 2009/2010 el de mayor crecimiento con un puntaje de 265 puntos, lo que equivale a un incremento de 19 puntos respecto del periodo anterior 2007/2008. Posiblemente el énfasis que siempre ha dado la escuela al desarrollo de programas de lectura, haya influido en un mejor rendimiento por sobre matemática.

Otros docentes también reconocen que la escuela ha generado avances importantes en el tiempo, y en términos globales, creen que los buenos resultados que ha exhibido durante estos 10 años también se deben en parte al aporte de las asistencias técnicas, pero también a su capacidad de hacer propias las mejoras que se les proponen.

“Yo pienso que ha sido el aporte de las ATE, las Asesorías Técnicas que tiene la escuela. Y que además, porque hay muchas escuelas que tienen las asesorías pero no hacen un aprovechamiento de los resultados [...] bueno, focalizamos, que provecho sacamos de esto, como podemos usar los resultados, la información” (Profesora 2do ciclo)

Respecto de los desafíos de esta estrategia, es importante mencionar, que aunque el apoyo diferenciado es una de las bases de los buenos resultados de la escuela, sigue pendiente apostar por una mejora integral. Los registros develaron que el desarrollo del programa de tutoría académica grupal, se intenciona únicamente en los cursos que rinden el SIMCE, y particularmente, en las asignaturas de lenguaje y matemática. Su directora señala que se debe únicamente a la ausencia de infraestructura para cubrir todos los cursos.

“ [...]no se le puede dar el reforzamiento a toda la escuela, porque no tengo donde hacer el reforzamiento, no tengo sala, entonces nosotros empezamos a priorizar a quién le damos reforzamiento, y le damos reforzamiento a los cuartos, y los séptimos que dan el Simce en octavo, y después cuando se termina el Simce en los cuartos, todo el equipo que está trabajando en cuarto, baja a los terceros, y también damos apoyo a los primeros básicos, yo estoy en “JEC”, de tercero a octavo, no tengo a los primeros y los segundos porque no tengo sala, ellos trabajan en la misma sala, los primeros en la tarde y los segundos en la mañana, y no tengo ni media sala para hacer reforzamiento así que tengo que esperar, que los colegas salgan a las tres y media de la “JEC” y empezar a ocupar salas, me faltan salas entonces ese un problema que tengo aquí en la escuela” (Directora)

A los problemas de estructura otro desafío, el de motivar la participación de los estudiantes, sobretodo en el segundo ciclo, algunos alumnos, no quieren asistir a reforzamiento fuera de su jornada académica.

“Con los niños grandes [...] aplicamos la política de tratarlos como una persona que sabe pensar por sí misma. Y que yo no le estoy imponiendo mi idea. Entonces un poco lo conversábamos con dos alumnos de séptimo. Que la colega había tenido problemas, porque se habían comportado mal en el reforzamiento, no querían asistir [...] (les dijo) acá no te voy a obligar, pero tú tienes que ser responsable de asumir las consecuencias de tu falta de responsabilidad en tu aprendizaje. Entonces tú tienes que pensar, que va a pasar, tú no hiciste refuerzo ¿está bien? no está bien. Por lo tanto que pasa, al final tú tienes que tomar la decisión, si no quieres venir, no vienes, porque no te estamos obligando. No vamos a llamar a tu mamá, no vamos a llamar a tu papá, tú decides. Pero yo te (digo)

[...]: éstas son las consecuencias que te van a pasar, con respecto a tu falta de preocupación y la responsabilidad. No puedes decir que va a ser culpa del profesor. La profesora la tenemos acá para apoyarte... tú decides [...] nosotros aquí podemos darte todo, pero si tú no quieres, no sirve. Si tú no quieres, no sirve. Por lo tanto yo no te puedo obligar". Y me dijo (el alumno): "no, si tiene razón [...] vamos a venir" [...] Nosotros sabemos, que a lo mejor vamos a tener la misma conversación (con ellos) en un mes más. Es lo más probable. Pero vamos a estar en el mes siguiente" (Profesores segundo ciclo)

Esta preocupación que muestran los profesores por sus estudiantes, más allá de lo académico, muestra que la escuela también ha invertido esfuerzos en formar el carácter y compromiso de sus alumnos

" [...]a nosotros como que nos apoyan en todo lo que hacemos, aunque de repente no tomemos muy buenas decisiones, igual nos apoyan y nos tratan de guiar por un buen camino [...]y los profesores son como los segundos padres, los que nos aconsejan, nos ayudan... por ejemplo, si hay mala nota o un niño tiene problemas en la casa, lo aconsejan, llaman a las psicólogas, lo ayuda, hay orientador, de todo ese tipo.(Alumnos 8vo Básico)

Los alumnos también identifican y valoran positivamente el trato diferenciado que hace su profesor en la sala de clases, lo que muestra que la escuela implícitamente también ha avanzado en no hacer de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje un motivo de discriminación entre estudiantes.

"[...] con los niños desordenados la señorita es como un angelito que nos ayuda a hacer todo, con los niños desordenados y con los más alentados también [...] Es que sabe comunicarse con todos los niños, sabe cómo expresarse con todos" (Estudiante 4° básico)

"... cuando una no entiende alguna cosa se atreve a preguntar en medio de la clase, los profesores esperan hasta el recreo y ahí uno puede tratar de entender [...] tienen una manera más práctica que teórica. Normalmente las clases son más divertidas que en otros colegios, eh, no sé, los profesores tratan de que cada niño entienda perfectamente lo que se está pasando". (Estudiantes 8° básico)

Escuchar a estos estudiantes muestra como el sello de la directora se ha materializado en la práctica educativa y así lo reconocen también sus profesores más antiguos: *"[...] el lema de nuestra directora es el niño antes que todo, el niño en primer lugar".*

Estrategia 4. Instalación de Programas de apoyo al aprendizaje como una herramienta para el mejoramiento de la calidad de las prácticas docentes

Otra estrategia curricular, que ha mejorado el desempeño de los estudiantes y la preparación de los docentes, ha sido el desarrollo de diferentes proyectos de apoyo al aprendizaje, que han contribuido con los años, a una renovación de las prácticas de aula en la escuela.

Destaca entre ellos el **Proyecto Lector-Escritor Matte**, financiado por Minería Escondida, que inicio su trabajo apoyando a escuela de Antofagasta en el año 2006, a cargo de la SIP y que involucró

pasantías, capacitaciones a todos los profesores de 1er ciclo y también evaluaciones y orientaciones mensuales en terreno. Durante sus inicios, la directora, la jefa de UTP y una docente encargada de la biblioteca, viajan a Santiago para ser capacitadas en esta metodología, en donde además, tienen la oportunidad de conocer el trabajo de otros colegios de la red SIP. Adicionalmente el programa también se complementó con la implementación de una biblioteca CRA, a partir de la cual la escuela comienza un trabajo para motivar a sus estudiantes en lectura.

“Yo empecé con ellos, y de ahí ha habido como un cambio, porque nosotros sabíamos exactamente en qué lección iban los 4 cursos, entonces venían de Santiago, nos aplicaban las pruebas, nos comparaban [y] nos decían [...] estas son las partes deficitarias que hay que trabajar, las fortalezas etc., entonces eso para mí era súper importante, muy, muy importante [...] y para primero básico es muy bueno, porque los niños ya a mediados de agosto ya saben todas las letras y después se les va aplicando, las mayúsculas no más, pero ya el niño empieza a leer” (Profesores 1er Ciclo)

“[...] entonces ellos llegan todos los meses y llegan a ver [a] los colegas de primer año [les dicen], este mes tienen que saber los niños las cinco primeras letras, y llegan el otro mes y hacen dictado de las cinco primeras letras [...] ya para el otro mes deben saber de esta, hasta esta otra letra, y así [...] las colegas saben que van a venir a revisarle y nosotros hemos tenido éxito con el método Matte, porque les enseñan al tiro la lectura y la escritura (Directora).

Enlazado con esta iniciativa, la escuela también implementa un **Proyecto Lector**, que consiste en realizar una lectura grupal en voz alta, por 15 minutos, a todos los estudiantes al inicio de la clase. Su propósito es avanzar en la comprensión y velocidad lectora, para en una segunda instancia, evaluar su impacto a través de pruebas de velocidad lectora aplicadas por APTUS. En el proceso también participan los apoderados, quienes son entrenados por los profesores para evaluar a sus hijos: *“De hecho los míos ya están expertos, oye leí tanto, subí, baje, ellos más o menos saben”.* (Profesora 1er Ciclo). En paralelo también se fortalece la comprensión lectora a través de los textos que Aptus entrega a los profesores de primer ciclo para su trabajo clase a clase.

“[...] lo que pasa, es que la velocidad lectora es como lo inicial, para que el niño lea más rápido porque (...) si se tiene que devolver a cada rato se le pierden las ideas, entonces ese es como el paso inicial, y después vienen la comprensión, porque hay algunos [...] que leen muy bien pero les falta la parte de la comprensión, y ahí ay que estar trabajando, para eso hacemos los talleres de reforzamiento [...] la metodología de APTUS [...] apunta a la parte comprensiva, si usted tiene acceso a los textos de trabajo de los niños, se trabaja en base a lectura, lecturas contextualizadas entonces de esa forma se ataca directamente el problema de la comprensión, entonces la velocidad sería una cosa como anexa, complementaria a esta, como para que el niño lea directo y logre que trabaje la parte de comprensión”. (Profesores 1er Ciclo)

Fundación Minera Escondida también financia otros programas como el **Pocket PC**, asesorado por Edunova (UC) que se aplica en Lenguaje y Matemáticas. El programa incluyó capacitación y soporte técnico, para mediante tecnología móvil inalámbrica, transferir contenidos diseñados por el profesor a un computador de bolsillo que utiliza cada alumno; el sistema permite el trabajo individual o grupal de los estudiantes, una evaluación instantánea de cuántos alumnos siguen la clase y qué contenidos presentan dificultades. (Programa de Investigación en Educación, 2007). A esta

iniciativa, se suma el **Programa Discovery English**, que busca reforzar la enseñanza y aprendizaje del inglés a través de softwares que incluyen la entrega de computadores con soporte técnico. Para su implementación, el centro de padres y apoderados colaboró en la adecuación de una sala de clases para la instalación de los equipos.

“[...] eso fue a través de la red de escuelas de minera escondida, nosotros hacemos el proyecto, se hace el proyecto, se desarrolla con esta fundación y ellos te piden un aporte, no es gratuita la cosa, entonces te dicen necesitamos una sala para instalar este proyecto con los computadores con las clases, con todo el sistema y nosotros le colocamos la sala, arreglamos, hacemos toda la instalación de tal manera que las cosas funcionen” (Presidente Centro de Padres)

Si bien estas últimas iniciativas resultan ser muy innovadoras, las entrevistas a docentes de la escuela muestran que tanto el proyecto **Pocket PC** como el **Programa Discovery English**, no son muy referidos a la hora de describir el trabajo pedagógico dentro de la sala de clases, por lo que no existe certeza de su actual funcionamiento en la escuela. Contrario es el caso del mencionado **Programa Matte** y de otro proyecto para el fortalecimiento de competencias científicas llamado **Proyecto Científico CIDE**, que fue asesorado por la Universidad Alberto Hurtado e implementado en la escuela el año 2005 en los ámbitos de Matemáticas y Comprensión del Medio Natural en 7° básico.

“y ahí comenzamos en la implementación del desarrollo de habilidades, el niño aprende haciendo, el aprender haciendo, ¿se acuerda? Hicimos una ceremonia muy bonita [...] Y aprende a aprender [...] Y más el trabajo colaborativo, porque ese programa tiene ese desarrollo y ahí aparece para nosotros también lo que antes nosotros llamábamos el trabajo en grupo, como trabajo colaborativo, con sus roles claros. El rol del alumno que es secretario, el mediador, etc, etc [...] Y ahí además se empieza a desarrollar la autonomía, donde los alumnos se autoevalúan, se co-evalúan.” (Equipo Directivo)

El proyecto CIDE funcionó por medio de módulos y capacitación a los profesores, con posterior seguimiento y evaluación, usando al igual que en el caso del Ate Aconcagua, reuniones de análisis en conjunto con los profesores. Esta experiencia resultó ser muy sistemática y promovió entre los docentes un cambio de mentalidad: **“el niño aprende haciendo”**. Además del desarrollo de nuevas competencias, las que más tarde serían incorporadas a otras áreas de la escuela, gracias a una acertada estrategia de aprendizaje colectivo promovida por el equipo directivo, que buscó su irradiación en todos los niveles.

“[Respecto al CIDE] nos dieron los cuadernillos [...] de trabajo para los niños, fue muy bueno, todavía tenemos los materiales [...] Si y ellos primero nos enviaban evaluaciones y se aplicaban en el mes de marzo, abril pre test, con los contenidos de desarrollo de habilidades y después se aplicaba en noviembre los post test. Entonces con eso nos median si los niños tenían aprendizajes previos, como estaban y como llegaban al término del curso. Ellos venían de Santiago [...] nos juntábamos con la profesora de matemáticas, ciencias y todos. [...] hacíamos el análisis. [...] y nosotros, cuando llega para un curso, dos cursos, nosotros lo trabajamos en la totalidad de la escuela [...] Exacto, esa es la idea, si se está haciendo aquí y está dando buen resultado, vamos agrandando el abanico a las otras áreas”. (Equipo Directivo)

Otro aprendizaje colectivo relevante, de data más antigua, ocurre en la década del 90, cuando el equipo directivo apasionado por la filosofía de Gabriel Castillo, decide trabajar con **“Las Guías de Aprendizaje de una Escuela de Anticipación”**, material que se han instalado en la escuela desde 2° a 8° básico y que les permitió disponer de un recurso escolar concreto para materializar esta visión en su práctica educativa.

“Ese material fue también muy motivador, para ser innovadores como se ha sido después [...] Porque se trabaja con trabajo colaborativo y tiene participación la familia, porque los alumnos tienen que llevar la guía para que los apoderados también participen del aprendizaje y aporten, son muy buenas” (Jefa de UTP)

“El profesor respeta al alumno, el alumno respeta al profesor, el director respeta al apoderado, el apoderado respeta al profesor, y así con todos... hay un foco en el aprendizaje de todos y está el lema ese de Gabriel Castillo, los alumnos aprenden, aprenden saberes fundamentales, los... aprenden, aprenden simultáneamente a ser mejores seres humanos y los tres signos se dan en todos los alumnos... Eso en realidad es como algo vivo, se vive aquí, y eso tiene que ver con el bienestar que no es solamente que los niños aprendan, y que no es solamente rendimiento, que suban SIMCE, sino que, usted ya lo dijo, que aprendan a ser mejores personas...” (Directora)

La directora refiere los 4 signos que según Gabriel Castillo, son expresión de una escuela de anticipación. Una escuela que asegura el derecho a la educación de todos los estudiantes, sin importar su condición, poniéndolos al centro de su quehacer educativo (Castillo, 2004):

1. Los alumnos aprenden
2. Lo que aprenden es fundamental
3. Incluyen todo saber en el primario saber del crecimiento en humanidad.
4. Todos los alumnos aprenden

La filosofía de este educador impregna el trabajo de la escuela y está presente hoy día en el discurso de sus educadores, que en innumerables ocasiones refieren la importancia de una educación para todos, inclusiva y en valores. Su proyecto educativo cita: *“Desarrollar vocación por la diversidad, y ser formadora de habilidades para la gestión del proyecto de vida humano integral”* (PEI, 2013). Signos que también son reconocidos por sus estudiantes y apoderados, siendo un sello característico de esta escuela.

En el año 2010, la escuela Japón da un salto interesante respecto de los programas de apoyo al aprendizaje, gracias a la inclusión del **Método Singapur** para la enseñanza de la matemática, que se aplica desde 1° a 4° básico. Este programa, además de capacitar a los docentes teóricamente, agrega el valor de incorporar modelamiento en la sala de clases. Este salto hacia el asesoramiento en aula es un elemento vital, que según su directora, asegura que la participación de los docentes en programas de perfeccionamiento tenga un impacto real en su práctica y en el aprendizaje de los estudiantes.

“Yo no tengo ningún ATE que entre al aula. Y, dije yo, matemática, acá en matemática hay algo, y necesito que vengan a hacer como aprendimos el Matte, quiero que aprendan el Singapur [...] le digo yo (a la encargada de Singapur en la escuela): “me gustaría que hicieras el Singapur en la escuela”. Y el año pasado (2010) empezamos capacitando a los profesores [...] Y (ella) me dijo: “oye, los colegas no aplican nada en la sala de clases”. Bueno, eso pasa en todas las partes del mundo, uno va a un curso, guarda todo y volvía a hacer lo que tenía que hacer. Ya. Entonces, el otro año, le dije, yo te voy a contratar de nuevo, pero tú me vas a hacer acompañamiento en el aula, le vas a enseñar a los niños” (Directora)

“[...] el método Singapur considero que es muy bueno, pero para 1° y 2°, pero después para allá de ahí en adelante, se pone un poquito lento. Como es material concreto es lógico que el niño se entusiasma con todo eso, a veces en 3° como que el niño empieza a ser más autónomo y no a veces necesita el apoyo [...] Pero depende la clase también, por ejemplo yo hoy día hice fracciones, trabajé con material concreto también, y los niños me decían, así se me hizo más fácil” (Profesores 1er ciclo)

Es importante destacar que todas estas iniciativas, junto a otras desarrolladas por la escuela, son parte de acciones promovidas generalmente por la directora, pero asimilados más tarde por el cuerpo docente, quienes reconocen en su participación un elemento fundamental para la consolidación de estos programas y el avance de los estudiantes en su rendimiento académico.

“Yo creo que es un conjunto, es un todo, porque si nosotros no tuviéramos la disponibilidad para trabajar en esos proyectos, no tendríamos... [...] y son proyectos que, por ejemplo, si son proyectos del gobierno, los mandan a todas las escuelas, pero nosotros creemos en ese proyecto y lo hacemos nuestro y lo trabajamos” (profesores Antiguos)

En este punto también resulta relevante destacar, además de los programas de apoyo al aprendizaje, las instancias formativas creadas por el equipo directivo dentro de la escuela, para transferir lo que aprende a sus docentes, ya sea a través de espacios de inducción dentro de la escuela, o en consejos guiados por su directora,-la cultura evaluativa de hecho se instala de esa forma-.

“Lo otro que nos favorece bastante es que como equipo técnico, directivo la verdad es que siempre estamos asistiendo a perfeccionamiento e intercambio de experiencias y eso nosotros, la verdad de las cosas que lo transmitimos aquí en el colegio en el trabajo técnico del día martes, ósea nosotros nada nos guardamos” (Jefa de UTP)

También existen otras instancias de formación para los docentes provenientes de la Corporación Municipal. Recordados por los docentes son el proyecto ENLACES, los Talleres Comunes de Ciencia y actualmente CHILEDUC, que una vez al mes ofrece perfeccionamiento en lenguaje, matemática y también en gestión para directivos. Sin embargo y pese al reconocimiento de la importancia del mejoramiento de las prácticas docentes, la escuela no ha resuelto poner un mayor énfasis en generar una política interna de formación para sus profesores. Un ejemplo de aquello es lo que ocurre con la falta de profesores especialistas en el primer ciclo o la ausencia de apoyo para el financiamiento de magísteres o pos títulos, los que son costeados por los propios educadores.

“ [referido al costo individual que los docentes asumen para capacitarse] Yo pienso que está bien, porque... es lo que yo hacía, yo no esperaba que me nominaran o me capacitaran, porque yo pienso

que en educación es algo que avanza día a día, y un colega que no se actualiza, no puede enseñar, no tiene que enseñar, sigue con lo del siglo pasado, ah? (Directora)

Otro aspecto crítico, es la ausencia de un sistema de sucesión, que facilite la emergencia de nuevos liderazgos dentro de la escuela, aspecto que debe ser abordado, entendiendo que la edad de jubilación de su equipo directivo y principalmente de su directora está pronta a cumplirse.

“De hecho incertidumbre porque casi todos los que estamos en el equipo de gestión nos queda poco para irnos y eso escapa a nosotros, porque hay escuelas que han estado muy así y que hoy día están acá, pero a todos nos toca, las instituciones quedan, las personas pasan, pero que nosotros estamos consolidados, si tuviéramos que escalar la cumbre del Everest, la experiencia la tenemos, estamos arriba y estamos trabajando hasta el último minuto que estemos para seguir arriba. Si tuviéramos que hacer una comparación yo así lo veo” (Jefa de UTP)

De esta forma, si bien los esfuerzos es pos del mejoramiento escolar de la escuela Japón, se han enfocado en las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y en ese contexto, los programas de apoyo al aprendizaje que han instalado, han mejorado las prácticas de aula de los profesores, la escuela aún no da el salto hacia el desarrollo futuro del profesorado. Pese a esto sus profesores creen en su trabajo: *“nosotros tenemos confianza en nuestras capacidades, tenemos confianza en lo que hemos aprendido por tantos años, sabemos que este buque ya no se va a hundir, aunque venga otra persona nueva”* confianza que es compartida por su directora, quien con más de 20 años en el cargo, sigue sintiendo vocación por su trabajo: *“Pero yo digo si puedo seguir, yo puedo seguir. Me siento con la fuerza para seguir liderando, para seguir viendo a los niños, me siento con la fuerza”*.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis en profundidad de la Escuela Japón, permite identificar algunos factores, procesos y condiciones en sus prácticas de gestión curricular, que pueden estar asociados a la sostenibilidad de su mejoramiento escolar. A continuación se resumen estos hallazgos organizados según el nivel al que se refieren, principalmente en el trabajo de los profesores , la gestión escolar y el liderazgo directivo

5.1 Trabajo de los profesores

El estudio encontró que un factor que promovió la mejora de las prácticas curriculares en la escuela, fue un contexto caracterizado por la emergencia de diferentes políticas curriculares, impulsadas por el MINEDUC,

que en conjunto promovieron una **presión externa** suficiente (Reezigt, Gerry and Creemers, Bert, 2005), para movilizar cambios al interior de la escuela. Las entrevistas mostraron como los docentes fueron asumiendo paulatinamente nuevas herramientas pedagógicas, provenientes de la **Evaluación Docente** y el **Marco para la Buena Enseñanza**, que les sirvieron de base para la creación del primer “**sistema de planificación clase a clase**” que entre los años 2005-2006, cambio paulatinamente la forma en que los docentes desarrollaban su gestión de aula, al incorporar el inicio, desarrollo y cierre en sus clases, pero también promovió estándares más claros respecto de lo que constituye una buena práctica de enseñanza, aspecto sugerido por la OCDE en su informe sobre la evaluación docente en Chile, como parte de las debilidades a mejorar en el sistema. (Santiago, P., et al. 2013). Años más tarde en el 2006, la inclusión de los **Mapas de Progreso**,- que incluían **ejes de aprendizaje** para cada subsector-, y el lanzamiento de los **Niveles de logro**, que comienzan a acompañar los resultados SIMCE, permiten diferenciar a sus estudiantes por desempeño, en iniciales, intermedios y avanzados, lo que ha sido clave para dar forma a todas las innovaciones que la escuela Japón desarrolló a contar del año 2007 en material de evaluación.

Complementariamente a la presión externa, ejercida por las políticas, *la presión interna ejercida por el liderazgo directivo, también es otro factor de mejora de los procesos de gestión de los aprendizajes.* El “**proyecto de cultura evaluativa**”, fue la estrategia que internalizó las disposiciones centrales en la dinámica escolar, además de facilitar cambios en el reporte y uso de los resultados de pruebas. Los que comienzan a registrarse en porcentajes según la habilidad básica que se está desarrollando en el estudiante. Además, las pruebas sumativas hechas por docentes, como las estandarizadas aplicadas por Ates, se alinean en el mismo sistema de registro y reporte de resultados. Este esfuerzo conjunto, incorpora otra dimensión de la capacidad organizacional de la escuela para manejar el cambio externo, lo que es consistente con la importancia del desarrollo de capacidades a nivel de escuela propuesto por Hopkins, (2008)

El trabajo en base a ejes que trabaja actualmente la escuela, fue anticipado años antes de las reformas, por la directora, lo que facilitó la preparación paulatina de sus profesores, junto con su apropiación y el acoplamiento a la cultura de la escuela. De esta forma, al asimilar rápidamente las nuevas exigencias externas, las políticas mejoraron la capacidad técnica de los docentes para formalizar su trabajo, reformular sus prácticas y movilizar un cambio de paradigma sobre la concepción antigua que se tenía de una evaluación centrada en los contenidos y no en las habilidades. Antes del proyecto cultura evaluativa, los docentes creían que evaluar era para calificar, también tenían prácticas como usar dictados para completar las evaluaciones faltantes en el libro de clases y en los consejos de profesores, tenían la tendencia a hacer análisis de resultados solo para saber el número de estudiantes

que no lograba los objetivos de aprendizaje, y con esos datos, los enviaban a reforzamiento educativo para repasar los contenidos no aprendidos.

En consecuencia el estudio también encontró, que la presión externa, no es suficiente para asegurar la transformación en el microcosmos escolar, sin no existe un liderazgo que influya, dinamice y se responsabilice de que ocurra dentro de la escuela. El estilo instruccional de la directora (Robinson, 2007), que establece metas a sus docentes, con altas expectativas académicas sobre sus estudiantes y con diferentes estrategias para planificar, coordinar y evaluar la enseñanza, facilitó el desarrollo de diferentes rutinas de supervisión entre equipos de trabajo y el uso permanente de pruebas para medir la cobertura de la planificación, junto con ensayos SIMCE 3 o 4 veces en el año, para medir el desempeño de todos los estudiantes. Trabajo coordinado con asistencias técnicas educativas.

Los cambios que se reportan en la escuela tras la implementación del proyecto de cultura evaluativa fueron los siguientes:

- Nueva concepción de lo que significa la evaluación, centrada en habilidades.
- Identificación clara de las habilidades claves dentro de las asignaturas de lenguaje y matemática.
- Comprensión de un rol como docente mediador en el desarrollo de habilidades, que reemplaza la idea de docente emisor de contenidos
- Visión compartida entre los docentes de que el protagonista es el niño y que el construye su aprendizaje
- Concenso en que el estudiante es un sujeto activo en el acto de aprender.

Consistentemente con la evidencia disponible en Chile a favor del uso de programas ATE para el mejoramiento escolar (Bellei, Gonzalez, 2010), *el estudio encontró que ese es otro factor de mejora en la escuela Japón, gracias a los recursos provenientes del régimen SEP*. El apoyo de estos asesores, fue sustantivo en la generación de nuevos cambios que aumentaron drásticamente el control sobre el trabajo de los profesores. Se inserta una estricta planificación diseñada por Aptus en lenguaje, matemáticas y ciencias, con pruebas que miden cobertura al finalizar el semestre. Las ATE también aplican sistemáticamente ensayos Simce y en el caso de Aconcagua, se reúnen con profesores y directivos para analizar los resultados.

Las acciones que se observaron durante la reunión de un ATE con docentes, son similares a las propuestas por Bambrick-Santoyo, (2012) para hacer una enseñanza basada en datos. (1). Reunión de análisis de resultados globales, donde se revisa la prueba con todos los profesores de un mismo nivel de forma colectiva y pública, se da un tiempo a cada docente para revisar su curso y se integra

la opinión de los otros docentes en la discusión (2). Promoción de un diálogo referente a los resultados por colegio, nivel, curso y estudiante (3). Elaboración de algunas hipótesis referentes al porque no aprendieron esos estudiantes, más dirigida por la asistencia técnica, (4). Identificación de habilidades no desarrolladas y (5) sugerencia para aplicar alguna estrategias de reenseñanza para que el profesor la trabaje en el aula, respecto de (7). Hacer seguimiento a los acuerdo, no pudo ser vista a partir del material revisado.

En paralelo es importante decir que para que este sistema funcione, es necesario que se den ciertas condiciones básicas como por ejemplo, contar con pruebas estandarizadas, tener un tiempo definido y bloqueado solo para hacer aquello y formar a los profesores respecto de como analizar resultados. Todo lo anterior, usando como apoyo un asesor externo, que integra a la gestión curricular de la escuela capacidades que no existían en ella inicialmente.

En lo que se refiere a la planificación de Aptus, el estudio encontró que conviven diferentes miradas respecto de su uso en el primer ciclo. El equipo directivo considera que favorece el control del curriculum, porque les permite llevar un orden y una secuencia de los contenidos. También fue común escuchar la percepción entre ellos, de que es *“un medio, no un fin”* y que los docentes podían enriquecerla con el uso de otros textos escolares. Esta visión es compartida por algunos profesores, que la valoran porque reduce su tiempo de trabajo y porque es construida por asesores externos, lo que les asegura cierto estándar de calidad, también encontraban positivo que facilitará su articulación con otros docentes de cursos paralelos. Las entrevistas también mostraron, que existe otro grupo de profesores que cuestiona abiertamente la autonomía que este sistema da a su trabajo, porque restringe su rol únicamente a ejecutar una programación preestablecida. Pero paradójicamente a sus declaraciones y críticas, se encontró que preferían finalmente asumir una actitud pasiva y no modificarlas, a fin de evitar retrasos que les hicieran salir mal evaluados en las pruebas de nivel que aplica Aptus para verificar la implementación de los programas.

La situación antes descrita, trae a colación la pregunta por las capacidades que estos sistemas centrados en el control y la evaluación, efectivamente desarrollan en los docentes. Por otra parte, la contratación de Aptus Chile para cubrir labores de planificación, es un ejemplo de la tendencia que se observa en la escuela, de disminuir y externalizar tareas propias de la labor docente en asesores externos, contribuyendo con ello, a la idea de que la producción ajena a la escuela es de mejor calidad, discurso que algunos docentes sostenían,- aunque puede ser-, que motivado por la presión de las pocas horas no lectivas, que la escuela les ofrece para preparar su trabajo de aula. Algunos docentes, manifestaron no contar con horarios adecuados para desarrollar este trabajo, incluso profesionales del equipo PIE, lo consideran un problema porque dificulta su coordinación para analizar casos de alumnos integrados. Se encontró que en ambas situaciones, la causal es el aumento de licencias

médicas, situación que se resuelve usando las horas de libre disposición de otros profesores para cubrir los cursos. La sensación de “*nunca ir a la hora*” que algunos profesores manifestaron, evidencia la necesidad de mejorar sus condiciones de trabajo para que sean más adecuadas a sus funciones.

De esta forma aunque la estandarización de procesos, como en este caso la planificación, puede ser muy útil para normalizar prácticas y estilos de trabajo que promueven una gestión más eficiente, no necesariamente fomenta el desarrollo de capacidades interna. La evidencia de aquello se observa con claridad en el objetivo que motiva las reuniones de trabajo entre docentes, porque aunque la escuela destaca por su capacidad de constituir equipos estables que se reúnen periódicamente, como el consejo de paralelo, para discutir y estudiar su planificación compartida. Las entrevistas realizadas a estos profesores dejan entrever, que los diálogos que se dan en esos espacios, no se relacionan con temas pedagógicos referidos a la calidad de los que se enseña, o al enfoque didáctico que requiere el desarrollo de alguna habilidad, sino más bien a la ejecución de actividades y el cumplimiento de los tiempos definidos en el cronograma. Por tanto, aunque la existencia de estos equipos de trabajo, con roles y objetivos claramente definidos, rompe el aislamiento propio de los docente y es signo de un nivel de consolidación más formalizado en la gestión escolar de la escuela, la calidad de la discusión profesional, que se da en esos espacios, tiende a seguir una lógica tecnocrática, que es distinta a lo que se puede entender por comunidad de aprendizaje profesional

En lo que respecta al proceso de evaluación, la presión interna que se generó para enfocarla en habilidades, fue un proceso que debieron asumir progresivamente los docentes de la escuela y que cambio sus prácticas en varios aspectos. A contar del año 2007 y con el proyecto de cultura evaluativa en marcha, profesores de lenguaje y matemática comienzan a construir sus instrumentos de evaluación, en base a ejes de aprendizaje, lo que además incluyó el uso de una tabla de especificaciones, y a contar de los años 2008/2009, la utilización de taxonomías,-de Bloom o Marzano-, para formular preguntas acordes a estas exigencias. También se fortaleció su capacidad para reportar resultados, usando planillas excel en donde debían registrar, el porcentaje de logro de cada estudiante en los ejes de aprendizaje de lenguaje y matemática. En paralelo también se aumentó, la participación de profesores de 2º, 4º y 7º básico en reuniones de análisis de resultados, con un asesor de Aconcagua, en donde colectivamente discutían sus resultados después aplicar pruebas tipo ensayo SIMCE.

De esta forma, es evidente que el trabajo desarrollado por la escuela a nivel de gestión curricular, ha aumentado sistemática y progresivamente las capacidades de los profesores para hacer frente a una nueva forma de hacer su gestión pedagógica, lo que sin duda a sentado las bases del mejoramiento de la escuela, pero también a transformando los tiempos para enseñar y aprender en

rutinas escolares marcadas por pruebas estandarizadas y los profesores han disciplinado su labor a ellas.

5.2 Gestión Escolar y Liderazgo Directivo

La gestión de la escuela Japón tiene una estructura institucional, que se caracteriza por un trabajo disciplinado, orientado por los lineamientos de los directivos, que organizan las responsabilidades de supervisión del curriculum escolar en forma distribuida, para ello se vale de equipos de trabajo que operan a nivel de escuela, departamentos por asignaturas y en paralelos por niveles de enseñanza. Este tipo de coordinación es semejante al patrón de *distribución formal* propuesta por MacBeath (2011) en donde las responsabilidades se delegan en función de la estructura organizacional, asegurando que cada miembro tenga a su cargo un área de acción específica, con funciones definidas y expectativas de resultado.

El estudio encontró que estas condiciones organizacionales, hacen sostenibles los cambios en el tiempo, pero no solo porque ayudan a estructuran el trabajo de los equipos en torno a objetivos, sino por su poder de aumentar la influencia de los líderes, permitiendo que sus orientaciones involucren a todos en el cambio, dando coherencia y sentido de misión colectiva. Esto se ve en la manera en que las decisiones de los directivos de la escuela Japón influían en su profesores, tocando en distinta medida sus habilidades, motivación y condiciones de trabajo (Weinstein, Marfan y Muñoz, 2011).

En lo que respecta a las *condiciones de trabajo*, los directivos generaban fuerte presión interna que contribuía a impulsar la mejora de la escuela, como *el monitoreo regular de la cobertura* de los programas de estudio, que se da en las reuniones de paralelo, en donde docentes de un nivel estudian en conjunto su planificación, también durante las reuniones de departamento, cuyo objetivo es verificar la progresión de los contenidos de una asignatura para toda la escuela, o en *la organización de instancias de reflexión técnica y análisis de resultados entre profesores*, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje e identificar estudiantes que requieren apoyo. Todas estas prácticas de gestión curricular descritas con anterioridad, son fácilmente reconocibles en los modelos de calidad de la gestión escolar.

La participación de las asistencias técnicas educativas, es otro aspecto que contribuyó a la mejoría de las practicas curriculares de la escuela. Consistentemente con el estudio de Gonzáles y Bellei (2013), sobre la sostenibilidad de los cambios promovidos por asistencias técnicas educativas, el

estudio de la Escuela Japón encontró, que los directivos creaban condiciones organizacionales para que estos asesores pudieran tener efectivamente un trabajo fluido con sus docentes, como garantizaban espacios de reunión conjunta, en donde ellos se involucraban en la reflexión y estaban al tanto de las decisiones que se tomaban respecto de la enseñanza.

Como se puede apreciar, este tipo de organización es la base de un sistema que se caracteriza por un fuerte control, en donde priman rutinas de trabajo preestablecidas, revisión de contenidos a nivel de ciclo, planificaciones centralizadas y un sistema de evaluación que verifica con una alta periodicidad la ejecución del programa escolar y el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, labor apoyada por las asistencias técnicas Aptus y Aconcagua.

El resultado es una estrategia que permite una verificación permanente del tratamiento de las unidades y un seguimiento constante del rendimiento a nivel de escuela, curso y principalmente por estudiante. En esta cultura, prima el análisis de datos para la toma de decisiones y los tiempos del colegio giran en torno a la evaluación de la enseñanza y la posterior individualización y agrupación de estudiantes para reforzamiento educativo, estrategia que cubre 3°, 4° y 7° básico en lenguaje y matemática. Por lo que la concentración de los esfuerzos para el mejoramiento educativo que ofrece la escuela tienden a concentrarse en el primer ciclo y diluirse en el 2° ciclo, a lo que se suma una menor frecuencia de acompañamiento también en asignaturas como ciencias y sociedad, en donde la escuela tiene el desafío de generar mayores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

Un primer hallazgo del estudio referido a la estructura organizacional de la escuela Japón, es la *larga trayectoria de su equipo directivo en el cargo*, situación que facilitó, la constitución de un equipo estable que adquirió con el paso de los años, la experiencia de probar distintas innovaciones escolares, hasta acercarse a aquellas que les reportaran mejores resultados. También se pudo observar tempranamente, un importante esfuerzo en desarrollar normas y rutinas básicas de funcionamiento para planificar, evaluar y organizar equipos de trabajo con roles específicos. Hasta el día de hoy este tipo de distribución de liderazgo formal, guía el trabajo del equipo

El estudio también encontró, que existe una relación virtuosa entre el aporte de las políticas educativas y la creación de proyectos propios en la escuela, los que fueron impulsados por un fuerte liderazgo centrado en la instrucción. Es importante puntualizar, que si bien las políticas ministeriales, fueron un elemento que promovió en la escuela importantes transformaciones escolares, su sola existencia, no aseguró el cambio ni la transformación institucional, si lo hizo, la presencia del liderazgo porque que generó la presión interna necesaria para incorporar las disposiciones centrales. Algunas estrategias empleadas explícitamente por el equipo directivo, para promover presión interna en la escuela fueron:

- (1) **Irradiación de un proyecto que se desarrollaba en un ciclo a todos los niveles.** El mejor ejemplo, es el proyecto para el desarrollo de habilidades científicas CIDE (2005), que aunque se aplicó solo en Matemáticas y Comprensión del Medio Natural en 7° básico, logró ser transferido a otros niveles a través de una estrategia de aprendizaje colectivo promovida por el equipo directivo. Las entrevistas a profesores antiguos mostraron, que existe orgullo entre ellos, por su capacidad para hacer suyas innovaciones externas, así como también alto compromiso colectivo en llevar a cabo cualquier mejora.
- (2) **Fuerte inversión de tiempo en la supervisión de tareas** Práctica surgida a propósito de la instalación de la planificación centralizada de Aptus. La escuela cuenta con un sistema de monitoreo, con tres medios para evaluar su cumplimiento: (1) *pruebas de nivel de Aptus*, (2) *triangulación* entre planificación- libro de clases-cuaderno del estudiante y (3) *rendición de cuentas pública*. Estas estrategias de supervisión, son muy valoradas por el equipo directivo para controlar la cobertura curricular, sin embargo, tienden a centrarse únicamente en el cumplimiento de tareas y no en el desarrollo profesional docente. Solo en el caso de la *triangulación*, se reportó la existencia de una conversación entre la UTP y el profesor supervisado, más la entrega de un informe escrito, aunque su propósito era únicamente evitar retrasos en la programación y no mejorar las prácticas.
- (3) **Asegurar la continuidad al trabajo pedagógico dentro del aula y entre niveles.** Un hallazgo interesante asociado a la formalización de un mejor proceso de control curricular, es la existencia de un “*ciclo de evaluación*” que tiene como punto de partida la *prueba de síntesis* que se aplica al finalizar el semestre. Los resultados de esta evaluación, son utilizados por los profesores como diagnóstico para organizar el siguiente semestre y dar inicio a un reforzamiento dentro del aula si es necesario. Otro esfuerzo por mantener la continuidad son los “*consejos de asignatura*”, en donde los jefes de departamento realizan una revisión y coordinación de los avances curriculares por cada subsector. Además para asegurar que no se pierdan los lineamientos centrales, el equipo directivo participa de ellos, como su directora quien lidera lenguaje. Similar función cumplen los “*consejos de paralelo*”, en donde docentes de un nivel revisan su planificación, asegurando con ello un trabajo pedagógico en paralelo. Su impacto es sustantivo si se considera que la Escuela Japón tiene 4 cursos por nivel.
- (4) **Revisión de las tareas claves del proceso de evaluación.** El equipo técnico de la escuela, también dedica importante tiempo en revisar todos los instrumentos creados por los profesores, fijándose en la coherencia entre las preguntas y el desarrollo de habilidades.

También triangulan los resultados externos de las Ates con sus pruebas internas, para tener un punto de comparación, y son responsables junto con la directora, de mirar la tendencia de los cursos de un nivel y formar grupos de reforzamiento educativo.

Si bien todas estas estrategias empleadas por el equipo directivo, han facilitado la sostenibilidad de diferentes innovaciones, los efectos de este trabajo también han tenido costos de sobresaturación diaria de actividades y de responsabilidades administrativas, tanto para directivos como docentes. También se encontró, que pese al fuerte desarrollo de capacidades internas para gestionar innovaciones diferentes, tiende a primar en la escuela, una instrumentalización de los procesos de mejora (Falabella & Opazo, 2014). Esto quiere decir, que el criterio eje que fundamenta las decisiones, depende básicamente de los efectos que produzca en la mejora del SIMCE. Por lo tanto, la asignación de profesores a los cursos, es en función del desempeño docente en las pruebas, el reforzamiento educativo, prioriza solo a los alumnos descendidos, la planificación centralizada de Aptus, se da únicamente para las asignaturas que rinden el SIMCE y la formación a los docentes, se centra únicamente en la instalación de programas de apoyo al aprendizaje, para las asignaturas que rinden pruebas estandarizadas, como Matte (lenguaje), Singapur (Matemática) y el CIDE (ciencias).

Un hallazgo muy relevante es que esta visión más bien fragmentada de la mejora escolar, es promovida en forma importante por la asistencias técnicas que acompañan a la escuela, las que a través de su apoyo, han formalizado sistemas de gestión, centrado únicamente en el control del rendimiento académico, a través de pruebas estandarizadas,- y más aún en el caso de Aconcagua-, aconsejan a los directivos y profesores que para las asignaturas de ciencias y naturaleza, “controlen” año por medio los cursos, siguiendo la lógica de la evaluación nacional de estas asignaturas.

Respecto de otras políticas, se encontró una alta valoración en la escuela de los recursos entregados vía subvención escolar preferencial, los que son vistos como una oportunidad, al igual que el plan de mejoramiento, que se convirtió con el paso de los años en un eje articulador de la gestión. Un ejemplo de aquello, es el reforzamiento educativo que venía desarrollándose desde los años 90 a costa de mucho compromiso,- y en muchas ocasiones-, uso de horas extras o de libre disposición de los profesores, pero que gracias a los recursos SEP, se formaliza con la extensión de horas de contrato a docentes de la escuela y la incorporación profesores jubilados. Otro aspecto relevante, también asociado al mayor ingreso de recursos, es la posibilidad de incorporar a nuevos profesionales como asistentes sociales, psicólogos y educadoras diferenciales, que permiten a la escuela, contar desde el año 2008, con un equipo psicosocial para generar un apoyo más integral a sus estudiantes en el ámbito socioemocional. La conformación de este equipo multidisciplinario, trajo nuevos desafíos a la gestión escolar, el primero de ellos se relaciona con “su doble jefatura” con

la Corporación de Educación, cuyas orientaciones comunitarias, difieren del foco clínico-familiar que la escuela quiere dar a su proyecto educativo. Otro desafío, aunque en lo multidisciplinario, se refiere al programa de integración escolar “PIE”. Las entrevistas a profesionales de este equipo mostraron, que aunque han desarrollado un trabajo importante para lograr instalar un trabajo colaborativo de derivación y apoyo, con relativo éxito en la escuela, les resulta difícil que los docentes integren nuevas prácticas como las “adaptaciones curriculares” o “la evaluación diferenciada”, situación que tensiona las relaciones, sobre todo cuando los docentes no consideran este aspecto como parte de su responsabilidad profesional.

Por último, otro actor relevante para la gestión curricular de la escuela fue la Corporación Municipal, primero, porque jugó un importante rol de intermediario entre las asistencias técnicas que facilitaron la mejora de la escuela, -Aceptando proyectos relevantes como el de Minería escondida, que financió durante años el trabajo de Aptus Chile-, y también porque fue clave en seleccionar otras Ates como Aconcagua, muy valorada por los docentes, para trabajar con sus escuelas a nivel comunal, a esta institución se suma Chile Educa, aunque no se encontró que esta última hiciera un aporte tan sustantivo como las dos primeras. Un aspecto crítico que resulta de este vínculo, es la sobrecarga de trabajo que ha implicado para la escuela tener a tres Ates funcionando simultáneamente. Si bien el estudio no encontró que fuera en sí un problema para la escuela Japón, posiblemente por su mejor desarrollo de capacidades internas y su organización escolar, no es seguro que ocurra el mismo círculo virtuoso en escuelas más críticas o con menor capacidad de gestión. Lo que muestra la importancia de organizar un desarrollo local más estratégico.

Bibliografía

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Brunner, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*(29), 15-43.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Un análisis comparado. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid, Akal.
- Bellei, C. (2010). *Asistencia Educativa en Chile ¿Aporte al mejoramiento Escolar?* Editorial Ocho libros: Santiago.
- Bellei, C., Pérez, L., C, Racynsky, D., & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago: Universidad de Chile- UNICEF.
- Bellei, C (2010) Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools in Chile: Evaluation of the Causal Impact of a Compensatory Educational Program. Harvard University, Graduate School of Education, Doctoral Dissertation.
- Briones, Guillermo (1989). Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales”. Módulo 2: “Tipos de investigaciones y de Diseños Metodológicos”, PIIE: Santiago
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.) El liderazgo en educación. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de la mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista Educacional Campinas*, 26 (92), 859-888. Recuperado en marzo 2009 desde www.cedes.unicamp.br.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 17-44.

- Castillo, G. (2004). Una educación para anticipar la justicia de la sociedad esperada. *Pensamiento Educativo*, 34, 473-489.
- Castro, R. F. (2005). Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 13-25.
- CMDS. (27 de enero de 2012). *Scrib*. Obtenido de Scrib: <https://es.scribd.com/doc/154659260/padem-2012-CMDS-pdf>
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Pontificia Universidad Católica de Chi. Santiago de Chile: Tesis de Magíster en Educación, mención en Administración Educacional.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI-Team. (2007). Effective School Improvement—Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.
- Creemers, B. (2007) Educational Effectiveness and Improvement: the development of the field in Mainland Europe. En Townsend, T. (Editor) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Part One*. Pp. 223-241 Holanda: Springer.
- Doolaard, S. (2002). Stability and change in results of schooling. *British Educational Research Journal*, 28, 773- 787.
- Elmore, R. (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Traducción Fundación Chile. Disponible en <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/otros-recursos.html?pid=126&sid=140:Libro-Mejorando-la-escuela-desde-la-sala-de-clases-de-Richard-Elmore>
- Elmore, R. (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
- Educación, P. d. (2007). *ESTUDIO PARA LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE APOYO AL DISEÑO Y OPERACIÓN DEL COMPONENTE DE ASISTENCIA TÉCNICA EXTERNA DEL COMPONENTE DE ASISTENCIA TÉCNICA EXTERNA*. Santiago: Universidad de Chile.
- EducarChile. (2013). *EducarChile*. Recuperado el 10 de 05 de 2014, de EducarChile : www.educarchile.cl
- Elacqua, G. (2001). The Impact of School choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*.
- Fallabela, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa, Informe Ejecutivo*. Santiago: CIDE.
- Gonzales, C., & Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva educacional*, 52(1), 31-67.

- Harris, A. & Hopkins, D. (2000). Introduction to special feature: alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-14.
- Leithwood, K. S.-L. (2004). How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project. New York: The Wallace Foundation
- López, V., & Rubio, X. (2003). *Capítulo Escuela Básica D-58 Japón: Una escuela municipal con foco en la diversidad*. Estudio de Caso, Santiago.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM ediciones.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *pensamiento & gestión*, 20. *Universidad del Norte*.
- Martinic, S., & Cadiz, J. (2007). Variables de eficacia escolar en contextos de pobreza. EL caso del P900 en Chilw. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 229-243.
- Martinic, S., & Pardo, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. En J. (. Murillo, *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamerica* (págs. 209-236). Colombia: Edición del convenio Andres Bello, CAB y CIDE.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINEDUC. (2004). *Implementación Curricular en el Aula, Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2)*". Santiago.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago: Ministerior de Educación.
- MINEDUC. (2005). *Sentidos y componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Santiago: MInisterio de Educación.
- Mineduc. (2008). *Niveles de Logro 4° Básico para Educación Matemática*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2008). Anexos II: Resumen de compromisos Ley SEP. (Gobierno de Chile).
- Mineduc. (2009). *Cobertura curricular en segundo ciclo básico y enseñanza media. Subsectores: Estudio y comprensión de la naturaleza-Historia y Ciencias Sociales*. Santiago.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica. Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2010). *Niveles de logro 4° básico para escritura*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC. (2012). *Cobertura curricular en enseñanza media . Lenguaje y comunicación- Matemática*. Santiago.

- MINEDUC. (2012). *Estudio cobertura curricular en enseñanza media. Lenguaje y comunicación-Matemática*. Santiago.
- MINEDUC. (2012). *Guía para el Diagnóstico Institucional*. Santiago.
- MINEDUC. (2012). *Programa de estudio tercer año básico*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (20 de diciembre de 2013). *Infoescuelas*. Obtenido de Infoescuelas:
<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/288/ProyectoEducativo288.pdf>
- MINEDUC. (Junio de 2013). *Mineduc*. Recuperado el 2014 de julio de 29, de Mineduc:
<http://www.lyd.com/wp-content/uploads/2013/06/Mineduc.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Plan de mejoramiento educativo*. Recuperado el 12 de octubre de 2014, de PPlan de mejoramiento educativo:
<http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/anioescolar2013/Preguntas%20frecuentes/Plan%20de%20Mejoramiento%20Educativo.pdf>
- Mineduc. (2013). *Seria Evidencias: Implementación del currículum de Educación Media en Chile*. Santiago.
- MINEDUC. (2014). *Estandares indicativos de desempeño para* . Santiago: Ministerio de Educación .
- MINEDUC. (s.f). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Lectura*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Muñoz, C., Muñoz, J., & (Coor). (2005). *Memorias 2004-2005 Políticas del Periodo*. Santiago: Mineduc.
- OCDE. (2009). *Resumen de resultados PISA 2009*. MINEDUC. Recuperado el 30 de diciembre de 2015, de EducarCHile:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf
- PISA. (2012). *What student know and can do*. OECD.
- PNUD. (2009). *Desarrollo humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago: Programa de las naciones unidas para el desarrollo.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2007). *Propuesta para Curso-Taller Formación de Directores y Equipos de Gestión 2007*. Manuscrito no publicado.
- Raczynsky, D., & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto, *Educación y brechas de equidad en América Latina* (Vol. Tomo III, págs. 261-274). PREAL.
- Reezigt, G. (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final report of the ESI project. In University of Groningen (Ed.). (GION, Institute for Educational Research)*.

- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Roman, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz. En R. Blanco, I. Aguerro, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, . . . M. Zorrilla, *Eficacia escolar y factores asociados*. Santiago: UNESCO
- Román, M. (2008). Planes de mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1-18.
- Robinson, V. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Santiago, P., et al. (2013), Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- Salas, V. (enero a julio de 2011). *Resumen ejecutivo. Evaluación programas gubernamentales*. Recuperado el 5 de diciembre de 2014, de http://www.dipres.gob.cl/595/articles-76577_doc_pdf.pdf
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. En *Características clave de las escuelas efectivas*. México: (Biblioteca para la Actualización del Maestro. Serie Cuadernos).
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿qué falta mejorar?. *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), 4(1), pp. 37-64
- Social, C. M. (05 de marzo de 2014). Alumnos de la Escuela D-58 "Japón" dieron la bienvenida a año escolar comunal 2014. Antofagasta, Region de Antofagasta, Chile.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stoll, L. (1996). Linking School Effectiveness and School Improvement: Issues and Possibilities. En J. R.-G. Gray, *Merging Traditions, The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. New York: Cassell.
- Teddlie, Raynolds, & Hopkins, S. &. (2000). Linkin school effectiveness and school improvement. En T. &. Reynolds, *The International handbook of school effectiveness research*. New York: Routledge.
- Valenzuela, J., & Allende, C. (enero de 2014). *Centro de Investigación Avanzada en Educación*. Santiago: CIAE. Recuperado el 20 de junio de 2014, de Centro de Investigación Avanzada en Educación: <http://www.ciae.uchile.cl/>
- Valenzuela, J., Allende, C., Vanni, X., & Del Pozo, F. (2011). *Contexto de resultados educacionales en establecimientos de educación básica en la región de Antofagasta: situación actual y trayectoria reciente*. Santiago: Reporte del Centro de Investigación Avanzada de Educación de la Universidad de Chile para Fundación Minera Escondida.

Valenzuela, P., Bellei, C., Vanni, X., Contreras, D., Allende, C., & Gálvez, P. (2012). *Estudio de caso: protocolo de trabajo de campo (manuscrito no publicado)*. Santiago, Chile.

Waters, Marzano, & McNulty. (2003). Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. En M. Uribe, *Working Paper-McREL*.