



EL NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS CON TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR EN CHILE

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación,
Mención Curriculum y Comunidad Educativa**

Tesista: Jocelyn Catalán Schneider

Profesora guía: Cristian Bellei

Santiago, Chile Marzo 2014

RESUMEN

La sostenibilidad del mejoramiento escolar en nuestro país está siendo hoy impulsada por las principales legislaciones en educación (SAC y SEP), por lo cual, es importante investigar acerca del desarrollo que realicen en esta área las escuelas, en especial aquellas que han alcanzado logros en la calidad de aprendizaje de sus estudiantes. Por su parte, la Gestión Curricular se presenta como elemento movilizador de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que maneja decisiones curriculares y pedagógicas que impactan directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con estos propósitos investigativos, el presente estudio tuvo como objetivo analizar los niveles de institucionalización de la Gestión Curricular en escuelas con trayectoria de mejoramiento. Desde aquí se plantea a la institucionalización como un elemento que propicia la sustentabilidad del mejoramiento.

El análisis se desarrolló en dos niveles, primero para determinar el rol de la Gestión Curricular en los procesos de mejoramiento de 12 escuelas chilenas, y posteriormente una profundización en 2 de los establecimientos para determinar el nivel de institucionalización de la Gestión Curricular.

Esta investigación permite comprender aspectos relacionados a la sostenibilidad del mejoramiento escolar, proveyendo evidencia empírica actualizada y contextualizada a la realidad nacional, que permita estimular y guiar procesos de mejoramiento escolar.

AGRADECIMIENTOS

Me siento feliz de terminar esta etapa de formación, de la cual, he aprendido y crecido profesional y personalmente. Quisiera detenerme a agradecer a quienes me han apoyado y acompañando en este periodo.

Gracias a mi profesor guía, Cristian Bellei, por su tiempo y valiosas enseñanzas entregadas, por confiar en mí, y permitirme el orgullo de trabajar con él.

Gracias familia por apoyarme incondicionalmente en este proceso; por alentarme y darme ánimo para alcanzar la meta. Y lo más importante por formarme como una persona perseverante, que cree en un mundo mejor y trabaja en educación bajo ese ideal.

Y por último gracias a mi Simón, novio y compañero, que me ha alegrado, amado y guiado cada uno de los días de estos últimos años. Por su buen humor, paciencia y amabilidad que me alentaron día a día.

Espero poder seguir avanzando y aportando en el ámbito de la educación, para que en este país sea un derecho para todos, y entregado con calidad y equidad.

ÍNDICE

Resumen	2
Agradecimientos.....	3
1. Descripción del proyecto.....	6
1.1 El problema y su importancia.....	6
Pregunta de investigación.....	14
1.2 Objetivos general y específicos.....	15
1.3 Diseño metodológico.....	16
Selección de los casos.....	18
Estrategias de recolección de la información empleada.....	23
1.4 Plan de análisis de los datos y/u otra información reunida.....	26
2. Antecedentes del proyecto.....	29
2.1 Estado actual del problema.....	29
Mejora de la eficacia escolar.....	29
Gestión curricular.....	39
3. Análisis.....	47
3.1 Análisis de Informe de Informe monográfico de las 12 escuelas.....	51
3.2 Análisis Estudio de casos de dos establecimientos.....	66
3.3 Primer caso: Escuela 8.....	66

3.4 Segundo caso: Escuela 10.....	84
4. Conclusiones.....	100
Bibliografía.....	107
Anexos.....	112

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 El problema y su importancia

El presente estudio analiza los niveles de institucionalización de la gestión curricular en establecimientos chilenos con trayectorias de mejoramiento, estudiando dimensiones claves de este ámbito. Esta investigación permite comprender aspectos relacionados a la sostenibilidad del mejoramiento escolar, proveyendo evidencia empírica actualizada y contextualizada a la realidad nacional, que permita estimular y guiar procesos de mejoramiento escolar.

La globalización, la industrialización, la sociedad de la información y del conocimiento y el modelo económico neoliberal, son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo (Alvariño et al, 2000).

Frente a esta sociedad de cambios globales, con "nuevos códigos de modernidad" (CEPAL, 1996), en que la "información y el conocimiento se constituyen en los bienes más distintivos y preciados en la esfera social" (Briones, 2002:393), la educación cobra relevancia, como instancia de producción y distribución de conocimiento- también del poder-, a través de las instituciones escolares. Por lo que la calidad y la eficacia educacional adquiere un rol estratégico, para la formación de ciudadanos competitivos en esta nueva configuración de sociedad.

Para Sudamérica "las exigencias de la nueva configuración política y económica mundial, así como la necesidad de acudir a los mercados internacionales con ciertos rangos mínimos de competitividad, hacen que se mire a la educación como la instancia que puede operar esa transformación". (Ezpeleta, 1996:1))

En nuestro contexto, la educación chilena durante las últimas tres décadas ha mostrado bajos resultados e inequidad en pruebas estandarizadas tanto del ámbito nacional como internacional, así lo muestran por ejemplo, TIMSS (*Trends in*

International Mathematics and Science Study), PISA (*Program for International Student Assessment*) o SIMCE (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*).

La participación de Chile en este tipo de evaluaciones internacionales ha permitido establecer niveles de comparaciones de nuestro sistema educativo con la de otros países participantes, a través de estándares consensuados. A su vez, por la periodicidad de estas mediciones se pueden establecer tendencias de los resultados, para tomar decisiones pertinentes a nivel de políticas educativas.

La evaluación PISA se realiza cada tres años a estudiantes de 15 años para medir destrezas en Lectura, Matemática y Ciencias, enfatizando un área en particular en cada ciclo. A pesar, que este proyecto se inició sólo para países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se abrió la participación a países no miembros, y Chile pudo ser integrado. En nuestro país la prueba se ha aplicado a una muestra de alumnos de 15 años.

Los resultados de Chile mostraron un progreso en la medición PISA del 2009 hubo un aumento en Lectura de 40 puntos en comparación al año 2000, sin embargo, se encuentra en el lugar 44 de 65 países evaluados y bajo el promedio. En Ciencias y Matemática, también se encuentra bajo la media. Considerando la brecha entre estudiantes de distintos estratos sociales, esta disminuyó, no obstante, aún la diferencia es significativa, de más de 100 puntos en los grupos extremos.

En cuanto a TIMSS, esta prueba internacional se realiza cada cuatro años a 53 países, principalmente europeos, y mide los logros de los aprendizajes de Matemáticas y Ciencias en los estudiantes de 4° y 8° básico. Los resultados en la última medición del año 2011, registraron una mejoría en ambas áreas, en el caso de 8° básico de 49 puntos en Ciencias (total 461) y 29 puntos en el examen de Matemáticas (total 416). Pero tampoco alcanzan el puntaje de corte central de TIMSS de 500 puntos. En 4° básico los estudiantes chilenos obtuvieron 462 en

Matemática y 480 en Ciencias, alcanzando mejores posiciones en el ranking, 14° y 15°, respectivamente.

A pesar de estos avances, el informe de TIMSS 2011 indica que un 43% de los alumnos chilenos de 8° básico ni siquiera alcanzó el nivel más bajo de desempeño, ya que obtuvieron menos de 400 puntos. En relación a la equidad, la diferencia entre establecimientos particulares y municipales, es cercana a los 100 puntos, en ambas áreas de conocimiento.

Para la evaluación nacional SIMCE que informa anualmente sobre el desempeño del estudiantado en distintas áreas de aprendizaje y en cada vez más cursos (2°, 4°, 6° y 8° básico; 2° y 4° medio) en relación a los Estándares de aprendizaje nacionales establecidos, ha mostrado niveles de logro muy dispares entre los colegios de dependencia particular y municipal.

Los resultados de la última medición del 2012 eran buenas noticias, como un aumento nacional en Matemática 2° Medio de 9 puntos. Hubo varios liceos Bicentenarios, de excelencia académica, de distintas regiones con resultados de más de 300 puntos. Pero al igual que las pruebas internacionales, se reitera año a año la brecha de logros entre los distintos niveles socioeconómicos, con una diferencia promedio de más de 50 puntos, y un alto porcentaje de niños se mantiene en el nivel elemental, especialmente en Matemática.

La procedencia socioeconómica de los niños chilenos parece marcar la trayectoria de sus logros en pruebas estandarizadas. Sólo escapan de la regla los colegios y liceos de excelencia, que a pesar de trabajar con estudiantes de vulnerabilidad social, realizan selección de éstos, aunque no sea académica, si de habilidades, compromiso familiar y/o expectativas, por ejemplo.

El tema de la educación, se ha levantado como una de las prioridades nacionales, numerosas manifestaciones ciudadanas, ocurridas en esta última década, han dado cuenta de la presión y preocupación por estos resultados, demandando calidad y equidad en la educación del país. La revolución

pingüina del 2006, ejemplo insigne de las movilizaciones estudiantiles, replicada con menos fuerza el 2011-2012 dan cuenta de esta realidad. (Brunner, 2008)

Los gobiernos nacionales han abordado las problemáticas de la educación desde la década de los 90' a través de numerosas políticas y programas educativos (Campos et al, 2011): reformas curriculares, mejoras en infraestructura de las escuelas, incorporación de la Jornada Escolar Completa (JEC), entre otras, las cuales han buscado enmendar los deficientes niveles de aprendizajes que mantiene el estudiantado, consiguiendo algunas mejoras, sin embargo inestables e insuficientes.

Como parte de las medidas educativas implementadas en el período más reciente, se destacan tres hitos importantes. Una es la propuesta gubernamental denominada "Ley de Subvención Escolar Preferencial" (SEP), promulgada el año 2008. Esta acción emana como una medida pro-equidad, promoviendo la discriminación positiva; para ello el Estado ha decidido invertir más dinero en la educación de niños y niñas procedentes de familias de menores ingresos. La SEP tiene como finalidad compensar las desigualdades sociales de origen que afectan a los niños y niñas de los sectores más vulnerables, entregando un aporte adicional a los establecimientos que los acogen y comprometiendo con ellos una estrategia de mejoramiento educativo (MINEDUC, s/f).

La adhesión a esta ley no es obligatoria, sino voluntaria, y además de los beneficios monetarios que implica su adscripción, también requiere el cumplimiento de deberes. Cada sostenedor debe suscribir un compromiso de mejoras educativas, con metas y objetivos claros, que deben reflejarse en la construcción, a nivel de la comunidad institucional, de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). La consecución de dichos compromisos será supervisada y evaluada por el MINEDUC.

Posteriormente en el año 2011, bajo el gobierno de Sebastián Piñera, se promulgaron dos leyes que pretenden transformar el sistema educativo nacional. La primera es la Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, que tiene

entre sus ejes principales fortalecer el liderazgo de los directores, revalorizar la carrera docente y el aumento de los recursos entregados para los estudiantes más vulnerables del país.

La última reforma legislativa a destacar, es la Ley 20.529 de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Tiene como objetivo propender a asegurar la calidad de la educación en los distintos niveles, y a resguardar la equidad, entendida como la posibilidad que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Para dar cumplimiento a esto, se crean nuevas institucionalidades, estableciendo un nuevo esquema de accountability: la Superintendencia de la Educación, encargada de fiscalizar las leyes y el uso de los recursos entregados a los establecimiento, y la Agencia de Calidad, responsable de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y orientar a la escuelas en caso de ser necesario.

Este es el contexto nacional que se sitúa esta investigación, la cual nace no sólo del estudio académico de estas materias, sino de observaciones realizadas en mi propia experiencia profesional de implementación de programas en el marco de estas políticas nacionales. En mi trabajo como docente y asesora pedagógica, he sido testigo y participante activo de los cambios implementados en nuestro sistema educativo y del desarrollo del mejoramiento de las escuelas. He apreciado las grandes diferencias en el funcionamiento interno de las escuelas, de sus equipos directivos y docentes, de la centralidad de la gestión pedagógico-curricular en las escuelas, de sus prácticas, y de las oportunidades de aprendizaje que otorgan a sus estudiantes, todo lo cual me ha llevado a reflexionar sobre la importancia que tienen estos elementos para el buen funcionamiento de las unidades educativas, y consecuentemente, para la calidad de educación que entregan.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, a continuación se revisará brevemente algunos aspectos importantes para comprender las claves que originan este estudio.

EL MINEDUC, como vector del sistema educativo nacional, entrega orientaciones generales a las escuelas para el desarrollo una mejora continua en la educación que ofrecen. Una de ellas, es el llamado a focalizar e incrementar distintas áreas del ámbito educativo, como lo son: Liderazgo, Convivencia, Gestión de Recursos y Curriculum, entre otras, a través de una planificación estratégica denominada Plan de mejoramiento educativo (PME) (Ley SAC, 2011).

El Ministerio de Educación define un PME como:

“Un instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistémica e integrada los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de sus resultados educativos; lo que implica intencionar en las escuelas y liceos la instalación de un Ciclo de Mejora Continua, entendido como un conjunto de fases articuladas por las cuales deben transitar permanentemente para mejorar su gestión institucional y sus resultados educativos”.

Aun así, para las escuelas, las áreas a intervenir internamente son muchas, por lo que cada una debe priorizar desde su contexto las necesidades primarias que contemplen para su mejoramiento. No obstante, las referencias empíricas han determinado que el quehacer del aula, es el que genera mayor impacto en los logros de aprendizajes de los estudiantes, se le ha denominado “efecto del aula” (Repetto, 2010; Cervini, 2006; Pascual, 2011) y engloba prácticas pedagógicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, interacción maestro estudiante, entre otros.

La corriente de investigación sobre escuelas efectivas, ha determinado que los docentes constituyen el primer agente de cambio de las escuelas. El factor de la “buena docencia en aula” es el que denota mayor relevancia para los sistemas educacionales que logran los mejores resultados en el mundo (Mackinsey, 2007 citado en Weinstein, 2009:118). Por lo tanto, lo que realizan los docentes en el aula puede marcar la diferencia en las escuelas. Gathroom (2006) señala que un docente motivado, asumirá la misión y objetivo de la escuela de educar a sus

estudiantes como un desafío personal, por lo que pondrá todo de su parte para lograr tal meta.

Elmore (2010), también ha destacado la importancia de propiciar la mejora de las escuelas desde la sala de clases, centrándose en lo que llama núcleo pedagógico, una triangulación entre estudiantes, docente y contenidos. Señala además la poca efectividad de las políticas educativas que se implantan desde el exterior, "las escuela no mejoran por un conjuro político y administrativo, lo hacen a través del complejo y demandante trabajo de enseñar y aprender" (Elmore, 2010:22)

Sin embargo, comprendiendo que el efecto aula permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes, desde la acción del docente, si se considera la diversidad de profesionales de la educación de un establecimiento, ¿será necesaria la existencia de lineamientos que orienten las prácticas pedagógicas curriculares, para que no sea un efecto aislado de un aula, sino de un establecimiento completo? En las escuelas que han logrado una trayectoria de mejoramiento sostenido, ¿los docentes que la componen tienen un accionar en aula alineado o proceden con total autonomía? En escuelas que comparten modelos pedagógicos entre todos los docentes ¿se podría predecir trayectorias de aprendizaje de los estudiantes?

Desde esta perspectiva, la labor de la los equipos técnicos pedagógicos cobra relevancia. La gestión curricular que se desarrolle en la escuela, posibilitará que las prácticas docente sean individuales, espontáneas e independientes, o controladas y alineadas. Cómo es el desarrollo de la gestión curricular y la institucionalización de sus prácticas, constituye el primer factor a investigar en este estudio.

La escuela asoma así como la unidad relevante de análisis del mejoramiento escolar. En efecto, lo que suceda en una escuela, sea cambios, innovación o

resistencias, tiene como principal causante a su propia cultura (Fullan 2002, Hargreaves 2005, Bolívar, 2002). Los catalizadores de cambio en las escuelas no son principalmente las políticas públicas educativas. A menudo para las escuelas identificar el propio fracaso las lleva a emprender este camino de mejoramiento (Sammons, 2007) y es la propia cultura escolar y la ideología de sus actores lo que hace accionar el motor de transformación en un centro escolar (Paredes, 2004). Por lo tanto, no se puede esperar que las políticas públicas alcancen una cobertura de transformación completa por sus programas o legislaciones.

Asimismo, muchas de las políticas y programas propiciados a nivel central no logran los impactos esperados, ya que no se desarrollan como un proceso, sino como un momento, por lo que no logran impregnar, ni permear a la cultura escolar, ni sostenerse en el tiempo. Los cambios no son lineales (Murillo y Krichesky, 2012; González y Bellei, 2013), y van acompañados de gran oscilación de logros, por lo cual, la sostenibilidad es una base fundamental, para que los logros alcanzados trasciendan, y pasen a ser parte constitutiva de la labor de las escuela.

Conseguir estabilidad en el mejoramiento de las escuelas, es un desafío importante y actualmente tiene interesada a la comunidad investigativa a nivel mundial, que aspira a orientar a las instituciones educativas, para mantener y dar solidez a sus logros, mejorando la trayectoria educativa de todos los estudiantes. La mejora de la eficacia escolar y su sostenibilidad, son el segundo elemento base en esta investigación.

Para finalizar, se considera relevante recalcar en este estudio sobre el mejoramiento de las escuelas chilenas (más allá de la misión propia), el cumplimiento del objetivo que tienen estas instituciones como fin último: la educación integral del niño para la vida. En nuestra Constitución Política está estipulado en el artículo 19 N° 10: "El derecho a la educación: La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida". Las

escuelas no debieran educar por alcanzar un determinado puntaje en una prueba estandarizada, ni por una categorización, ni por dineros extras de subvención, educan por un fin superior que es la preparación para la vida de un ciudadano, de una persona; es en este sentido que (aun con las limitaciones propias de la información disponible) esta investigación pretende ser un aporte reconociendo el mejoramiento de escuelas chilenas desde una perspectiva integral. Esto también implica mantener una mirada crítica a los potenciales efectos negativos sobre la enseñanza y el trabajo escolar que dichas políticas pudieran estar teniendo en las escuelas estudiadas.

Pregunta de investigación

Basándome en la discusión previa, la pregunta de investigación que guía este estudio es:

¿Cuál es el nivel de institucionalización de la gestión curricular en establecimientos educativos con trayectorias de mejoramiento escolar en Chile?

1.2 Objetivos:

Los siguientes objetivos desarrollan la pregunta enunciada:

Objetivo general:

Analizar el nivel de institucionalización de la gestión curricular en establecimientos educativos con trayectorias de mejoramiento escolar en Chile.

Objetivos específicos:

- Indagar el rol que la gestión curricular ha tenido en los procesos de mejoramiento escolar es establecimientos chilenos.
- Establecer dimensiones de institucionalización de la gestión curricular relevantes para comprender su rol en los procesos de mejoramiento escolar y pertinentes para el contexto educativo nacional.

1.3 Diseño metodológico

El presente estudio se desarrolla desde una perspectiva cualitativo; así, para alcanzar los objetivos planteados, se investigó los niveles de institucionalización de las prácticas de gestión curricular adoptadas en escuelas con trayectorias de mejoramiento escolar en Chile, desde la representación de sus actores.

Comprender a las escuelas es una de las principales misiones que tenemos todos quienes perseguimos mejoras educativas, para lo cual es necesario indagar sobre los sujetos que participan en ella, sus acciones y prácticas, para poder entender sus estructuras y funcionamiento, que permitan desentrañar este complejo sistema social. Investigar desde el quehacer y perspectiva de los actores, implica un modo integral de aproximación, que permite la profundización y comprensión de fenómenos, hechos y relaciones que se desarrollan en las escuelas. Brunner (2000) ha apuntado la necesidad de focalizar la investigación y las reformas educativa a las prácticas pedagógicas o "caja negra" del proceso de enseñanza aprendizaje, que permitirán cambios concretos y sustanciales.

Para cumplir tal propósito, es necesario conocer las acciones involucradas en los procesos de implementación curricular realizadas intencionalmente por los docentes y UTP, de manera sistemática y a nivel institucional. Sin embargo, hay que considerar que estas labores técnico-pedagógicas no tiene una única manera de desplegarse en las diferentes escuelas, por lo que se requiere descripciones del fenómeno desde una posición particular, lo cual se abordará investigando escuelas a través de la metodología de estudio de casos.

Pérez Serrano señala cuatro características principales de la metodología del estudio de casos:

- Es particularista, pues se centra en una situación o evento específico. Lo importante es lo que el caso revela sobre el fenómeno que se busca estudiar.
- Es descriptivo porque tiene como objetivo describir complejamente un fenómeno social.

- Es heurístico en la medida que tiende a la comprensión e interpretación de un fenómeno.
- Es inductivo, ya que el análisis de un caso particular conduce al investigador a hacer generalizaciones o proyecciones acerca de la realidad estudiada. (Citado en Sandín, 2003:175)

Este estudio de caso es de tipo descriptivo-exploratorio, pretende retratar lo que sucede, con la finalidad de mostrar el perfil de una situación, y servirá para generar información para estudios posteriores.

La tesis se desarrolló en el marco de una investigación mayor (actualmente en curso en el Centro de Investigación Avanzada de la Universidad de Chile), titulada "Trayectoria de mejoramiento escolar en el sistema educacional chileno", dirigida por C. Bellei y J.P. Valenzuela. Ésta tiene como propósito principal "comprender cómo –durante la última década- un número limitado de escuelas primarias chilenas han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos en diferentes contextos sociales e institucionales" (Bellei, 2013).

El proyecto marco consta de dos fases, en la primera -mediante análisis estadísticos avanzados- se identificó escuelas urbanas con trayectorias de mejoramiento en todo el país. Se construyó un conjunto de indicadores para medir el rendimiento escolar, utilizando la información disponible -como resultados SIMCE en Lenguaje y Matemática, tasas de eficiencia interna (repetencia y retiro) entre otros-. El análisis de esta etapa cuantitativa permitió crear un Índice de Mejoramiento Escolar, y además identificar la magnitud de la evolución positiva y caracterizar las trayectorias de mejoramiento. Un hallazgo central fue que no más del 10% de las escuelas chilenas habían experimentado trayectorias de mejoramiento escolar relativamente sostenidas en la década pasada.

La segunda parte buscó profundizar en la comprensión de los procesos a la base de dichas trayectorias sostenidas de mejoramiento. Se realizó mediante estudios

de caso de 12 escuelas, a las cuales se les identificó como instituciones educativas con trayectorias continuas de mejora durante la última década. Mediante una aproximación cualitativa, cada una de estas escuelas fue estudiada en profundidad, a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentación, para identificar prácticas, características y factores del desarrollo de sus caminos de mejoramiento. Esta tesis utilizó la muestra y parte de los datos recogidos en estos 12 estudios de caso, focalizándose en el ámbito de la gestión curricular de las escuelas con procesos de mejoramiento escolar, complementando así los hallazgos del estudio marco en que se inserta.

Selección de los casos

De acuerdo a la temática planteada, la muestra está constituida por escuelas que han desarrollado una trayectoria de mejoramiento, proponiéndose analizar el rol jugado por la gestión curricular.

La selección de los casos de la investigación "Trayectoria de mejoramiento escolar en el sistema educacional chileno", se realizó a través de un muestreo intencionado. De acuerdo al análisis cuantitativo, aproximadamente 160 escuelas presentaron trayectorias de mejoramiento significativo y sostenido en los últimos 10 años, de las cuales se seleccionaron 12 establecimientos, considerando criterios adicionales. Se cauteló que fuesen procesos integrales de mejoramiento, para esto se observó: nivel de selectividad, trayectoria de matrícula, promedio de puntajes SIMCE, entre otros. También se procuró generar una muestra heterogénea de establecimientos educativos, en relación a la ubicación geográfica, dependencia, nivel socioeconómico, tamaño y otros.

Es importante señalar que las 12 escuelas que conforman la muestra, presentan distintos niveles de desempeño al inicio de la década, el cual también es desigual en el momento del estudio; por lo tanto, estas escuelas no se encuentran en un mismo punto de "efectividad", pero sí comparten el haber desarrollado durante los últimos 10 años procesos relativamente continuos de mejora. Esta diversidad de desempeños hace aún más atractivo el análisis comparativo del trabajo a

nivel curricular que hayan desarrollado las escuelas para enfrentar no sólo diferentes contextos, sino desafíos educativos diversos.

Algunas de las principales características de las escuelas que exponen la heterogeneidad de la muestra son:

Tabla 1. Características escuelas de la muestra

Institución	Dependencia	Fundación	Matrícula	Ubicación
Escuela 1	Municipal	1966	1262 (2012)	Antofagasta
Escuela 2	Particular subvencionada	1981	764 (2011)	Cerro Navia
Escuela 3	Municipal	1954	275 (2012)	San Joaquín
Escuela 4	Municipal	1968	528	Osorno
Escuela 5	Municipal	1824-25	300 aprox.	Los Ángeles
Escuela 6	Particular subvencionada	1981	258 (2012)	Temuco
Escuela 7	Municipal	1835	740 aprox.	Talcahuano
Escuela 8	Particular subvencionada	1997	700 aprox.	Chimbarongo
Escuela 9	Municipal	1998	690 (2010)	Calama
Escuela 10	Municipal	1960	1000 aprox.	Osorno
Escuela 11	Particular subvencionado (pertenece a red)	1992	1800 aprox.	Alto Hospicio
Escuela 12	Particular subvencionado	1981	2214 (2012)	El Bosque

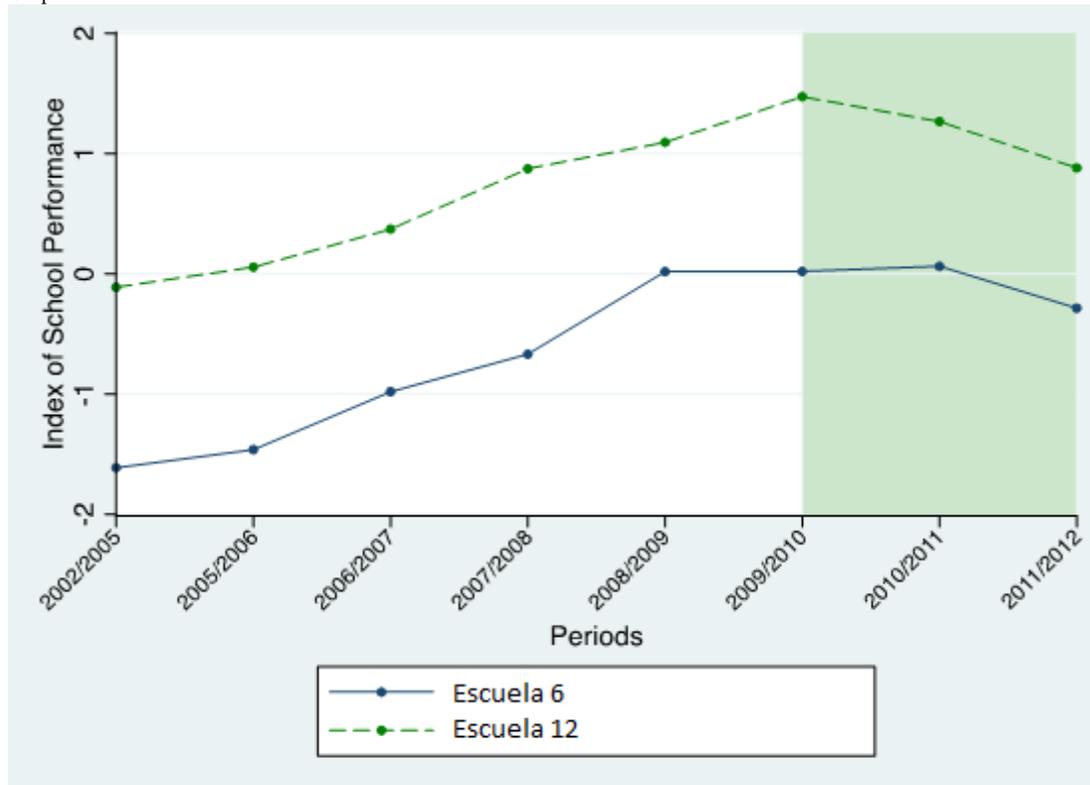
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla hay diversidad en la antigüedad de las escuelas: la más antigua es de 1824-25 y la más joven 1998 por lo que tienen más de 170 años de vida de diferencia. En el número de estudiantes matriculados: desde 258 hasta 2214, existe una distancia de casi 2000 alumnos, lo cual evidencia una desigualdad muy grande entre los establecimientos y su funcionamiento, ya que no es lo mismo atender y gestionar una escuela de 300 alumnos a una de más de 1000. En la ubicación geográfica, la muestra integra escuelas de distintas localidades abarcando desde el norte al sur de Chile. En relación a la dependencia la selección contiene escuelas municipales y particular subvencionada.

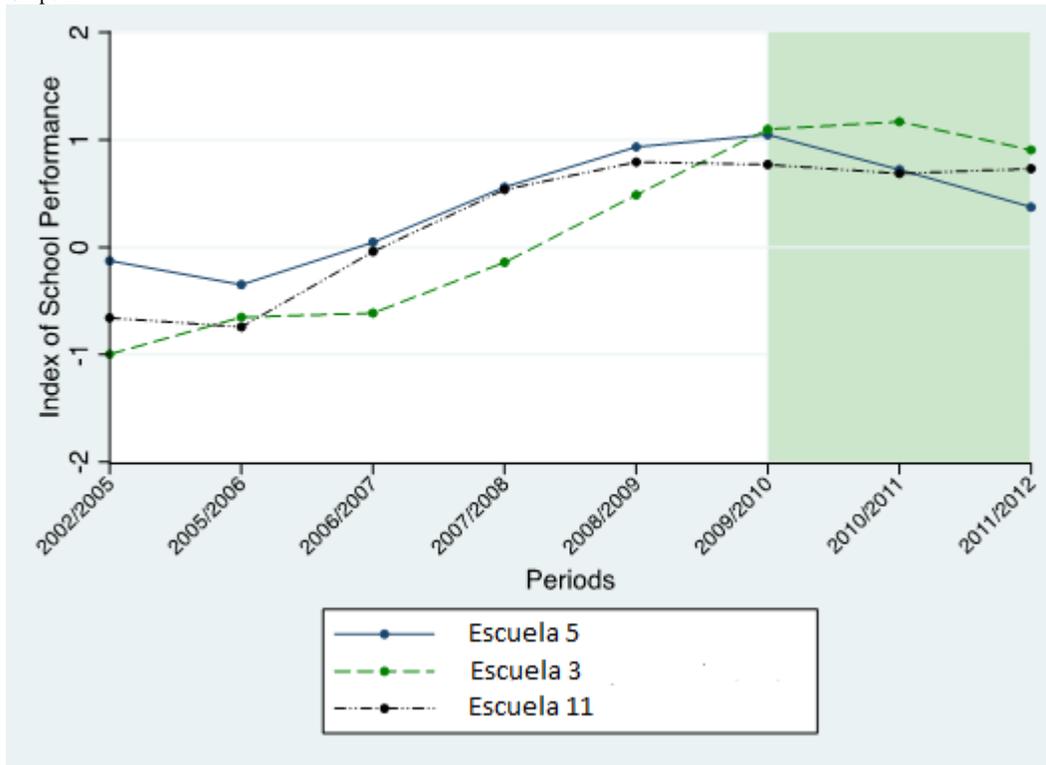
También es importante mencionar que los establecimientos particulares subvencionados que componen la muestra cobran un copago monetario bajo, (menos de \$11.000) y algunas no recaudan nada extra aparte de lo entregado por el Estado. Por último, para terminar de caracterizar la muestra, el tramo socioeconómico al que pertenecen los alumnos son bajo, medio bajo y medio.

Gráfico Trayectoria de Índice de rendimiento escolar “valor agregado”

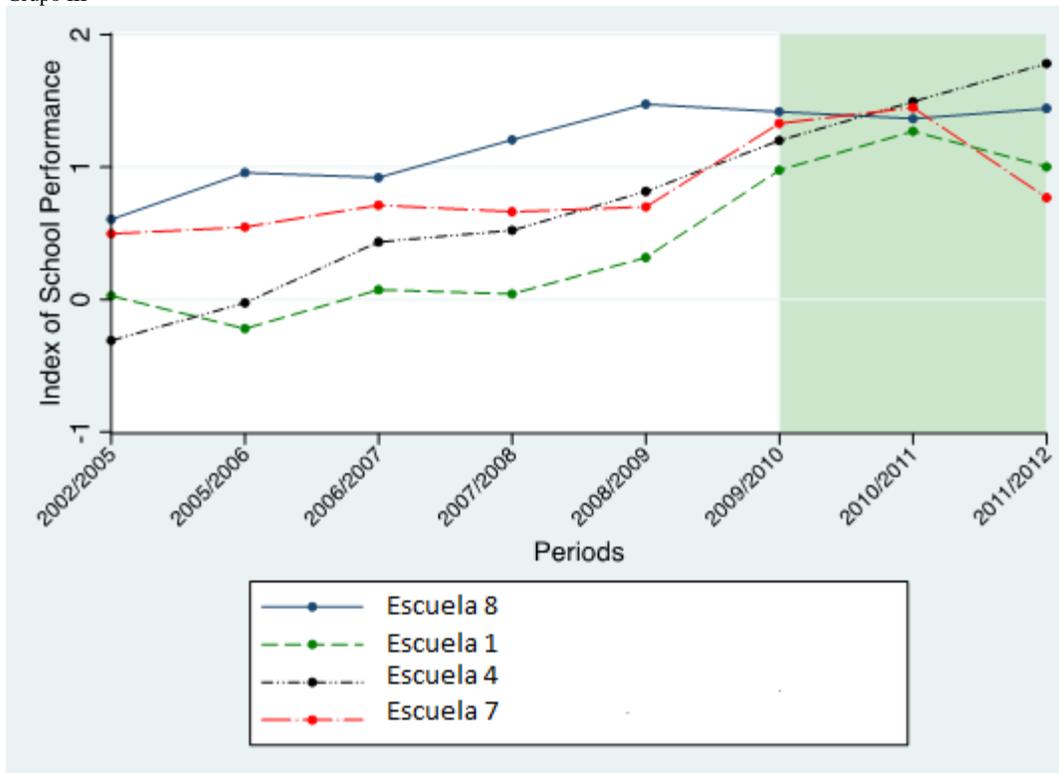
Grupo I



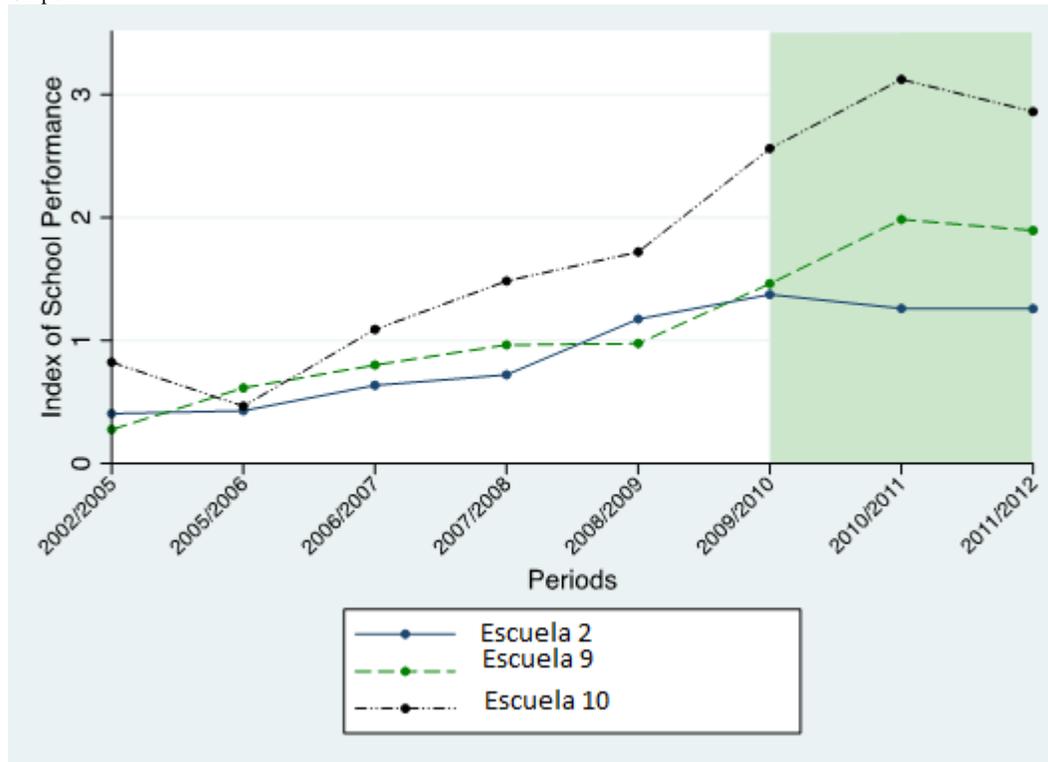
Grupo II



Grupo III



Grupo IV



Fuente: Investigación marco "Trayectorias de mejoramiento escolar"

Respecto al proceso de mejoramiento en que se encuentran estas escuelas, los gráficos muestran la trayectoria de acuerdo al Índice de rendimiento escolar de cada escuela, es decir, el "valor agregado" que entrega cada establecimiento. La zona en verde muestra lo acontecido posterior al estudio. Como se puede advertir existe una diferencia en el nivel de cada escuela, el primer grupo, se encuentra en un nivel más bajo y en los grupos II y III en nivel medio, cercano al nivel 1 y el último grupo muestra los mejores números del índice.

En relación a los sujetos de estudio, en esta investigación se abordó a los actores relacionados directamente con la implementación de las prácticas pedagógicas, (un subconjunto del estudio marco) incluyendo:

- Jefe DEPROV: encargado de la educación del departamento provincial.

- Jefe de Unidad Técnica Pedagógica: líder pedagógico en una institución educativa. Su rol está fundamentado en labores de apoyo y guía del área académica.
- Docentes: guía pedagógicos en el aula.
- Estudiantes: base de cada escuela.

Estrategias de recolección de la información empleadas: información disponible

Gracias a la flexibilidad del diseño de estudios de caso, las técnicas de investigación son variadas. A continuación se presentarán las diferentes fuentes de información utilizadas en esta investigación, respondiendo al principio de triangulación. La descripción y cantidad es por cada escuela; se describen sólo aquellas consideradas pertinentes y que se utilizaron en esta tesis. Los protocolos de los instrumentos más relevantes considerados en la tesis se incluyen en anexo.

a. Informe monográfico de cada escuela:

Reporte analítico descriptivo de cada una de las 12 escuelas realizado por una de las duplas de investigadores del CIAE, da cuenta del proceso global de mejoramiento, considerando el contexto y distintos aspectos. Este informe permitió tener una mejor comprensión de la escuela y su trayectoria de mejora, situando la dimensión curricular en el contexto institucional mayor.

b. Entrevistas semiestructuradas

- *Tres entrevistas grupales a 2 ó 3 docentes cada una:*

1. Enfocada en aspectos pedagógico-curriculares a docentes de Primer Ciclo de Lenguaje o Matemática.
2. Enfocada en aspectos generales de la escuela a docentes de Primer y segundo ciclo de cualquier asignatura.
3. Enfocada en aspectos de cambio y mejoramiento de la escuela a docentes que lleven trabajando un tiempo importante en la escuela (idealmente 10 años).

- *Dos entrevistas individuales al Jefe de Unidad técnico pedagógica:*

1. Primera entrevista: enfocada a obtener una imagen general de la escuela.
2. Segunda entrevista: enfocada a las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de la escuela.

c. Observación de clases

- *2 observaciones, con registro en Pauta de observación.*

Observación general sobre dinámicas de aula a dos docentes diferentes, en una sesión de 6° a 8° de Lenguaje o Ciencias.

d. Entrevistas post observación de aula

- *Grupal a estudiantes, no más de 5 escogidos al azar por el observador.* Enfocada a obtener su impresión de la clase observada, si es o no representativa de sus clases, y estimular una conversación sobre sus clases en general.

- *Individual al docentes de la clase observada, lo más pronto posible del término de la sesión.* Enfocada a obtener su evaluación de la clase observada, comprender su propósito y la preparación previa.

e. Documentos institucionales disponibles

- *Relacionados a la gestión curricular:* Modelo de planificación, reglamento de evaluación, pautas de observación, Proyecto educativo institucional (PEI), entre otros. Los documentos existentes para cada escuela de la muestra pueden variar, según la relevancia estimada para cada caso.

La producción de la información descrita fue realizada por los investigadores del CIAE en el trabajo de campo durante 2012. Ésta abarcó distintos focos del ámbito

escolar y fue sistematizada en una matriz de análisis para guiar el estudio, a través de niveles y dimensiones que cubren exhaustivamente el funcionamiento de la escuela y su cambio reciente. Para el presente estudio, se utilizó preferentemente la información referida a los contextos directamente relevantes para la gestión curricular: Escuela y Aula.

Es importante notar, eso sí, que para el análisis de esta investigación se tuvo acceso y trabajó con el material empírico original in extenso: entrevistas transcritas y registros de observación de aula, incluidas las notas de campo.

1.4 Plan de análisis de los datos y otra información reunida:

La información y datos facilitados por la investigación marco se estructuró y organizó para proceder a una codificación de estos, realizando una comparación con la literatura presentada en el marco teórico. Para el caso de este estudio, la principal área de referencia bibliográfica fue la Mejora de la eficacia escolar.

El procesamiento de la información se hizo en dos niveles. Primeramente, se realizó un análisis de los Informes por escuela de la muestra completa, es decir, de las 12 escuelas. En este nivel, se indagó en el rol que ha tenido la gestión curricular en los procesos de mejoramiento escolar en cada establecimiento. Igualmente, se vinculó con las distintas magnitudes de mejoramiento en que se encuentran las escuelas, el tiempo de desarrollo y con características propias, como por ejemplo: tamaño, nivel socioeconómico, dependencia, entre otros.

Para el segundo nivel de análisis, se seleccionó dos escuelas de la muestra como casos a indagar. La elección de la submuestra de centros educativos se realizó con el criterio de interés sustantivo de la investigación. Resultó más relevante profundizar en el despliegue de la Gestión curricular como un constructo diverso, y no único, por lo que se escogió dos casos de buen trabajo de la Gestión Curricular que muestran distintas maneras de institucionalización. Se desarrolló el esquema de análisis inductivo presentado por Shaw (1999), para conceptualizar la codificación obtenida y lograr un análisis en profundidad.

Para determinar el nivel de institucionalización de la gestión curricular de las escuelas, se estableció dimensiones de categorización, desde la revisión bibliográfica, la matriz del estudio macro y de las actuales orientaciones y políticas educativas nacionales, pertinentes para el contexto educativo nacional. Por esto, se realizó una selección construida principalmente a partir del análisis de los siguientes documentos oficiales del MINEDUC, que proporcionan orientaciones

“normativas” con potencial impacto en la gestión curricular: Marco de la buena dirección, Guía de evaluación para los establecimientos educacionales 2007, Evaluación de la implementación curricular del Liceo, Modelo de la calidad de la gestión escolar y Guía para el Diagnóstico institucional PME-SEP 2013.

Las dimensiones a indagar son las siguientes:

- a. Planificación didáctica-curricular
- b. Modelo pedagógico oficial
- c. Énfasis curricular
- d. Evaluación curricular
- e. Acción docente

También se mantuvo una perspectiva abierta, ante la posibilidad de que surgieran nuevos elementos o dimensiones en el transcurso de la investigación, que se pudieran integrar para el análisis.

Se entendió como una práctica de gestión curricular institucionalizada, cuando la acción contuviera los siguientes atributos, que configuren una situación prototípica (esperándose en la realidad encontrar gradación):

- a. Concreta e identificable.
- b. Conocida por todos los actores y alineada a su actuar habitual.
- c. Permanente en el tiempo y una periodicidad de implementación estable.
- d. Formalizada a través de documentos, formatos, protocolos u otro.
- e. Sistematizada y perfeccionada en base a la experiencia previa.

La información recolectada desde las distintas fuentes y técnicas, fue triangulada en la codificación, para lograr una mayor comprensión de la gestión curricular de

las escuelas y determinar con mayor precisión los niveles de institucionalización de esta área.

2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

2.1 Estado actual del problema

Esta investigación contiene dos elementos centrales, que se interrelacionan: mejora de la eficacia escolar y gestión curricular. Para lograr una apropiada contextualización, es necesario recorrer estos conceptos y conocer sobre su sentido y significado.

A continuación, se presentarán desde su perspectiva teórica-empírica las áreas que representan lo medular del objeto de estudio. Se expone inicialmente la corriente investigativa de la Mejora de la eficacia escolar, por su vínculo con los antecedentes de las actuales políticas educativas chilenas y como línea a la cual se adscribe esta investigación. Se desprende de ésta la sostenibilidad como subtema de este estudio.

Posteriormente se desarrollará el área temática de la Gestión curricular, sus concepciones y focos de esta investigación. Se conceptualizará la institucionalización como componente del estudio y se determinarán los elementos que componen las dimensiones de categorización para el segundo nivel de análisis.

Mejora de la eficacia escolar

Desde los años 70' comenzó un movimiento denominado "eficacia educativa" desarrollado principalmente en Holanda, Australia, Estados Unidos e Inglaterra. La corriente estableció los principales subyacentes del éxito en el interior de las escuelas, especialmente en condiciones de pobreza. Estas investigaciones surgieron en respuesta del famoso Reporte Coleman de 1966, que planteaba la baja incidencia que tiene la escuela en la nivelación social de los estudiantes de contextos vulnerables, y de las teorías de la reproducción de Bernstein (1971), Bourdieu y Passeron (1971), que nos presentan a la escuela como uno de los

mecanismos más idóneos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se originaría en una división social del trabajo determinada por relaciones de dominación.

Edmonds, en 1979, fue uno de los investigadores que enfrentó estas posturas estructuralistas y realizó una revisión de estudios de casos con experiencias educativas exitosas de barrios pobres desde los años 70`, y configuró un perfil que explicaba esta situación, con los elementos convergentes de cada escuela. A estos hallazgos se le denominaron como la "teoría de los cinco factores", Fernández (2003:9) lo resume en:

- a. El liderazgo pedagógico del director del centro
- b. La obtención de consensos activos por parte de los actores de una escuela en torno a la enseñanza de competencias básicas
- c. La construcción de fuertes redes de cooperación y corresponsabilidad profesional entre los profesores
- d. La existencia de un clima ordenado con reglas precisas, conocidas y estables
- e. Una apertura significativa de la escuela hacia las demandas y evaluaciones

Estas inquietudes también se presentaron en Hispanoamérica y en las últimas dos décadas se ha abierto un campo investigativo al respecto.

Murrillo ha definido una escuela efectiva, como 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." (2004:54)

Un estudio del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de España en el año 1995, esquematizó los indicadores claves emanados de importantes investigaciones realizadas sobre efectividad escolar, que evidencian

los puntos comunes encontrados, que como se visualiza más adelante continúan surgiendo en la investigación contemporánea.

Tabla 2. Indicadores de efectividad escolar

PURKEY Y SMITH (1983)	MURPHY ET AL (1985)	DEP. ESTADO EDUCACIONAL EE.UU. (1986)	O.C.D.E (1991)
Objetivos claros. Reglas claras y razonables	Normas claras y expectativas altas	Líneas de disciplinas claras, acordables y sumidas por la comunidad	Compromiso claro y con metas claras y comúnmente definidas
Planificación compartida y colegiada	Procesos de colaboración	Equilibrio entre dirección y colegialidad	Planificación en colaboración, copartición en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación
Autonomía en la dirección y liderazgo institucional	Liderazgo instructivo y decisión académico clara	Dirección y colegialidad y liderazgo instructivo	Dirección positiva en la iniciación y mantenimiento del mejoramiento
Estabilidad del profesorado			Estabilidad del personal
Desarrollo y perfeccionamiento del profesorado	Perfeccionamiento estructurado del profesorado		Estrategias para la continuidad del desarrollo personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela
Organización y articulación del curriculum	Organización del curriculum y la enseñanza		Elaboración coordinada del curriculum
Interés y apoyo de los padres	Apoyo y colaboración entre escuela y padres	Implicación de los padres	Implicación y apoyo de los padres
Sentido de comunidad	Cohesión y apoyo		Búsqueda y conocimiento de los valores propios de la escuela
Maximización del tiempo de aprendizaje	Oportunidades para aprender e implicación de los alumnos	Tiempo centrado en la tarea de aprendizaje	Máximo empleo del tiempo de aprendizaje
Apoyo por parte de las autoridades educativas			Apoyo activo de la autoridad educativa responsable

CIDE (1995)

A nivel nacional se ha comenzado a abordar en un camino progresivo en materia de efectividad, en el año 2003 se realizó el primer estudio profundo en el área de

escuela efectivas promovido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), denominado ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza (Bellei et al, 2003). Esta publicación determinó qué y cómo hacen estas escuelas para lograr que los niños en condiciones de pobreza alcancen altos logros escolares.

Como resultado se estableció los aspectos comunes encontrados en las instituciones vulnerables y efectivas investigadas. Estos elementos comunes que se determinaron coincidieron con los trazados en los estudios internacionales. Los cinco principales factores que se constituyeron son:

- a. Altas expectativas
- b. Cultura positiva
- c. Alianza Escuela- Familia
- d. Gestión centrada en lo pedagógico
- e. Buen trabajo en el aula

En paralelo a las investigaciones de Eficacia educativa, surgió el movimiento de la Mejora de la escuela (School Improvement). Esta corriente se focaliza en los procesos de cambio que viven los centros educativos, centrados en sí mismo, y liderados por los docentes y directivos.

Caracterizando esta línea teórica-práctica, Stoll y Fink (1999: 88) definen la Mejora de la escuela:

“son una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una escuela:

- aumenta los resultados del alumno
- centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza
- construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia
- define su propia dirección

- valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas
- cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos
- estimula las condiciones internas que intensifican el cambio
- mantiene el ímpetu en periodos turbulentos
- supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo."

Una de las ideas fuerza asociadas al mejoramiento educativo, es el Cambio. Entre los destacados investigadores de esta temática destaca Fullan, con numerosas y exitosas publicaciones. Este autor propone una "reculturización", como una "transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación." (2002:12)

En Hispanoamérica, uno de los impulsores de la iniciativa de "las escuelas como organizaciones que aprenden" es Bolívar (2000), señalando nuevas vías para el desarrollo de los centros educativos, sin embargo, se sabe de los grandes obstáculos que presenta este desafío: burocracias institucionales, tiempos escasos, desmotivación docente, centralización, entre otros.

La Mejora de la escuela, sin embargo, a pesar de haberse desarrollado en paralelo con el movimiento de las Escuelas eficaces, no ha tenido tanta producción investigativa ni teórica, ya que en sus inicios se centró más en la práctica. Y aunque ambas perspectivas se presentan como una mirada positiva a las posibilidades de las escuelas a contribuir significativamente en la formación de los estudiantes, han acuñado diferencias en su desarrollo.

Tabla 3. Diferencias entre la Eficacia escolar y la Mejora escolar

ELEMENTOS DE CONEXIÓN	
Eficacia escolar	Mejora escolar
Programa orientado a la investigación	Programa orientado a la innovación
Sin límites de tiempo	Necesidad de acción inmediata
Centrado en teoría y explicaciones	Centrada en el cambio y la resolución de problemas
Interesada en causas y efectos estables	En relación con objetivos y metas cambiantes
Interesada en el conocimiento objetivo	En relación con el conocimiento subjetivo
Rigurosidad en la metodología y el análisis	Diseño/desarrollo en lugar de la evaluación
Centrado en el aprendizaje del alumno/en el nivel del aula	Un universo de factores en expansión

Creemers, B. (2000) Eficacia y mejora en organizaciones que aprenden.

Esta diferencia ha determinado un alejamiento para algunos investigadores, para otros una complementariedad necesaria.

Desde la década de los 90' ha surgido un nuevo paradigma investigativo desde una conexión más estrecha entre la Efectividad escolar y la Mejora educativa, concentrando lo más provechoso de ambas corrientes, se le denomina Mejora de la Eficacia Escolar (Effectiveness School Improvement-ESI).

La siguiente tabla muestra un resumen de las principales aportaciones realizadas desde ambas líneas.

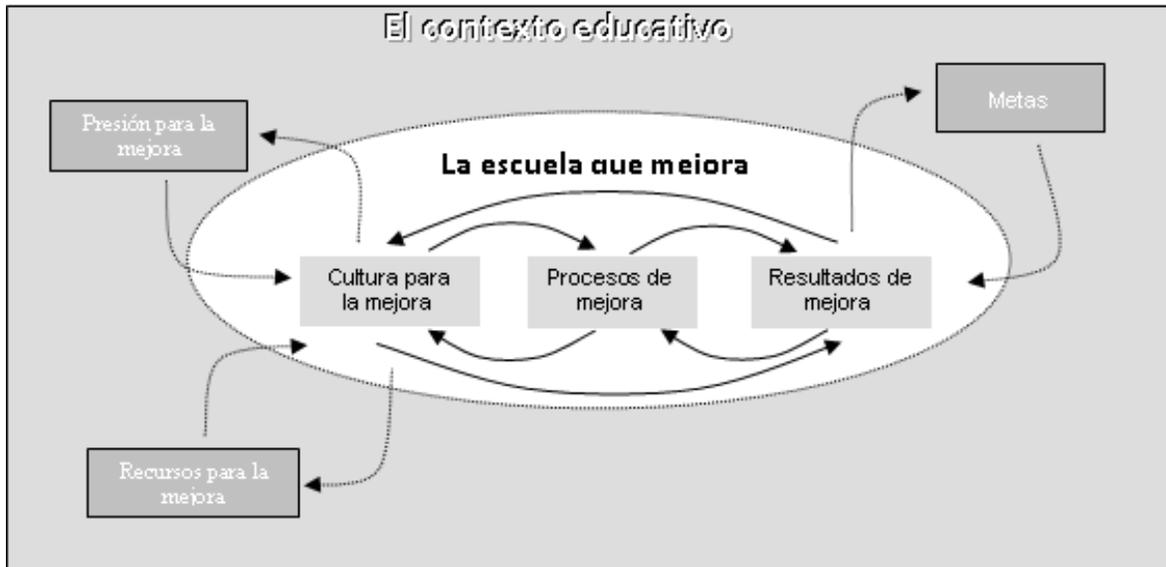
Tabla 4. Aportaciones de los movimientos de Eficacia escolar y Mejora de la escuela a la construcción del nuevo movimiento de Mejora de la eficacia escolar

Aportaciones del Movimiento de Eficacia Escolar	Aportaciones del Movimiento de Mejora de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> - atención a los resultados - énfasis en la equidad - utilización de los datos para la toma de decisiones - comprensión de que la escuela es el centro del cambio - orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> - atención a los procesos - orientación hacia la acción y el desarrollo - énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro - comprensión de la importancia de la cultura escolar - importancia de centrarse en la instrucción - visión de la escuela como el centro del cambio - orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

Fuente: Stoll y Wikeley (1998) Citado en Muñoz y otros (2000)

Esta perspectiva teórica práctica hace referencia al cambio educacional planificado que mejora los resultados de aprendizajes de los estudiantes, así como la capacidad de las escuela para gestionar el cambio (Creemers et al, 2007), señala a las instituciones educativas y sus actores “dónde ir” y “como ir”. (Murillo, 2004). Intentando sistematizar este acumulado de conocimiento, se propuso un esquema (Figura 1) sobre los principales elementos tanto del contexto, como de la institución, que influyen en el desarrollo de la Mejora de la Eficacia escolar.

Figura 1. Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia escolar



Fuente: Creemers, et al. (2007) Effective School Improvement—Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies.

El actual proceso nacional, se podría comprender desde este marco de referencia, donde la escuela que mejora tiene influencias desde el contexto educativo, como la presión de las políticas públicas (SAG), el impulso de recursos (SEP) y el establecimiento de metas externas a cumplir (Estándares de aprendizaje, SIMCE). La escuela en su interior genera movimientos desde el empuje de la cultura para la mejora (desde la presión y recursos), a través, de procesos de mejoramiento (PME), interviniendo en los resultados para alcanzar las metas.

Los hallazgos de esta corriente investigativa se han extendido en diversas latitudes del mundo, sin embargo, no han estado libres de objeciones. Las investigaciones de MEE (Mejora de la eficacia escolar), como las de sus líneas precedentes, han sido criticadas, por su enfoque pragmático ("de lo que funciona"), cuestionando su verdadero aporte al progreso educativo (Elliott, 1996). Se le ha señalado de mecanicista de los procesos y de los resultados educativos, de tener una estrecha

visión, restándole importancia a influencia las estructuras socioeconómicas (Sammons, 2007). Sin embargo, su propósito es ser un método para ampliar la comprensión de la escuela, advirtiendo que la educación por sí sola no vence el poderoso impacto de la desventaja social de origen, pero considera que puede tener un impacto positivo significativo en las oportunidades de vida de los estudiantes, especialmente en los desaventajados o que crecieron en condiciones más desfavorables. (Mortimore, 1998)

En nuestro país, iniciativas de políticas educativas y curriculares se han fundamentado en el conocimiento científico aculado por las investigaciones educativas de mejoramiento y eficacia escolar, tanto nacional como internacional (Bases curriculares 2013, SEP, Planes de mejoramiento), propiciando cambios y reformas al sistema educativo, que le permitan alcanzar mejoras globales en los niveles de aprendizajes de los estudiantes. Este proceso sigue activo, e importantes políticas educativas pro calidad y equidad se encuentran en desarrollo.

Algunas de nuestras escuelas, han iniciado este proceso de mejoramiento con anterioridad, y ha sido originado por los propios actores, desde sus simbolismos, creencias y compromisos, materializado en sus discursos y prácticas, y han logrado construir estructuras y procedimientos de cambio particulares en sus centros educativos (López y Moreno, 2010).

“La escuela como organización crea en el tiempo una cultura propia, construida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbología (Bolman y Deal, 1984) Sin embargo, la cultura escolar implícita no aparece como un todo compacto y homogéneo: individuos y/o grupos particulares disponen de subculturas, asentadas en perspectiva, orientaciones e intereses diferentes.” (Escudero, La innovación y la organización escolar: s/f)

Parte de estas condiciones determinan que los caminos de la mejora de la eficacia como todo lo originado en un constructo social sea cambiante y con transcurso vertiginoso, con fluctuantes logros, presentándose la sostenibilidad

como un desafío clave para las escuelas. El Camino hacia la mejora de la escuela es difícil, desigual y tarda tanto tiempo como sea necesario, (Elmore y City, 2007).

Los autores Hargreaves y Fink en el artículo "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizada por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo" definen la mejora educativa sostenible como la que "preserva y desarrolla el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro." (2006:46). Profundizando en la comprensión de este concepto, los autores han propuestos los "Principios de sostenibilidad" en su marco explicativo orientando mejor la búsqueda del cambio y la mejora sostenible. Los siete principios se enuncian a continuación:

- Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia.
- Longitud. El cambio y la mejora sostenibles tienen una continuidad en el tiempo.
- Anchura. El cambio y la mejora sostenibles se difunden.
- Justicia. El cambio y la mejora sostenibles no causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo.
- Diversidad. El cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad cohesiva.
- Recursos. El cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen.
- Conservación. El cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor.

Cualquier establecimiento que pretenda hacer el proceso de mejoramiento educativo participe estable de su trayectoria, debe alcanzar la sostenibilidad de los cambios introducidos (González y Bellei, 2013).

Gestión curricular

Para comprender lo que implica la Gestión curricular, es necesario abarcar previamente el marco macro que la contiene: el Curriculum.

Curriculum es un concepto complejo y no acabado en su significado. Jackson (1992), al respecto señala: "No existe una definición de Curriculum que perdura para siempre... es insensato buscarla". En esta frase, expresa la dificultad de contemplar una única definición de Curriculum, ya que se entiende que es un elemento flexible.

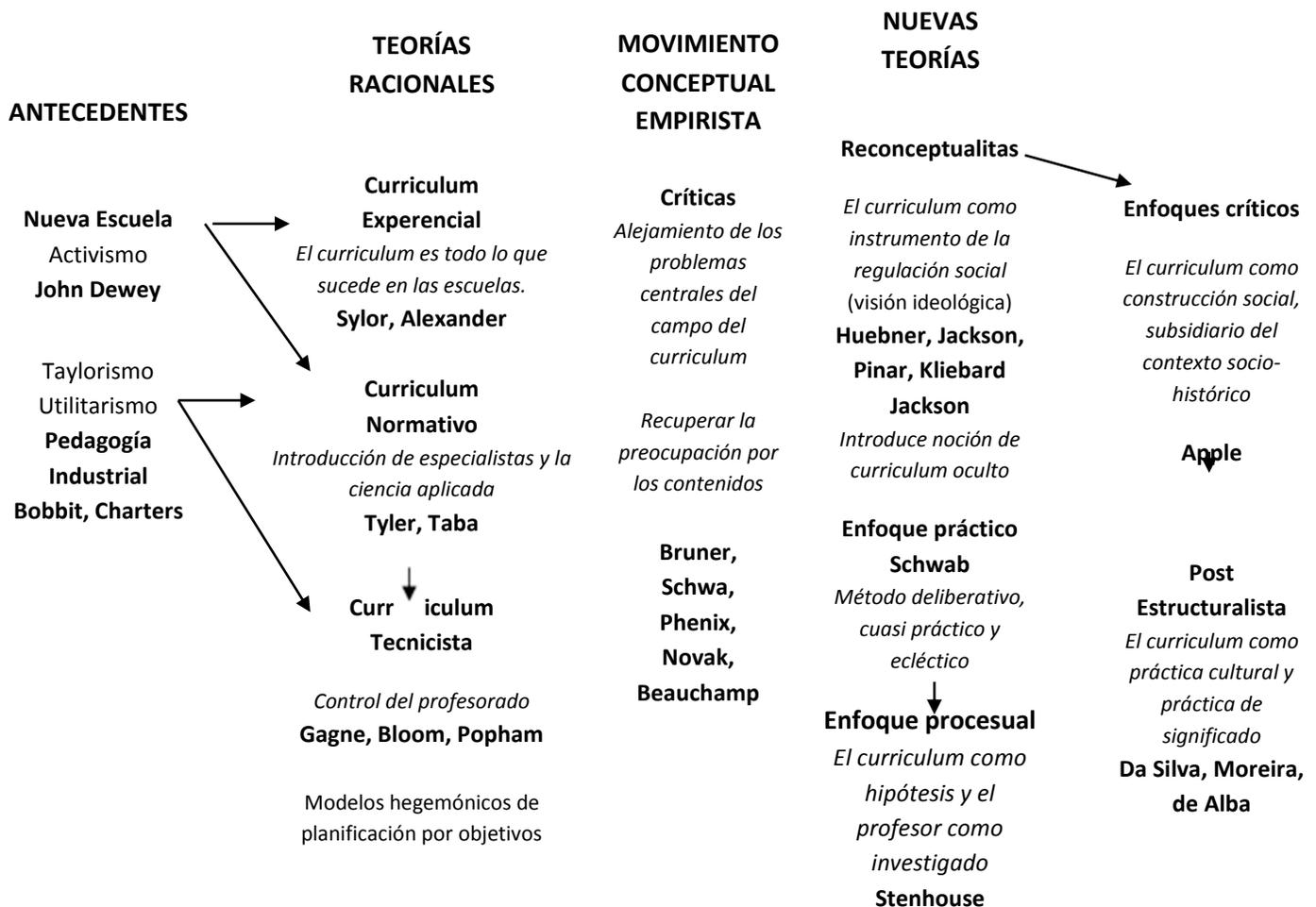
Al hablar de curriculum -en términos generales- se hace referencia a la educación y sus procesos desarrollados en el contexto de una institución escolar. El curriculum tiene un tiempo y espacio determinado, inserto en la relación sociedad-escuela. Es por lo que este elemento, como constructo perteneciente al ámbito social, presenta las mismas características de la vida social: complejidad, conflictos y contradicciones, es frente a esto que se ha planteado una conceptualización de curriculum polisémica.

La concepción tradicional del curriculum estaba asociada a la idea de un programa de contenidos y conocimientos a enseñar "hoy esos términos han sido revaluados y replanteados a partir de los cambios en los conceptos de educación, del concepto de escuela y del concepto de formación integral y permanente. Por ello se hace tan difícil definir el currículo". (Malagón, 2008:4) La definición actual de curriculum se ha ido alineando con la sociedad vigente, reconceptualizando el concepto al servicio de las demandas de la industrialización, la modernidad y la tecnología.

La disciplina curricular se inició en EE.UU. alrededor de la época de los años 50` atendiendo a la educación del hombre de la era industrial. A pesar que Bobbit había usado ya el término en su libro *How to make a curriculum* en 1924, fue durante las décadas siguientes que tomó forma el concepto, y se difundió entre los académicos pedagógicos.

Para realizar un breve recorrido por la evolución curricular del siglo XX, se presenta el siguiente esquema con los principales enfoques:

Esquema 1. Síntesis de los principales enfoques curriculares durante el siglo XX



Fuente: Educación.idoneos.com

En el esquema se presentan las distintas corrientes curriculares que han definido diversos autores, las cuales "pueden ser muy generales y vagas, o bien, muy específicas y puntuales como también holísticas y estructurales." (Lafrancesco, s/f)

Algunos autores apuntan a la visión del curriculum como un constructo vivo, Connelly y Clandinin (1992) y Pérez Gómez (1998) nos hablan de un curriculum que se construye en el aula, a través de la experiencia de profesores y alumnos.

Para otros al hablar de curriculum hacen referencia a objetivos, por ejemplo Taba (1973) habla del curriculum como una preparación cultural de los jóvenes y Sarramora (1987) le agrega que el cumplimiento de objetivos se haga a través de una programación de actividades. Dottrens (1967) habla de un plan detallado, Johnson (1967) de una guía educativa y Beauchman (1977) de un documento para la planeación instruccional, por su parte Glazman y de Ibarrola (1978), le incluyen objetivos, unidades y dominio de aprendizaje.

Otros asocian el curriculum a la selección y organización de los contenidos y del conocimiento (Lundgren, 1992). Fernández C. (2004:2), representa con mayor profundidad el curriculum definiéndolo como "un proceso de selección, organización y transmisión de cultura". Desde un paradigma más crítico, el curriculum corresponde al mecanismo de distribución social del conocimiento (Young, 1979), Berstein (1980) especifica que la distribución solo se ejecuta sobre el conocimiento determinado público, reflejando la partición del poder y principios de control social.

Contemplando estas diversas interpretaciones del curriculum, Díaz (2003:2) explica: "sus diversas perspectivas analíticas han evolucionado de una manera tan dinámica que la han tornado impredecible por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión."

A modo de síntesis se presenta la categorización realizada por Gimeno Sacristán en su libro "El currículum: una reflexión sobre la práctica" (1991), el autor construye 5 grandes grupos con las distintas definiciones que han otorgado los curriculistas

de acuerdo a una relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos y problemas del mismo:

- “Desde la perspectiva de su funcionalidad social, enlace entre la sociedad y la escuela.
- Como proyecto o plan educativo, integrado por diferentes aspectos, experiencias y orientaciones.
- Como expresión formal y material de ese plan educativo que debe presentar bajo una estructura determinada sus contenidos y orientaciones.
- También hay quienes se refieren al currículum como campo práctico.
- Algunos se refieren a él como un tipo de actividad discursiva, académica e investigadora, sobre los temas propuestos”. (Robledo, Cordero y Kunkel, 2001)

Desde la configuración del presente estudio, resulta apropiado comprender el currículum desde un visión amplia, que abarque los distintos procesos del quehacer educativo, desde un ámbito macro (políticas educativas de Estado) hasta su concreción a nivel micro (prácticas pedagógicas de aula). Al respecto Gimeno Sacristán propone una mirada conciliadora de los distintos enfoques curriculares:

“El currículum significa cosas diversas para personas y para corrientes de pensamiento diferentes. Pero se puede entrever una cierta línea directriz importante a señalar aquí: la evolución del tratamiento de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprende para plasmar lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales”. (Sacristán, 1988)

Complementando esta postura, Coll (1997:22) enuncia: “El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción

operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula".

Esta investigación se centra específicamente en la Gestión que se hace sobre el Curriculum a nivel institucional, a continuación se profundizará en esta área.

La incorporación del concepto de Gestión a la Educación, ha sido una de las respuestas que surgieron al actual contexto de modernidad, que busca rentabilidad y aprovecha intensamente el valor de mercado del conocimiento, a través de instituciones educativas eficaces y competitivas.

El concepto de Gestión proviene del área empresarial, desde la Administración ha llegado a instalarse al mundo de la Educación. Se gestó en los años 70` en el Reino Unido y en América Latina, alrededor de las década de los 80'.

Gestión, de acuerdo a la definición que entrega la Real Academia Española (RAE), es la "Acción y efecto de administrar", desde la perspectiva de dirigir una institución. En el contexto educacional, el concepto aún es joven, es un campo en desarrollo, que constantemente se le otorgan concepciones distintas, acercándolo o diferenciándolo del paradigma administrativo.

Hoy en día, en el área educativa, la tendencia llama a contemplar una amplitud del concepto de Gestión, abarcando no solo las prácticas administrativas de la unidad educativa, sino también las pedagógicas y culturales.

La Gestión importada al mundo de la Educación, se le apellida Escolar o Educativa, y tiene como principal objetivo la generación de aprendizajes de los estudiantes. Pozner (2000:8) planteó la Gestión Escolar como "el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa".

La Gestión educativa abarca diversas "dimensiones de la realidad que guardan una relación de implicación; se trata de los planos político, institucional, organizacional, de las prácticas educativas (área pedagógica), de las relaciones interpersonales y del sujeto." (Pacheco et al, 1991) De acuerdo a Vera (2006), desde el nivel macro, la Gestión escolar es la "disciplina encargada de la gestión global de los sistemas educacionales y de la creación de políticas educativas tomando como referente el marco curricular nacional", mientras que en la esfera micro, siguiendo al autor "se enfatiza el aprendizaje organizacional, tendientes a la generación de procesos que permitan diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el quehacer pedagógico de la institución educativa".

Precisando en el concepto, Botero (2009:1) indica que la Gestión escolar "se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación".

Actualmente "la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales" (Alvariño et al, 2000), es por esta razón, que se distingue como un elemento preeminente en la literatura educativa contemporánea e importante de abordar a través de la investigación, para conocer su implementación e implicancias en las escuelas chilenas.

Retomando, el campo de la Gestión escolar, como se mencionó anteriormente, es amplio y comprende diversos planos, uno de ellos es el Curricular, y es el punto en donde se concentra la presente investigación.

La Gestión Curricular se compone de los elementos tratados en los puntos anteriores, ya que es parte de la Gestión educativa desarrollada en las escuelas, y abarca el ámbito del Curriculum, por lo que, se encarga de todos los momentos contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional.

Para Pérez Gómez (1998) "el tratamiento del curriculum a nivel institucional involucra y evidencia el conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógico-didáctico que subyacen en la acción educativa, a la vez, que manifiestan formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje".

Rubilar en su artículo "Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa" analiza el alcance "medular" de la Gestión Curricular en las instituciones escolares, revelando los desafíos que este elemento constituye actualmente para la educación chilena. La autora define la Gestión Curricular como "parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar".

La cultura y sus actores son quienes implementan las decisiones y acciones que emanan de la Gestión Curricular.

"Una visión del cambio educativo centrado en los aspectos substantivos del Curriculum escolar para la cual los cambio organizativos son necesarios en la medida en que facilitan o dificultan la toma de decisiones curriculares y a reestructuración y/o reconstrucción institucional, nos lleva a considerar a la organización educativa como una realidad cultural antes que como unidad estructural del sistema educativo. La idea de cambio educativo es, supone en si, un cambio organizativo pues siempre conlleva una reconstrucción de la cultura organizativa" (Fernández, 2002: 1-2)

Stenhouse (1984) expuso la naturaleza dinámica del curriculum, bajo esta misma noción la Gestión Curricular involucra un proceso activo de construcción y realización del curriculum. Además implica un enfoque holístico e integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplando cada uno de momentos del desarrollo curricular.

La Gestión Curricular es la responsable de la articulación del currículum formal – nivel macro- con el quehacer diario de la escuela-nivel micro. Es la bajada y adaptación del currículum escrito, que responde a las políticas educativas del Estado (en nuestro país enunciado en el Marco curricular) a la realidad del contexto de la unidad educativa. Este foco curricular permite orientar las prácticas educativas de la escuela, y alinearlas con su propia misión y objetivo. (Fernández, 2004) a través, de un proceso de reflexión y praxis sistemático. La manifestación de este proceso pedagógica de la escuela, llamado Currículum implementado, es la línea a indagar en el estudio.

La escuela a través de la Gestión Curricular será la institución encargada de administrar los conocimientos, validando los conocimientos seleccionados en el currículum formal, y determinándolos como “legítimos” de distribución. (Focault, 1997) (Briones, 2002). No obstante, también a través de esta herramienta, podrá contextualizar, adaptar y agregar conocimientos a esta normativa de contenidos básicos.

La Gestión Curricular a nivel institucional es un proceso pedagógico esencial que debe responder a las preguntas: qué, cómo y cuándo enseñar, por la tanto, otorgando espacios claves para la toma de decisiones básica de un centro educativo.

Como se puede apreciar, la Gestión Curricular da la posibilidad de que la escuela produzca ese “valor agregado” que nos hablan la corriente de escuelas eficaces (Bravo y Verdugo, 2007), gestionando el currículum de una manera apropiada a su entorno, para alterar mediana o significativamente los niveles de aprendizajes de sus estudiantes (Alvariño, 2000). Contrarrestando las críticas que se les hace a las escuelas eficaces, que plantean un único modelo a seguir (Pérez Gómez, 1998), la Gestión Curricular, permite trazar un camino propio de mejora, contextualizado y ajustándolo a la necesidades internas de la escuela. A pesar, que no existe una completa autonomía, ya que hay un lineamiento base desde el Marco curricular, sin embargo, estando bajo un sistema escolar determinado, se

deben ocupar los elementos existentes para producir los cambios necesarios, con metas realistas y desafiantes.

Dentro de esta evolución positiva de mejoramiento de las escuelas desde la Gestión Curricular, se advierte la presencia de un elemento denominado Institucionalización, comprendido como estrategia de formalización y sistematización de las prácticas, para incorporarlas a las formas habituales de la acción colectiva (Ponce, 2006).

La institucionalización modifica aspectos estructurales y los convierte en sistemas propios de la institución, por ejemplo los procedimientos de evaluación, los reglamentos de convivencia escolar, entre otros (Gairín, 2003). Así como también, persigue el compromiso y la implicancia de todo el personal educativo, para formar parte del comportamiento natural de los profesores del establecimiento.

Bolívar en su libro "Los centros educativos como organizaciones que aprenden" determina la Institucionalización como uno de los principios comunes del aprendizaje organizativo, señala "El objetivo último de las estrategias de cambio es su institucionalización: no basta con la puesta en práctica de un cambio, el éxito deberá ser juzgado en función de que llegue a formar parte de los modos habituales de actuar de la escuela." (2000, 69)

En el mismo sentido, Marchesi y Martín, establecen la fase de Institucionalización como la tercera y última en su teoría de Proceso de cambio, posterior a las fases de Iniciación y Aplicación. Señalan que el cambio se considera institucionalizado cuando:

"- ha sido legitimado y valorado por las personas implicadas, aunque haya supuesto esfuerzos, controversia o negociación;

- funciona de forma estable;

- forma parte de la vida normal y no se pone en duda su continuidad;

- se defiende su presencia cuando alguien trata de ponerlo en cuestión o suprimirlo por ausencia de los recursos necesarios." (1998, 89).

Este proceso de institucionalización no es automático, más bien requiere de tiempo y de condiciones que la favorezcan. Muchas estrategias o innovaciones realizadas en los centros educativos no logran permanecer en el tiempo, y sólo se mantienen por un período breve de experimentación o iniciación de proyecto, que es donde más esfuerzos se comprometen. Ekholm y Miles (1987) identificaron factores que determinan la institucionalización.

Tabla 5. Determinantes de la institucionalización

Contexto político organizativo
Necesidad de cambio
Apoyo (político, organizativo)
Habilidades de planificación (p. ej. Control del tiempo)
Contexto social
Propiedad colectiva
Roles
Interacción
Liderazgos
Incentivos
Contexto cultural
Visión (claridad)
Creencias y compromiso ideológico
Equilibrio fuerza-dentro (macro-microcultura)
Dialéctica entre cultural y contracultura

Fuente: Miles y otros, ISIP (1987:18)

En síntesis la institucionalización minimiza el actuar individual o de pequeños grupos, priorizando los objetivos institucionales y la estabilidad de la propuesta de mejora. "No resulta posible lograr el cambio educativo mediante la suma coordinada de esfuerzos individuales por muy excepcionales que pudiesen ser." (Fernández, 2002: 2) Noción fundamental para el estudio propuesto, que –como se mencionó antes- busca explorar en qué medida la institucionalización de la

gestión curricular puede contribuir a aumentar el "efecto escuela" y disminuir en cambio la heterogeneidad asociadas a las diferencias individuales de los profesores y las aulas.

A través de la revisión de la literatura del área de la Gestión Curricular y vinculándola con algunos documentos pertinentes al área, creados y difundidos por el MINEDUC (Marco de la buena dirección, Guía de evaluación para los establecimientos educacionales 2007, Evaluación de la implementación curricular del Liceo, Modelo de la calidad de la gestión escolar y Guía para el Diagnóstico institucional PME-SEP 2013) se definieron 5 dimensiones centrales y elementos que las componen, (como se mencionó en la descripción de la metodología, estas dimensiones se utilizarán como base inicial para realizar la codificación en el análisis del nivel de institucionalización de la Gestión Curricular de las escuelas con trayectorias de mejoramiento, ciertamente del material empírico podrían surgir nuevas dimensiones no anticipadas). A continuación se presentan las dimensiones y sus componentes:

a. Planificación didáctica-curricular. Estructura, diseño y organización de la planificación. Revisión- control de UTP. Propuesta curricular del establecimiento articulada con el PEI.

b. Modelo pedagógico oficial. Instrucción estructurada. Lineamientos metodológicos. Coherencia y alineación de métodos y estrategias de enseñanza. Uso sistemático y unificado de recursos didácticos y tecnológicos. Participación e involucramiento de docentes en decisiones pedagógicas.

c. Énfasis curricular. Foco curricular declarado y compartido. Acción docente organizada e implementada desde la intención curricular establecida por la escuela. Orientaciones pedagógicas-curriculares establecidas.

d. Evaluación curricular. Procedimiento de monitoreo y evaluación curricular. Políticas de evaluación. Variedad de evaluación (instrumentos, momentos, finalidad, agentes, otros). Revisión y control de instrumentos de evaluación.

e. Acción docente. Mecanismos de supervisión de la labor docente. Observación de aula. Retroalimentación y apoyo a profesores. Reflexión y análisis de prácticas pedagógicas. Trabajo colaborativo docente.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Análisis general: Informe monográfico de las 12 escuelas

El análisis -como se mencionó en el capítulo de Diseño metodológico- se desarrollará en dos niveles, primero con las 12 escuelas de la muestra utilizando los informes monográficos que explican el mejoramiento escolar acontecido, y posteriormente se profundizará sólo con dos instituciones educativas a través de las entrevistas, observaciones y documentos anexos.

La historia del camino de mejoramiento de cada escuela ha sido única y particular, sin embargo, encontramos algunos elementos comunes en los relatos de los protagonistas que nos muestran que existen ciertos procedimientos compartidos en estas instituciones que han desplegado sus alas de mejoramiento, en pro de entregar una educación de calidad a sus estudiantes. Este análisis intenta rescatar el rol jugado por la Gestión Curricular en el desarrollo de la mejora escolar.

Esta sección analizó la siguiente pregunta: ***¿Qué rol ha tenido la Gestión Curricular en la última década en escuelas chilenas con trayectoria de mejoramiento?*** Para esto se revisó el informe monográfico de cada escuela a través de un análisis general por lo que no utilizó las dimensiones determinadas en la Matriz de Gestión curricular, ya que eso es parte del 2º análisis, sino que se establecieron elementos recurrentes entre las 12 escuelas en sus procesos de mejoramiento, relacionados con la Gestión Curricular y así determinar si esta área fue significativa en las trayectorias de mejoramiento.

Es importante señalar, que el estudio marco al cual se adscribe esta investigación no realiza un foco en el área de Gestión Curricular, por lo cual, resulta interesante como aporte el análisis del rol que cumple en las trayectorias de mejoramiento de la escuela, para establecer si tiene relevancia o no en sus procesos vividos.

Primero, para algunas escuelas la Gestión Curricular ha tenido un rol fundamental en estos últimos diez años, para otras no. Esta diferenciación se aprecia como un

indicador de distintas etapas del mejoramiento desarrollado, en donde las escuelas que han iniciado este camino más tempranamente se encuentran con foco puesto en la Gestión Curricular, mientras que escuelas más novatas en este ámbito están en un momento de reunir y construir las condiciones básicas para el mejoramiento, sin hacer un foco en la Gestión Curricular. Dentro de esas condiciones básicas podemos ubicar la infraestructura (espacios y calidad de éstos), normalización, disciplina, asistencia de estudiantes y docentes, sentido de pertenencia e identidad, entre otros elementos.

Por lo tanto, el trabajo con foco en la Gestión Curricular sólo se encuentra claro y visible en un grupo de escuelas que ya han sorteado estos primeros desafíos, y se encuentran sorteando retos curriculares y pedagógicos, como un segundo nivel del proceso de mejoramiento escolar.

Estas escuelas han desarrollado la Gestión Curricular desde distintas perspectivas, y con distintos énfasis, sin embargo, se encuentran “lugares comunes” incluso con las escuelas que aún se encuentran en la etapa de normalización, es decir, hay elementos reiterados en donde han orientado su trabajo. A continuación se presentarán éstos.

“Ya de ahí para adelante, nos dimos cuenta. Porque al principio era la convivencia, que se sintieran bien y que la pasaran bien. De ahí para adelante comenzamos a preocuparnos de que se pasaran todos los contenidos y comenzamos a estandarizar la escuela (...) Nosotros sabemos cómo están nuestros niños, porque a contar del 2005 comenzamos a evaluarlos y también al evaluarlos se evalúa al profesor. Porque piensa tú que si yo tengo un curso, y si mi curso sale mal y nadie aprendió, ¿qué hice yo?” (Orientadora, Escuela 9)

Preparación SIMCE

Como primer elemento central de la Gestión Curricular y que se repite en los 12 establecimientos educativos se encuentra el foco SIMCE. Las escuelas dedican tiempo, recursos y energías en los cursos que aplican anualmente esta prueba

nacional, realizando ensayos y algunos casos horas extras para lograr resultados destacados y subir año a años sus metas.

“Acá tu entras y te inyectan un objetivo, el objetivo es mejorar, es siempre subir el puntaje SIMCE, ese es siempre nuestro objetivo” (Profesora Segundo Ciclo, Escuela 12)

“Mira el trabajo que se hace en el SIMCE, es algo súper importante para el colegio, y se hace un trabajo súper estructurado, para poder conseguir los resultados que se han conseguido”. (Docente primer ciclo, Escuela 6)

“Pero nosotros, por ejemplo, 2009, 2010, a partir del año pasado ya se implementó, para efectos de Lenguaje, lo siguiente: todos los meses se toma la velocidad lectora, todos los meses y se hace un cartel donde se destacan a los más veloces de cada curso: “Juanito Pérez, primero, tantos segundos” y salen allí” (Jefe de UTP, Escuela 4).

“Controles diarios para que el niño vaya de alguna manera ejercitando, porque nosotros tenemos alumnos acá que llegan a la casa y ya definitivamente no se ve tareas, no se ve cuadernos, entonces controles diarios, ensayos SIMCE programados” (Coordinador Académico 1, Escuela 11).

“Mira el trabajo que se hace en el SIMCE, es algo súper importante para el colegio, y se hace un trabajo súper estructurado, para poder conseguir los resultados que se han conseguido”. (Docente primer ciclo, Escuela 6)

También hay un gran involucramiento de las familias y de los propios estudiantes en relación a estimular los resultados a lograr, varios directivos hablaron de promover una “sana competencia” en torno a esta evaluación, tanto interna, entre cursos del mismo nivel, como externa, con otros establecimientos del sector.

“Es que los profesores hablan de que tiene que irnos bien, de que tiene que irnos bien, pero igual se sabe que tiene que irnos bien, porque es harto esfuerzo y si nos iba mal, nos afectaba a nosotros igual, pero no hay nervios por el SIMCE” (Estudiante, Escuela 10).

Estudiante 1: nos hacían ensayos del SIMCE, nos empezaron desde principio de año a hacer reforzamiento.

Estudiante 2: incluso desde 3ro y 4to.

Estudiante 1: iban metiendo así como materia que se suponía que salía en el SIMCE, y cada vez por ejemplo, una prueba y como que hacían ensayos de

SIMCE, nosotros ensayábamos así y nos iba así como mostrando, enseñando cosas del SIMCE. (Estudiantes de 8° básico, Escuela 9)

"En el año 2012 la Escuela 8 fue la escuela municipal que sacó el resultado más alto en SIMCE, el curso de la XX [profesora], el resultado más alto en SIMCE. Y la XX, olvídate, tenía la expectativa de subir... porque ella me decía, la XX: "tengo que llegar a los 300 señora, tengo que llegar a los 300". Y llegó a los 299, ¿ve? Y las colegas de ella también se ponen calladitas, también quieren avanzar. Entonces esa competencia es buena, es buena, porque las lleva a ellas a superarse, les hace subir la autoestima de ellas y también de sus cursos, ellos saben que son los mejores, usted le dice y ellos contestan que son los mejores... Entonces todo eso es bueno" (Directora, Escuela 1).

"...y lo otro que ellos vibran mucho también cuando nosotros hemos tenido los otros SIMCE, por ejemplo, les fue bien en SIMCE, los chicos aplauden a su escuela, "¿Y a la escuela vecina cómo le fue?" "¡Ah! Somos los mejores, somos los mejores..." En ese sentido muy... vibran con todos los logros de la escuela y eso habla mucho de ellos" (Entrevista Grupal, Docentes 1° y 2° Ciclo, Escuela 4).

Además se invierte tiempo y trabajo en un intenso análisis de la información obtenida, y de búsqueda de estrategias remediales, especialmente con los estudiantes que se ubican en nivel inicial. Este análisis se desarrolla con cada uno de los ensayos realizados, los que en general se realizan mensualmente.

"No se quedan solamente con el número que indica (una prueba), sino que analizan el por qué nos fue bien, y todos aquellos indicadores que están dijéramos bajo la media, los van analizando, pero no solamente así como 'el mes del SIMCE', y listo, no. Lo van trabajando, lo tienen siempre en la mesa, en agenda para analizar (...). Ellos evalúan las habilidades, y en función de las habilidades más resentidas hacen el trabajo de reforzamiento, pero por alumno. Hacen en un análisis niño a niño" (DEPROV, Escuela 8).

"Sí los hacemos trabajar harto, mire, después el profesor tiene que analizar niño por niño, pregunta por pregunta, en que aprendizaje clave el niño está más deficiente y esos niños nosotros tenemos que ver para que sean apoyados por la profesora de refuerzo que ella es contratada por SEP y yo la encuentro que es excelente" (Directivo, Escuela 10).

Como explicación de este foco, según expresan los actores entrevistados de las escuelas, es que es el propio MINEDUC quien ha enfatizado esta evaluación, por lo tanto, las escuelas que quieren ser reconocidas deben trabajar para alcanzar los puntajes necesarios que las hagan destacar en su entorno. Los directivos son muy críticos respecto a esta realidad, y comentan lo complejo que es que el SIMCE de cuenta de la realidad completa de un colegio y de la integridad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

"...el desafío es el SIMCE, porque es la mirada, la forma que tiene el Ministerio de colocar un periscopio aquí adentro y ver cómo funciona la cosa. Por eso nos preocupa el SIMCE, si hubiera otra forma en que el Ministerio se preocupara de nosotros... nosotros también estaríamos preocupados de esa cosa...". (Director, Escuela 12)

Sostenedor: "Es que lamentablemente (el SIMCE) es súper importante, y se publica en todas partes, hasta en la prensa, y el papá ve buen o mal colegio por el SIMCE".

E: ¿Y por qué dice "lamentablemente"?

Sostenedor: No, porque a veces ha sido injusto, es decir, porque el SIMCE no mide tanto la formación valórica, mide la instrucción, lo que el niño sabe, que está bien pero también debiese ver la participación de los apoderados en los procesos, las actividades extraprogramáticas que hacen los colegios. Esos aspectos no caben en el SIMCE y son importantes, la relación del colegio con la comunidad. (Escuela 8).

También un grupo importante de escuelas señala entregar estímulos monetarios o de otro tipo a docentes y a estudiantes, o realizan premiaciones y ceremonias para celebrar los logros que obtienen.

Por otro lado también el SIMCE por esa gran presencia comunicacional que provoca, ha sido considerado catalizador de cambio en 2 de los 12 establecimientos estudiados. Como indica un directivo de uno de los establecimientos: *"Si, nosotros el año 2005 nuestro SIMCE no fue el mejor, está el 2005, antes del 2005 y después del 2005" (Directivo, Escuela 11)*. Muchas de las

acciones emanadas de esta situación de crisis se convirtieron en prácticas institucionales.

“Nosotros a partir de una experiencia que tuvimos de un SIMCE bajo, hace mucho tiempo atrás, se comenzaron a crear cosas y nosotros - en ese tiempo yo no estaba en la parte directiva pero sí como docente- dijimos “a ver, nosotros hicimos esto mal, pero todo esto que hicimos está bien, así que lo vamos a convertir en algo que va a ser de todos los años, y lo vamos a seguir haciendo porque esto estuvo bien y esto que hacíamos mal, vamos a tratar de que no se repita. Y a partir de eso comenzamos a realizar distintas acciones SIMCE, y ahí comenzamos poco a poco a subir, independiente de la persona que esté en el cargo, eso se sigue haciendo todos los años” (Coordinador Académica 1, Escuela 11).

SEP: impulsor y focalizador del mejoramiento en área curricular

Un grupo importante de las escuelas de la muestra declara la importancia que ha tenido la SEP en la sistematización de sus procesos de mejoramiento educativo, focalizando en las 4 áreas: Liderazgo, Gestión de recursos, Convivencia y Gestión curricular; y en la incorporación de nuevos recursos y materiales que les permiten desarrollar mejoras sustanciales para el estudiantado.

“...la escuela no tiene nada que envidiar a un colegio particular, porque yo por ejemplo que trabaje, como te digo, veinte años en un colegio particular pagado caro a la vez trabajaba en la mañana en una escuela municipal de un barrio pobre, entonces veía las realidades y nosotros lo que estamos viviendo acá no se diferencia en nada, en absolutamente en nada, incluso en este momento tenemos mejor material que el del colegio donde yo trabajé, entonces no tenemos nada que envidiarles, absolutamente nada....claro y eso gracias a la SEP” (Docente, Escuela 10).

“Yo digo que la SEP hace maravillas porque con la SEP tenemos todo, digamos, yo digo que no hay nada que envidiarle a un colegio particular (Directivo, Escuela 10).

“(La ley SEP) nos ha permitido, por ejemplo satisfacer necesidades deportivas, y eso significa que hay que contratar personas, contar con más recursos humanos, recursos materiales... y hemos logrado tener como un abanico de posibilidades de deporte y talleres” (Jefe UTP, Escuela 8).

Varias de estos establecimientos comenzaron el 2008 con sus PME- SEP, y desde ahí han visualizado mejoras en el modo de gestionar la escuela, en las distintas

dimensiones. No ha sido un trabajo de comenzar de cero, sino más bien de consolidar lo que ya se venía haciendo, ordenando y sistematizando procedimientos para fortalecer el mejoramiento construido hasta la incorporación a la SEP:

"Porque de alguna manera en esta escuela [el PME del 2008] vino a consolidar prácticas, no instalar. El objetivo del Plan de Mejoramiento 2008 era instalar prácticas en la escuela, instalar, implementar, y en este caso sería fortalecer. Entonces ellos no, con este plan no fue descubrir la pólvora como se dice, fue hacer operativo lo que ellos tenían" (Supervisora DEPROV, Escuela 1).

"...que el 2007 salieron los planes de educativos acá en la escuela. Entonces todo eh... que fue un proceso de 4 años. En esos 4 años se... establecieron ciertos lineamientos al interior del establecimiento que tenían que ser cumplidos, gestión curricular de cursos, convivencias, liderazgos. Y frente a eso tú tenías que elaborar un plan, y con acciones destinadas precisamente a fortalecer cada una de las áreas (...) ese fortalecimiento de las áreas, precisamente eh... se desempeñan varios, varios tipos de... de acciones. Y precisamente ahí en el (ámbito) curricular, se determina el trabajo del departamento técnico, los talleres de refuerzo" (Profesores segundo ciclo, Escuela 1).

El establecimiento de metas también les ha permitido orientar de mejor forma el trabajo, canalizando hacia lo realmente necesario, y logrando diferentes niveles de institucionalización de las prácticas asociadas. Es en este momento en que se aprecia la focalización en el área curricular, en donde el esfuerzo por alcanzar las metas SIMCE les ha llamado a potenciar el área pedagógica curricular.

"Claro, hay metas. Nosotros, tenemos piso y vamos fijando metas cada cuatro años, a lograr a cuatro años y es conocido por todos, cada uno sabe lo que tiene... Sobre todo en Lenguaje y Matemática. Y tenemos, por ejemplo, en SIMCE, si hay resultados sabemos que no nos podemos bajar, tenemos que subir, lo tenemos clarito eso y, como dice mi colega, no hay justificación para no lograrlo, no hay" (Entrevista Grupal, Docentes 1° y 2° Ciclo, Escuela 4).

En el caso de la escuela que aún no se encontraba adscrita a la SEP, lo tenían en planes, ya que visualizan a esta subvención preferencial como un camino de alcanzar una mejor implementación material.

Yo no sé ni siquiera cómo tengo alumnos, porque aquí yo no les doy nada. Si yo soy el único en el barrio que no les doy nada, no tengo SEP. ¿Me entiende? No he querido tomarlo, ahora lo voy a tomar (aunque)... no sabemos si lo vamos a adjudicar (Administrador-sostenedor, Escuela 6).

También el apoyo a los estudiantes prioritarios cobra relevancia, buscando mecanismos que los ayuden a subir el nivel académico diagnosticado, sea con personal o material, ya que esto es parte de los compromisos esenciales firmados por el sostenedor.

Fuerte liderazgo pedagógico

Los directivos de las escuelas del estudio, muestran un gran protagonismo en el desarrollo de su mejoramiento, a pesar de demostrar estilos de liderazgos distintos, tanto directores como UTP han llegado a ser figuras representativas de sus establecimientos, logrando incluso el reconocimiento y admiración de sus docentes.

“Bueno, ella también ha sido mi maestra, mi tercera maestra. Por eso yo digo siempre que trabajar en esta escuela ha sido un privilegio. He tenido tres maestros (directores). Esos tres maestros a mí me han moldeado, me han sacado el jugo, me han retado, se han dicho muchas cosas de repente, pero siempre con el espíritu de colaborar, de ayudar. De estar todos, como dice la tía, en el mismo carro. Esa es la idea de todas las colegas, ese es el espíritu de la escuela. Es una escuela con historia y con memoria, siempre digo yo.” (Entrevista grupal, docentes 1° ciclo, Escuela 4)

“(la directora) nos hizo trabajar en equipo. Nos enseñó que no había que perder el tiempo... Aquí era muy buen trato, una líder para este siglo. Sabía de educación como nadie...” (Docentes antiguos, Escuela 4)

Han logrado levantar equipos de trabajo potentes que han revertido situaciones de desmejoramiento o crisis, llegando a resultados destacados en sus localidades.

“Yo llegué aquí a trabajar en el '85 y lo que más me llamó la atención, (fue) el prestigio que tiene la escuela, el director siempre está preocupado de ser el mejor de la comuna.” (Profesor antiguo, Escuela 2)

“Yo creo que mi gran sabiduría fue formar un buen equipo de trabajo, que marchábamos todos unidos, porque el equipo lo formé yo. Esa creo yo que es mi fortaleza. Pero el trabajo lo ha hecho el resto, yo fui capaz de delegar

las funciones, de confiar en las personas, porque tengo altas expectativas en mi gente.” (Directora, Escuela 7)

“Como docentes yo vi que el cargo de director no puede ser el que está en una oficina y entrega papeles y firma (...) hay que trabajar en equipo con los asistentes de la educación, hay que estar con los profesores, porque si tú quieres lograr resultados, tienes que estar con ellos y trabajar con ellos, y si hay que barrer tenemos que barrer, si hay que hacer esto tenemos que hacer esto.” (Directora, Escuela 5)

Una buena gestión de recursos, da muestra del espíritu que envuelve a estos directivos, en donde una mirada crítica y especializada ha logrado marcar una diferencia. Se destaca la focalización de recursos a las necesidades reales del establecimiento.

“Su personalidad y forma de actuar, la hacía estar muy atenta a la necesidad de incorporar esos recursos rápidamente (SEP), y ella focaliza muy bien estos recursos y también con mucha atención a lo que la comunidad requería, a las necesidades de sus estudiantes, lo que pedían los apoderados, entonces fue solicitando estos recursos y orientándolos a aquellos aspectos que ella consideraba fundamentales en su proyecto educativo.” (Ex sostenedor, Escuela 3)

“Los trabajos que yo he tenido antes, tú ves que las direcciones de las escuelas no están realizando una buena gestión y es obvio, entonces tú dices pero como la dirección, los jefes de UTP, como que no... y tú como que cuestionas eso, ya entonces, claro porque todos nosotros tenemos harto perfeccionamiento y de repente tú dices pero ¿cómo?... y resulta que acá a mí me gusta saber, pensar que mi directivo se manejan más que yo, ... eso te da mucha seguridad el saber que tu trabajo lo estás haciendo y lo estás haciendo bien porque hay una cabeza firme y fuerte que te permite hacer bien tu trabajo... que está gestionando bien...” (Docente, Escuela 10)

Una fuerte herramienta que se realiza en los discursos de los actores entrevistados, es la gran capacidad técnico pedagógica con la cual cuentan estos líderes, que les ha permitido hacer un trabajo constante y sistemático en relación al área pedagógica curricular, demostrando gran dominio. Un grupo importante de directores y jefes de UTP realizan un control de planificaciones, evaluaciones y de la cobertura curricular en general. En el siguiente apartado se profundizará como se realiza el control de esta área.

"Yo nunca he soltado la parte técnica, jamás. Por ejemplo, en la escuela tengo que analizar departamentos por asignaturas, yo doy las directrices por asignaturas, digo: 'el trabajo va a ser éste, éste...' y más que nada el profesor de asignatura, ellos tienen que hacer el recorrido del currículo, tienen que darse cuenta cómo está el objetivo fundamental en la parte curricular en lenguaje, desde primero a octavo, ver qué metodologías han sido más exitosas para que puedan hacer un intercambio, tienen que ver qué niños no avanzan. Todo el trabajo técnico de asignatura, está en el departamento de asignatura. Entonces yo me coordino con ellos." (Directora, Escuela 1)

"...como que se siente la directora tan empoderada en lo pedagógico, porque es una directora muy empoderada, que está metida en la sala, que está metida en las planificaciones, que está metida en el trabajo mío" (Profesora, Escuela 3)

"Por otro lado está el acompañamiento, el monitoreo y el control, la evaluación de la planificación de las actividades, así que tratamos de estar en los tres anexos. Hay una persona encargada, pero es bueno que el director se vaya a dar una vuelta, que esté presente; que trate de ir a la sala de profesores para saludar a los colegas." (Director 1, Escuela 11)

Control del área curricular

Es compartido por todas las escuela el control sobre el área curricular realizado por el equipo directivo de los establecimientos. En distinto nivel, en cada una de las escuelas se aplican procedimientos de control del área curricular a través del monitoreo de la cobertura curricular con la revisión de planificaciones y evaluaciones, y la aplicación de pruebas estandarizadas.

"(controlamos la cobertura curricular) con las revisiones previas de las planificaciones y la corroboración de lo que aparece en los planes de estudios [...] nosotros, al final del primer semestre tenemos un promedio de entre un 95 y un 98%, de cobertura curricular, a fin de año tenemos la misma cantidad" (Equipo directivo, Escuela 2).

Se explicita que este trabajo finalmente alivia la carga de trabajo docente, que se reconoce que es alta, sin embargo, importante y necesaria para lograr un buen nivel de aprendizajes con los estudiantes.

"Al entregar las herramientas necesarias, en la parte curricular, los profesores se ven un poco más aliviados, al tener ese alivio lo pueden

expresar de mejor forma en el trabajo que ellos desarrollan en clases (...). Cuando se llega a la sala de clases, no se puede llegar a improvisar. Ellos tienen una planificación diaria, aparte de eso tienen una planificación semestral que se ajusta a los contenidos que van a trabajar (...). Ante esas herramientas, yo creo que como todo cambio, al principio fue un poco incómodo, pero hoy en día le podemos preguntar a los profesores y significa que ha habido un descanso en el trabajo; costó armarlo, pero hoy están un poco más relajados; con el correr del tiempo se han dado cuenta que se ha optimizado su trabajo. (Jefe UTP, Escuela 8).

"Acá como colegio no hay una presión en cuanto al trabajador, si tu estas al día con lo que tú tienes que presentar, no es tanto, pero el mismo sistema es lo que te complica porque nosotros a veces tenemos 40 horas de clase y una hora de planificación, entonces no alcanzas porque mayormente el trabajo lo terminas haciendo en tu casa, o sea no es que el colegio, es como el sistema el que te aprieta mucho" (Docente 2, Escuela 11).

"O sea, yo creo que el profesor que llega a trabajar acá es que sabe que aquí va a trabajar. A uno tiene que gustarle mucho lo que hace, porque uno sabe que le va a dedicar mucho tiempo a esto". (Profesora, Escuela 7)

Un importante acento se realiza en la utilización de las planificaciones, en donde se visualiza a la comunidad compartiendo el sentido de esta práctica y empoderados de la importancia de su uso. No se permite improvisar, incluso en una de las escuelas está prohibido hacer clases si no se cuenta con la planificación aprobada por UTP.

"...nosotros estamos claros en el sentido de que tenemos que llegar a una sala de clases con nuestra planificación, uno sabe que va a hacer en el día, no llegamos a improvisar, entiende, ya sabemos que tal materia que se yo, uno ya va preparada, con el material adecuado a eso" (Docente, Escuela 10).

"Si vamos a hacer una bonita clase, amena, con actividades motivadores; tenemos que darnos tiempo para planificarla" (Profesor de Larga Trayectoria, Escuela 6)

"...nosotros estamos claros en el sentido de que tenemos que llegar a una sala de clases con nuestra planificación, uno sabe que va a hacer en el día, no llegamos a improvisar, entiende, ya sabemos que tal materia qué se yo, uno ya va preparada, con el material adecuado a eso" (Docente, Escuela 10)

"Y si el profesor no carga las planificaciones el día viernes, si por x motivo se le acabó la tinta o cualquier problema, si no llega el lunes con las planificaciones, o sea, el profesor que no tiene las planificaciones no puede entrar a hacer clases, y nosotros lo hemos dicho". (Jefa de UTP, Escuela 6)

Algunas escuelas tienen esta práctica más institucionalizada que otras, y comparten un modelo y un proceso sistematizado de revisión, conocido por todos. En cuanto a la coordinación de planificaciones, es diversa en las escuelas: algunas la realizan por ciclo, otras por nivel y algunas solo por curso.

"Y tenemos también planificaciones que son por ciclo, este año empezamos con el sistema de las planificaciones por ciclo, de reunirnos los profesores de primer ciclo y si yo hago matemática, conversar con la profesora de tecnología: "sabes que estoy viendo gráficos, ayúdame con esto", entonces como articular un poco eso." (Profesora primer ciclo, Escuela 5)

Las evaluaciones, en gran parte de los establecimientos educativos del estudio, deben pasar una previa revisión del jefe UTP antes de poder implementarla, realizando los comentarios y ajustes necesarios.

"Las evaluaciones tenemos que entregarlas con 48 horas de anticipación y ella (Jefa de UTP) tiene que visarlas y ella nos va dando igual sugerencias, dentro de lo que ella puede igual, por ejemplo, nos dice: "esta actividad a lo mejor debería ser un poco más corta por el tiempo de clase" y varios tipos de sugerencias. Entonces igual el trabajo con la coordinadora técnica en ese caso, es de ayuda, es de apoyo, ella en ningún momento nos va a criticar negativamente, siempre nos va dando críticas positivas" (Docente primer ciclo, Escuela 5).

En relación al monitoreo de la cobertura curricular, este es realizado a través del mecanismo de aplicación de pruebas estandarizadas, elaboradas y aplicadas tanto a nivel interno, como por terceros, ATEs principalmente. Por los dos medios

se obtiene la información necesaria que posteriormente pasa a un proceso de análisis por los docentes implicados, y posteriormente la toma de decisiones pertinente a la realidad fotografiada en la evaluación. También se realiza triangulación de la planificación, libro de clases y cuadernos de estudiantes, que les permita ver la coherencia de estos tres instrumentos, comprobando que lo realizado sea lo que lo que estaba planificado y lleven cubierto lo apropiado según su plan anual.

Entrevistador: ¿Hay un trabajo de monitoreo a su trabajo en aula por parte de los directivos?

Docente: no, nosotros no tenemos monitoreo de aula.

Entrevistador: ¿Entonces la dirección o la jefatura técnica van viendo cómo avanzan o no avanzan?

Docente: es que nosotros tenemos unas pruebas estandarizadas en el año, una en cada semestre, igual la señora L..., que era nuestra jefa de UTP el año pasado, igual ella de repente hacía un ronda, observa, conversa con los niños, pero así de ir a observar, no hay una pauta (...) nosotros nos evaluamos por las pruebas estandarizadas. (Escuela 9)

"En el caso de las evaluaciones que hace Asesoría X, ellos nos envían los resultados, cuantitativos y cualitativos y nosotros después con profesores de ese nivel, hacemos la toma de información, tomamos algunas medidas, le damos una nueva dirección a los refuerzos educativos de acuerdo a lo que nos dicen esas evaluaciones, cambiamos un poco el foco de atención en la habilidad. Porque se evalúan indicadores, detrás de cada indicador hay una habilidad y si nuestra habilidad, por ejemplo, lenguaje, lo más descendido es argumentación, nuestro currículum se tiene que ir en esa dirección" (Equipo directivo, Escuela 2).

Visto en términos globales, este primer análisis tuvo el propósito de identificar el rol jugado por la Gestión Curricular en los procesos de mejoramiento de las escuelas a través de la revisión de los informes monográficos para establecer elementos comunes que mostraron mayor significatividad.

Desde este primer análisis se observa que la Gestión Curricular apareció como área recurrente por los elementos de Preparación SIMCE, Control del área curricular, SEP como impulsor y focalizador del mejoramiento en el área curricular y Fuerte liderazgo pedagógico. Estas cuatro prácticas pertenecen al ámbito de la

Gestión Curricular y se presentan como relevantes para el proceso de mejoramiento de las escuelas estudiadas.

A pesar de que las escuelas pudieron seguir distintos caminos para desarrollar su mejora, la Gestión Curricular aparece como área significativa y que contiene elementos que las escuelas priorizan en su proceso de mejoramiento. En el caso de la Preparación SIMCE es una acción compartida por el 100% de las escuelas y que se encuentra instalada, es decir, es habitual y constante. Por su parte, el Control de área curricular también tiene una alta resonancia en los discursos de los entrevistados, se realiza un alto seguimiento y monitoreo de instrumentos como planificación y evaluaciones, especialmente a cargo del Jefe de UTP.

Otros dos elementos también destacaron en las narraciones de los protagonistas: SEP, como impulsor y focalizador del mejoramiento en el área curricular y Fuerte liderazgo pedagógico. El primero gracias a la preparación e implementación de los Planes de mejoramiento ha permitido centrarse y desarrollar el ámbito curricular. Y por último, en cuanto a los roles de los directivos de estas escuelas muestran un perfil en general altamente capacitados en las áreas pedagógicas curriculares lo que les ha permitido ser figuras formadoras que proyectan en sus escuelas la importancia del foco en la enseñanza aprendizaje.

Se puede concluir que la Gestión Curricular contiene pocos, pero importantes elementos claves compartidos en los procesos de mejoramiento de las escuelas, que probablemente ha derivado en una mejora de la calidad de enseñanza que imparten. Como se mencionó al inicio del análisis el rol de la Gestión Curricular dependerá del nivel de mejoramiento en que se encuentra la escuela, en donde las más novatas se encuentran enfrentadas a desafíos primeramente de disciplina, infraestructura u ordenamiento del funcionamiento general, mientras que las que ya llevan más tiempo como escuelas con mejora sostenida muestran mayor desarrollo y foco del ámbito curricular.

Por este motivo, para el estudio de caso que continúa sólo se escogieron dos escuelas en las cuales la Gestión Curricular tuviera un rol destacado, ya que para

otras fue un área poco nombrada y no resultaría relevante para el estudio su profundización.

En las instituciones escolares escogidas se distinguen distintos elementos de la Gestión Curricular desarrollados que se acoplan a la matriz construida, se describe cada una de las dimensiones y se establece su nivel de institucionalización, a través de los criterios determinados en el marco metodológico.

3.2 Análisis en profundidad: Estudio de casos de dos establecimientos

Las escuelas estudiadas han mostrado un mejoramiento sostenido durante la última década, implementando distintos dispositivos para lograrlo. En este análisis se describe el nivel de institucionalización desarrollado en el área de Gestión Curricular, para lo cual se utilizará la matriz creada que cuenta con las dimensiones y elementos centrales del área.

Dos establecimientos han sido seleccionados por su elevado nivel de relevancia de la Gestión Curricular en sus crecientes logros educacionales:

Escuela 8 tiene un alto despliegue de control curricular, especialmente de planificaciones, mediante la revisión. También se visualiza a través de las observaciones de aula, como elemento importante una clara estructuración de la instrucción.

Escuela 10 hay una sistematización y alineamiento de contenidos y estrategias pedagógicas en las clases, además de estructuración y supervisión del trabajo docente.

Resulta interesante abordar estos establecimientos para analizar sus mejora desde el ámbito de la Gestión Curricular y determinar el nivel de institucionalización de sus prácticas, ya que su trayectoria revisada muestra que le dieron especial énfasis a este ámbito a pesar de tener diversas opciones, por lo que esto permite acercarse a la comprensión de su proceso de mejoramiento y levantar información sobre las claves de escuelas que resultan efectivas.

3.3 Primer caso: Escuela 8

El establecimiento educacional 8 es de dependencia particular subvencionado y se encuentra ubicado en la localidad de Chimbarongo.

La escuela fue creada en 1997 y comenzó con cursos desde kínder a tercero básico; fue creciendo un curso por año hasta completar la enseñanza básica. Así permaneció hasta el 2008, cuando se amplió gradualmente la enseñanza media.

Hoy la escuela es de tamaño medio, con alrededor de 700 alumnos, con dos cursos por nivel en básica y un curso por nivel en media. Sus alumnos provienen de Chimbarongo y las comunidades aledañas, y –de acuerdo a la información oficial- pertenecen predominantemente a familias de nivel socioeconómico medio, aunque aproximadamente un tercio de ellos han sido identificados como prioritarios por la SEP, y alrededor de la mitad como socioeconómicamente vulnerables por el Mineduc.

La escuela cobra una mensualidad de \$9.000, sin embargo por concepto SEP y becas, buena parte del alumnado no paga este arancel. El establecimiento declara tener una orientación cristiana, a pesar de ser formalmente laico.

El sostenedor de la escuela, es un profesor normalista que cuenta con dos escuelas y un liceo, ha ejercido en ellos funciones de director y docente, y su esposa e hija también han desempeñado labores directivas en los establecimientos.

La escuela ha logrado notables resultados en el plano académico, tanto en 4º como 8º básico, encontrándose superior a los 280 puntos de puntaje SIMCE.

Complementariamente, la escuela tiene muy buenos indicadores de retención y aprobación de alumnos, asegurando continuidad y permanencia de los alumnos a lo largo de la enseñanza básica.

En la trayectoria de mejoramiento de la escuela se pueden señalar cinco factores centrales que explican este proceso:

1. Posicionamiento de la escuela en el sub-sistema local. La escuela en su fundación se posicionó exitosamente, lo cual le otorgó cierta ventaja inicial facilitando la selección como la autoselección, conformando una comunidad escolar bien dispuesta e emprender el desafío que lo convocó.

2. Trabajo de los aspectos curriculares y pedagógicos. Los docentes y directivos despliegan un esfuerzo profesional notable, caracterizado por la rigurosa planificación y monitoreo de la enseñanza, un exigente e intensivo trabajo en el

aula, y múltiples formas de apoyo diferenciado para los alumnos que enfrentan mayores dificultades.

3. Compromiso docente. Cuentan con un equipo docente capaz y motivado, que tienen un elevado sentido de la responsabilidad profesional y del compromiso con la escuela y sus alumnos. También aprenden unos de otros y aceptan la supervisión y retroalimentación del equipo directivo.

4. Liderazgo de los directivos. Éstos han sido líderes que han hecho crecer la escuela y con ella a sus integrantes, han contado con el reconocimiento y confianza de su comunidad escolar. Esto ha sido posible porque los directores tenían un profundo conocimiento de la escuela y han intentado mantenerse fieles a su misión, pero al mismo tiempo, abiertos a introducir innovaciones para alcanzarla.

5. Identidad y cultura propia. El modo de trabajar y relacionarse en la escuela, la manera de afrontar el desafío de la enseñanza-aprendizaje, ha ido produciendo en estos años una identidad, que en las representaciones de los miembros de la comunidad de la escuela se mezcla con sus expectativas y aspiraciones sobre cómo quisieran ser.

A continuación se inicia el análisis de la Escuela 8.

a. Planificación didáctica curricular. *Estructura, diseño y organización de la planificación. Revisión-control de UTP. Propuesta curricular del establecimiento articulada con el PEI.*

En el establecimiento se desarrolla un intenso trabajo de planificación curricular, el cual hace poco tiempo se estandarizó para todos los docentes, anteriormente no había criterio unificado y se realizaba un proceso muy extenso y que resultaba tedioso y agotador para los docentes.

“Nosotros planificábamos como nos enseñaron en la universidad, que a todos nos enseñaron de una manera diferente y unificó un poco el criterio para planificar, entonces teníamos el objetivo me acuerdo, actitudinal, procedimental, y la actividad, este tipo de planificación”. (Profesor antiguo)

Con la llegada del nuevo jefe de UTP se trabajó en instalar el nuevo sistema, con el cual han logrado *“un descanso en el trabajo; costó armarlo, pero hoy están un poco más relajado, con el correr del tiempo se han dado cuenta que se ha optimizado el trabajo”* (Jefe de UTP).

“Yo veo que la planificación es un tema general, cómo, cómo pedirles a los profesores sin que ese trabajo mismo les quite o les demande demasiado tiempo... entonces el tema de planificar para trabajar muchas veces resulta incómodo, tedioso ¿Me entiende? Entonces, al entregar las herramientas necesarias, en la parte curricular, los profesores se ven un poco más aliviados, por lo tanto al tener ese alivio ya lo pueden expresar de mejor forma en el trabajo que ellos desarrollan en clases...” (Jefe de UTP)

Se planifica anual y semestralmente en marzo y clase a clase, éstas últimas tienen fecha determinada de entrega, quincenalmente y con 15 días de anticipación, a través de correo electrónico; en caso de no enviarlas, el jefe de UTP se contacta con el docente y conversan del tema. También se les exige archivarlas y tenerlas en la sala de clases disponibles, por eventualidades como supervisión o reemplazo de docentes.

M1: ¿Y qué tan específicas son las planificaciones?

E: No, ellos hacen las planificaciones de, las anuales, el cronograma de contenidos y después hacen las planificaciones quincenales. (Directora)

“... ellos (los docentes) tienen una planificación diaria, aparte de eso tienen una planificación semestral que se ajusta a los contenidos que van a trabajar. Entonces tiene que haber una triangulación respecto a lo que ellos entregan, trabajo de aula, trabajo semestral y el trabajo anual”. (Jefe de UTP)

“Nosotros este año se nos sugirió y se nos entregó a cada profesor una carpeta con el logo institucional, entonces todos tenemos archivado, en el caso de que tengamos alguna visita en el aula, ya en qué estamos, tal curso, planificación, todo el contenido, cierto. Eso desde este año. Y aparte a nuestro jefe de UTP nosotros le enviamos las planificaciones a él para que las tenga archivadas, como registro, evidencia.” (Profesor 1º ciclo)

Para desarrollar esta labor los docentes cuentan con la asesoría de la asistencia técnica, quienes les entregan planificaciones que ellos posteriormente modifican y adecuan según criterios personales y en función de sus cursos.

"...nosotros tenemos una red de asesoría externa, por lo tanto trabajamos con esa red de asesoría, donde nos proporcionan las planificaciones, viene un asesor una vez al mes en los diferentes subsectores, y ellos nos dan a nosotros lineamientos a seguir." (Profesor 1° ciclo)

E: Pero igual hay que dar pie, porque si bien es cierto que entre una planificación que de repente no se adecúa totalmente a la realidad, entonces nosotros obviamente tenemos que adaptarla a la realidad del día a día. De repente hay cosas que yo haría, para lograr el objetivo no voy a ver este contenido, o resulta que este lo voy a comprimir, a lo mejor me voy a demorar si la unidad tiene 14 clases, voy a comprimir 1 clase, o voy a hacer 2 clases en 1, tenemos esa facultad.

E3: Nos quedamos más por el objetivo que más que el material. Importa el objetivo, el mensaje.

M: ¿Y esas adaptaciones de la planificación de X (ATE) son revisadas por alguien?

Varias: No. (Profesor 1° ciclo)

En cuanto a la revisión, por tiempo, esta no se realiza de manera constante y total, sino parcial para algunos docentes que se visualizan con dificultades o que se hayan incorporado hace poco tiempo, esta actividad está a cargo del jefe de UTP.

M1: Y se la entrega a alguien.

E: Sí, se la envían al, a UTP.

M1: Y él es el que las revisa.

E: Claro, entonces...pero no le da el tiempo, honestamente como para revisarlas. (Directora)

M1: Ya, y te entregan a ti las planificaciones diarias, en general ¿Alcanzas a mirarlas?

E: No todas, no todas.

M1: Y ¿Cómo revisas?

E: Bueno, leemos... haber, el criterio se ajusta un poco a aquellos profesores que tienen presentadas mayores dificultades ¿ya? (Jefe de UTP)

Como se puede apreciar, esta práctica ya está sistematizada, pero, lleva poco tiempo de implementación, por lo cual no podríamos determinar que está institucionalizada, sin embargo, está en vías de lograr este nivel. También se puede estimar que es una práctica que les ha ayudado en su proceso de mejoramiento educativo, y que consideran que es importante de mejorar en esta área de la Gestión Curricular.

b. Modelo pedagógico oficial. Instrucción estructurada. Lineamientos metodológicos. Uso sistemático y unificado de recursos didácticos y tecnológicos.

A través de las observaciones en aula, y las entrevistas se pudo apreciar que hay una estructura compartida de clases en inicio, desarrollo y cierre, ya que en el último tiempo se ha trabajado en esta área mediante de la pauta impulsada por UTP de la observación de clases como también en los Consejos técnicos pedagógicos que tienen un foco pedagógico. Sin embargo no hay un método de enseñanza propio, ya que existe libertad en este aspecto.

"... hemos permitido que se haga un trabajo sistemático ¿ya? desde cómo llegan a la sala de clases, de cómo copian el objetivo en la pizarra y lo explican, hasta generar una retroalimentación efectiva dentro de la sala de clases." (Jefe de UTP)

M1: ¿Y cuál es la materia de esas reuniones (Consejos técnicos pedagógico)? ¿Cómo en concreto trabajan?

E: Bueno, en concreto, cada...más que nada la parte con foco pedagógico y aspectos generales de cada uno de los encargados. Cada uno plantea su situación en particular y también en base a una tabla que es planificada, pero que principalmente por lo que...foco pedagógico más que nada. Y ahí se organiza también el consejo de profesores y eso es cada quince días. (Directora)

...profesor que llega ahí, también sabe que hay una cultura de la práctica pedagógica instalada en el sentido de, de las reuniones técnicas, del avisar procesos, de ir avanzando. (Jefe DEPROV)

Sólo en la caso de la asignatura Lenguaje y comunicación en primero básico se ha instalado el uso de un método de lectura, el Matte, el cual les ha dado buenos resultados y desde la capacitación de una ATE lo han seguido utilizando.

Eh, principalmente están trabajando en comprensión, y de hecho están aplicando ellos el método "Matte" que les ha dado bastantes resultados, también han evaluado matemática eh y creo, no tengo la certeza en ciencias. El yo, el stand de mejoramiento aparte del monitoreo, y de lo que expo exponemos como experiencia eh en la reunión de directores, no tengo...no hay una... (ATP comunal)

Además de tener regulado la velocidad lectora a través de la evaluación que realiza la directora a primero básico, también hay un control semestral que implementa una asistencia técnica contratada.

"Claro, sí, semestral hace (control velocidad lectora) (ATE) X. Se entrega la cantidad de palabras que leen, que leen sus hijos." (Directora)

Actualmente se trabajan los planes del Ministerio y no se ha incurrido en cambios en esta área. Se trata de innovar a nivel de didáctica en el aula, y para eso los profesores han recibido constante capacitaciones y cursos de distintas ATEs, y también por impulso personal, especialmente el relacionado a lo tecnológico. Además de tener fácil acceso al uso de la gran cantidad de material didáctico y tecnológico (data, pizarra interactiva, notebook) con el que cuenta el establecimiento, tienen instalado un sistema de inscripción, para que no se vayan a topar en el requerimiento. Cuentan también con la posibilidad de gestionar nuevas compras de recursos y materiales que necesiten, principalmente a través de la SEP.

"Por ejemplo, nosotros tenemos un libro, si queremos usar el laboratorio de computación, con el horario, las fechas, el profesor, entonces ya, tomamos el libro, y si tal día tengo planificado usar el laboratorio de computación, ya, está listo ese día." (Profesor primer ciclo)

“Necesitamos un gráfico para la pre-básica, un gráfico grande, real, y lo gestionamos por medio de la coordinadora y nos llegó como a la semana siguiente.” (Profesor primer ciclo)

M: Por ejemplo, si ustedes quieren acceder a usar recursos didácticos, ¿Les es fácil hacerlo? ¿Pueden acceder a ellos?

E3: Sí. Hay que registrarse, por un tema de orden, de que no se extravíen y de regresárselos a la persona encargada, que es la tía X. Hay un control. Si es accesible, la biblioteca, la sala de computación, el taller. Hay un cuaderno que sirve para el tema de la organización, quién ocupa qué, para que no se topen profesores. (Profesor segundo ciclo)

E2: Se la ha jugado hartito el equipo directivo, por tenernos los materiales tecnológicos. Cada curso tiene su notebook, su data. Han aprovechado bien los recursos a los que pueden acceder. Hay equipos de audio, pizarras interactivas. Siempre están preocupados de que nuestro trabajo se facilite. (Profesoras)

Otro aspecto importante a destacar en este ámbito es la importancia dada a la normalización, y lo institucionalizada que está esta práctica. Desde la incorporación de una ATE, comenzaron a incorporar 8 normas de comportamiento desde kínder, las cuales, según la visión de los docentes, les han dado buenos resultados, y les permite desarrollar las clases de mejor manera en todos los niveles. A pesar que no es un ámbito pedagógico, esta práctica les permite cumplir con las exigencias académicas.

“Tenemos una normalización clara de todo el colegio. Todos danzamos en son a las normas que son 8, desde pre-kínder. Todo el colegio tiene clara esas normas, y saben que son 8, cuáles son, y no dejar a los niños irrumpir esas normas.” (Profesor primer ciclo)

“...cuando yo entro a la sala hay clases normadas.” (Directora)

“Toda la normalización está súper presente en los chiquillos y en los apoderados. Hay norma para cada cosa y los cursos la han identificado. Entonces eso ha formado una cultura en el colegio y que te da la tranquilidad para el desarrollo de tus clases.” (Profesor segundo ciclo)

“Hay pequeños detalles de formalización, cómo decía la colega. El formarse que quita harta ansiedad a los chicos antes de entrar a clase. Cosa que yo viví porque los chicos en el otro colegio entraban nomás y adentro se saludaba y todo, pero no se hacía una fila antes de entrar a clases. Entonces los chicos iban con esa ansiedad del recreo de jugar y quedaba esa ansiedad ahí. En cambio aquí, antes de entrar a la clase a la primera hora, al primer recreo, al segundo recreo siempre se forma. Desde prekinder a cuarto medio. Para irse del colegio igual se forman. Entonces ese tipo de normalización yo creo que influye mucho.” (Profesor segundo ciclo)

En esta misma línea, el apoyo a los niños con dificultades es clave, por un lado las asistentes de aula ayudan en esta área en la sala de clases, en 1° y 2° básico principalmente, lo que les permite a las docentes titulares que exista un mejor aprovechamiento del tiempo en aula. Y por el otro lado la existencia de reforzamiento y asistencia a tiempo de los casos con probabilidades de repitencia. Además existen iniciativas personales por partes de los docentes, de estar siempre atentos a que se desarrolle un aprendizaje para todos.

E2: Y en el segundo semestre si el niño tiene un problema de repitencia, no se le avisa en noviembre, se le avisa en septiembre para que vaya viendo, o a fines del primer semestre, entonces no es algo que se haga al lote, se hace con mucha anticipación, eso está estipulado por el colegio.

E1: Es una regla institucional. (Profesores antiguos)

“... tenemos también un sistema de reforzamiento con un grupo de alumnos que van más desfasados, tienen un programa de reforzamiento en lenguaje y en matemáticas.” (Directora)

En conclusión esta dimensión muestra una institucionalización parcelada, la normalización y la estructura de clase han alcanzado un alto nivel de consolidación, es una práctica concreta e identificable, mientras que los lineamientos metodológicos y el uso unificado de recursos didácticos y tecnológicos no se han desarrollado, tampoco existe un método didáctico único, ni se ha implementado un uso metódico del material. La libertad de éstos últimos elementos ha primado por sobre la sistematización, otorgándole autonomía profesional a los docentes.

c. Énfasis curricular. *Foco curricular declarado y compartido. Preparación de estudiantes a pruebas estandarizadas.*

La escuela tiene un foco curricular pedagógico en el desarrollo de competencias, por sobre el de contenidos. Desde la planificación se encuentran orientados a desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes, contemplando en éstas las destrezas y competencias a trabajar. Desde dirección y en el discurso de docentes se hace referencia a un trabajo común entre los docentes, es decir, es un discurso compartido.

“Vi el trabajo de los profesores, porque producto de eso, de esa conversación, yo revisé las planificaciones y justamente las planificaciones, tenían, lógico que tenían anotados los contenidos, pero sobre los contenidos, estaban anotados los aprendizajes esperados, estaban anotados los ejes de los sectores de aprendizaje, entonces había una mirada más amplia, y eso a mí me pareció que un, un eh, un buen paso para ir avanzando en eso, a diferencia de otros establecimientos, cuando uno les preguntaba ¿qué han pasado? Siempre hablaban de contenido, siempre, siempre hablaban de los contenidos que tienen que desarrollar, aprender los alumnos. En cambio aquí era la mirada qué aprendizaje, qué competencias tienen que desarrollar nuestros alumnos. Desde todos los sectores, de lenguaje, matemática, las asignaturas técnico artísticas y dijéramos científico humanistas, pero una mirada distinta y eso a mí me pareció interesante para ese momento, porque de todas las escuelas que yo visité, era la única que tenía ese lenguaje pedagógico.” (Jefe técnico DEPROV)

Desde la unidad técnica pedagógica se impulsa una labor menos academicista, y que comprenda una articulación de los contenidos y una centralización de los contenidos relevantes, para alcanzar a desarrollar toda la inmensa red de contenidos propuesta por el Ministerio de Educación.

“Por ejemplo, nosotros hemos implementado, como dicen ustedes, la parte curricular, cómo están trabajando los ejes temáticos, cómo lo están desarrollando, si están en coherencia, si hay una relación de acuerdo a los contenidos, eh... específicamente yo estoy trabajando la parte de enseñanza media, directamente relacionado con PSU ¿ya? Entonces, por ahí y por acá se han detectado eh... demasiadas de entregas de

información por parte del profesor, muy poco condensada hacia los alumnos ¿ya? Entonces sabemos que los chiquillos tienen que ver una red de contenido que es enorme, entonces, se ha detectado que los profesores tratan de cumplir mucho lo que se exige por parte del Ministerio al entregar la red de contenido, pero no es un trabajo táctico, no es un trabajo técnico donde ellos puedan separar los ejes temáticos, en entregar las partes que ellos realmente necesitan, entonces, estamos centrando el trabajo en cosas más técnicas, no de abarcar conocimiento.” (Jefe de UTP)

Respecto al foco SIMCE, en esta escuela desde sus inicios ha cobrado relevancia el logro académico en esta prueba estandarizada. Distintas medidas se han implementado para alcanzar los buenos resultados con que cuentan actualmente.

“Es muy importante porque siempre hemos luchado por mantener nuestro nivel académico, y luchar por la excelencia y luchar por la...los puntajes, los puntajes SIMSE más que nada. Y el año pasado con la PSU en realidad.” (Directora)

Como primera medida, se realizan muchos ensayos tipo SIMCE, incluso semanales en fechas cercanas a la medición nacional. Las evaluaciones son creadas por los docentes con apoyo del jefe de UTP. Los docentes buscan preguntas tipo y ejemplos en internet y los proporcionados por el coordinador de línea de matemática de la ATE que presta sus servicios en el establecimiento.

Posterior a la aplicación de los ensayos los resultados se tabulan y se analizan, clasificando a los estudiantes según niveles de logro en inicial, intermedio y avanzado. Con esta información se buscan las remediales necesarias para mejorar los niveles de los estudiantes más descendidos. También se les informa a los padres de los resultados para que puedan apoyar e involucrarlos en el proceso.

“Exactamente, que no se quedan solamente con el número que indica, ya está bien, sino que analizan el por qué nos fue bien, y todos aquellos indicadores que están dijéramos bajo, bajo la media, los van los van analizando, pero no solamente así como, como el mes del SIMCE, el mes

de los resultados en abril y listo, llegó esto, no. Lo van trabajando, lo van teniendo, lo tienen siempre en mesa, en carpeta, en agenda para analizar.” (Jefe técnico DEPROV)

Además las evaluaciones de unidad se realizan con alternativas desde 1° básico, como entrenamiento a este tipo de instrumentos, y así puedan optimizar los tiempos de respuesta.

“Claro, la verdad es que consignamos que más que el tema saturar a los chiquillos con contenido, hay toda una parte estratégica de cómo ellos desarrollan el instrumento, nos hemos dado cuenta con el tiempo que los chiquillos tienen que acostumbrarse a ver ¿ya? Más que el tema de conocimiento mismo, eh... hay toda una parte de discriminación, en cuanto a preguntas, el desarrollo de las alternativas, entonces nosotros a esa parte, aunque suene feo, les llamamos adiestramiento ¿ya? ¿Cómo adiestramos? Llevando constantemente al muchacho a esa situación, entonces, mientras más involucrado este en esa situación, eh más fácil es el desarrollo de ese instrumento. Y es por eso que lo realizamos varias veces ¿ya?” (Jefe de UTP)

Otra medida desarrollada en el marco de la JEC, es la implementaciones de taller SIMCE Lenguaje y Matemática. Estas horas se dedican exclusivamente a preparación de la prueba de medición nacional.

Sin embargo, a pesar que pareciese que es una escuela academicista, también se hacen esfuerzos por equilibrar el foco curricular y se desarrollan actividades extra programáticas con alta sistematicidad y afluencia de estudiantes. Los talleres artísticos se desarrollan ya hace bastante tiempo y los niños pueden escoger entre una numerosa variedad. Además de realizar continuamente actos para la comunidad en donde puedan compartir su potencial. La oferta deportiva comenzó hace menos tiempo, y gracias a la SEP se ha logrado implementar el colegio con materiales y recursos que permiten hoy tener varios talleres.

“Sí, yo creo que es importante el tema de lo que usted habla, es importante el equilibrio que tendría que haber con los otros subsectores, pero yo creo que el equilibrio aquí se da, porque tenemos mucho potencial artístico y... no sé si deportivo, porque está recién comenzando, pero sí artístico, entonces los alumnos también tienen la oportunidad de

desarrollar las otras áreas, independiente de que en cuarto, y en todos los niveles, desde prekinder saben la importancia que nosotros como colegio le damos al SIMCE, pero tienen la oportunidad de potenciar en las otras áreas. Tenemos muchos alumnos artistas y a ellos les encanta participar en los actos, estos actos que hacemos, ceremonias, para las diferentes fechas, se potencia." (Directora)

Esta dimensión tiene un alto nivel de institucionalización, las prácticas asociadas son desarrolladas intencionalmente y a conciencia por todos los actores, existe una creencia común que tales acciones les permitirá mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. También ha habido una progresión, se ha ido perfeccionando de acuerdo a los análisis de implementación que se realizan y la implementación es sistemática y periódica en el tiempo.

d. Evaluación curricular. *Procedimiento de monitoreo y evaluación curricular. Políticas de evaluación. Revisión y control de instrumentos de evaluación.*

La escuela tiene incorporados procedimientos de evaluación curricular a través de la aplicación de pruebas tipo SIMCE, con los cuales pueden monitorear los niveles de logro alumno por alumno. Se realizan pruebas externas de nivel al finalizar ambos semestres, este también es insumo para la toma de decisiones de directivos y docentes.

En cuanto a las evaluaciones de los estudiantes estas se construyen a través de trabajo colaborativo docente. Los profesionales paralelos, (profesores que trabajan en un mismo grado en la misma asignatura) acuerdan cómo desarrollar las evaluaciones y retroalimentan el instrumento confeccionado. Se les introduce pequeños cambios para evitar que el curso que aplique en segundo lugar el instrumento pueda conocer alguna respuesta dada por sus compañeros que ya dieron la evaluación por ser del curso alterno.

M1: Y los profesores ¿cada uno evalúa sus propias pruebas, sus propios instrumentos de evaluación?

E: Eh... sí es un trabajo en conjunto, generalmente, se unen por métodos ¿ya? los profesores de matemáticas están encargados de desarrollar el

trabajo en conjunto, hay dos profesores de segundo ciclo y ellos trabajan en conjunto. (Jefe de UTP)

Los instrumentos creados son enviados con anticipación a UTP, para revisión, pero no en su totalidad. El jefe de UTP indica que las revisa y aporta sugerencias y modificaciones que los profesores posteriormente incorporan. Los docentes indican que en el área de evaluación, específicamente elaborar los instrumentos, se sienten débiles, por lo que acuden al Jefe de UTP a solicitar apoyo y orientación por iniciativa propia, a diferencia de lo que sucede con la planificación, en donde se sienten con mayores herramientas.

También es importante mencionar que los docentes comparten el material evaluativo creado, y lo archivan generando un banco de pruebas para todos los años, el cual se va complementando anualmente.

Esta dimensión se encuentra en un nivel medio de institucionalización, ya que se logra implementar un proceso de evaluación curricular y existe un tipo de instrumento impulsado por UTP a aplicar (como lo es la prueba de alternativas), sin embargo, algunas prácticas siguen siendo espontáneas, y por factor tiempo no alcanzan a sistematizarse, como lo es el trabajo colaborativo para confeccionar los instrumentos de evaluación o la revisión de éstos por el jefe de UTP. Aún no existe una consolidación de las acciones por medio de la evaluación y perfeccionamiento.

e. Acción docente. *Mecanismos de supervisión de la labor docente. Observaciones de aula. Retroalimentación y apoyo a profesores. Reflexión y análisis de prácticas pedagógicas. Trabajo colaborativo docente.*

En el establecimiento las observaciones de aula comenzaron hace algunos años, cada vez se ha sofisticado más este mecanismo, y hoy cuentan con una pauta de observación conocida y aceptada por los docentes con la cual se registra la visita. Los indicadores de la pauta son diversos y abarcan no sólo gestión de aula, sino también el trabajo administrativo (completación del libro de clases, preparación de planificaciones, evaluaciones, guías, entre otros) y de

preparación de actos (organizar actividades extracurriculares para celebración de festividades o efemérides). A pesar de que puede parecer dispersa, cumple para lo que está diseñada y entrega una completa visión del docente evaluado.

M: ¿En qué consiste eso de la auditoría?

E9: Es una visita que realiza la directiva de nuestro colegio en cualquier momento del día. Y eso tiene una pauta que ya nos entregaron los ítems a evaluar durante una clase. (Profesor Primer ciclo)

Las observaciones de aula, o auditorias como las llaman en la escuela, son realizadas por el equipo directivo, tienen la meta de visitar a un 100% de los docentes semestralmente, sin embargo, por tiempo sólo logran enfocarse en los profesores que visualizan más débiles o que se han integrado recientemente a la comunidad.

M2: Y esa es su labor, hacer auditoría ¿Alguien más lo hace?

E: Todo el equipo de gestión.

M1: Se distribuyen y van ¿Y entre todos entonces cuántas aulas cubren?

E: Tenemos como meta cubrir el cien por ciento en el semestre. (Directora)

Posterior a cada observación se realiza una retroalimentación, en donde se conversa con el docente sobre su apreciación de la sesión observada y se le informa al docente del nivel obtenido en la visita y se firman los compromisos necesarios en caso de haberlos.

En las auditorías también se realiza la triangulación, en donde se revisa si el docente "va al ritmo que planificó, de acuerdo al cuaderno del alumno y el libro de clases" (Directora)

Las visitas no son programadas, sino de improviso, por lo cual los profesores confiesan que siempre deben estar preparados para una eventual observación de aula del Jefe de UTP o la Directora, por eso cuentan con su planificación archivada y cuidan desarrollar la estructura de clase con las tres etapas.

También se utiliza el modelamiento docente como mecanismo de apoyo. Éste ha sido desarrollado por el Jefe de UTP a petición de docentes de 4° básico en la

asignatura de Matemática. Cabe mencionar que no se ha realizado como una práctica habitual.

En cuanto al protocolo de evaluación docente no existe uno estandarizado, sólo se aplica el criterio del director, pero las observaciones de aula se utilizan como información valiosa para este proceso.

E: Eh... sí, pero no, solamente lo que está relacionado con la pauta de... de observación pero no tan sólo en aula, también hay temas que tienen que ver, que tienen relación con la persona también, en esa pauta. Y aparte de eso, el trabajo administrativo que le compete al profesor que tiene relación con el libro de clases, festividades, y otras cosas. (Jefe de UTP)

Los profesores desarrollan un interesante trabajo colaborativo, por cursos paralelos, en donde los docente que comparten una asignatura en un mismo nivel desarrollan una relación de cooperación de material, guías, actividades, evaluaciones u otros. Este procedimiento de colaboración formalmente se realiza en los consejos técnicos los cuales se realizan semanalmente, turnando los ordinarios (temáticas técnicas y generales) y los GPT (Grupo profesional de trabajo) cada 15 días.

Los consejos de profesores tienen un foco pedagógico, éstos son preparados por el equipo directivo, quienes planifican diversos temas de interés para los docentes. En los GPT se agrupan por ciclo, y a veces se separan por área, se enfocan principalmente a Lenguaje y Matemática, se desarrollan planificaciones y actividades pedagógicas. Los docentes mencionan que este tiempo garantizado de trabajo no les es suficiente por lo recurren a instancias informales para coordinar, como lo son recreo, almuerzo o encuentros de pasillo.

E4: Es que requiere de más tiempo. Es que el consejo de profesores es de una hora, entonces no se alcanza a juntar por ciclo y además por nivel.

M: ¿Y a qué dedican el consejo de profesores entonces?

E9: Es más, por ejemplo nosotras que somos paralelo cuarto básico es como "ya, en qué estamos", "ya, te mando el cuaderno", "mira, tú hace

esta prueba, yo hago la otra", y vemos y comparamos si apunta a lo que queremos, y así. (Profesor Primer ciclo)

"Compartimos guías, trabajos, pruebas. Hay momentos de reuniones y conversación donde vemos lo que estamos pasando y hay que ser coherente con lo que están pasando." (Profesor Segundo ciclo)

Se aprecia que existen procesos definidos y con propósitos concretos, compartidos por los actores, que han evolucionado y mejorado en el transcurso de su ejecución, como lo es el uso de la pauta de observación. No obstante, el tiempo vuelve a jugar un rol importante, e impide una completa sistematización de las acciones, tanto en las visitas de aula y sus retroalimentaciones, como para el trabajo colectivo, las cuales no son constantes ni con una periodicidad estable, por esto no se puede determinar una institucionalización completa.

La escuela en sus cinco dimensiones muestra rasgos de institucionalización, al contrastarlos con los cinco criterios establecidos evidencia que en todas las dimensiones las prácticas son concretas e identificables y son conocidas por los actores. En cuanto al tercer criterio, sí son en general permanentes, sin embargo, no cuentan con una implementación estable, y se debe principalmente a la falta del factor tiempo, ya que tanto para los docentes como directivos este bien es escaso, y no les permite desarrollar todas acciones que tienen presupuestadas; realizando ajustes y flexibilizando logran cumplir con parte de ellas.

La formalización de las prácticas a través de formatos, protocolos u otros documentos, se ha desarrollado en algunas áreas como por ejemplo la planificación y en la observación de aula, otros procesos aún no encuentran ese nivel de oficialización, y se efectúan de manera definida pero espontánea.

Por último, la evaluación y perfeccionamiento sobre la propia experiencia, no se explicita como frecuente, en algunos casos se ha realizado y han logrado productos como la sistematización del proceso de planificación o en el caso de la construcción del instrumento de observación de clases.

En síntesis, se puede determinar que el nivel de institucionalización de la Gestión Curricular de la Unidad educativa 8 es medio, ha logrado consolidar algunas áreas instalando y mejorando acciones concretas orientándolas a resultados, sin embargo, no ha incorporado una sistematización sólida y de un perfeccionamiento evaluado.

3.4 Segundo caso: Escuela 10

La escuela 10 se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Osorno, en un sector comercial, fue fundada en el año 1960, luego del terremoto que asoló la zona sur del país. Por los daños producidos por la catástrofe natural el gobierno de México donó recursos financieros para construir una escuela vocacional, la cual en el año 1973 se transformó en una escuela básica completa.

Posteriormente en el año 1996 la escuela sufre un incendio que la destruye casi por completo, por lo que debieron funcionar por algunos años en tres recintos separados. El director de la época hizo grandes esfuerzo por mantener unida a la comunidad durante este período.

El año 2000 se terminó de reconstruir una moderna nueva instalación, que les permitió ingresar a la Jornada Escolar Completa, terminando con la doble jornada que realizaban.

Actualmente, la Escuela México de Michoacán es el establecimiento de educación básica municipal más grande de la comuna atendiendo a casi 1000 niños y niñas desde Pre kínder a 8° año básico, matrícula que se ha mantenido relativamente estable en la última década. Cuenta con 24 cursos, 4 cursos en los niveles de transición, y 3 cursos por nivel desde 1° a 8° año básico, con un promedio de 35 alumnos por curso. La escuela es clasificada como del grupo socioeconómico medio por parte del SIMCE, es decir que atiende principalmente a familias de ingresos medios y en la que los padres han alcanzado enseñanza media completa. Sin embargo, 490 de sus estudiantes han sido identificados como prioritarios por la subvención educacional preferencial, es decir alrededor del 50%. Por su parte la Junaeb, estimo un IVE de 71% para el año 2011. Los estudiantes de la escuela provienen de distintos sectores de la ciudad, y en una proporción importante alguno de los padres es ex - alumno o familiar de un antiguo estudiante de la escuela.

El equipo profesional se compone de 37 personas: 2 directivos, 29 docentes de educación básica, 4 educadoras de párvulos, 2 educadores diferenciales y 9 asistentes de la educación. Por otro lado, los resultados en el sistema nacional de evaluación docente municipal, muestran que de un total de 30 docentes evaluados al año 2011, 23 han sido evaluados como competentes y 7 en nivel básico.

La escuela 10 tiene una gran tradición y prestigio en la comuna, especialmente debido a su calidad académica. Se incorporó a la subvención educacional preferencial (SEP) el año 2008, siendo clasificada como autónoma debido a sus sistemáticos altos resultados educativos, además ha conseguido 14 años consecutivos la subvención por desempeño de excelencia (SNED).

Respecto a su mejoramiento, a pesar de ser una escuela siempre reconocida por sus logros, estos últimos 6 años ha tenido sostenidos y significativos resultados SIMCE en 4° básico. Se destaca la integralidad y equidad de los resultados, ya que se encuentra un buen nivel en las 4 pruebas SIMCE Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y no sólo centrado en las dos primeras. En cuanto a la equidad, los porcentajes de estudiantes en nivel competente es alto, alrededor del 80% y con promedio de 1 estudiante por asignatura en nivel insuficiente o menor.

La tasa de repitencia es creciente, sin embargo, los directivos aclaran que no es vista como un fracaso escolar sino como producto de la alta exigencia del colegio, que a su vez otorga una oportunidad de lograr los aprendizajes de manera adecuada.

A modo de síntesis, se puede resumir el proceso de mejoramiento de la escuela en tres principales factores:

1. Incorporación de nueva directora y consolidación de la jefa de UTP, dos grandes líderes educativas. Esto impulsó a la escuela a tener un foco en los

resultados de aprendizaje de los estudiantes, implementando y fortaleciendo prácticas y cambio en la gestión pedagógica y en la convivencia escolar.

2. Implementación de la gestión pedagógica curricular con un sistema de alta estructuración y supervisión docente, que les ha permitido alcanzar una enseñanza efectiva.

3. Consolidación de una cultura escolar de alto compromiso y trabajo en equipo de docentes y directivos, transformándolos en una comunidad de aprendizaje profesional.

A continuación se desarrolla el análisis de la Escuela 10, en torno a la institucionalización de la Gestión Curricular.

a. Planificación didáctica curricular. *Estructura, diseño y organización de la planificación. Revisión-control de UTP. Propuesta curricular del establecimiento articulada con el PEI.*

La escuela trabaja con una sólida y detallada planificación que es realizada en dos niveles: semestral y por unidad/clase a clase. Estas planificaciones han sido estructuradas con los docentes según exigencias ministeriales, y contienen objetivos y aprendizajes esperados, y organización la clase en inicio, desarrollo y cierre.

“No, aquí se hizo un consenso pero a medida que han ido, usted sabe que todo va cambiando. Antes nos exigían a nosotros la planificación global del año, semestral y la de unidad que era cada tres meses y de a poco se ha ido exigiendo el ministerio y nosotros también nos hemos ido cambiando de acuerdo a las exigencias que trae el ministerio de educación entonces por eso hemos ido, uno con los colegas lo conversa, le dice, mire colega que le parece este formato de planificación, usted sabe, inicio desarrollo cierre, de acuerdo al marco de la buena enseñanza, entonces, ahí va el objetivo de aprendizaje y todo, claro, y eso, todo igual, aquí no hay diferencias de que uno va a planificar a su pinta, no, todo igual.” (Jefe de UTP)

Las planificaciones deben ser entregadas a UTP con a lo menos una semana de anticipación, para ser revisadas de manera selectiva, los días miércoles. El tiempo no permite al Jefe de UTP y sus dos docentes colaboradores inspeccionar el

100%, por lo que se detienen en los profesores nuevos y los visualizados con mayores dificultades. Se confía en que el resto de los profesionales cumple con los requerimientos, de todos modos, todas las planificaciones son controladas y visadas a través del timbre de UTP. Si se encuentra alguna dificultad se conversa con el docente afectado y se establece la solución.

“No, yo trabajo, soy la jefe técnico y soy la única pero aquí hay dos colegas que me vienen a ayudar el día miércoles que es para corregir y para ver las planificaciones porque imagínese, todo eso que está ahí son las planificaciones porque el colega planifica, bueno, la planificación global, la planificación de unidad y la planificación día a día entonces es imposible que yo alcance a hacer todo eso entonces ahí hay dos colegas el día miércoles que me vienen a ayudar.” (Profesor)

Los profesores tienen asignado un horario de planificación de tres horas semanales, sin embargo, este tiempo no les es suficiente, a pesar que muchas veces los docentes de cursos paralelos planifiquen en conjunto, y se dividan las asignaturas. De todos modos, valoran la existencia de estas horas disponibles, consideran muy relevante y útil la realización de la planificación ya que les permite realizar mejores clases. No obstante, en un inicio sí costó instalar estas prácticas, pero hoy en día se encuentran completamente instaladas y perfeccionadas.

“Sí, de primera sí, pero esto ya se inició hace hartos años ya, ahora totalmente asumido, o sea ningún profesor sabe que no puede llegar sin su planificación, están acostumbrados y así se van subiendo al carro los nuevos que van llegando, o sea, siempre que llega un profesor dice “Oh que se trabaja en esta escuela”, pero uno lo considera normal.” (Jefe de UTP)

“Una cosa que les quiero contar es que a mí me costó mucho planificar día a día, me costó dije yo, ay, aquí sí que muero, muero. Y no, sabes tú que me costó suponte tu ¿un mes? Yo decía, pero ¿clase a clase?, que trabajo, pero sabes tú que para mí en este momento es una tremenda ayuda porque yo tengo clarito lo que tengo que pasar.” (Profesor)

"A mí personalmente me ayuda mucho porque tengo claro lo que tengo que hacer, no me pierdo digamos con el trabajo. Yo tengo muchos cursos, soy la profesora de inglés y trabajo, este año trabajo con todos los chiquititos de primero a cuarto y más los de sexto año, si primero a cuarto y los de sexto entonces eso a mí me ayuda, me permite digamos como entrar a la sala de clases como clarita por qué por ejemplo a veces tengo con un primero, después tengo que ir a sexto , entonces el tener mi planificación a mí me ayuda mucho porque ya voy clara en lo que tengo que hacer con cada curso y eso favoreció mi trabajo principalmente también nos ha ayudado porque los chicos están como claros en lo que uno tiene que, o sea en lo que uno hace y como ellos se enfocan, porque uno llega clarita entonces ya, el objetivo es tal chicos, entonces ellos les permite estar atentos a lo que va a pasar en la sala de clases o sea como digo vuelvo a repetir yo trabajo con hartos cursos y me ayuda mucho eso, es harito trabajo pero al final de cuentas veo que este trabajo se ve también como beneficiado al final." (Profesora

Esta dimensión se encuentra consolidada, con rasgos claros de institucionalización, ya que hay una completa secuencia de acciones a realizar conocidas y valoradas por todos, que ha permitido lograr mejoras en el proceso de aprendizaje. La planificación es un elemento central de eje del mejoramiento de este establecimiento, que con el tiempo ha evolucionado y ha alcanzado un lugar importante en el quehacer diario de los docentes. Los tiempos están definidos y son respetados y considerados por los docentes, entregando la planificación a tiempo y en los plazos estipulados. La revisión de estos documentos, no es en forma íntegra, pero sí de una manera práctica selectiva que les permite cumplir con el objetivo.

b. Modelo pedagógico oficial. *Instrucción estructurada. Lineamientos metodológicos. Uso sistemático y unificado de recursos didácticos y tecnológicos*

A través de la rigurosa planificación realizada, la escuela ha podido alinear sus prácticas de aula, y los profesores muestran una estructura común de clases. Actualmente existen algunos programas o modelos pedagógicos en desarrollo.

En primer lugar hubo un intento de incorporación del método Matte de lectura con la llegada de la actual directora, quien lo había implementado en su anterior

escuela, sin embargo, los docentes no lograron adaptarse. Actualmente integraron algunos elementos del método Matte mezclado con sus metodologías utilizadas con anterioridad.

Otro programa utilizado, desde segundo básico, es el programa de dominio lector, implementado desde el 2009, con el cual trabajan la velocidad y fluidez lectora, para lograr una mejor calidad y comprensión de lectura. Se agrega una hora JEC a la asignatura de Lenguaje y así semanalmente todos los cursos dedican una hora a este programa. Utilizan distintas estrategias, como la lectura silenciosa y la lectura individual evaluada, en esta última, al estudiante se le entrega los resultados para hacerlos partícipes y motivarlos a mejorar. Cada clase se mide la lectura a un grupo de estudiantes, a fin de cada mes debe estar cubierto el 100%.

*“No sé, por ejemplo, para mejorar la lectura, el dominio lector, nosotros también tenemos un programa interno de la escuela y se hace todos los meses, o sea el profesor tiene que pasar en un mes a todos los alumnos el dominio lector, hay una hora de la JEC que nosotros la agregamos a lenguaje que es siete horas y esa es para puro lectura, para puro dominio lector, entonces el profesor tiene que ir pasando, tomando los minutos.”
(Jefa de UTP)*

Por último, como método oficial en Matemática trabajan con Singapur. Hace unos 4 años han comenzado a utilizarlo a través de un concurso desarrollado por el CPEIP, y de manera progresiva lo han concretado en los distintos niveles. Ha sido una labor desafiante, especialmente por el modelo de trabajo en equipo que deben seguir y la utilización de material concreto, lo cual resulta un verdadero cambio en las prácticas de aula.

“Y las otras escuelas se asustaban, “no que eso es para otros niños, que los niños asiáticos” no sé. No, acá no es: ya hagámoslo, hagámoslo y después vamos a monitorear a ese que funciona, a veces funciona, se compró todo el material, aquí se implantó ese método Singapur, los terceros llevan ese método como 3 años, no 2 años, en los segundos y los terceros y ahora empezamos con los primeros ya, excelente el método, antes los niños... no sé si ustedes concuerdan conmigo pero antes los niños llegaban a las clases de matemática “hay que fome”, preferían otros subsectores, claro...”

no es ¡que lata!, ándate de la clase ahora y ellos arman sus grupos contentos, están felices, ¿sabes por qué?... porque trabajan con mucho material concreto, aprenden haciendo, es increíble como aprende el niño y no se le olvida lo que aprende ya, todos los contenidos es a través de material concreto." (Profesor)

Es importante mencionar que esta escuela no utiliza servicios de ATE, ya que no les genera confianza y prefieren efectuar cambios que se inicien desde el interior, desde sus docentes y directivos.

El cuanto al uso de recursos didácticos y tecnológicos es factible y asequible, actualmente cuentan con material tecnológico disponible en cada sala de clases, como notebook y proyector data show. Existen docentes que lo han incorporado a sus prácticas habituales y a los estudiantes les parece motivadora esta innovación.

"En el aula también eso ha sido fundamental para hoy en día en los chicos es motivador el llegar a la clase y que uno presente a clases por ejemplo con, proyectada en power point, que ellos utilicen también esta tecnología, que los hagamos partícipes de esta tecnología, eso favoreció también y ha incrementado el aprendizaje en los alumnos a lo largo del tiempo." (Profesor)

Otro lineamiento institucionalizado del establecimiento es lo relativo al apoyo de estudiantes que presentan dificultades. La escuela anteriormente, hace cuatro años atrás, sólo efectuaba apoyo a estudiantes con dificultades mediante un reforzamiento informal y voluntario realizado por docentes en horario alterno a sus clases, hoy el programa se sistematizó y profesionalizó, a través de la contratación de inicialmente una docente diferencial para primer ciclo, y desde el 2012 una segunda profesional del área para dar cobertura al segundo ciclo. Todo esto se ha podido concretar gracias a los recursos SEP.

El reforzamiento se focaliza en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, se trabaja con grupos pequeños, máximo 12 estudiantes, dos horas semanales. El tiempo de extensión se ve individualmente con cada estudiante y dependerá de lo que demore en nivelarse para continuar al mismo ritmo que sus compañeros.

Las educadoras diferenciales también en ocasiones participan de las actividades de la sala de clases, y realizan su apoyo en conjunto con la docente titular.

La escuela además cuenta con psicóloga y asistente social que atienden situaciones asociadas a problemas conductuales, psicológicos o sociales. También desde el 2011 comienza a funcionar el Programa de integración escolar al cual son derivados estudiantes con necesidades educativas especiales diagnosticadas, asociadas a discapacidad intelectual, coeficiente intelectual limítrofe y dificultades específicas del aprendizaje.

Como se describió esta dimensión demuestra un grado de institucionalización, las acciones que derivan se encuentran sistematizadas y son apreciadas por la comunidad, especialmente el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizajes y la estructuración de la instrucción. Además se releva una progresión de los programas desarrollados tanto en mejorar la calidad, como la cobertura.

También es importante agregar que las prácticas implementadas relacionadas a los programas o métodos han desarrollado procesos de seguimiento y monitoreo, lo cual les ha permitido incorporar adecuaciones y alcanzar un nivel de maduración.

c. Énfasis curricular. *Foco curricular declarado y compartido. Preparación de estudiantes a pruebas estandarizadas.*

La escuela utiliza los programas educativos del Ministerio, no les han efectuado adecuaciones. No existe un énfasis declarado, sin embargo en las asignaturas del SIMCE hay un acento especial, principalmente Lenguaje y Matemática.

El colegio realiza una preparación formal del SIMCE. Se trabajan ensayos mensuales confeccionados por el equipo de UTP, estos sirven para familiarizar a los niños con este instrumento y que puedan entrenar su forma de responder, además, la jefa de UTP destaca que los resultados de estos ensayos les permiten

enfocarse en los aprendizajes y habilidades débiles, así como en los estudiantes que requieran el refuerzo descrito en la dimensión anterior.

“Mire, aquí de la unidad técnica yo le hago un ensayo mensual a las niñas, así como vamos avanzando en contenido mira ya, así en matemáticas uno ve en que vamos avanzando y ahí va uno de la unidad técnica y va una prueba.” (Jefe de UTP)

Otra estrategia utilizada es el trabajo mancomunado de todas las asignaturas en pro de habilidades medidas en el SIMCE, es decir, que los distintos docentes colaboran desde su disciplina a desarrollar aprendizajes transversales que permitan mejorar los niveles de aprendizajes de los estudiantes, como por ejemplo trabajar la comprensión lectora.

“Es que también nosotros analizamos con los colegas y les damos como un, por ejemplo artes visuales, que el niño haga una expresión artística pero que a la vez lo haga también desarrollar la capacidad de escribir, de hacer síntesis.” (Jefa de UTP)

Para todos los docentes y directivos alcanzar buenos resultados en un motivo de orgullo y un impulso de seguir mejorando. Cada año a medida que aumentan sus puntajes SIMCE se incrementa el esfuerzo para seguir con estos logros. Este sentimiento es compartido por apoderados y estudiantes.

La escuela tiene un gran foco en el trabajo pedagógico curricular, gestionado desde la UTP, la cual genera distintas instancias de monitoreo y seguimiento curricular para visualizar los aprendizajes de los estudiantes, porque más allá del SIMCE lo que la escuela busca es la equidad de los aprendizajes, y tener una completa cobertura curricular.

“Sobre todo un jefe técnico que debe ser el líder en lo pedagógico, y esto si se nota ahí en la escuela, está implementado ya es una práctica habitual, o sea el liderazgo en ese sentido. A eso se suma la dirección y el equipo de docentes. O sea ahí no existen dos personas, sino es un equipo, y ése equipo es el que tiene el desafío de orientar todo lo que es la gestión curricular y como han ido en forma paulatina mejorando su gestión educativa. Todo centrado en lo pedagógico más que en lo administrativo. Yo creo que ellas fueron siempre, eh, esta escuela fue pionera en ese

sentido porque no es solamente la labor de ésta directora, sino del director que ya está jubilado muchos años." (Jefe DEPROV)

Esta dimensión no se encuentra institucionalizada completamente. Sí se ha logrado sistematización en relación a las prácticas de preparación SIMCE, además de ser acciones concretas e identificables, que se encuentran alineadas con el actuar habitual de docente, directivos y estudiantes. Estas acciones favorecen los buenos resultados académicos y moviliza otras prácticas, como por ejemplo las medidas resultantes de los datos arrojados.

En cuanto al foco curricular, este no se encuentra de manera explícita ni en el discurso, ni en las acciones por lo cual no se encuentra ni siquiera instalado.

d. Evaluación curricular. *Procedimiento de monitoreo y evaluación curricular. Políticas de evaluación. Revisión y control de instrumentos de evaluación.*

En el establecimiento se realizan evaluaciones al finalizar la unidad e intermedias. Se desarrolla la evaluación formativa, para monitorear en qué condiciones están los alumnos haciendo un especial énfasis en la retroalimentación de éstas para lograr el objetivo con cada estudiante. Las evaluaciones desarrolladas por los docentes son realizadas de manera colaborativa entre los profesores de asignaturas de cursos paralelos. Estos instrumentos evaluativos son entregados con anticipación a UTP para su revisión, al igual que en las planificaciones, solo se selecciona una parte para su examinación, pero todas son visadas. Las evaluaciones de término de unidad son archivadas. Según señala la jefa de UTP, las evaluaciones construidas por los docentes "están bien hechas".

En cuanto al formato se utiliza el de alternativas y se impulsa el uso de hoja de respuesta en las pruebas de unidad. También se realiza la práctica de revisión en aula, en donde los niños examinan sus propias evaluaciones o la de algún compañero y así pueden ir retroalimentando inmediatamente su proceso de aprendizaje a través del feedback del proceso evaluativo.

Desde UTP se generan pruebas de evaluación de la cobertura curricular 3 veces al año, una de diagnóstico al inicio del año escolar en marzo y las otras dos de síntesis al finalizar cada semestre. Las evaluaciones se aplican a Lenguaje, Matemática, Ciencias naturales, Historia y Geografía e Inglés.

Posterior a cada aplicación los profesores revisan las pruebas y *“analizan niño por niño, pregunta por pregunta, en que aprendizajes clave los estudiantes están más deficientes”* (Jefa de UTP) y entregan los resultados a la UTP en donde el jefe y sus docentes colaboradores tabulan la información, la cual es posteriormente presentada y analizada en Consejos de evaluación. En esta instancia se proponen y deciden las estrategias remediales y medidas de apoyo para estudiantes con niveles bajos. Entre éstas se encuentra el refuerzo realizado por una profesora contratada por SEP.

“Aquí cuando tenemos consejos de evaluación o consejos técnicos, se hace por ciclo, se hace por niveles, por cursos, por sector también y a pesar de que es una escuela grande yo creo que todos nos conocemos el nombre de los alumnos, entonces sabemos las características personales de cada uno y la situación familiar que hay detrás de ellos para ver porque el niño no está adquiriendo ese aprendizaje que nosotros consideramos que lo puede hacer.” (Profesor)

“Las evaluaciones las tenemos claras, la más grande es la de comienzo de marzo que es la de diagnóstico, después tenemos las de síntesis de primer semestre y después tenemos la de síntesis del segundo semestre. Esas evaluaciones se tabulan, nosotros aquí, cada colega tabula su evaluación, su prueba, aprendizaje clave alumno por alumno, aprendizaje clave por aprendizaje clave, después de eso se hace toda una planilla, es planilla se entrega a la UTP, y la gente que colabora con UTP tiene que recopilar todos esos datos y tiene que hacer una evaluación por curso, después por el nivel, después eso se hace unas presentaciones en gráficos y esas después se transmiten todas en el consejo, y en el consejo se comenta, se presenta todo, cada curso como va, cada aprendizaje clave, en cuál se está fallando, cuáles ahora hay que empezar a reforzar, que alumnos van más aventajados, para dónde vamos a enviar a este, entonces empezamos; también se hace planes de acción, otro importante, es el plan de acción que se aplica cuando se llama a la jefa de UTP, ya, las de cuarto, vengan todas las de cuarto, qué es lo que pasa en cuarto a, cuarto b, cuarto c, cuáles están más débiles, qué planteación vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer, y eso ya empieza a, se ejecuta, un colega

se hace cargo de una cosa, el otro colega (...) después de todo. Es todo un seguimiento. Y después, y nosotros, aparte de tener tu asignatura, tenemos nuestras pruebas de término de unidad, de monitoreo de la mitad de la unidad..." (Profesor)

Esta dimensión se encuentra medianamente institucionalizada, cuenta con sistematización en el ámbito de las evaluaciones curriculares, con una implementación estable, propósitos claros y valoración de los actores. Respecto a la revisión de las evaluaciones, estas por tiempo no logran efectuarse de una manera global, sin embargo, su sistema de revisión parcial sí se encuentra instalado, y es aceptado por todos.

e. Acción docente. *Mecanismos de supervisión de la labor docente. Observaciones de aula. Retroalimentación y apoyo a profesores. Reflexión y análisis de prácticas pedagógicas. Trabajo colaborativo docente.*

El establecimiento realiza observaciones de aula a sus docente, dos veces al año. Los acompañamientos a aula se realizan sin aviso previo, sin calendario agendado. El directivo que asiste a la observación lleva la planificación archivada y la pauta, y "ve si el colega está dando lo que puso en la planificación y si está pasando lo que realmente se dijo." (Jefa de UTP). Posteriormente se realiza la retroalimentación, se indican observaciones, las fortalezas y debilidades; por su parte, los docentes pueden hacer sus comentarios y descargos en caso de no estar de acuerdo con la evaluación. En general agradecen y valoran la instancia, ya que sienten que es un apoyo.

También en el último tiempo han realizado observaciones y acompañamientos entre pares, en donde en una hora libre algún docente acude a la clase de otro colega. Estas observaciones han sido significativas, sin embargo, es una práctica incipiente, aún no instalada.

Los docentes trabajan colaborativamente en sus horas de trabajo de planificación y preparación de material, y en los consejos técnicos de docentes. Comparten las planificaciones, evaluaciones, guías y actividades entre los cursos paralelos, con las adecuaciones necesarias para la contextualización de cada

grupo curso, existiendo una alta alineación de las prácticas de aula. Esto sucede especialmente en primer ciclo, que es en donde más pueden socializar los pares y compartir experiencias, “en segundo ciclo todavía hay gente un poco más aislada, más sola.” (Directora)

“Nosotros compartimos, compartimos el método de enseñanza de los mismos colegas, por ejemplo estamos con el método de Singapur que tanto, o no, no tanto, tenemos el segundo taller que lo hace la profesora que le pega más al asunto del método, de cómo enseñar, y es súper pero súper provechoso para todos los profesores porque ella lo hace en forma práctica, porque como los niños y a la vez el profesor tiene que saber que los niños van a actuar ante el material concreto que tienen que trabajar, entonces los colegas lo ven bien. El otro día la colega, mañana yo creo que van a estar con ella en grupo porque están con la X, ella es como la que domina el método Singapur, entonces ella les enseña a los colegas de cómo tienen que trabajar, porque ese es un método que el profesor, yo diría que no cualquier profesor puede enseñarle a los niños porque es un método más de habilidades no cierto, entonces no todos los profesores tienen la capacidad, y bueno aquí uno no tiene como le digo profesor tan bueno como para que no diga siempre, hay algunos que le cuesta más pero ahí está la colega que les puede ayudar”. (Jefa de UTP)

“...trabajan con un sistema de planificación que es para todos similar, el trabajo por cursos paralelos, hay una planificación en conjunto, evaluaciones en conjunto.” (Jefa DEPROV)

También se hace un especial trabajo entre colegas cada final de año para entregar información del curso al nuevo docente que asumirá la jefatura. Para esto se entrega una carpeta con la información de todos los estudiantes y se comenta, así el docente que releva puede tener una imagen del curso.

“Y también se trabaja en relación a la entrega de carpetas cuando hay cambio de profesor, entonces así se le da espacio para que los profesores intercambien opiniones o conozcan al alumno que está ingresando o que está tomando como profesor jefe.” (Profesor)

Por último, dentro de la labor de los docentes, éstos destacan que en el colegio existe una muy buena disposición a recibir proyectos de su autoría, y que una propuesta bien diseñada y argumentada tiene grandes posibilidades de ser acogida positivamente e implementada, por lo cual, sienten que tienen un plus profesional que les permite seguir creciendo y perfeccionando su trabajo.

“Mira, acá lo que yo destaco y creo que no se da en otros colegios es que tú puedes llevarle una propuesta a la dirección... uno sigue los conductos regulares, uno sabe que hay una dirección, hay una jefatura

técnica y que nosotros somos los docente que estamos haciendo la interacción dentro de las aulas, pero tú llevas una propuesta a la dirección y tú llevas bien diseñado lo que planteas y tienes recepción de esta propuesta, y si se puede realizar, la dirección te dicen bien ok hagámoslo y gestiónalo tú y veamos... pero siempre con un monitoreo, ya entonces te da la posibilidad de que tú lleves una propuesta de trabajo o una propuesta de proyecto y ellos te dan plena confianza, a mí eso me gusta porque como que te valoran profesionalmente, creen en ti." (Profesor)

La dimensión muestra evolución, se infiere que se incorporaron a través de evaluaciones y monitoreos realizados, en donde cada vez se le entregan más posibilidades a los docentes de trabajar en conjunto y de desarrollar iniciativas personales. Aquello último es altamente valorado por los docentes y lo consideran un elemento relevante y distintivo de profesionalismo en el establecimiento. No existe un protocolo explícito para presentar proyectos a dirección, pero se siguen los conductos regulares de jerarquía, tampoco se manifestó la existencia de un formato para esta acción, más bien la solicitud se da en un ámbito formal de conversación.

El trabajo colaborativo entre docentes también es valorado, tanto por los protagonistas como por directivos, pero las instancias formales para desarrollarlo son precarias, por lo que no ha logrado consolidarse, a pesar de tener cierta sistematización, en cuanto es intencionado y organizado en espacios formales (Consejos de profesores).

Como sucede en gran parte de los centros educativos, y en otras dimensiones de esta misma institución, el tiempo juega en contra y no permite implementar de la mejor manera las acciones; por ejemplo, las visitas a aula no se concretan en un 100% ni las retroalimentaciones correspondientes, a pesar de ser una práctica conocida y aceptada por los actores. De todos modos, la escuela busca las instancias de mejorar y lograr organizarlas y sistematizarlas.

Para sintetizar la institucionalización de la Gestión Curricular de la escuela 10 se contrarrestará lo descrito en las dimensiones con los 5 criterios de institucionalización determinados en este estudio.

El primer criterio, concreto e identificable, es visible en las 5 dimensiones, todas contienen prácticas ya instaladas, con propósitos claros y explícitos. También se puede señalar que son acciones aceptadas por los actores, y se encuentran alineadas a su actuar habitual, ya que no sólo las conocen sino que las ponen en prácticas porque las consideran valiosas y un aporte a la educación impartida a sus estudiantes.

Respecto a la permanencia en el tiempo, esta es estable y las acciones de las distintas dimensiones tienen una periodicidad de implementación constante, como lo son los casos del desarrollo de modelos o programas pedagógicos, la evaluación de la cobertura curricular o los ensayos para pruebas estandarizadas. Para la acción de observación de aula y la revisión de planificaciones y evaluaciones, a pesar de intentar tener una cobertura completa de los docentes y una regularidad de visitas a aula, no se ha logrado a cabalidad por falta de tiempo del personal a cargo. La escuela busca opciones de mejora para estos casos, y es por esto que hoy dos docentes le colaboran un día a la semana al jefe de UTP con la revisión de instrumentos curriculares; a pesar de esta medida, aún no se logra un 100% de inspección por la gran cantidad de docentes que hay en el colegio.

En cuanto al uso de documentos o protocolos que formalicen las acciones, es incipiente y sólo en algunas dimensiones, como lo es por ejemplo la existencia de un modelo de planificación oficial y de una pauta de observación de aula. Otros procesos tienen procedimientos semi formales, que no cuentan con protocolos, pero sí están normalizados.

El último criterio de sistematización y perfeccionamiento es el más difícil de encontrar en una escuela, ya que requiere de una alta noción y praxis del mejoramiento continuo, de monitoreos y seguimientos constantes, que implican tiempo y personal a cargo, y de una visión de la importancia de la sostenibilidad. En este establecimiento educativo se han dado ocasiones en donde las prácticas se evalúan y se toman decisiones al respecto para su mejoramiento, como lo fue en el caso de la planificación, de la preparación del SIMCE, de las estrategias de apoyo a estudiantes, entre otras, pero la información disponible no permite asegurar que sea una práctica habitual ni organizada, que permita ir mejorando cada una de las acciones o innovaciones que implementan, por los discursos de los actores se aprecia que más bien es una práctica ocasional y no sistematizada.

Para la escuela 10 la institucionalización se encuentra como una tarea actual, que se desarrolla en el presente y ha ido evolucionando. Han logrado un buen nivel de consolidación de sus prácticas, con convencimiento y participación activa de los actores en el desenvolvimiento habitual de las mismas. Está pendiente la formalización y un proceso de evaluación y progresión de las prácticas, que les permita un mejoramiento sistemático.

4. CONCLUSIONES

La sostenibilidad del mejoramiento escolar en nuestro país está siendo hoy impulsada por las principales legislaciones en educación (SAC y SEP), por lo cual, es importante investigar acerca del desarrollo que realicen en esta área las escuelas, en especial aquellas que han alcanzado logros en la calidad de aprendizaje de sus estudiantes. Por su parte, la Gestión Curricular se presenta como elemento movilizador de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que maneja decisiones curriculares y pedagógicas que impactan directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, resultando una área relevante de comprender. Con estos propósitos investigativos, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar los niveles de institucionalización de la Gestión Curricular en escuelas con trayectoria de mejoramiento, planteando a la institucionalización como un elemento que propicia la sustentabilidad del mejoramiento. Para ello se realizó una investigación de análisis en dos niveles, primero para determinar el rol de la Gestión Curricular en los procesos de mejoramiento de 12 escuelas chilenas, y posteriormente una profundización en 2 de los establecimientos para determinar el nivel de institucionalización de la Gestión Curricular.

A continuación se entregará una síntesis de los principales hallazgos de este trabajo y las reflexiones finales resultante de los dos niveles de análisis realizados.

Para comenzar, se observa que el rol de la Gestión Curricular, es fundamental sólo en escuelas que ya han logrado las condiciones básicas para el mejoramiento, y se encuentran en una etapa más avanzada del proceso, logrando tener instaladas prácticas y sus actores se encuentran comprometidos con ejecutarlas.

A pesar de que el modo de desarrollar la Gestión Curricular en cada escuela es particular, se encuentran focos claros. A continuación se detallan los principales:

- Preparación SIMCE: Las escuelas realizan distintas acciones para preparar a los estudiantes a enfrentar la evaluación nacional. Ensayos mensuales y horas extras, son las medidas más comunes.

- SEP, impulsor y focalizador del área curricular: La mayor parte de las escuelas estudiadas se encontraban adscritas a esta ley, y gracias al impulso económico y la obligación del desarrollo del PME han podido mejorar en el área curricular. Esta es la primera política pública que ha impulsado el mejoramiento en las distintas áreas de manera organizada y sistemática a través de un Plan de Mejoramiento explícito.

- Fuerte liderazgo pedagógico: Gran parte de las escuelas de la muestra mostraban líderes fuertes y empoderados, que orientaban en el trabajo de sus escuelas con gran eficacia en labores técnico pedagógica.

- Control del área curricular: Este mecanismo se desarrollaba principalmente mediante la revisión de planificaciones y evaluaciones, previamente estructuradas y estandarizadas.

Estos cuatro rasgos se pudieron visualizar como centrales en gran parte de las escuelas: a pesar de que tenían despliegues distintos, había similitudes evidentes.

En el análisis de profundización, la institucionalización de la Gestión Curricular se puede apreciar claramente en los dos establecimientos, y en las 5 dimensiones examinadas. Las dos escuelas del estudio de caso han desarrollado sistematización de prácticas y han logrado consensuar procesos, sin embargo el tiempo juega un rol perjudicial, ya que no permite abordar las acciones programadas con el espacio necesario, a pesar de la alta valoración que tienen.

La dimensión de la Gestión Curricular con mayor institucionalización es la planificación didáctica curricular. Ésta se ha concretado a través de detallados y

rigurosos procesos de planificación, siendo una práctica muy apreciada por docentes y directivos. Ésta además les permite sistematizar la instrucción, ya que otorga una estructura de clases clara y da la posibilidad de alinear los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las escuelas recibe apoyo de una ATE en este ámbito.

La acción docente también es un área de fuerte institucionalización. Desde la dirección de las escuelas han visto la importancia de formalizar el trabajo colaborativo docente, por lo que han otorgado mayor cantidad de horas disponibles, y también han incentivado el trabajo paralelo entre docentes de un mismo nivel. La observación de aula es una práctica valorada, sin embargo, con niveles de ejecución menor debido al tiempo, se enfoca principalmente en docentes nuevos o con dificultades.

El caso del Modelo pedagógico oficial, no se visualiza con fuerza, se implementan algunos programas en una de las escuelas, pero aún no es algo sistemático, y más bien prima la autonomía del ejercicio docente en lo relacionado a la didáctica.

Por su parte, la evaluación curricular tiene lineamientos palpables, que se evidencian en las evaluaciones de logro de aprendizajes o evaluaciones curriculares, que cuentan con procesos definidos y beneficios compartidos por los actores. En cuanto a la revisión de los instrumentos de evaluación, al igual que lo sucedido con la planificación, por faltar tiempo no se logra una examinación exhaustiva y total. En ambas escuelas, se hacen mayores correcciones a las evaluaciones que a la planificación, y los docentes piden voluntariamente apoyo y orientaciones a UTP.

Por último, la dimensión de énfasis curricular, se encuentra con elementos en niveles dispares que no han logrado una sistematización completa. Esto sucede claramente con el foco curricular declarado y propio que no existe, ya que sólo

se trabaja con el programa ministerial, pero en cambio, la preparación a pruebas estandarizadas es altísima, y se implementa de manera sólida e intensa.

Se puede establecer que la institucionalización del área de la Gestión Curricular le permite a la escuela llevar a cabo su proceso de mejoramiento, y es una medida que se desprende del intento de profesionalizar, sistematizar y formalizar acciones propias de la escuela, como lo son la planificación, la evaluación y el trabajo colaborativo, por ejemplo. Se advierte que la institucionalización les permite organizar de mejor manera su quehacer y dar efectividad a los procesos de enseñanza, por lo que se levanta como una temática interesante de investigar y así poder orientar a las escuelas que están en vías de mejoramiento, y quieran apoyarse en experiencias exitosas.

A pesar de este grado de institucionalización de la Gestión Curricular que muestran los dos establecimientos analizados, están presentes en el camino algunos desafíos para alcanzar un mayor nivel y posiblemente a la larga garantizar la sustentabilidad de los procesos de mejoramiento.

Como primer reto está contar con un sistema de evaluación y perfeccionamiento de las prácticas que sea continuo y sistemático, que les permita ir progresando a través del autoanálisis para lograr mejorar su quehacer pedagógico curricular.

En segundo lugar, disponer de protocolos y formatos establecidos para ciertas acciones está pendiente. No existe formalización de muchas de las prácticas y estas quedan sujetas al actuar individual. La existencia de estos documentos permitiría estandarizar algunos procedimientos y ordenarlos, no es burocratizar lo procesos sino organizarlos para que se desarrollen de forma correcta y todos sepan los caminos a tomar, optimizando tiempos y recursos.

En tercer término, es necesario optimizar el tiempo para poder ejecutar de mejor manera la revisión de planificaciones y evaluaciones, y la observación de aula.

Actualmente sólo hay una muestra de docentes que se revisan y acompaña, que son profesores nuevos y los que manifiestan dificultades, por lo que sería interesante poder apoyar a todos los docentes en algún momento del año, es decir, cubrir el 100%. La retroalimentación de la UTP tanto de los instrumentos curriculares como de las visitas que se realicen a aula, es muy valiosa, ya que siempre hay algo que se pueda mejorar, o información relevante a levantar que sirva para compartir al colectivo en consejos técnicos, por lo que es relevante concretar estas prácticas con una cobertura total. Esta meta se puede lograr aumentando el personal de UTP u otorgando más horas de las que actualmente cuentan.

Otro ámbito que requiere de recursos extras de forma imperiosa, son las horas de trabajo no-lectivo docente, las cuales no son suficientes en ambos establecimientos, ya sea para trabajo colaborativo, como lo es para la creación de material, guías, planificaciones, evaluaciones, etc. Se considera que el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDC, 2012 b).

Por último, se observa que existe una visión compartida de brindar apoyo a los estudiantes que presenten dificultades y se han ejecutado diversas estrategias para cumplir con esta misión, no obstante, son principalmente medidas remediales y no de *Diversificación de la enseñanza*, como hoy lo impulsa el MINEDUC con sus políticas de Inclusión. Esta última manera de entender las NEE, permite hacer un trabajo de anticipación, abarcando la universalidad de estudiantes, y no sólo un espectro ya diagnosticado, mejorando la calidad de aprendizaje para todos.

Como complemento, es también importante hacer mención al empleo de asesorías ATE (sólo una de las dos escuelas que se profundizó ha utilizado estos servicios) ya que para asegurar la sustentabilidad de las prácticas que se incorporen, la implementación de la asesoría debe otorgarle las herramientas

suficientes a la escuela, para que a su posterior salida las prácticas instaladas no se desvanezcan. Es por esto que las escuelas deben ser estrictas y rigurosas en la contratación de ATE, la oferta es grande, por lo cual deben tomar las medidas necesarias para escoger correctamente, solicitando la opinión de toda la comunidad y buscando la opción más apropiada a su contexto.

Para cerrar, se presentan reflexiones finales en torno al estudio. Tras los dos análisis realizados se puede concluir que el área Curricular es clave y permite a las escuelas mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes, pero que a su vez, también tras una gestión sesgada e imprudente puede mermar la integralidad de la educación impartida y la autonomía y profesionalidad docente. Una escuela que en su Gestión Curricular sólo ponga el foco en lo académico, puede llegar a entregar una educación pobre y mecanizada, que no permita el desarrollo integral del sujeto. Por su parte, la excesiva preparación de pruebas estandarizadas, puede resultar en una educación fabril, que sólo busca logros académicos específicos y no la formación de un ciudadano que pueda desenvolverse en la vida. Es sustancial acotar que a pesar que el sistema educativo nacional induzca a las escuelas a estas prácticas a través de la enorme importancia que le otorga al SIMCE, se debe buscar un equilibrio, en donde se llegue a obtener buenos resultados, pero no al precio de perder la integralidad de la educación o la equidad en la oportunidad de aprendizajes.

La desprofesionalización docente también es un riesgo a correr bajo una Gestión Curricular demasiado centralizada y opresiva, con alto control y supervisión, que puede llegar a generar un trabajo docente homogeneizado, reduciendo al profesor a un técnico ejecutor, que no cuente con espacios al ejercicio de la autonomía profesional (Hargreaves, 2005), y que perjudiquen la incidencia positiva en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

El análisis de la institucionalización de la Gestión Curricular, permite orientar a escuelas que actualmente se encuentren en procesos de mejoramiento,

entregando datos relevante de cómo escuelas exitosas han cimentado sus caminos, conociendo sus estrategias y procedimientos adoptados. Esta información es especialmente útil para escuelas que se encuentren en desarrollo de sus PME SEP, ya que la Gestión Curricular es un área obligatoria y clave, y muchas de las prácticas investigadas en este estudio, son las impulsadas por el MINEDUC. Los resultados de esta investigación contribuyen en la comprensión de las trayectorias de mejoramiento de escuelas nacionales, específicamente en el área de la Gestión Curricular, permitiendo identificar lineamientos de sostenibilidad educativa reales y concretos.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación (s/f) PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Ministerio de Educación. Recuperado: 6 de agosto de 2013 en: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Estudiantes.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación (s/f) Resultados TIMSS 2011 Chile. Ministerio de Educación. Recuperado: 6 de agosto de 2013 en: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/resultados-timss-18-dic-2012.pdf>

Agencia de la Calidad de la Educación (s/f) Resultados SIMCE 2012. II Medio y 4º Básico. Ministerio de Educación. Recuperado: 7 de agosto de 2013 en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201304151654220.Resultados_Generales_SIMCE_2012.pdf

Alvariño, C. y otros. (2000) Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, 29, 15-43.

Bellei, C., y otros. (2003) Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. ¿Quién dijo que no se puede? Santiago: UNICEF.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes, and Control*. London: Routledge Kegan Paul

Bolívar, A. (2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden. La muralla, Madrid.

Bolman, I. y Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California, Jossey-Bass.

Botero, C. (2009) Cinco tendencias de la gestión educativa. Revista Iberoamericana de Educación N° 49/2 – 10 de abril de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Briones, L. (2002) Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del curriculum escolar. Revista Pensamiento educativo Vol. 31, 392-430

Brunner, J. (2000) Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago, Chile: Serie documentos de PREAL.

Brunner, J. J. (2008). *La Revolución Pingüina: causas, desafíos, soluciones*. Santiago: Fundación Santillana.

Bourdieu P., Passeron J. C. (1971). *Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Labor.

Campos, J.; Montecinos, C.; y González, A. (2011) Mejoramiento escolar en acción. CIAE-PUCV, Chile.

CEPAL- UNESCO (1996) Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Cervini, R. (2006) Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. Perfiles educativos. Vol. 28, núm. 112, 68-97

Coleman, J.; Campbell, E. (1966) Equality of Educational Opportunity US. Department of Education. Washington.

CPEIP (2003) Marco para la Buena Enseñanza. MINEDUC, Chile.

Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI-Team. (2007). Effective School Improvement—Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), International Handbook of School School Effectiveness and Improvement. Dordrecht: Springer.

Elliott, J. (1996) School Effectiveness Research and its Critics: Alternative visions of schooling, Cambridge Journal of Education, 26, 199-223

Elmore, R. F., & City, E. A. (2007). The road to school improvement. Harvard Education Letter, Volume 23 N° 3, 1-3. Request via Document Delivery (HGSE Faculty Only)

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

Ezpeleta, J. (1996). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).

Fernández, M. (2004) El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8, 1-20. Consultado el 27 de mayo 2012 en <http://www.ugr.es/local/rev81COL3.pdf>

Fernández, M. (2002) El cambio educativo. Editorial. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, N° 6, 1-2.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.

Gairín, J. (2003) *Gestión Organizativa. Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos*. Ministerio de Educación, San Salvador: El Salvador.

Glatthorn, A. (2006) *Curriculum leadership. Development and Implementation*. California. EE.UU.

González, C y Bellei, C. (2013) Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol. 52, 1, 31-67.

Hargreaves, A. y Fink , D. (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 399, 43-58.

Hargreaves, A. (2005) *Profesorado cultura y postmodernidad*, Ediciones Morata. Madrid.

López, J (2009) Cambio sostenible en educación ¿Qué lo hace posible? *Revista IRICE*, 20, 49-61

López, J. y Moreno, S. (2010) Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14 93-110.

Miles, M., Ekholm, M y Valdenberghe, R. (1987) *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. Lovanina: ACCO.

MINEDUC (2005) *Marco para la Buena Dirección, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo*, Chile.

MINEDUC (2007) *Guía de Autoevaluación para los Establecimientos Educativos*, División de Educación General, Chile.

MINEDUC (2007) *Evaluación de la implementación curricular del Liceo*, Coordinación de Enseñanza Media, División de Educación General, Chile.

MINEDUC (2012 a) *Decreto Supremo n° 170/09. Orientaciones técnicas para PIE*.

MINEDUC (2012 b) *Guía para el Diagnóstico institucional PME-SEP 2013*, División de Educación General, Chile.

MINEDUC (2013) *Bases curriculares*, Chile.

MINEDUC (s/f) *Plan de Mejoramiento Educativo / ¿Cómo se elabora e implementa?* Recuperado: 10 de agosto de 2013 en:

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=29&id_seccion=3018&id_contenido=12015

MINEDUC (s.f) Modelo de la calidad de la gestión escolar, Chile.

MINEDUC (s.f.) Ley de Subvención Escolar Preferencial Un camino para mayor equidad. Recuperado el 4 de Enero de 2011, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200801031517400.NTSeparata29.pdf>

Mizala, A.; Lara, B. y Repetto, A. (2010) Una Mirada a la Efectividad de los Profesores en Chile". Estudios Públicos N° 120.

Mortimore, P. (1998) The Road to Improvement: Reflections on School Effectiveness, Lisse: Swets & Zeitlinger

Muñoz-Repiso, M. et al. (2000). La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos. Madrid: CIDE.

Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, 319-360.

Murillo, J. y Krichesky, G, (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10, 26-43.

Pascual, J. (2011). El Efecto Escuela. Más allá del Aula. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), pp. 28-45.

Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria. Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, 9, 131-142.

Pérez Gómez, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata: España.

Ponce, V. (s/f) La escuela como centro del sistema educativo: cambio institucional y gobernabilidad. Documento de discusión.

Pozner, P. (2000). El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares. Buenos Aires: Aique.

Rubilar, F. (2005) Gestión Curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. Horizontes Educativos, 10, 13-25. Universidad del Bío Bío, Chile.

Sammons, P., (2007), *School Effectiveness and Equity: Making Connections*, A review of School Effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers, report commissioned by CfBT, London.

Sandín, E. (2003) *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill, Madrid.

Shaw, E. (1999) *A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study*. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2, 59-70.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Weinstein, J; (2009) *Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena*, *Revista Estudios Sociales*, N° 117, 123-148.

ANEXOS

Estudio "Trayectorias de Mejoramiento Escolar" / CIAE-UNICEF

ENTREVISTA GRUPAL A DOCENTES (1)

Enfocada en aspectos pedagógico-curriculares del Primer Ciclo

Fecha :

Hora de inicio :

Hora de cierre:

Esta entrevista está pensada para ser realizada a profesores de aula (2 a 3), que trabajen en la escuela actualmente en el primer ciclo (1° a 4°), en las asignaturas de lenguaje y matemáticas; con un mínimo de media jornada en el establecimiento. Es aún mejor si ejercen alguna función de coordinación de sus colegas (ej. coordinación de ciclo o departamento) y llevan varios años en el establecimiento.

Descripción de los entrevistados

Nombre de la escuela		
Nombre del profesor	Antigüedad	Cargo

Protocolo de presentación

Muy buenos (días), mi nombre es (...). Muchas gracias por participar en este estudio que tiene por objetivo conocer en profundidad la experiencia de algunas escuelas que, de acuerdo a nuestro análisis, han estado mejorando sus resultados durante la última década. ¿Podrían decirme sus nombres, sus cargos, su trabajo actual y desde cuando están en este establecimiento?

El objetivo de esta entrevista es conocer su opinión sobre diferentes aspectos de la escuela. Como esta entrevista es parte de un estudio nuestra conversación será grabada para facilitar el posterior análisis de los investigadores, en todo caso nada de lo dicho será luego individualizado.

Entrevista

Estructura y planificación institucional

¿Podría contarme un poco sobre cómo está organizada la escuela, especialmente el trabajo docente?

¿Tiene la escuela formas de planificación institucional, cómo funcionan? ¿Quién está a cargo, quiénes participan?

A su juicio, ¿cuál es la máxima prioridad para la gestión de la escuela actualmente?

Liderazgo, Prácticas de liderazgo

Pensando en los directivos de la escuela (no sólo el director, también el jefe de UTP), ¿Cómo se relacionan con el trabajo de los profesores? (pedir ejemplos concretos)

¿Hay alguna forma de monitoreo del trabajo docente? (pedir explicar cómo funciona)

Si se ve que un profesor está teniendo más dificultades en el aula ¿qué hacen los directivos?

¿Promueven (facilitan) los directivos el apoyo entre colegas, el perfeccionamiento de los profesores? ¿Cómo en concreto?

(Si ha aparecido un aspecto muy notable de la escuela, es deseable preguntar luego explícitamente acerca de él, su origen, su evolución y desde cuando tienen conocimiento: ¿Esto siempre ha sido así, o es solo en los últimos años? ¿Cómo se hacía anteriormente?)

Condiciones para el trabajo en el aula y Gestión de los recursos materiales

Pasando ahora al trabajo pedagógico, ¿Cómo son las condiciones para el trabajo de aula, de enseñanza, en términos de espacio, cantidad de alumnos, equipamiento, recursos pedagógicos?

Si un profesor quiere usar los recursos didácticos (ver lista) ¿qué tan fácil es hacerlo?

Cuando se ve que faltan recursos, ¿hay posibilidad de conseguir, comprar, buscar apoyo fuera de la escuela?

(Si ha aparecido un aspecto muy notable de la escuela, es deseable preguntar luego explícitamente acerca de él, su origen, su evolución y desde cuando tienen conocimiento: ¿Esto siempre ha sido así, o es solo en los últimos años? ¿Cómo se hacía anteriormente?)

Gestión del currículum

Ahora quisiera conocer con bastante detalle cómo es el trabajo técnico-pedagógico en la escuela.

¿Existen instancias, procedimientos de planificación de las clases? ¿Cómo funcionan en concreto? (quien planifica, hay un método común, se coordinan los docentes, hay alguna forma de supervisión-revisión de este trabajo, con qué detalle se planifica las clases)

¿Existen algunos énfasis propios de la escuela en el currículo?

¿Elaboran materiales propios para la enseñanza? (pedir detalles sobre procedimientos)

¿Hay alguna forma de supervisión-monitoreo de la implementación curricular en el aula? ¿Cómo se usa esta información para apoyar el trabajo docente? ¿Existen instancias de retroalimentación? ¿Cómo se desarrollan? ¿Cómo creen ustedes que se podrían mejorar? (solicitar pautas de observación de aula en caso de existir).

¿Cómo es la política de evaluación de alumnos de la escuela? ¿Quién elabora las pruebas, hay revisión de este trabajo o es totalmente autónomo de cada profesor?

¿Se considera la diversidad de capacidades o de rendimiento de los alumnos en la planificación, cómo? ¿Hay algún tratamiento especial para algún tipo de alumnos? (ej. con necesidades educativas especiales, o con bajos logros, o de la subvención preferencial)

Gestión pedagógica

Pensando ahora en concreto en cómo se organiza el trabajo de enseñanza de los profesores en la escuela, ¿cómo se asigna el tiempo de los profesores a las diferentes tareas: asignaturas, horarios, jornada escolar? ¿Cómo se decide qué profesor toma qué curso?

¿Hay alguna forma de coordinación entre los profesores que enseñan en diferentes ciclos –preescolar, básica 1°-4°, básica 5°-8°, media? o en la articulación de la enseñanza o del curriculum? ¿Cómo funciona?

Y los alumnos, ¿cómo se asignan a los diferentes cursos? ¿Hay algún tipo de agrupamiento especial de algún tipo de alumnos –ej. NEE, repitentes, SEP?

¿Hay alguna forma para identificar y trabajar luego especialmente con alumnos rezagados (avanzados): cómo en concreto, quiénes trabajan, hay coordinación docente sobre esto, evaluación diferenciada, materiales especializados? ¿Hay profesionales de apoyo especializados para este tipo de trabajo, cómo funciona esto?

¿Hay alguna forma de trabajo colectivo de los profesores que esté directamente referida a las clases: que se analicen las clases, discutan problemas de las clases, formas de capacitación entre docentes referidas a las clases mismas, alguna forma de tutorías, evaluación entre pares? (Detalles: desde condiciones prácticas para este trabajo –tiempo, espacio, participación- hasta métodos de trabajo, temas, en concreto qué se hace). ¿Cómo evalúan este tipo trabajo? ¿Qué les parece? ¿Les ha ayudado a mejorar su trabajo?

(Si ha aparecido un aspecto muy notable de la escuela, es deseable preguntar luego explícitamente acerca de él, su origen, su evolución y desde cuando tienen conocimiento: ¿Esto siempre ha sido así, o es solo en los últimos años? ¿Cómo se hacía anteriormente?)

Cultura de la escuela

Y pensando ahora en la escuela en términos más generales, ¿cómo es la comunicación entre los profesores? ¿Y entre los profesores y los directivos? ¿Es fácil hacer críticas o proponer cambios en esta escuela o en general se evita ese tipo de conversaciones? (Ejemplos)

¿Es muy exigente para los profesores trabajar en esta escuela? ¿Hay algún tipo de reconocimiento para cuando un profesor obtiene algún logro? ¿Y cuando no le va muy bien, hay sanciones? ¿Hay algún tipo de apoyo extra en ese caso?

Y para los alumnos, ¿es un ambiente exigente o normal o no se exige demasiado? ¿Cómo encuentran que funciona la escuela en términos del cumplimiento de horarios, las planificaciones, la asistencia? ¿Dirían que es un ambiente estricto o más bien relajado? ¿Por qué? ¿Cuál es su opinión respecto de los logros de la escuela?

Características personales y profesionales de los docentes

Pensando en general en las labores que tiene que hacer en la escuela, ¿después de su formación inicial -cuál cree usted que ha sido una fuente importante de aprendizaje para usted -su propia experiencia, los colegas, alguna capacitación, asesoría recibida, intercambios con profesores de otras escuelas? ¿En qué sentido lo fue?

Y para ir terminando, una pregunta un poco más personal: ¿cómo encuentra que ha sido su experiencia de profesor? ¿Cuáles han sido sus mayores satisfacciones? ¿y sus mayores complicaciones?

Pensando en su carrera ¿cómo cree que ha sido la experiencia de trabajar en esta escuela?

¿y qué ha pensado para el futuro? ¿En qué se imagina en los próximos años? ¿Le gustaría continuar en esta escuela, en la misma labor actual?

Para terminar, quisiera alguien agregar algo a lo conversado....

Estudio "Trayectorias de Mejoramiento Escolar" / CIAE-UNICEF

ENTREVISTA AL JEFE DE UTP (1)

Primera entrevista: enfocada a obtener una imagen general de la escuela

Fecha :
Hora de inicio :
Hora de cierre :

Esta entrevista es individual y es muy importante realizarla al inicio del trabajo en terreno. Está pensada para durar 1,5 horas. Se trata de una conversación que permita armarse una visión clara sobre las características y funcionamiento de la escuela, en particular de la gestión curricular y pedagógica.

Descripción del entrevistado.

Nombre :
Edad aproximada :
Antigüedad en el cargo :
Escuela :

Protocolo de presentación

Muy buenos (días), mi nombre es (...). Muchas gracias por participar en este estudio que tiene por objetivo conocer en profundidad la experiencia de algunas escuelas que, de acuerdo a nuestro análisis, han estado mejorando sus resultados durante la última década. ¿Podría decirme su nombre, su cargo, su trabajo actual y desde cuando está en este establecimiento?

El objetivo de esta entrevista es conocer su opinión sobre diferentes aspectos de la escuela. Como esta entrevista es parte de un estudio nuestra conversación será grabada para facilitar el posterior análisis de los investigadores.

Entrevista

Cultura de la Escuela

¿Cuál diría que es el sello de este establecimiento, lo que la distingue del resto?

¿Cuáles es la misión/objetivos de la escuela? ¿En que se expresa esto? y ¿Cómo es vista esta escuela en la comuna, entre las demás escuelas, por las familias?
¿Ha cambiado este sello o cultura de la escuela en los últimos años, en la última década?

¿Ud. diría que este proyecto y los objetivos de la escuela son compartidos por los profesores, están comprometidos con ellos? ¿En términos concretos en qué se observa esto? ¿Ha cambiado el compromiso de los actores de la escuela con el proyecto en los últimos años, en la última década?

¿Cómo diría que es la comunicación entre los directivos y los docentes?, y ¿entre los docentes? ¿Cómo diría que es la colaboración y la confianza entre los docentes? ¿Se acercan los docentes a usted o a otros directivos cuando tiene un problema, o necesitan ayuda?

¿Es exigente para los docentes trabajar en esta escuela? y para los alumnos es muy exigente?, ¿Cuáles son sus expectativas respecto al desempeño de los docentes de la escuela y a los estudiantes?

¿Cuáles son las principales prioridades de la escuela actualmente? De qué manera se ven reflejados estas en la escuela?

Liderazgo, Prácticas de liderazgo

¿En qué consiste su trabajo como Jefe UTP? ¿Cómo es una semana típica de usted? ¿Cuáles son sus principales tareas/preocupaciones? (pedir ejemplos concretos) ¿a cuáles de ellas les dedica mayor tiempo? ¿Estos focos/énfasis de su rol ha cambiado en los últimos años, o siempre ha sido igual?, por qué?

Gestión del Curriculum

¿En la escuela, existe un método de planificación de clases común o cada profesor tiene su propio método y formato? ¿Estas planificaciones son solicitadas o revisadas por usted o algún otro directivo o coordinador?

¿La escuela sigue el Plan oficial del Ministerio o tiene un Plan propio? Si sigue plan propio, ¿que define lo propio de este Plan?.... Si no, ¿hay algunos énfasis propios de la escuela en el curriculum?

¿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?

¿La escuela tiene una política sobre evaluación de los alumnos? Cada profesor realiza sus propias evaluaciones o tienen algún sistema de construcción conjunta de instrumentos (pruebas), o de revisión de estos?

Todo esto último sobre lo que hemos estado conversando ¿siempre ha funcionado más o menos igual en la escuela, o ha cambiado en los últimos años, durante la última década? ¿Cómo, por qué?

Gestión pedagógica

Pensando ahora sobre la manera en que se organiza el trabajo de los profesores para la enseñanza, ¿Cómo y qué criterios se utilizan para la asignación de los docentes a cada curso? ¿Cómo se asigna el tiempo de los docentes a las diferentes tareas: asignaturas, horarios, jornada ¿Quién la realiza?

¿Hay alguna forma de articulación entre los distintos ciclos (prebasica, 1º ciclo, 2º ciclo, media)? o en la articulación de la enseñanza o del curriculum? ¿Cómo ha funcionado?

¿Cómo se distribuyen a los alumnos en los diferentes cursos? (indagar si existe agrupamiento de alumnos de acuerdo a algún criterio (ej: desempeño académico, repitentes, etc.)? Por qué?

¿Han desarrollado alguna estrategia para identificar y trabajar con la diversidad de alumnos (rezagados/avanzados)? Si, cuáles en concreto? ¿Quiénes trabajan? ¿Desde cuándo? ¿Hay coordinación docente sobre esto, evaluación

diferenciada, materiales especializados? ¿Hay profesionales de apoyo especializados para este tipo de trabajo como han funcionado?

¿Existe en la escuela un proyecto de integración para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)? ¿Cómo evalúa el trabajo de la escuela en esta área? ¿Por qué? ¿Desarrollan alguna estrategia especial con los alumnos prioritarios (SEP)?

¿Existen instancias de trabajo colectivo o espacios de reunión entre docentes?, ¿cuáles son estas instancias? Cada cuanto tiempo se reúnen? ¿Quiénes participan? ¿Qué hacen en esas instancias? (Indagar en: Comparten planificaciones – evaluaciones, comparten material didáctico, discuten sobre estrategias de enseñanza, analizan resultados de aprendizaje en detalle, modelan clases, etc.) y qué hacen con esto ¿definen estrategias?, ¿considera que son útiles?

¿Esto siempre ha sido más o menos igual en la escuela, o ha cambiado en los últimos años, la última década? ¿Cómo se hacía anteriormente?

Pasando ahora a las condiciones para el trabajo de aula, de enseñanza ¿Cómo son la infraestructura y los recursos pedagógicos en términos de espacio, cantidad de alumnos, equipamiento, recursos pedagógicos con que cuentan los docentes?

¿Son suficientes para las necesidades de la escuela y los estudiantes? ¿Cuál es el nivel de uso que tienen? ¿Existe un plan y/o protocolos para el uso de recursos y espacios educativos? ¿Ha habido cambios o innovaciones en relación a esto en los últimos años?

Gestión de recursos humanos (docentes y no docentes)

¿Cómo se determinan las necesidades de formación de los docentes? ¿Existe en la escuela un plan de desarrollo profesional docente (capacitación)? ¿En qué consisten estas estrategias en concreto (pedir ejemplos)?

¿Existen procedimientos de evaluación del desempeño docente propios de la escuela? ¿Desde cuándo? ¿Qué retroalimentación reciben los docentes respecto a los resultados de la evaluación y su desempeño? ¿Quién la realiza? Los

resultados de la evaluación docente ¿tienen asociados alguna consecuencia positiva o negativa? (reconocimientos, sanciones, beneficios). ¿Qué hace usted o el equipo directivo frente a los docentes que son sistemáticamente mal evaluados?

Convivencia

¿Cómo describiría usted el clima organizacional y la convivencia en el establecimiento? ¿Cómo son las relaciones entre los actores?

¿Y en particular cómo considera la disciplina de los alumnos? ¿Usted cree que esto ha afectando el aprendizaje de los estudiantes?

¿La disciplina ha sido igual siempre o ha cambiado en los últimos años, la última década?, ¿en qué sentido, por qué cree usted?

Actividades extracurriculares

¿Ofrece la escuela actividades extracurriculares a los alumnos? De qué tipo? Cómo funcionan? ¿Cómo se decide qué actividades extracurriculares se realizarán?

¿Cómo encuentran que es la respuesta de los alumnos a estas actividades?

Para terminar, quisiera agregar algo a lo conversado....

Estudio "Trayectorias de Mejoramiento Escolar" / CIAE-UNICEF

ENTREVISTA AL JEFE DE UTP (2)

Segunda entrevista: enfocada a las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de la escuela

Fecha :
Hora de inicio :
Hora de cierre :

Esta entrevista es individual y es muy importante realizarla hacia el final del trabajo en terreno. Está pensada para durar 1, 5 horas. El foco de la entrevista son las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de lo recogido en el terreno (especialmente las observaciones de aula) y su visión sobre el proceso de cambio de la escuela y sus factores; también aprovechar a resolver dudas o clarificar temas relevantes surgidos en las entrevistas con otros actores.

Descripción del entrevistado.

Nombre :
Edad aproximada :
Antigüedad en el cargo :
Escuela :

Protocolo de presentación

Muy buenos (días), muchas gracias por permitirnos entrevistarlo nuevamente. El objetivo de esta entrevista es conversar sobre algunos tópicos que no conversamos la primera vez y sobre todo, clarificar y profundizar con usted varios temas que han ido surgiendo, especialmente sobre las formas de enseñanza, y los procesos de cambio y mejoramiento de la escuela.

Entrevista

Prácticas Pedagógicas

¿En su opinión, como es el nivel de conocimientos disciplinarios de los docentes?
(Indagar diferencias entre lenguaje/matemática; 1° y 2° ciclo, prebásica) ¿En que se observa esto?

¿Cuál es su opinión respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes de la escuela? ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas de los docentes? (Indagar a partir de lo recogido en las observaciones de clases, y las dimensiones centrales de la matriz de análisis: estructuración de las clases, el uso de recursos pedagógicos, la gestión del tiempo, el nivel de dificultad para los alumnos, las formas de evaluación y retroalimentación hacia los alumnos) (Indagar diferencias entre lenguaje/matemática; 1° y 2° ciclo, prebásica)

¿Esto ha sido igual siempre o ha cambiado en los últimos años, la última década?, ¿en qué sentido, por qué cree usted?

Clima de aula

En su opinión, ¿Cómo es el ambiente en las salas de clases? ¿Cómo es la disciplina al interior del aula? En general, ¿Cuál es su opinión sobre el manejo grupal de los docentes? (indagar diferencias 1° y 2° ciclo), ¿Hay muchas interrupciones?

¿Cuán motivado ve Ud. a los alumnos al interior de la sala de clases? Cuanto participan?, ¿usted diría, que en general les gusta estudiar? (indagar diferencias 1° y 2° ciclo)

Logros / cambio y mejoramiento (foco en lo pedagógico)

¿Cuáles diría usted que son los principales hitos en la evolución de la escuela?

¿En particular en la última década cuales son los cambios más significativos en la escuela? Comparando a la escuela como es ahora y como era antes (la enseñanza sus profesores, alumnos, directivos, su modo de funcionamiento,) ¿piensa que ha cambiado en aspectos importantes en los últimos años? ¿Cuáles

dirían que son los principales cambios en la gestión curricular y pedagógica?

(pedir ejemplos concretos, pueden ser cambios positivos o negativos para el entrevistado) (pedir que ponga estos cambios en la "cronología" de la última década; evitar concentrarse sólo en los cambios más recientes)

¿A qué se debieron esos cambios? ¿Por qué creen que ocurrieron? (puede haber muchas razones, internas o externas a la escuela)

(Si en las entrevistas previas ha aparecido un aspecto muy notable de la escuela en especial sobre la gestión curricular y pedagógica, o del trabajo con los docentes es deseable preguntar luego explícitamente acerca de él, su origen, su evolución y desde cuando tienen conocimiento)

¿Cuál es su juicio respecto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la escuela en los distintos subsectores? ¿A qué factores atribuyen estos mejoramientos en los resultados de aprendizaje?

... y más allá de cómo les vaya a los alumnos en el SIMCE o en los ramos ¿cuál cree que son los principales logros de los alumnos? Porqué piensa esto? en qué lo nota? (Ejemplos). ¿Cree que estos logros son importantes o piensa que todavía falta mucho? ¿En cuales aspectos? ¿Por qué?

¿Usted cree que alguna política, programa ministerial o alguna institución externa (ATE) de la última década ha influido significativamente positiva o negativamente en la escuela. ¿Cual, en que específicamente?

Si se mencionan, indagar en los dos más significativos... ¿Podrían contarme un poco más en qué han consistido esos proyectos o programas de mejoramiento? (objetivos, actividades, recursos, etc.) ¿Quiénes participaron? ¿Qué cambios se hicieron, desde cuándo? ¿Quiénes coordinaban o lideraban el proyecto o programa de mejoramiento? ¿Qué dificultades o desafíos importantes hubo que enfrentar?

¿y qué efectos creen ustedes que tuvo ese proyecto o programa en los procesos de la escuela, en los directivos, en los docentes? ¿Creen que influyo a los alumnos de algún modo? ¿en qué sentido? ¿Podrían ustedes decir si hay algo en la escuela de hoy que haya quedado de ese proyecto o programa de mejoramiento, o que sea consecuencia de él?

Pensando ahora en términos más generales, con todo lo que ustedes conocen de la escuela, ¿Dirían que actualmente se encuentra en un periodo de cambios importantes o más bien de estabilidad? ¿Y cómo compara la situación del primer y segundo ciclo?

Por último, pensando en el futuro, a juicio de usted, ¿Cuáles son los principales desafíos actuales de la escuela? ¿Por qué creen que no se ha podido abordar o lograr hasta el momento? (imagen de avances y pendientes) ¿y a su juicio, de qué dependería avanzar en ese sentido?

Para terminar, quisiera agregar algo a lo conversado....

Estudio "Trayectorias de Mejoramiento Escolar" / CIAE-UNICEF.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

La presente pauta tiene por objetivo facilitar un registro del aula observada (la clase NO debe ser grabada, sólo se obtendrá el registro directo del observador) . Está pensada para ser usada en una sesión de clases, de cursos superiores (6°-8°), idealmente en clases de Lenguaje, si no Ciencias (NO Matemáticas). Luego de la clase debiera haber una breve entrevista a alumnos y docente observados. Idealmente debiera observarse dos sesiones de clases de docentes diferentes.

a) Descripción básica de la clase observada

Curso:

Asignatura:

Fecha:

Hora inicio / Hora término:

Número de alumnos presentes hombres / mujeres:

¿Característica especial de la clase/aula?

¿Característica especial de los alumnos?

¿Característica especial del docente?

¿Fue fácil para profesor iniciar la clase? ¿por qué?

¿Hubo señales "de continuidad" con la clase anterior?

¿Hubo un cierre claro de la clase o terminó abruptamente?, ¿hubo anuncios "de continuidad"?

b) Prácticas pedagógicas y clima del aula

1. Nivel de estructuración de la clase:

¿Quedó claro el propósito para los alumnos?, ¿había relación clara entre los objetivos de la clase, los contenidos tratados y las actividades realizadas?, ¿la clase se realizó con fluidez, continuidad, o hubo muchas interrupciones y momentos "suelos"?

2. Tipo y diversidad de actividades realizadas:

¿Qué actividades se realizaron?, ¿cuál fue el rol de los alumnos en ellas?, ¿todos los alumnos se involucraron?

3. Uso de materiales y recursos para el aprendizaje:

¿Se usó algún tipo de material en la clase, cuál, para qué?, ¿fue claro para los alumnos el propósito de usar el material?, ¿se usó otro espacio fuera de la sala de clases?

4. Nivel de dificultad, desafío de la clase para los alumnos

¿Cómo era el nivel de complejidad del lenguaje usado por el docente?, ¿la clase pareció fácil/difícil para los alumnos?, ¿el profesor clarificaba dudas, hacía preguntas para chequear que los alumnos comprendieran?, ¿apoyó especialmente a algunos alumnos?, ¿el ritmo de la clase era muy rápido/lento?

5. Formas de evaluación y retroalimentación a los alumnos

¿Hubo algún tipo de evaluación del trabajo de los alumnos, cuál?, ¿qué se esperaba hicieran los alumnos –repetir, interpretar, elaborar algo, tests?, ¿qué hizo el profesor frente a los errores?, ¿dio el profesor algún tipo de retroalimentación a los alumnos?

6. Clima del aula: relación profesor – alumnos

¿Cómo es el trato dominante del docente hacia los alumnos –afectivo, distante, autoritario?, ¿hubo problemas de disciplina, cómo los abordó el docente?, ¿hubo falta de cooperación de los alumnos, cómo lo abordó el docente?

7. Clima del aula: comportamiento de los alumnos

¿Actitud dominante de los alumnos –pasiva, motivada, desafiante?, ¿hay grupos de alumnos que se desvinculan de la clase –conversan, celular, mp3?, ¿cómo es el trato entre compañeros –amistoso, indiferente, conflictivo?

Estudio "Trayectorias de Mejoramiento Escolar" / CIAE-UNICEF

ENTREVISTA GRUPAL A ALUMNOS POST-CLASE OBSERVADA

Entrevista enfocada a obtener su impresión de la clase observada, si es o no representativa de sus clases, y estimular una conversación sobre sus clases en general, presentes y pasadas.

Esta entrevista está pensada para ser realizada a un grupo pequeño de alumnos (no más de 5) de la clase observada, inmediatamente o lo más pronto con posterioridad a la clase. Deseablemente los alumnos debieran ser seleccionados al azar por el observador. La entrevista debiera ser breve (alrededor de 20-30 minutos). La entrevista debiera ser muy abierta, no rígida.

Curso:

Asignatura:

Fecha:

Descripción de los entrevistados (género, alguna característica especial en general, en la clase).

Protocolo de presentación

Hola, gracias por participar en esta entrevista. Bueno, el propósito es simplemente conocer su opinión sobre la clase (que recién tuvieron), esto es parte de un estudio, no es una evaluación ni de ustedes ni del profesor ni de la escuela; nada de lo que digan será individualizado.

Entrevista

¿Qué les pareció en general la clase? (¿fácil-difícil, entretenida-aburrida, fue especial por algo?), ¿hubo algo que no entendieron?

¿Las clases de este profesor son siempre como la de hoy día?, ¿en qué fue diferente?

¿Sienten que aprendieron algo nuevo hoy día, o era más bien repaso?

¿Y en general en esta escuela todos los profesores enseñan más o menos como en esta clase o hay mucha diferencia entre ellos?, ¿en qué sentido?

¿Y ustedes son siempre tan (ordenados/desordenados) como hoy día?, ¿y en las otras clases?

Y pensando en sus cursos anteriores, desde que están en esta escuela, ¿las clases siempre han sido (según las hayan caracterizado) o ustedes sienten que han ido cambiando?, ¿en qué sentido?

Estudio "Trayectorias de Mejoramiento Escolar" / CIAE-UNICEF

ENTREVISTA AL DOCENTE POST-CLASE OBSERVADA

Entrevista enfocada a obtener su evaluación de la clase observada, comprender su propósito y la preparación previa.

Esta entrevista está pensada para ser realizada al docente de la clase observada, inmediatamente o lo más pronto con posterioridad a la clase. La entrevista debiera ser breve (alrededor de 20-30 minutos). La entrevista debiera ser muy abierta, no rígida.

Curso:

Asignatura:

Fecha:

Protocolo de presentación

Hola, gracias por participar en esta entrevista y gracias nuevamente por dejarme observar su clase. Bueno, el propósito es simplemente conocer su opinión y saber algo más de la clase (que recién hizo); como usted sabe, esto es parte de un estudio, no es una evaluación ni de usted ni de los alumnos ni de la escuela. La clase ni la entrevista serán nunca individualizadas.

Entrevista

¿Desde cuándo enseña en esta escuela?, ¿siempre hace clases de (asignatura), en este grado, en este ciclo?

¿Desde cuándo le hace clases a este curso?, ¿cómo encuentra a los alumnos de este curso –motivación, rendimiento?, ¿ha tenido problemas importantes de disciplina con ellos?

Pensando en la clase de recién, ¿Cuándo la preparó?, ¿cuánto tiempo demoró en prepararla?, ¿recibió algún apoyo o colaboró con alguien para prepararla?

¿En general, quedó satisfecho con el desarrollo de la clase?, ¿por qué?

¿Pudo realizar todas las actividades que había pensado?, ¿qué quedó pendiente?

(Elegir una actividad particular que se haya realizado o preguntar por la clase en general si no la hubo). ¿Cuál era el objetivo de esta actividad, qué esperaba que aprendieran los alumnos?, ¿piensa que lo lograron?, ¿cómo lo sabe?

(Si usó algún material) ¿Por qué eligió trabajar con (este material)?, ¿lo había usado antes?

(Si no usó ningún material) ¿Siempre prefiere trabajar así sin material adicional?, ¿hay situaciones en que usa material, de qué tipo, cuándo?

Pensando en la mayoría de los alumnos, ¿piensa que esta clase fue difícil para ellos?, ¿por qué?

¿Y cómo encuentra que es hacer clases en esta escuela? ¿Siempre son tan (tranquilas, interrumpidas, según haya sido lo más saliente) como la de hoy día?