

MEJORAMIENTO ESTRATÉGICO Y LIDERAZGO SISTÉMICO

ARMANDO ROJAS JARA

Estrategias para formular
trayectorias de mejora
escolar en el PME

Mejoramiento estratégico y liderazgo sistémico:

Formulación de trayectorias de mejora escolar a través del PME

Armando Rojas Jara – Educación 360°

2020, Primera edición

El siguiente libro electrónico

fue editado por Scriptorium Editores

Santiago, Chile

Registro de propiedad intelectual: 2020-A-8291

ISBN: 978-956-402-341-0

©2020, Educación 360°



MEJORAMIENTO ESTRATÉGICO Y LIDERAZGO SISTÉMICO

**FORMULACIÓN DE TRAYECTORIAS DE MEJORA
ESCOLAR A TRAVÉS DEL PME**

ARMANDO ROJAS JARA



Armando Jara Rojas

Profesional con experiencia en temas de política educativa, liderazgo educacional y mejoramiento escolar. Profesor de política educativa de la Universidad del Desarrollo desde el año 2008. En Educación 360, se ha desempeñado como asesor en temas de política y planificación estratégica en establecimientos escolares. Profesor del Magíster en Políticas Públicas (Universidad del Desarrollo) y del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). En 2018 se desempeñó como el Coordinador Nacional de Apoyo a la Mejora en la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación. Actualmente forma parte del equipo docente del Centro de Innovación y Liderazgo (CILED) de la Universidad del Desarrollo.



La implementación acrítica de mandatos externos se denomina gestión, no liderazgo. Los líderes reflexivos son capaces de interpretar las iniciativas de política, en vez de simplemente aceptarlas, para que puedan adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y de la comunidad que atiende la escuela

Bush (2016) Mejora escolar y modelos de liderazgo:
Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo.
En Liderazgo Educativo en la escuela. Nueve Miradas.

Índice

Mejoramiento estratégico y liderazgo sistémico: fundamentación	1
Capítulo 1	4
<i>Evidencia nacional e internacional</i>	<i>5</i>
Mejoramiento escolar: alcanzando la consolidación	5
Eficacia escolar	5
Actividad 1. Eficacia escolar y sus factores	6
Mejora escolar.....	8
Mejora de la eficacia escolar	12
Mejora sostenida	14
Actividad 4. Complejidades de la mejora sostenida.....	15
Mejora escolar en Chile: ¿Qué nos dicen las cifras?.....	19
Actividad 5. Políticas actuales de mejoramiento, capacitar a las escuelas.....	22
Capítulo 2.....	26
El PME y su relación con la mejora escolar.....	27
Estructura del PME entendida como herramienta para la mejora	28
Etapas para la formulación de <i>trayectorias de mejoramiento</i> a través del PME	29
Paso 2. Fase estratégica- formulación de objetivos, metas estratégicas y estrategias.....	33
a) Formulación de los objetivos estratégicos	33
b) Formulación de las metas estratégicas	34
c) Formulación de las estrategias	34
Paso 3. Fase anual- importancia de la formulación de acciones concretas.....	36
d) Formulación de las acciones (estratégicas).....	36
Capítulo 3.....	38
Una mirada a las trayectorias de mejoramiento en las escuelas y liceos.....	39
Tipologías de Gray, Hopkins y Reynolds.....	40
Tipologías del centro de investigación avanzada en educación (CIAE).....	41
Tipologías de la agencia de la calidad de la educación.....	43
Análisis de un caso	46
Análisis de caso: la escuela Alcalde Armando Silva Valenzuela	47
<i>Escuela Alcalde Armando Silva Valenzuela.....</i>	<i>50</i>
Antecedentes	50
Indicadores de desarrollo personal y social	51
Resultados SIMCE	53
Resultados sistema evaluación docente (art. 70 estatuto docente).....	55
Informe de la agencia	57
Bibliografía.....	62

Mejoramiento estratégico y liderazgo sistémico: fundamentación

El liderazgo sistémico examina cómo los líderes escolares influyen el sistema como un todo. La escuela, la red y los líderes sistémicos son parte del sistema escolar y no solo responden pasivamente frente a él. El liderazgo sistémico es, desde esta perspectiva, una práctica de liderazgo que puede propiciar un cambio del sistema (Ahumada, L. et al., 2016). Hopkins, en tanto, define a los líderes sistémicos como aquellos que están dispuestos a asumir roles más amplios a nivel del sistema educativo, para asegurar tanto el éxito de su escuela como el de otras (Hopkins, 2017). A la base de lo anterior, está la idea de que el mejoramiento es un proceso *planificado y estratégico*. Así, el autor define nueve *componentes* que permitirían fortalecer tanto los procesos de gestión como las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas (Hopkins, 2009). Estos *componentes* se describen a continuación:

Nombre del componente	Característica
1. Enseñanza y aprendizaje	Son desarrollados de manera integrada en todas las aulas, permitiendo a partir de ello reflexionar permanentemente sobre las prácticas pedagógicas de los docentes.
2. Currículo	Es equilibrado y considera la transversalidad para los estudiantes, combinando eficientemente desarrollo de habilidades básicas y reforzamiento escolar.
3. Comportamiento	Se promueve el orden y el disfrute integralmente, respetando y dando sentido a las reglas de convivencia del establecimiento.
4. Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje	Se incentiva y se premia la asistencia, se orienta a los estudiantes y sus logros son reconocidos.
5. Liderazgo	Se tiene una visión clara sobre adónde se quiere llegar como escuela, lo que se traduce en objetivos medibles y manejables, acotados en el tiempo y acordados, estableciendo un compromiso y utilizando los datos para hacer frente a las complejidades internas propias del establecimiento.

6. Comunidad de aprendizaje profesional	Se dedica tiempo al desarrollo profesional permanente para compartir experiencias e ideas sobre cómo mejorar las prácticas docentes.
7. Oportunidades de Aprendizaje	Se generan oportunidades de aprendizaje, se promueve el compromiso de los padres y las instituciones de apoyo son usadas de manera efectiva.
8. Planificación Estratégica	Se centra en comprender la planificación estratégica como un proceso, fortaleciendo con ello la autoevaluación institucional, el análisis de la información y el uso efectivo de datos, con el fin de sostener procesos de mejora.
9. Gestión de recursos y del entorno centrada en el estudiante	Se definen como elementos de apoyo al aprendizaje el uso de mecanismos de financiamiento, el enfoque integral de equipo y la optimización del entorno para facilitar los aprendizajes.

Estos nueve componentes se entrelazan, generando una cultura escolar distintiva y diferenciadora. No obstante, lo central en la concepción de Hopkins no es la simple identificación de los nueve componentes, sino que su propósito es determinar cómo éstos interactúan y se desarrollan en cada entorno escolar en particular.

A partir de lo anterior, Hopkins caracteriza cinco tipos de directores que cumplirían con el perfil de líder sistémico. Estos cinco perfiles se describen a continuación:

1. Directores que desarrollan y lideran asociaciones para la mejora educativa exitosa entre varias escuelas.
2. Directores que optan por cambiar los contextos al elegir liderar y mejorar escuelas de bajo desempeño que enfrentan circunstancias difíciles.
3. Directores que se asocian con otra escuela que enfrenta circunstancias difíciles para mejorarla.
4. Directores que adoptan el papel de líder comunitario para establecer asociaciones o redes o relaciones más amplias entre comunidades locales.
5. Directores que trabajan como agentes de cambio o líderes expertos.

Ahora bien, para determinar cuál de las variables del modelo de mejoramiento estratégico de Hopkins tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, se realizó -en el marco de esta publicación- un estudio. Dicho estudio consideró la aplicación del Cuestionario de Liderazgo Sistémico (adaptado por Palma, 2020). Dicho instrumento está

construido a partir de los nueve componentes del modelo de Hopkins y su objetivo es identificar la percepción de los docentes y del equipo directivo sobre las variables del modelo.

Para analizar los resultados se crearon modelos de regresión lineal (MRL) con el fin de determinar cuál de estas 9 variables incide mayormente en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se utilizaron como variables *dependientes* los resultados de SIMCE en lenguaje y en matemáticas y los resultados de la PSU en estas mismas asignaturas. Como variables *independientes*, se utilizaron las 9 variables creadas que representan el modelo de mejoramiento sistémico de Hopkins.

Los resultados estarían mostrando que, de todas las variables del modelo, la que tendría mayor incidencia en los resultados de los estudiantes es la variable *planificación estratégica*. Esto es coherente con los postulados de *mejora de la eficacia* planteada por Murillo (2004) quien afirma que la mejora es un proceso planificado, no sujeto a la improvisación o a variables contextuales. Dado lo anterior, estos resultados permiten establecer dos importantes conclusiones: En primer término, que el mejoramiento escolar es un proceso endógeno y, en consecuencia, la formación adquiere un rol significativo en el desarrollo de las capacidades al interior de las escuelas y liceos. Y, en segundo término, que la *planificación estratégica* debe ser entendida como un proceso en permanente construcción y no como un mero producto o una tarea administrativa como cualquier otra.

En consonancia con lo anterior, este manual tiene por objetivo central presentar una herramienta que permita a los equipos directivos de escuelas y liceos reflexionar en torno a cómo es posible repensar la manera en que realizan sus procesos de *planificación estratégica* y, a través de ello, avanzar en la mejora escolar.

Capítulo 1

Mejoramiento escolar
en la actualidad



Evidencia nacional e internacional

Mejoramiento escolar: alcanzando la consolidación

El estudio en torno al *mejoramiento escolar* ha alcanzado ya importantes niveles de consolidación. Así, en los últimos años, tanto a nivel internacional (Murillo, 2004; Leithwood, Harris and Hopkins, 2008; Leithwood, 2009; Hopkins, 2009; Harris, 2004; Harris, 2009; Anderson, 2010; Bolívar, 2017; Leithwood, Harris and Hopkins, 2020) como a nivel nacional (Weinstein y Muñoz, 2012; Weinstein, J. & Hernández Vejar, M, 2014; Bellei et al, 2014, 2020; Maureira, 2018; Maureira, Ó.; Garay, S.; Ahumada, L. & Ascencio, C., 2019; Maureira Cabrera, Ó. & Garay, S., 2019; Ahumada, L.; Maureira, Ó. & Castro, S., 2019; Carrasco y Flores, 2019) distintas corrientes de investigación han buscado identificar qué factores y qué procesos son los que explican el mejoramiento en las escuelas. A continuación, se describen algunas de dichas corrientes:

Eficacia escolar

En primer lugar, es posible hablar de la corriente conocida como *eficacia escolar*. Esta corriente (Murillo, 2004; Bellei et al, 2014, 2020) tiene como principal objetivo identificar qué *factores* son los que determinan que una escuela sea efectiva. La idea es poder replicar dichas experiencias exitosas en otras escuelas. En este contexto, una de las publicaciones más conocidas es la de Teddlie y Reynolds (2000), la que tras el análisis de un conjunto numeroso de obras, logró sintetizar en nueve los factores asociados al mejoramiento escolar:



Figura 1: Factores asociados al mejoramiento escolar identificados por Teddlie y Reynolds (2000)

Actividad 1. Eficacia escolar y sus factores

Con el objetivo de reflexionar en torno a cómo estos *factores* se observan e inciden en la mejora de su propio establecimiento, desarrollaremos la primera actividad. Esta primera actividad consiste en la elaboración de un *cuadrante*. Un cuadrante es un instrumento que permite comprender un fenómeno desde distintas perspectivas.

Para este propósito, debe seleccionar dos de los factores mencionados en el estudio de Teddlie y Reynolds (2000) y construir a partir de ello 4 tipologías que le permitan trazar un ejemplo sobre cómo un establecimiento puede alcanzar procesos de mejora sostenida. Observe el siguiente ejemplo, el que muestra 4 tipologías elaboradas a partir de las variables *liderazgo* y *altas expectativas*.

Cuadrante tipologías de mejoramiento

Variables por considerar	:	LIDERAZGO	ALTA EXPECTATIVA
Bajo liderazgo/Alta expectativa <i>Expectativas sin liderazgo</i>			Alto liderazgo/Alta expectativa <i>Liderazgo con expectativas</i>
Bajo liderazgo/Baja expectativa <i>Sin expectativas y sin liderazgo</i>			Alto liderazgo/baja expectativa <i>Liderazgo sin expectativas</i>

A continuación, entregue una breve definición por cada tipología elaborada.

Continuemos con el ejemplo trabajado:

Bajo liderazgo/Alta expectativa <i>Expectativas sin liderazgo</i>		Alto liderazgo/Alta expectativa <i>Liderazgo con expectativas</i>
En la comunidad existen altas expectativas, pero no hay un liderazgo que las oriente.		Existe un fuerte liderazgo de parte del director, y además la comunidad tiene altas expectativas.
Bajo liderazgo/Baja expectativa <i>Sin expectativas y sin liderazgo</i>		Alto liderazgo/baja expectativa <i>Liderazgo sin expectativas</i>
La comunidad escolar no tiene ni expectativa ni existe un liderazgo que las intenciones.		Existe un fuerte liderazgo de parte del director, pero no expectativas en la comunidad.

Ahora desarrolle la actividad con los antecedentes que tiene de su propio establecimiento:

Cuadrante tipologías de mejoramiento

Variables por considerar :

--	--

A continuación, entregue una breve definición por cada tipología elaborada.
Continuemos con el ejemplo trabajado:

Mejora escolar

Posterior a la *eficacia escolar*, surgió la línea de investigación conocida como *mejora escolar*, cuyo principal foco es identificar qué procesos son los que posibilitan que las escuelas puedan mejorar. Esta corriente pretende entender de qué manera las escuelas implementan acciones que las llevan al cambio (Bellei et al, 2014, 2020). Desde otra perspectiva, la *mejora escolar* es entendida como el proceso de transformación del centro educativo en su conjunto (Murillo, 2004). Específicamente, dentro de esta corriente hay que mencionar el estudio de Harris (2009), quien reconoce siete componentes principales del mejoramiento o intervención exitosa en estas escuelas:



Figura 2: Componentes relacionados con el mejoramiento identificados por Harris (2009)

Actividad 2. Mejora escolar y sus procesos

El propósito de esta segunda actividad es identificar qué procesos (de los mencionados en la mejora escolar) NO se estarían dando en un establecimiento con bajos resultados.

Para este fin, utilizaremos el fragmento de un Informe de Visita de Evaluación y Orientación entregado por la Agencia de Calidad, en relación con la dimensión “Gestión pedagógica”:



La Gestión Pedagógica del establecimiento se encuentra a cargo de la jefa de la Unidad Técnica, entre cuyas funciones se encuentran la recepción y revisión de las planificaciones de clases e instrumentos de evaluación, como también el acompañamiento a los profesores en el aula. Los lineamientos clave para la gestión curricular se basan en una planificación de acuerdo con un formato clase a clase, previamente acordado en el Consejo de Profesores, lo que ha permitido una articulación entre los docentes y los profesionales del Programa de Integración, de modo de realizar oportunamente las adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades de sus estudiantes.

Sin embargo y si bien el 87% de los docentes encuestados informa que el proceso de planificación se realiza para todas las asignaturas, sólo un 48% señala que estas son analizadas y corregidas por el equipo directivo. Ello pudo ser corroborado en una revisión realizada por el equipo de evaluadores, constatándose que algunas planificaciones no abordan de forma completa los Objetivos de Aprendizaje (OA), evidenciándose en que las actividades planteadas responden al contenido, pero no a la habilidad correspondiente a este objetivo. A su vez y si bien un lineamiento de la jefa técnica contempla el seguimiento mensual de los OA y contenidos registrados en los libros de clases, se evidencia que dicho lineamiento no se cumple, ya que se observan diversas formas de registro, donde en algunos casos se especifican las actividades, otros los contenidos o bien, sólo el objetivo y el tema.

De igual forma, dicho seguimiento utilizado por UTP, no incluye la reorientación a los docentes respecto a la correcta implementación de ese lineamiento. En cuanto a los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, el establecimiento dispone de un formato común, el cual también se entrega a UTP para su revisión y que, de acuerdo a lo señalado por su jefatura, contempla una comparación entre el objetivo esperado de la evaluación y las planificaciones.

Sin embargo, se constata que ninguna de las pruebas denota la revisión o corrección por parte del equipo técnico, lo que adquiere especial relevancia, ya que estos instrumentos evidencian una gran cantidad de preguntas o ejercicios sin contexto que se orientan a medir conocimientos, omitiendo ítems que propicien el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Ello no respondería a los objetivos a medir como tampoco a aquellos mencionados por el equipo directivo vinculados a la comprensión de lectura y la resolución de problemas. Asimismo, según lo descrito por la jefa técnica, el monitoreo de los aprendizajes se realiza mediante una triangulación entre las planificaciones y observaciones de clases, los trabajos realizados por los estudiantes en sus cuadernos, los resultados académicos y sus causas, de modo de promover la instalación de acciones remediales, que, de no incluir a los estudiantes del PIE, procura proporcionar ayuda en las siguientes evaluaciones. Estas instancias de monitoreo no son del todo reconocidas por los docentes, quienes en un 48% mencionan que se reúnen para analizar los resultados de las evaluaciones y un 45% que cuando esto se realiza, se implementan estrategias remediales en situaciones o casos extremos.

A su vez, existen discrepancias entre los actores involucrados en relación con la cobertura curricular, ya que algunos docentes desconocen la modalidad de trabajo de UTP al respecto o bien suponen cómo se debería realizar este análisis, mientras que la jefa técnica indica que este monitoreo se realiza mensualmente con la entrega de planificaciones. Por su parte, el acompañamiento al aula se realiza de acuerdo con una pauta que fue revisada y aprobada en conjunto con los docentes y está focalizado en profesores con falencias identificadas tras la observación de sus clases por medio de las cámaras instaladas en casi todas las salas o por referencias de conversaciones informales entre miembros del equipo directivo. La jefa de UTP es quien ingresa al aula y realiza registros de sus observaciones en un cuaderno, sin utilizar la pauta, reconociéndose que la práctica de observación de clases es esporádica y en efecto, es conocida sólo por algunos docentes.”

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación

A continuación, identifique 2 procesos (de los señalados en la mejora escolar) que, de acuerdo con los antecedentes de este Informe, no estarían funcionando de manera adecuada:

PROCESO 1	FUNDAMENTACIÓN
PROCESO 2	FUNDAMENTACIÓN

Mejora de la eficacia escolar

Ahora bien, como una síntesis de ambos movimientos (la *eficacia* y la *mejora*) surgió la denominada *mejora de la eficacia escolar*, que tiene como objetivo central ofrecer a las escuelas lineamientos teóricos (obtenidos a partir de la evidencia) para que sean capaces de desarrollar sus propios proyectos de mejora (Murillo 2004; Bellei et al, 2014, 2020). A partir de ello, Murillo (2004) definió un marco comprensivo de este movimiento:

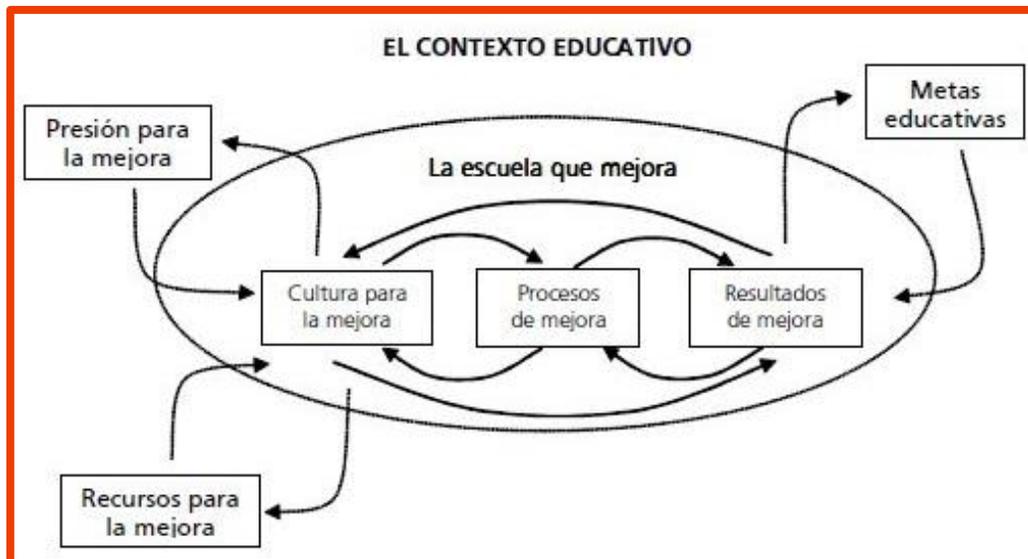


Figura 3: Marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar (Fuente: Murillo, 2004)

Como se desprende de la tabla anterior, dos aspectos hay que destacar. Por un lado, además de incluir en un solo modelo los **resultados** (foco de la *eficacia*) y los **procesos** (foco de la *mejora*) se incorpora la **cultura** como un tercer componente clave en el mejoramiento de las escuelas. Y, en segundo lugar, el modelo también considera como elementos relevantes los relacionados con el contexto, que en particular en este caso son las *metas educativas*, la *presión* y los *recursos para la mejora*. Del conjunto, se concluye que las escuelas pueden avanzar hacia trayectorias de mejoramiento en la medida que sean capaces de comprender con adecuados niveles de profundidad tanto su propia realidad como la de su entorno.

Actividad 3. Mejora de la eficacia escolar, cultura escolar y gestión del cambio

En conjunto con su comunidad docente, reflexione en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera se puede desarrollar una adecuada *gestión del cambio* para mejorar los aprendizajes en su establecimiento? ¿Existen *referentes teóricos* que puedan contribuir a gestionar este cambio hacia la mejora? Fundamente.

2. ¿Cómo se puede motivar a una comunidad escolar con una *cultura escolar* arraigada? ¿Existen herramientas teóricas para hacer una *gestión del cambio efectiva ante* culturas escolares instaladas durante años? Fundamente.

3. Considerando las distintas áreas de gestión del modelo de aseguramiento de la calidad ¿Qué decisiones tomaría el equipo en las distintas áreas de gestión para articular, comunicar y difundir un relato pedagógico centrado en el cambio y la mejora? Plantee 2 acciones concretas para cada área.

Mejora sostenida

Por último, es posible hacer mención del movimiento conocido como *mejora sostenida*, corriente en la cual se pretende analizar cómo las escuelas se vuelven efectivas a lo largo del tiempo (Bellei et al., 2014, 2020). En este sentido, en un estudio muy valorado conocido como *Mejorando las escuelas* (Gray, Hopkins, Reynolds et al., 1999), estos autores establecieron tres rutas hacia el mejoramiento escolar. Dichas rutas se muestran a continuación:

Tácticas	Estrategias	Generación de capacidades
El enfoque táctico se observó en la mayoría de las escuelas del estudio. Estas iniciativas o tácticas de corto plazo incluyen acciones específicas tales como: enfocarse en los resultados de las pruebas estandarizadas, monitorear los resultados de los estudiantes, supervisar el desempeño docente, introducir clases de reforzamiento para ciertos grupos de estudiantes más retrasados, o crear nuevas normas de disciplina.	El enfoque estratégico no solo respondía tácticamente a sus desafíos de mejoramiento, sino que desarrollaban una estrategia más amplia y articulada de toda la escuela. Las prioridades y el trabajo tenían un mayor foco en el aula y en el aprendizaje de los estudiantes.	El enfoque de desarrollo de capacidades caracterizaba a escuelas con relativamente altos nivel de efectividad. En estas escuelas existirían una comprensión compartida respecto de aquello que genera un cambio y de las debilidades institucionales, observándose intensos procesos de reflexión colectiva.

Tabla 1: Rutas hacia el mejoramiento escolar (Fuente: Gray, Hopkins, Reynolds et al., 1999)

De las tres rutas presentadas, es posible desprender –de acuerdo con los resultados de este estudio- que existen 3 elementos que diferencian a aquellas escuelas que logran procesos sostenidos de mejora respecto de aquellas que no.

Estos tres elementos, en definitiva, hacen énfasis en que para que una escuela avance se necesita el compromiso de todos sus actores.



Actividad 4. Complejidades de la mejora sostenida

El propósito de esta cuarta actividad es identificar cuáles son las complejidades que un establecimiento con bajos resultados debe enfrentar para instalar procesos sostenidos de mejora. En tal sentido, lea a continuación un fragmento de un Informe de Visita de Evaluación y Orientación entregado por la Agencia de Calidad, en relación con la dimensión “Liderazgo”:



En este sentido, las distintas fuentes de información analizadas durante la Visita dan cuenta de que uno de los principales aspectos a mejorar en el ámbito del liderazgo directivo corresponde a la formalización de metas y la transmisión efectiva de aquellas que se encuentran definidas. Lo anterior influye de múltiples formas, por ejemplo, existe un débil involucramiento de la comunidad con los propósitos esenciales de la escuela, un bajo sentido de pertenencia y una escasa promoción de altas expectativas entre los actores educativos para alcanzar las metas propuestas. En específico, se identifica una débil capacidad del equipo directivo para transferir metas y sentidos compartidos, puesto que, si bien el establecimiento cuenta con metas estratégicas elaboradas en el marco del ciclo de mejoramiento a cuatro años, los actores educativos las desconocen. Similarmente, existe una escasa apropiación de la visión y la misión propuestas en el Proyecto Educativo, aun cuando estas fueron definidas participativamente en agosto de 2016.

Todo lo anterior es refrendado por los propios miembros del equipo directivo, quienes reconocen la existencia de un débil involucramiento de la comunidad con el PEI y con los lineamientos definidos para guiar la labor educativa de la escuela. Es por ello por lo que indican que un aspecto a mejorar es el desarrollo de instancias de difusión efectivas, que garanticen la aplicación sistemática de los principios del Proyecto y los lineamientos definidos. Igualmente, durante la observación del establecimiento y la revisión de documentos se evidencia que existen al menos tres formatos de misión y visión, los que contienen elementos disímiles, lo que da cuenta de que existe más de una versión del PEI. En coherencia con lo anterior, las observaciones realizadas dan cuenta de una débil promoción de elementos simbólicos que pudiesen reforzar la adhesión a un proyecto común. En particular, se visualiza que este tipo de contenidos tiene una presencia escasa en la escuela, ya que por ejemplo la misión y visión se ubican en lugares específicos, como el acceso principal, mediante

pendones y en algunas salas, pero en un tamaño reducido que no resulta plenamente legible.

Algo similar ocurre con la difusión de los sellos institucionales, que sólo se observan en una oficina del equipo directivo y en el salón de eventos del establecimiento. Por otra parte, la consecución de metas podría verse afectada por el débil desarrollo de una cultura de altas expectativas. En este sentido, los estamentos consultados expresan discursos y creencias que posicionan al contexto sociocultural del alumnado como un determinante del desempeño escolar, lo que podría incidir en una potencial externalización de las responsabilidades profesionales.

Asimismo, sólo un 57% de los apoderados encuestados considera que los funcionarios del establecimiento creen que los estudiantes lograrán lo que se proponen y apenas un 33% de los docentes sostiene que la comunidad se caracteriza por tener estudiantes que confían en sus capacidades. Lo descrito es concordante con el Diagnóstico Anual efectuado en 2015 y 2016, puesto que dos de las prácticas evaluadas en menor nivel de calidad corresponden a aquellas en las cuales el director comparte la orientación y las metas educativas, así como la instauración de una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar. Por otra parte, el estilo de liderazgo directivo presente en la escuela se encuentra focalizado en la atención de situaciones emergentes por sobre aspectos pedagógicos. De acuerdo con lo planteado por los distintos actores educativos, las funciones de la directora se abocan predominantemente a actividades no planificadas, relacionadas con el manejo de situaciones emergentes propias de la rutina escolar, tales como efectuar entrevistas con apoderados y estudiantes, que no han sido agendadas previamente. De forma paralela, la conducción del establecimiento cuenta con una débil acción de monitoreo que permita implementar acciones correctivas para promover una mejora continua de los procesos de gestión.

Así, por ejemplo, el monitoreo de las acciones del PME es escaso, pues sólo se efectúa dos veces en el año mediante los reportes de avance que proporciona la plataforma virtual de este instrumento. En el mismo ámbito, la comunidad educativa identifica escasas instancias tendientes a retroalimentar el desempeño, lo cual podría reducir las potenciales oportunidades de cambio de los funcionarios. A modo de ejemplo, apenas un 57% de los asistentes afirma que la dirección comenta aspectos que observa de su desempeño y les informa de aquellos susceptibles de ser mejorados,

mientras que sólo un 67% de los docentes indica que desde la dirección se les comunica qué se espera de ellos.

Adicionalmente, el liderazgo directivo no ha logrado instaurar instancias de trabajo colaborativo que permitan construir lineamientos compartidos entre los actores educativos, especialmente en lo relacionado con la labor pedagógica. Ello es refrendado por el cuerpo docente, del que sólo un 58% considera que en el establecimiento se promueve un ambiente de trabajo en equipo. En relación con lo anterior, la comunidad educativa reconoce que a partir de la conformación del nuevo equipo de gestión es necesario aunar criterios y articular lineamientos en función del PEI, proceso que se desarrolla de forma incipiente por medio de reuniones instauradas en marzo de 2017.

Sin embargo, los directivos indican que este proceso se ha visto interrumpido por situaciones emergentes y por el tratamiento temas administrativos, lo cual impide desarrollar debates técnicos y reflexivos entre quienes lideran la escuela. Finalmente, en el ámbito del trabajo colaborativo entre los estamentos profesionales, las dinámicas tienden a caracterizarse por un escaso análisis de los procesos de gestión. Al respecto, los docentes y profesionales del PIE desconocen haber participado del diagnóstico anual, así como tampoco reconocen acciones y objetivos del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que tengan relación con su labor, lo cual desde la perspectiva de los actores podría deberse a que, si bien algunas temáticas son consultadas, las determinaciones finales suelen ser adoptadas exclusivamente por la dirección.”

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación

1. A continuación, mencione y describa dos nudos críticos sobre los que este establecimiento debiera trabajar para comenzar un proceso de mejora.

2. Finalmente, proponga un objetivo y una acción concreta para cada nudo crítico, considere responsable en la acción y recursos del PME.

Mejora escolar en Chile: ¿Qué nos dicen las cifras?

En nuestro país, en tanto, la investigación sobre *mejoramiento escolar* está alcanzando como ya se dijo importantes niveles de consolidación. Esto en atención a tres focos de trabajo.

En primer término, un amplio conjunto de estudios (Weinstein y Muñoz, 2012; Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. 2014; Urzúa y Fontaine, 2017; Weinstein, 2017; Bellei et al, 2014, 2020; Maureira, 2018; Maureira, Ó.; Garay, S.; Ahumada, L. & Ascencio, C., 2019; Maureira Cabrera, Ó. & Garay, S., 2019; Ahumada, L.; Maureira, Ó. & Castro, S., 2019; Carrasco y Flores, 2019, entre otros) que han levantado amplia evidencia respecto de las complejidades y desafíos que implica el liderazgo y el mejoramiento escolar en el país.

En segundo término, la creación de centros de investigación con foco exclusivo en educación, como el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, fundado en 2008) y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC, fundado en 2009), instituciones que han contribuido significativamente a lo largo de una década a la comprensión de este fenómeno.

Y, por último, desde el Ministerio de Educación, con la creación y financiamiento a partir de 2016 y hasta 2020, de dos centros de investigación sobre liderazgo: El **Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar Líderes Educativos** constituido por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Concepción, la Universidad de Chile, la Fundación Chile y la Universidad de Toronto, Canadá. Y el **Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo** (CEDLE) formado por la Universidad Diego Portales, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de Talca.

Cabe mencionar que en el año 2020, el Ministerio de Educación volvió a crear 3 nuevos centros de liderazgo, los que funcionarán hasta el año 2024. Se trata del **Centro de Innovación en Liderazgo Educativo** (Conformado por la Universidad del Desarrollo, el Instituto Tecnológico de Monterrey, INACAP, la Universidad de Tarapacá y la Fundación Chile Dual). El **Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red** (Compuesto por la Universidad de Concepción, la Universidad de Atacama, la Universidad Austral, la Fundación Chile y la colaboración de Fundación Seminarium) y el **Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo**, alianza formada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Chile, la Universidad Diego Portales, la Universidad de Magallanes y la Fundación Educacional Arauco.

Ahora bien, en particular el CIAE ha realizado dos importantes contribuciones (2014, 2020) a la comprensión del fenómeno del mejoramiento escolar en Chile. Para esto, investigadores del CIAE elaboraron el Índice de Desempeño Educativo (IDE), el que permitió identificar qué establecimientos mejoraban sus resultados durante la última década. De esta manera, en 2014 publicaron el estudio conocido como *Lo aprendí en la escuela*, que mostró los

siguientes resultados:

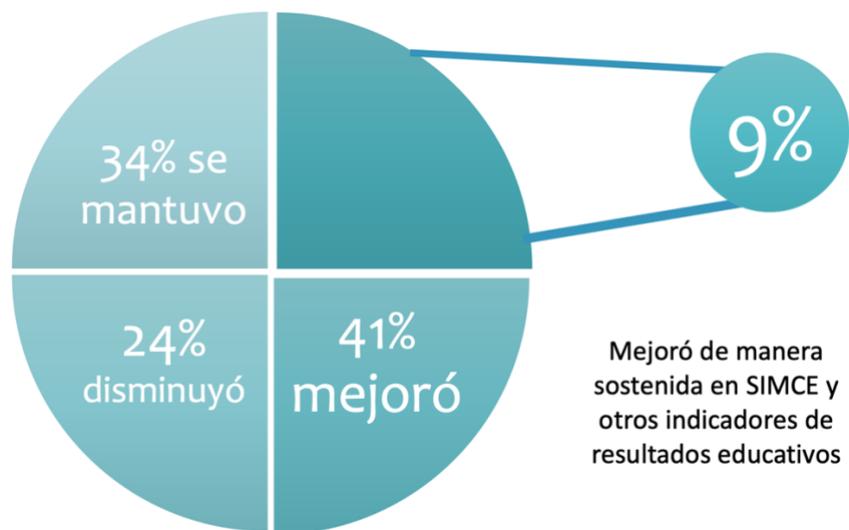


Figura 4: Distribución de escuelas, de acuerdo con sus trayectorias de mejoramiento, medida por el IDE (Fuente: Bellei et al, 2014)

A partir de lo anterior, es posible concluir dos cosas:

Por un lado, los resultados de este estudio muestran que el porcentaje de escuelas que en el periodo 2002-2010 presentó trayectorias de mejoramiento es de un 41%, cifra significativamente superior al 24% de escuelas que en el mismo periodo mostró trayectorias de deterioro. En un sentido, se trata de buenas noticias ya que en la última década un mayor número de escuelas presentó mejoras en sus resultados.

Por otro lado, del total de escuelas, solo un 9% mostró trayectorias sostenidas de mejoramiento, lo que constituye un enorme desafío tanto para las comunidades educativas como para quienes formulan las políticas de apoyo escolar.

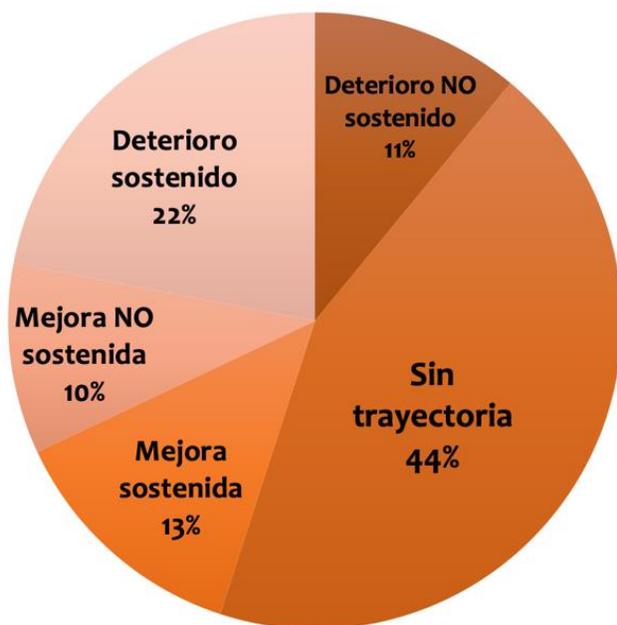


Figura 5: Distribución de liceos, de acuerdo con sus trayectorias de mejoramiento, medida por el IDE (Fuente: Bellei et al, 2019)

Frente a ello, la segunda publicación del CIAE (2020) estudió las trayectorias de los liceos del país, a través de la misma metodología de medición del mejoramiento mediante el Índice de Desempeño Educativo (IDE).

En una primera aproximación, se puede afirmar que el porcentaje de liceos que en el periodo 2002-2010 presentó trayectorias de mejoramiento es solo de un 23%, cifra menor al 33% de liceos que en el mismo periodo mostró trayectorias de

deterioro. Más aún, el porcentaje de liceos que presenta *trayectorias de deterioro sostenido* es de un 22%, cifra que casi duplica al porcentaje de liceos que muestra *trayectorias de mejora*, que alcanza solo un 13%.

Estos resultados deben incentivar a los actores educativos de todos los sectores, a focalizar su atención en este nivel de enseñanza, dadas las complejidades y desafíos que implica educar a estudiantes que están en edades que requieren de especiales atenciones.

Actividad 5. Políticas actuales de mejoramiento, capacitar a las escuelas

Lea los siguientes fragmentos y a continuación reflexione con su equipo en torno a las tres preguntas que se encuentran al final:

Fragmento de Bolívar, Antonio - El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. Revista Portuguesa de Pedagogia. Vol. 51, N° 2 (2017).

Vivimos un momento en que, tras la pérdida de confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, se apuesta por movilizar la capacidad interna de cambio (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En este entorno, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con dinámicas laterales y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y – por ello mismo – pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad (Bolívar, 2012b). En último extremo, se trata de hacer de las escuelas unas organizaciones para el aprendizaje.

La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento escolar. Como señalan en su revisión Spillane y Louis (2002, pp. 95-96): “El aprendizaje organizacional es el puente que une la investigación sobre enseñanza y aprendizaje y mejora escolar, [...] la investigación indica que se ha constituido en un poderoso vehículo para la mejora escolar.

Las políticas de mejoramiento de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempos variables según los países (Hargreaves & Shirley, 2012; Bolívar, 2012b; Murillo & Krichesky, 2015). En líneas generales, las políticas educativas de mejora han oscilado entre una estrategia de control, desde una tutela y dependencia de la regulación administrativa, a promover el compromiso e implicación, incrementado la autonomía escolar y mayor capacidad de decisión a la escuela. Tras el desengaño sobre la capacidad de reformas top-down para provocar el mejoramiento (Hopkins, 2013) se ha constituido, en su lugar, el establecimiento escolar como clave en el éxito educativo; organizado como una comunidad profesional de aprendizaje, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un liderazgo educativo o pedagógico de la dirección escolar (Harris, 2014).

Como reiteradamente ha ido mostrando la investigación, si las reformas educativas, promovidas externamente, quieren tener algún impacto, deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de las escuelas para llevarla a cabo, y ésta debe tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos. En su momento, Fullan (1998) llamó a partir de 1992 la década de “change capacity”. Por su parte, Hargreaves (2002) ha hablado de la “década de la

sostenibilidad” y, por otro, Hopkins y Reynolds (2001), de una “tercera edad” de la mejora escolar. En una revisión más reciente (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014) hablan de una cuarta fase de “construir capacidad para el aprendizaje a nivel local”.

Todo esto remite a dos grandes cuestiones actuales: cómo generar la capacidad de cambio en las propias escuelas y cómo conseguir que sea sostenible en el tiempo. Bien entendido que “sostenible” no es mantener el status quo, sino una mejora sostenible: capacidad de la escuela para continuar adaptándose y mejorando ante los nuevos desafíos y contextos.

Del paradigma del “cambio gestionado” se ha pasado a “construir capacidades” (capacity-building) como medio de generar y sostener la mejora escolar (Bolívar, 2008). En un equilibrio, siempre inestable y diferencial según el grado de desarrollo de cada escuela, habrá que combinar adecuadamente los impulsos externos de apoyo con la capacitación interna. Igualmente, si queremos que las escuelas alcancen determinados estándares, paralelamente (quid pro quo, como dice Elmore, 2010), hemos de capacitarlas (Bolívar, 2016).

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica una nueva política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema.

Fragmento de Rincón Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). Física social del cambio educativo. Red de Escuelas Líderes.

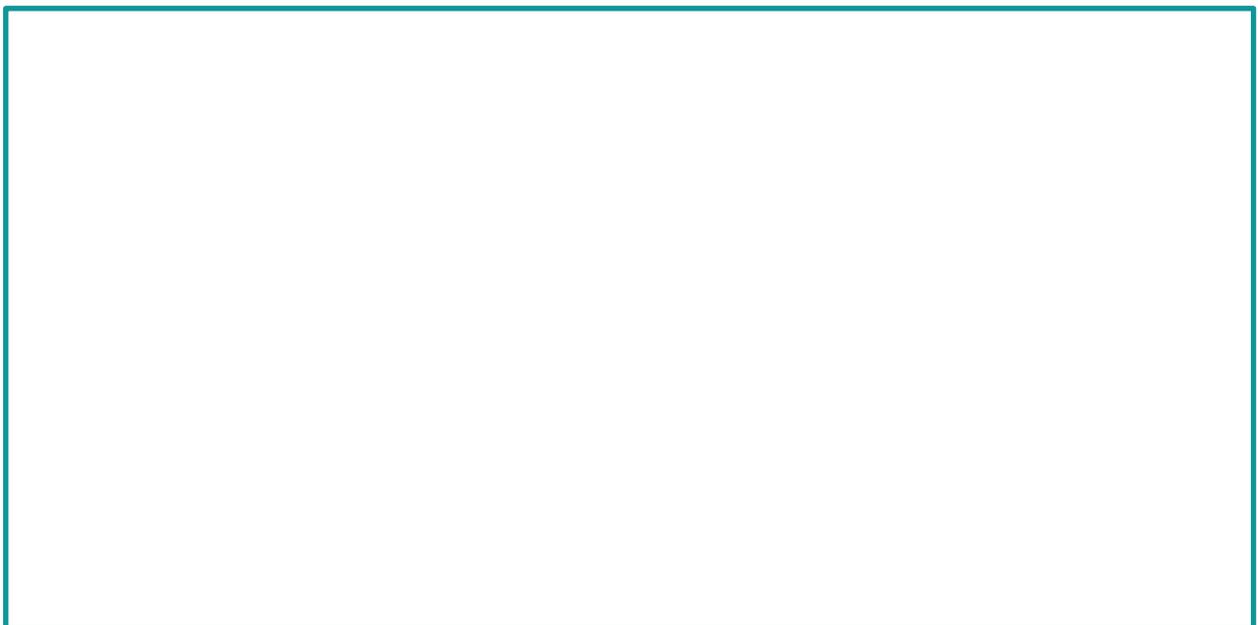
La pregunta clave para el cambio en los sistemas educativos es qué políticas y estrategias elevan el logro educativo y reducen las brechas de aprendizaje para todos los estudiantes de una provincia, estado o país. Los intentos deliberados por cambiar sistemas enteros comenzaron a mediados de la década de 1990, y la mejora sistémica atrajo mayor interés cuando el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ganó visibilidad internacional después del año 2000. PISA evalúa cada tres años el desempeño de jóvenes de 15 años de edad en lecto-escritura, matemáticas y ciencias entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Durante la última década, PISA ha crecido hasta incluir ahora a más de 70 países.

El interés por la mejora sistémica tuvo un avance sustancial con el estudio de McKinsey & Co titulado *Cómo Continúan Avanzando los Sistemas Escolares que Más Han Mejorado* (Mourshed et al, 2010). Dos conclusiones claras de nuestro trabajo anterior son: el cambio de arriba hacia abajo por sí mismo no funciona; ni tampoco el cambio desde abajo por sí solo. En

Ontario y en México, cada uno de nosotros ha sido parte de reformas sistémicas exitosas que han mezclado fuerzas de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, y a lo largo del proceso hemos descubierto que el "aprendizaje lateral" es una característica de gran alcance en tales éxitos.

Sin importar el lugar de origen de la agenda de reforma sistémica – arriba, a la base o en la parte de en medio de un sistema educativo – la pregunta clave es qué enfoques son más eficaces en crear coherencia sistémica, entendida no solamente como la alineación de las políticas, sino especialmente como el estado en que los actores a todos los niveles del sistema comparten una comprensión profunda, la capacidad y el compromiso con el éxito del sistema en su conjunto.

1. La política educativa enfrenta una tensión: por una parte, puede optar por implementar estrategias de apoyo diseñadas externamente. Este enfoque es conocido como outside view o de arriba hacia abajo. Por otra parte, puede diseñar dispositivos de apoyo que permitan fortalecer las capacidades de las escuelas, con el propósito de que éstas puedan transformarse a sí mismas de acuerdo con sus propios contextos y a sus propias historias. Este enfoque es conocido como inside view o de abajo hacia arriba. Ahora bien, en los últimos años un nuevo paradigma de la política educativa aboga por un equilibrio entre las presiones externas que promueven la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el centro de la mejora. Considerando la lectura de los dos fragmentos presentados ¿Cuál es su opinión? ¿La política educativa debe ser de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba? Fundamente.



2. ¿Cómo su actual ciclo de mejoramiento puede contribuir efectivamente a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes? Fundamente.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide a detailed response to the question above.

3. ¿Cómo la planificación estratégica presente en el PME puede contribuir a la mejora efectiva en la gestión de su establecimiento? Fundamente.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide a detailed response to the question above.

Capítulo 2

Trayectorias de mejoramiento
a través del PME una
herramienta concreta



El PME y su relación con la mejora escolar

A partir de la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248/2008), las escuelas del país debieron comenzar a formular un plan estratégico conocido como PME (Plan Mejoramiento Educativo).

Esto constituyó un gran desafío y un cambio de paradigma para lo que significaba hacer gestión escolar en el país, por cuanto las escuelas debieron aprender a utilizar conceptos como “dimensión de gestión”, “indicador”, “evidencia”, entre otros.

El sentido que tenían estos *planes de mejoramiento* era definir rutas objetivas y sistematizadas para la mejora escolar, que permitieran hacer monitoreo de las acciones que implementaban las escuelas. Y al término de cada año, los profesionales de la *supervisión ministerial* asistían a estos establecimientos para fiscalizar su implementación, en un proceso legal conocido como *verificación* (art.21 Ley de subvención escolar preferencial).

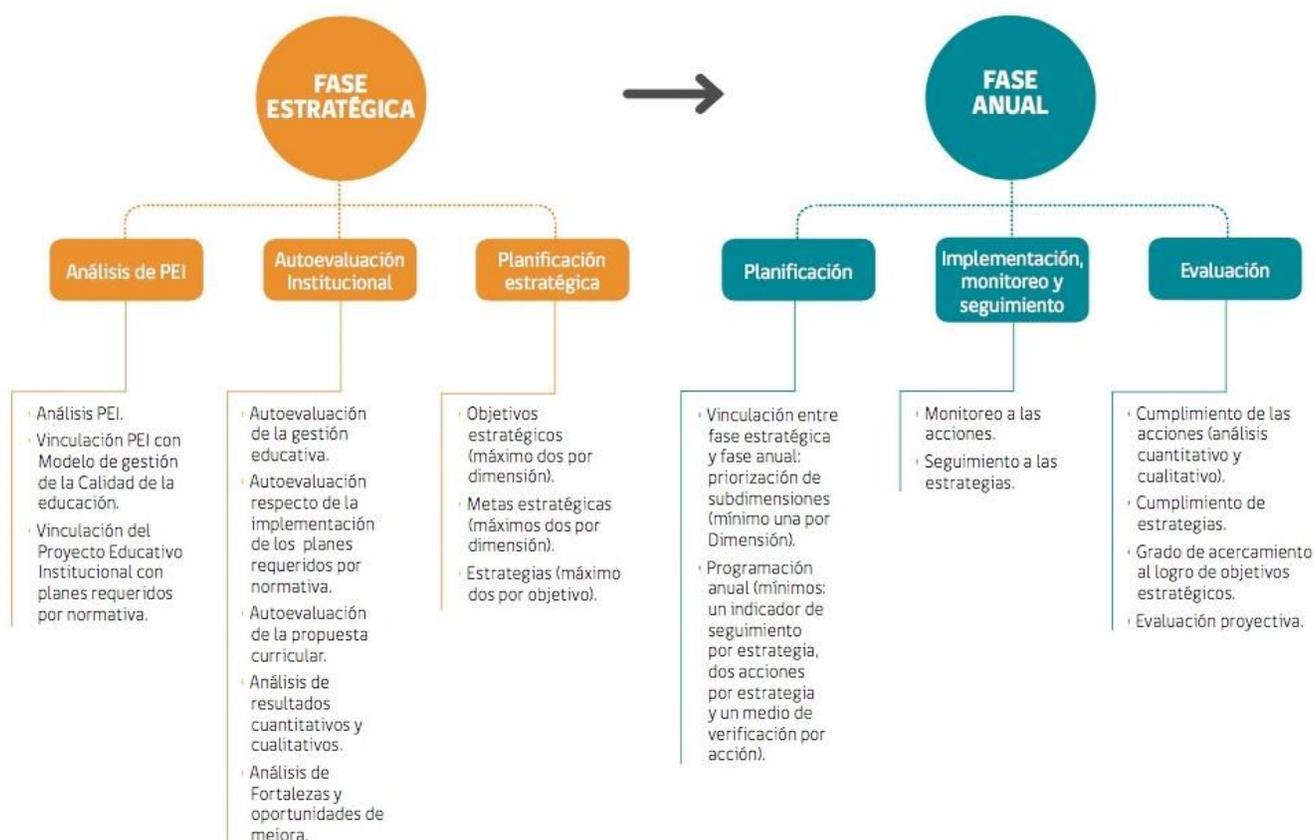
A partir del año 2015 se llevó a cabo una importante modificación respecto del PME, pasando de una perspectiva *anual* a una *estratégica* a cuatro años: a este enfoque se le denominó *ciclo de mejoramiento continuo*. El *ciclo de mejoramiento continuo* se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza su realidad y contexto en los ámbitos institucional y pedagógico, traza objetivos estratégicos de mejoramiento a mediano y/o largo plazo (4 años), y planifica e implementa acciones anuales que permitan lograr los objetivos estratégicos planteados y, al mismo tiempo, alcanzar lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (MINEDUC, 2019).

Dentro de este marco, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es la herramienta central de planificación, implementación y evaluación del mejoramiento educativo en escuelas, colegios y liceos, en tanto sirve de guía para la evaluación institucional y pedagógica de cada establecimiento, permite definir y trazar objetivos estratégicos a 4 años, y ordena y articula las acciones e iniciativas anuales que permitirán alcanzar los objetivos trazados, a partir de su implementación, monitoreo, seguimiento y ajuste continuo (MINEDUC, 2019).

Ahora bien, en una perspectiva histórica de su implementación, si bien es cierto el PME se encuentra bastante consolidado como una *herramienta de gestión* al interior de las escuelas y liceos que cuentan con él (alrededor de un 70% del total de establecimientos del país lo tienen), aún no es utilizado en su totalidad como un medio real y efectivo para trazar trayectorias de mejora y solo es percibido como una carga administrativa más. Avanzar en comprender su real valor como *herramienta para la mejora* es uno de los desafíos que este manual pretende abordar.

Estructura del PME entendida como herramienta para la mejora

En su estructura actual, el PME se compone de una Fase Estratégica y una Fase Anual. Cada una de estas fases se compone de tres etapas, tal como se detalla a continuación:



Fuente: Ministerio de Educación, Orientaciones para la formulación de los PME 2019

Ahora bien, para lograr articulación entre ambas fases, los componentes clave son los que se muestran a continuación. En este sentido, este manual trabajará la articulación de estos 4 componentes, a través de la formulación de *trayectorias de mejoramiento*:



Fuente: Ministerio de Educación, Orientaciones para la formulación de los PME 2019

Etapas para la formulación de trayectorias de mejoramiento a través del PME

A partir de todo lo anterior, este manual se propone ser una contribución para que, a través de una adecuada gestión de sus PME, las escuelas y liceos del país puedan definir (como dice Hopkins) sus propias trayectorias de mejoramiento, y su capacidad para instalar efectivos procesos de gestión. Para este propósito, este manual presenta una metodología de trabajo que consta de 3 grandes etapas:



Paso 1. Fase de autoevaluación

De acuerdo con la Agencia de Calidad (2018) la *autoevaluación* “se entiende en algunos casos como un *producto en sí mismo*. En otros casos, en tanto, es entendida como un *proceso* que consiste en una fase de *medición* dentro de un sistema más amplio de aseguramiento de la calidad de la educación impartida por las escuelas”.

En este último sentido, entendida como proceso, “la *autoevaluación* se sitúa dentro de un ciclo sistemático que contempla actividades constantes, como fijar metas, planificar, evaluar, y posteriormente definir nuevas metas de mejora, para obtener información de procesos asociados a la efectividad y utilizar para mejorar el desempeño del establecimiento” (Agencia, 2018).

Ahora bien, la adecuada implementación de procesos de autoevaluación se articula con otros dos procesos clave para la mejora escolar:



Así entendido, para efectos de este manual la *autoevaluación* de las escuelas se define como “un proceso orientado, directa o indirectamente, a la mejora escolar. Este consiste en la recolección sistemática de información iniciada por la escuela para medir su propio funcionamiento, con el objetivo de evaluar la calidad de la educación que se está entregando en el establecimiento, apoyar la toma de decisiones, el aprendizaje organizacional y así

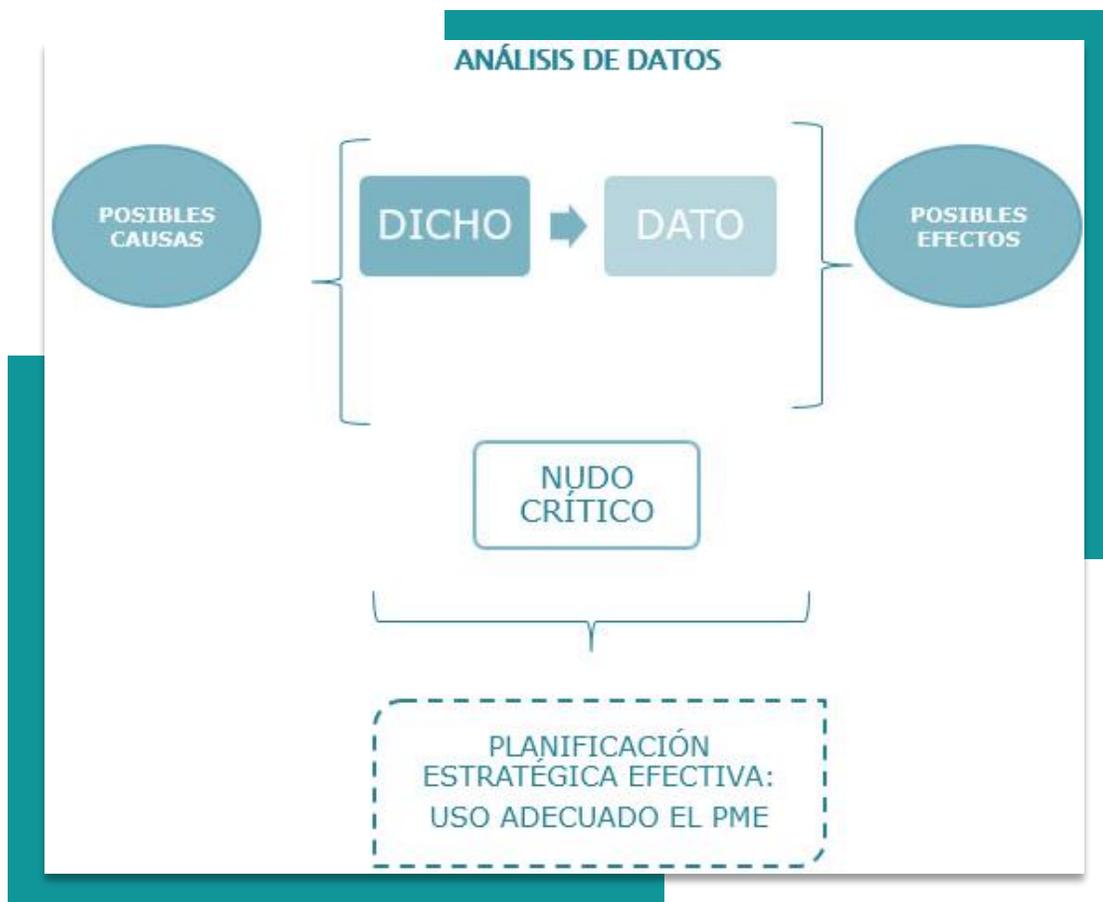
fomentar la mejora escolar” (Agencia, 2018).

En tanto, la *gestión de datos* se define como “la capacidad de la escuela para utilizar en forma reflexiva los datos mediante un conjunto coordinado de procesos de investigación-acción, con el fin de apoyar, informar, o tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos (Parra y Matus, 2016).

Y finalmente, la *planificación estratégica* se define como “la formulación de objetivos, metas y estrategias, con el fin de identificar los procesos institucionales y pedagógicos que constituyen el centro del quehacer formativo y que se orientan hacia la mejora escolar” (Mineduc, 2018).

Estos tres procesos se interrelacionan, de manera de que una *planificación estratégica* efectiva, llevada a cabo mediante una adecuada *gestión de datos*, fortalece la práctica de la *autoevaluación* escolar.

Dado todo lo anterior, es recomendable que para el proceso de autoevaluación se realice un diagnóstico que combine tanto datos *cuantitativos* del establecimiento como *cualitativos* (como por ejemplo percepciones o creencias de los diferentes actores escolares). Para este propósito a continuación se muestra una figura que permite ordenar estas ideas:



Con todos estos antecedentes, observe la siguiente matriz, que -como ya se dijo- tiene por propósito sistematizar sus procesos de autoevaluación y de gestión de datos:

MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN

POSIBLES CAUSAS	DICHO	DATO	POSIBLES EFECTOS
DIMENSIÓN SAC: GESTIÓN PEDAGÓGICA			
Falta de formación en metodologías de enseñanza y de aprendizaje.	“Los profesores de la escuelas no tienen sistematizadas sus clases”	De acuerdo a los resultados de la evaluación docente, un 65% no tiene sistematizadas sus clases.	Se dificulta el desarrollo profesional de los docentes.
Falta apoyo desde la UTP.		De acuerdo al informe de la agencia de calidad, un 60% de los docentes no tiene una metodología de clases clara.	No se observan mejoras en las prácticas docentes.
Falta fortalecer los procesos de acompañamiento a los docentes.			No se logran aprendizajes en los estudiantes.
NUDO CRÍTICO			
Las actuales prácticas de los docentes de la escuela no están logrando aprendizajes en todos los estudiantes.			

A continuación, complete esta matriz con los antecedentes de su escuela o liceo:

MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN

POSIBLES CAUSAS	DICHO	DATO	POSIBLES EFECTOS
	DIMENSIÓN SAC:		
NUDO CRÍTICO			

Por último, vacíe en la siguiente tabla los nudos críticos identificados en su establecimiento, por cada una de las dimensiones del PME:

<i>Dimensión</i>	<i>Nudos críticos</i>
<i>Liderazgo</i>	
<i>Gestión Pedagógica</i>	
<i>Convivencia</i>	
<i>Gestión de recursos</i>	

Paso 2. Fase estratégica- formulación de objetivos, metas estratégicas y estrategias



a) Formulación de los objetivos estratégicos

En términos concretos, para la formulación de los **objetivos estratégicos** hay que considerar cuatro componentes. A continuación, analice los siguientes ejemplos:

Verbo en infinitivo + complemento y sujeto + finalidad u objetivo + contextualización

Ejemplo:

Sistematizar + las prácticas pedagógicas de los docentes + con el objetivo de potenciar habilidades cognitivas y disciplinares + generando las condiciones para que todas y todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje.

A continuación, vacíe en la siguiente tabla sus objetivos estratégicos:

Dimensión	Objetivos estratégicos (desagregados)
Liderazgo	
Gestión Pedagógica	
Convivencia	
Gestión de recursos	

b) Formulación de las metas estratégicas

Por su parte, para la formulación de la **meta estratégica**, se deben considerar los siguientes elementos. A continuación, analice los siguientes dos ejemplos:

Estándar de medición + Verbo en acción + complemento + finalidad + puesta en marcha de la contextualización

Ejemplo:
100% de los docentes sistematizan sus prácticas pedagógicas con el objetivo de potenciar habilidades cognitivas y disciplinares, permitiendo que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje.

A continuación, vacíe en la siguiente tabla sus nuevas metas estratégicas y compárelas con sus objetivos estratégicos:

Dimensión	Objetivos estratégicos	Metas estratégicas
Liderazgo		
Gestión Pedagógica		
Convivencia		
Gestión de recursos		

c) Formulación de las estrategias

Por último, para la formulación de las **estrategias**, se deben considerar los siguientes elementos. A continuación, analice los siguientes dos ejemplos:

Verbo de ejecución + complemento (acción estratégica) + medio o condición + puesta en marcha de la contextualización

Ejemplo:
Implementar un plan de sistematización de las prácticas pedagógicas que potencie habilidades cognitivas y disciplinares, permitiendo con ello que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje.

A continuación, vacíe en la siguiente tabla sus nuevas estrategias y compárelas con sus objetivos y metas estratégicas:

<i>Dimensión</i>	<i>Objetivos estratégicos</i>	<i>Metas estratégicas</i>	<i>Estrategias</i>
<i>Liderazgo</i>			
<i>Gestión Pedagógica</i>			
<i>Convivencia</i>			
<i>Gestión de recursos</i>			

Paso 3. Fase anual- importancia de la formulación de acciones concretas



d) Formulación de las acciones (estratégicas)

De acuerdo con las Orientaciones PME (MINEDUC, 2019) las acciones hacen realidad el cumplimiento de los objetivos estratégicos y los procesos educativos para el aprendizaje de todos los y las estudiantes. Las acciones están en estricta relación con las estrategias indicadas para el periodo del ciclo de mejoramiento. Para cada estrategia se deben elaborar al menos dos acciones.

En este punto es importante distinguir entre acción como actividad y acción estratégica. La acción como actividad se entiende como aquella que solo da respuesta a la contingencia o a la cotidianeidad, mientras que la acción estratégica tributa al ciclo de mejoramiento y por tanto debe formularse pensando en los objetivos estratégicos.

A partir de lo anterior, y en atención a que el foco de esta metodología es la focalización, la acción estratégica corresponde al complemento mencionado en la estrategia. Particularmente para el ejemplo que hemos venido desarrollando, la acción estratégica sería:

Plan de sistematización de las prácticas pedagógicas

Formulación de la trayectoria de mejoramiento de mi establecimiento

Visto todo lo anterior, a continuación, se muestra en términos concretos cómo debiera formularse una **trayectoria de mejoramiento** de un establecimiento, la que -siguiendo a Hopkins- se entenderá como “la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no sólo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y el mejoramiento escolar están fuertemente ligados a un proceso de autorrevisión, que proviene *desde dentro de la escuela*, más que ser impuesto desde afuera”.

En este caso particular, la **trayectoria de mejoramiento** propuesta se compone de *objetivo estratégico, meta estratégica, estrategia y acción (estratégica)*. En el siguiente esquema se visualiza una trayectoria construida a partir de todos los ejemplos tratados en este manual:

Objetivo estratégico	Meta estratégica	Estrategia	Acción (Estratégica)
Verbo en infinitivo + complemento y sujeto + finalidad u objetivo+ contextualización	Estándar de medición + Verbo en acción + complemento + finalidad puesta en marcha de la contextualización	Verbo de ejecución + complemento (acción estratégica) + medio o condición + puesta en marcha de la contextualización	
Sistematizar las prácticas pedagógicas de los docentes con el objetivo de potenciar habilidades cognitivas y disciplinares generando las condiciones para que todas y todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje.	100% de los docentes sistematizan sus prácticas pedagógicas con el objetivo de potenciar habilidades cognitivas y disciplinares, permitiendo que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje.	Implementar un plan de sistematización de las prácticas pedagógicas que potencie habilidades cognitivas y disciplinares, permitiendo con ello que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje.	Plan de sistematización de las prácticas pedagógicas



Capítulo 3

Trayectorias de mejoramiento:
¿Qué dice la evidencia nacional
e internacional?

Una mirada a las trayectorias de mejoramiento en las escuelas y liceos

Como ya se señalará en el capítulo anterior, se entenderá por *trayectoria de mejoramiento* como “la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no sólo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y el mejoramiento escolar están fuertemente ligados a un proceso de autorrevisión, que proviene *desde dentro de la escuela*, más que ser impuesto desde afuera”.

En este sentido, distintos autores y centros de investigación han propuesto diversidad de enfoques y tipologías de trayectorias de mejoramiento, que han tenido como propósito central determinar cómo las escuelas mejoran a través del tiempo y cuáles son los factores que determinan estas mejoras.

A nivel internacional, es posible mencionar dos estudios en los que se hacen importantes intentos por sistematizar y establecer tipologías de mejoramiento.

Tipologías de Stoll y Fink

En primer lugar, Stoll y Fink (1996) establecen 5 tipologías de mejoramiento:

Tipología	Características
<i>Escuelas que avanzan</i>	Son escuelas que impulsan el aprendizaje de sus estudiantes y trabajan colaborativamente para responder a los cambios del contexto.
<i>Escuelas que caminan</i>	Son escuelas que parecen ser más efectivas en sectores más favorecidos y sus estudiantes logran aprendizajes a pesar de los diferentes niveles en la calidad de la enseñanza.
<i>Escuelas que pasean</i>	Son escuelas que se encuentran en una situación intermedia, entre la efectividad y los bajos resultados. Se fijan objetivos que están mal definidos, sin una visión compartida.
<i>Escuelas que luchan</i>	Son escuelas que no son efectivas y lo saben. Gastan mucha energía en búsqueda de la mejora, pero no la consiguen. La desmotivación es constante.

<i>Escuelas que están hundiéndose</i>	Son escuelas que en las que existe una cultura en la que prima el aislamiento y las bajas expectativas, lo que inhibe cualquier estrategia de mejora. En general, se ubican en contextos vulnerables y requieren de apoyo permanente.
---------------------------------------	---

Fuente: Adaptación y traducción propia a partir de Stoll (1998)

Tipologías de Gray, Hopkins y Reynolds

En segundo lugar, en el ya mencionado estudio de las *tres rutas de mejora* (Gray, Hopkins, Reynolds et al., 1999) se definen tres tipos de estrategias de mejoramiento para las escuelas, considerando su nivel de efectividad. Estos tipos de escuela son:

Tipología	Definición
<i>Escuelas de bajos resultados</i>	Estas escuelas requerirían un apoyo externo intensivo para pasar a ser moderadamente efectivas, a través de un número limitado de acciones básicas del funcionamiento de la organización.
<i>Escuelas moderadamente efectivas</i>	Estos centros requerirían apoyos específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar capacidades internas.
<i>Escuelas efectivas</i>	Estos establecimientos requerirían implementar estrategias para seguir siéndolo, pero en las cuales el apoyo externo puede no ser necesario, porque estas escuelas son más autónomas en buscar y crear redes de apoyo, y oportunidades para conocer nuevas prácticas y enfoques.

Fuente: Adaptado a partir de (Bellei et al., 2014)

En Chile, en tanto, existen dos estudios enfocados en la definición de tipologías de mejoramiento educativo. Uno realizado por investigadores del CIAE en el año 2014 y otro realizado por profesionales de la Agencia de la Calidad de la Educación en el año 2015.

Tipologías del centro de investigación avanzada en educación (CIAE)

En primer término, investigadores del CIAE en su estudio *Lo aprendí en la escuela* (Bellei et al, 2014), propusieron cuatro tipologías de mejoramiento, que han sido ampliamente difundidas a través de distintos medios. Por ello, solo mencionaremos acá una breve caracterización de estas tipologías:

Tipos Mejoramiento	Mejoramiento incipiente	Mejoramiento en vías de institucionalización	Mejoramiento institucionalizado	Mejoramiento institucionalizado
Definición	Se centra exclusivamente en gestionar procesos que permitan a los estudiantes obtener mejores resultados académicos.	Busca reestructurar y normalizar los procesos básicos de la escuela que eran insuficientes para su funcionamiento cotidiano.	Corresponde a procesos y condiciones que permiten alcanzar una mejora sostenida, pero que aún dependen del trabajo permanente de los líderes.	Conformación de una comunidad de aprendizaje y trabajo colectivo que incluye a profesores, directivos y padres, no dependiente de los directivos. El monitoreo continuo permite mejorar constantemente.
Cultura e identidad	Cultura e Identidad compartida emergente.	Necesidad de renovar y fortalecer identidad y cultura. Cultura en desarrollo.	Sólida cultura institucional.	Sólida cultura institucional, con foco en el mejoramiento, el aprendizaje y la identidad.
Cultura profesional docente	Baja responsabilidad compartida. Mecanismos jerárquicos de supervisión.	Prácticas de trabajo colectivo recién incorporadas. Aún dependen de mecanismos jerárquicos de control.	Trabajo colectivo intenso, pero poco institucionalizado. Responsabilidad colectiva con el aprendizaje de los alumnos.	Trabajo docente autónomo y responsabilidad colectiva con el aprendizaje de los alumnos.
Cultura profesional docente	Diverso, en algunos casos inexistente, en otros altamente complejo, pero asociado a una	O&R en desarrollo, en algunos casos visitas aleatorias. Siempre retroalimentación, pauta convenida	O&R instalado, orientado al acompañamiento y mejoramiento, aunque en	Instalado proceso de acompañamiento a profesores: tanto de observación como

	decisión jerárquica y no de conformación de una comunidad de aprendizaje interno del establecimiento.	y orientación al mejoramiento y reforzamiento de debilidades.	algunos casos aún es percibo como evaluativo. Retroalimentación formal, escrita y con tiempos específicos.	retroalimentación. Foco en retroalimentación y aspectos por mejorar.
<i>Focos de aprendizaje</i>	Foco en SIMCE, postergando otro tipo de aprendizajes.	Prioriza Lenguaje y Matemática, aunque sigue habiendo preocupación por la formación valórica, actitudinal y social.	Tensión entre SIMCE y otros aprendizajes no resuelta equilibradamente. Inquietud por formación integral.	Foco en formación integral, aunque SIMCE tensiona sus objetivos de equidad educativa.
<i>Grados institucionalización de los cambios</i>	Procedimientos formalizados y claros, pero dependientes de dirección, UTP y sostenedor.	Cambios organizacionales recientes y aún focalizados. Institucionalización incipiente.	Procesos de mejoramiento globales, pero no involucra a todos los docentes, niveles ni asignaturas.	Mejoramiento global que involucra a todos los actores y no depende de un líder. Alto nivel de institucionalización.
<i>Estrategias de mejoramiento</i>	Normalización instrumental. Uso de tácticas de corto plazo, con una lógica de arriba-abajo, restringidas a asignaturas SIMCE, y niveles que lo rinden.	Normalización de los procesos básicos de funcionamiento de la escuela, tanto institucional como técnico-pedagógico. Ejecutan tácticas específicas, de corto plazo y no colectivas.	Mejoras se han ido acumulando en el tiempo, pero se mantiene el foco en resolver problemas de enseñanza. Usan estrategias amplias de mejoramiento, pero no centradas en el desarrollo de capacidades colectivas.	La escuela comienza a focalizarse en el mejoramiento de distintos tipos de aprendizaje. Para ello, usan estrategias globales de mejoramiento, procurando generar capacidades internas colectivas.

Tabla 2: Tipologías de mejoramiento escolar (Fuente: Adaptado a partir de Bellei et al, 2014)

Tipologías de la agencia de la calidad de la educación

Por su parte, el segundo estudio orientado en esta dirección es el que –como ya se dijo- realizó la Agencia de la Calidad de la Educación en el año 2014. En dicho trabajo se plantea la existencia de 5 tipos de escuela, categorizadas de acuerdo con un marco conceptual de tres componentes: el plano de los *condicionantes externos*, el plano de los *soportes institucionales* y el plano del *núcleo pedagógico*. En función de esto, los profesionales de la Agencia identificaron cinco tipos de establecimiento (Para este caso, solo nos centraremos en el plano analítico de los soportes).

Plano analítico: soportes	Tipo de Institucionalización y tipo de gestión pedagógica	Tipo de Institucionalización y tipo de gestión pedagógica	Tipo de Institucionalización y tipo de gestión pedagógica	Tipo de Institucionalización y tipo de gestión pedagógica	Tipo de Institucionalización y tipo de gestión pedagógica
	<i>Validada y autónoma</i>	<i>Estructurada y dirigida</i>	<i>En formación y no consensuada</i>	<i>Inestable y aislada</i>	<i>En crisis e indeterminada</i>
Proyecto educativo definido y compartido	Alta participación en la definición del PEI. Sello en la formación integral de los estudiantes.	Definición de objetivos institucionales seguido de acciones para lograr los propósitos.	Incipiente validación de la estructura institucional.	No existe una visión estratégica compartida, principalmente en relación con las metas educativas y prioridades del establecimiento.	No existe una visión estratégica compartida, principalmente en relación con las metas educativas. Cambios constantes en el PEI dejan en incertidumbre el sello del establecimiento.

Equipos directivos consolidado se involucrados	Incorporación de un director y/o jefe UTP que ha dado continuidad y ha fortalecido una trayectoria de mejora.	Estabilidad de los equipos directivos. Valoración del rol de los equipos directivos.	Estabilidad de los equipos directivos. Valoración diversa sobre el rol de los equipos directivos.	Inestabilidad de los equipos directivos y poca validación de los liderazgos.	Inestabilidad en la función directiva.
Orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos	Alta organización de la gestión institucional.	Institucionalización del trabajo por departamentos. Alta estructuración de las dinámicas de gestión curricular.	Progresiva estructuración de los procesos de gestión curricular.	Baja estructuración de procesos pedagógicos y curriculares. Dificultades para concretar espacios de trabajo colaborativo docente.	Desestructurada y poco funcional gestión pedagógica.
Clima en la escuela	Apoyo y respaldo entre directivos y docentes. Buen clima y alta autoestima institucional.	Positivo clima social laboral y de convivencia escolar.	Positivo clima de convivencia con gestión incipiente. Desafío de fortalecer canales de comunicación entre directivos y docentes.	Positivo clima de convivencia con gestión incipiente. Desafío de fortalecer canales de comunicación entre directivos y docentes. Clima de convivencia escolar con dificultades.	Tensiones en las comunidades educativas que afectan negativamente el clima de convivencia escolar.

Tabla 3: Tipologías de mejoramiento escolar (Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación, 2015)

Como conclusión se puede citar a Hopkins (2009) quien dice explícitamente que “habría bastante consenso en que existen distintas etapas o niveles de desarrollo en el mejoramiento de las escuelas, y que para propiciarlo y mantenerlo se requiere de diferentes estrategias en cada etapa que permitan a las escuelas no sólo potenciar su capacidad de seguir desarrollándose, sino también entregar una educación más efectiva a sus alumnos. En ese sentido, las estrategias efectivas para mejorar el desempeño en una etapa de desarrollo de una escuela no necesariamente lo serían para otra, por lo que las estrategias para propiciar y mantener el mejoramiento escolar deben adecuarse a las realidades y contextos particulares de las escuelas, a sus propias trayectorias de mejoramiento, y a su capacidad para desarrollar procesos de cambio y mejoramiento”.

En función de todo lo anterior, existen dos grandes desafíos para el sistema escolar en su conjunto: potenciar las capacidades y lograr la instalación de procesos sostenidos de mejora.

Análisis de un caso

¿Cómo sostener procesos de mejora escolar mediante una planificación estratégica efectiva?

Análisis de caso: la escuela Alcalde Armando Silva Valenzuela

Finalmente -y con el propósito de presentar una estrategia concreta sobre cómo guiar una reflexión que combine la *autoevaluación institucional*, la *gestión de datos* y la *planificación estratégica* como un solo proceso de gestión- a continuación, se presenta el caso de la escuela ficticia “Alcalde Armando Silva Valenzuela”.

Este caso consta de cinco partes: en primer lugar, se exponen los antecedentes generales y contextuales de la escuela. En segundo término, se presentan los indicadores de desarrollo personal y social obtenidos por el establecimiento. Luego, se muestran los resultados SIMCE y la distribución de los niveles de logro. En cuarto lugar, se exponen los resultados obtenidos por los docentes en el *portafolio*. Y finalmente se presenta un fragmento correspondiente al Informe de Visita Integral realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (Específicamente el análisis en torno a las dimensiones de *liderazgo* y de *gestión pedagógica*).

La idea es que -en conjunto con su equipo directivo- pueda analizar la situación de este establecimiento y en función de dicho análisis, formular una *planificación estratégica* que responda a la realidad y al contexto de la escuela “Alcalde Armando Silva Valenzuela”, elaborando para ello tres *trayectorias de mejoramiento*, considerando la metodología presentada en este libro. De esta manera, se pretende generar una estrategia concreta de apoyo para su establecimiento, en la búsqueda por instalar procesos sostenida de mejora.

Para este propósito, considerando los antecedentes de dicha escuela, en primer término, complete la matriz de autoevaluación trabajada en este mismo libro. La idea es mediante una adecuada gestión de datos identificar los principales nudos críticos de la escuela. En concreto, identifique tres nudos críticos tras la lectura propuesta. Esto significa que debe completar tres veces la matriz.

MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN

POSIBLES CAUSAS	DICHOS	DATOS	POSIBLES EFECTOS
	DIMENSIÓN SAC:		
NUDO CRÍTICO			

TRAYECTORIA DE MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA ALCALDE ARMANDO SILVA VALENZUELA

	Objetivo estratégico	Meta estratégica	Estrategia	Acción (Estratégica)
1				
2				
3				

Escuela Alcalde Armando Silva Valenzuela

Antecedentes

La Escuela Municipal “Alcalde Armando Silva Valenzuela” imparte clases de 1ero a 8vo básico. Posee una matrícula de 722 alumnos, de los cuales 584 (un 81%) son prioritarios. Durante los dos últimos años, el porcentaje de alumnos inmigrantes (peruanos, colombianos y haitianos) se ha visto incrementado en un 30%. Su director es el señor Arturo Ruiz Jiménez, de 57 años, profesor de Lenguaje, con un postítulo en gestión educacional cursado en 2011. Asumió la dirección de la escuela el año pasado en reemplazo de un director interino que permaneció en esa condición durante un año y medio. El equipo de gestión está constituido por el director, la Jefe UTP y la Encargada de Convivencia y afirma encontrar mucha resistencia por parte del profesorado para realizar su gestión. Su cuerpo docente está conformado por 34 profesores y algunos docentes señalan que la escuela no tiene apoyo de parte ni del sostenedor ni del Ministerio ni de la Agencia de Calidad. El promedio de asistencia de sus alumnos es de 77,9%. La participación de los padres es baja, registrándose una tasa de asistencia a las reuniones (que se realizan bimensualmente) del 41,3%. Desde su ingreso a la SEP, se ha mantenido en la categoría EN RECUPERACIÓN. La Agencia de Calidad, en el marco del SAC, ha categorizado la escuela como INSUFICIENTE durante 3 años seguidos.

En cuanto a los resultados de los indicadores de desarrollo personal y social, en *autoestima académica, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana* ha tenido varias oscilaciones en los últimos años. En materia de convivencia, desde la promulgación de la ley de inclusión han tenido una serie de complejidades por cuanto algunos apoderados han manifestado su molestia ante el aumento de alumnos extranjeros en la escuela, lo que ellos perciben como “dañino para sus hijos”. Con respecto a su PEI, el sostenedor informa que su última actualización se realizó en 2015, a través de una empresa externa.

Con relación al PME, el director señala que han tenido una serie de problemas en el cumplimiento de las metas, especialmente en Gestión Curricular y en cuanto al destino de los recursos, ha señalado que la principal inversión ha sido en capacitaciones con la misma ATE hace 5 años. Obtuvo el SNED solo en el periodo 2004-2005, logrando en esa ocasión la subvención del 60%. De sus 34 docentes, 20 ya han sido evaluados bajo la ley 19.961. De esos 20 docentes, ninguno ha obtenido desempeño *destacado*, 6 fueron evaluados como *competente*, 10 como *básico* y 4 como *insuficiente*. En cuanto al sistema de reconocimiento, de sus 34 docentes, no hay docentes experto I ni experto II, 18 fueron evaluados como avanzado, 12 como temprano y 4 como inicial. Respecto de sus resultados, algunos de ellos son:

Indicadores de desarrollo personal y social

Puntajes 4º básico en Autoestima académica y motivación escolar 2014-2016

	Indicador	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
4º básico	Autoestima académica y motivación escolar	74	↓ -4	70	● -1	69
	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
	Autopercepción y autovaloración académica	68	● 2	70	● -4	66
	Motivación escolar	80	↓ -10	70	● 1	71

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es

- : similar.
- ↑: más alto.
- ↓: más bajo.

(3) Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver anexo C.

Puntajes 4º básico en Clima de convivencia escolar 2014-2016

	Indicador	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
4º básico	Clima de convivencia escolar	76	↓ -9	67	↑ 5	72
	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
	Ambiente de respeto	69	↓ -7	62	↑ 4	66
	Ambiente organizado	81	↓ -6	75	● 0	75
	Ambiente seguro	77	↓ -14	63	↑ 12	75

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto a la evaluación anterior es:

- : similar.
- ↑: más alto.
- ↓: más bajo.

(3) Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver anexo C.

Puntajes 4º básico en Participación y formación ciudadana 2014-2016

	Indicador	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
4º básico	Participación y formación ciudadana	78	↓ -9	69	↑ 4	73
	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
	Sentido de pertenencia	79	↓ -10	69	● 3	72
	Participación	77	↓ -5	72	↑ 5	77
	Vida democrática	79	↓ -11	68	● 3	71

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es:

●: similar.

↑: más alto.

↓: más bajo.

(3) Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver anexo C.

Puntajes 4º básico en Hábitos de vida saludable 2014-2016

	Indicador	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
4º básico	Hábitos de vida saludable	73	↓ -6	67	● 2	69
	Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015-2016	Puntaje 2016
	Hábitos de autocuidado	80	↓ -6	74	● 0	74
	Hábitos alimenticios	//	//	67	● 5	72
	Hábitos de vida activa	66	↓ -6	60	● 0	60

Notas: (1) La escala varía entre 0 y 100 puntos. En esta escala un valor más cercano a 0 indica un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 indica un mayor logro en el indicador.

(2) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje respecto de la evaluación anterior es:

●: similar.

↑: más alto.

↓: más bajo.

(3) //: En la evaluación 2014 no se reportó el puntaje en esta dimensión.

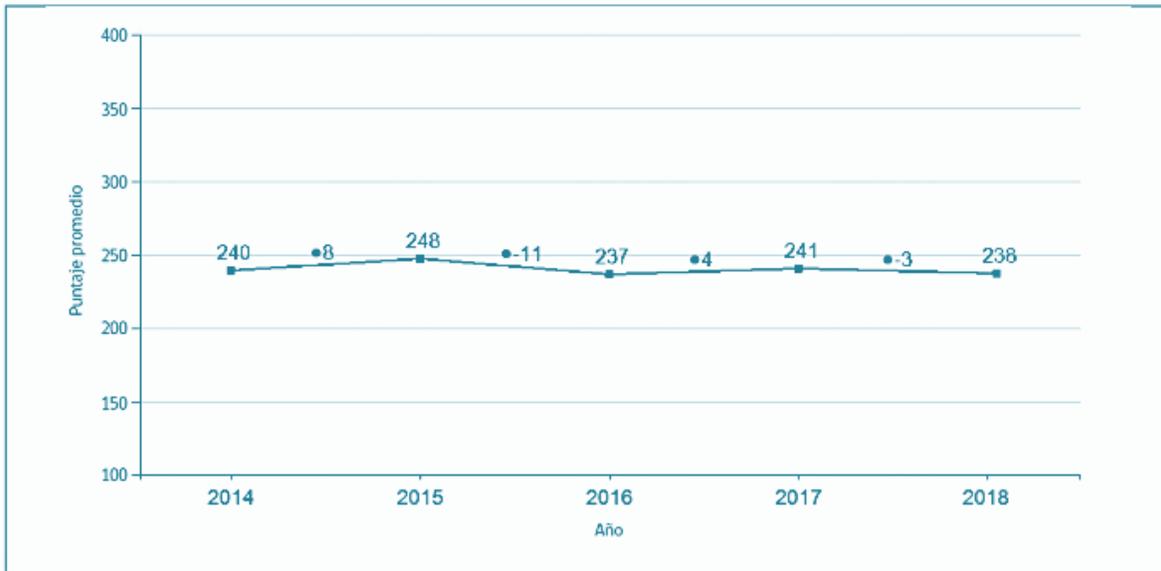
(4) Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver anexo C.

Resultados SIMCE

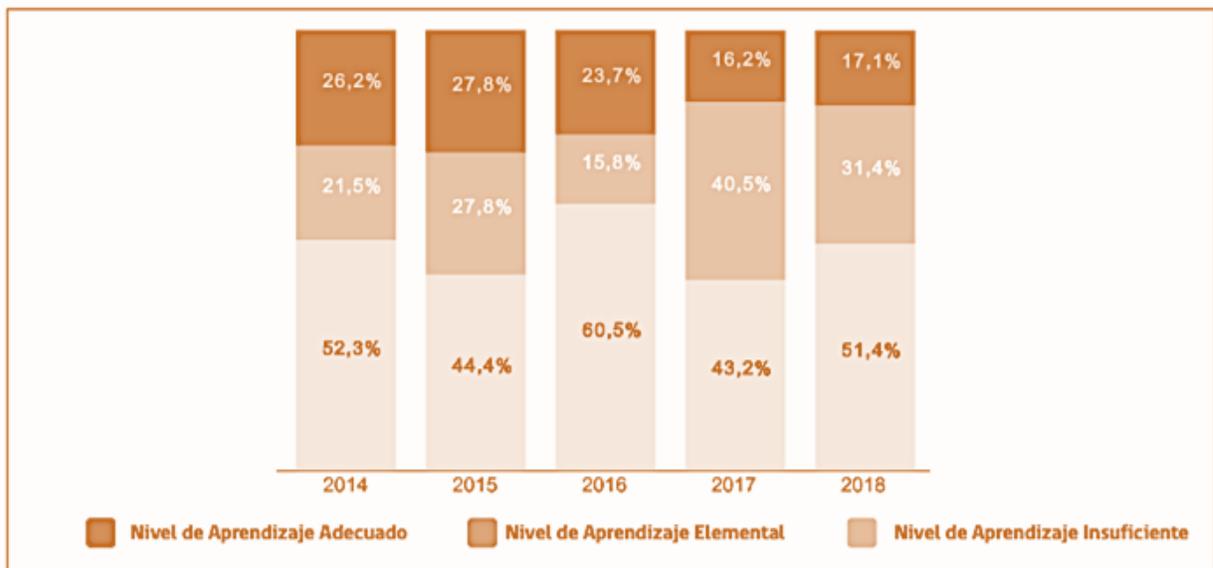


Lenguaje y Comunicación: Lectura

Puntajes promedio Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2014-2018



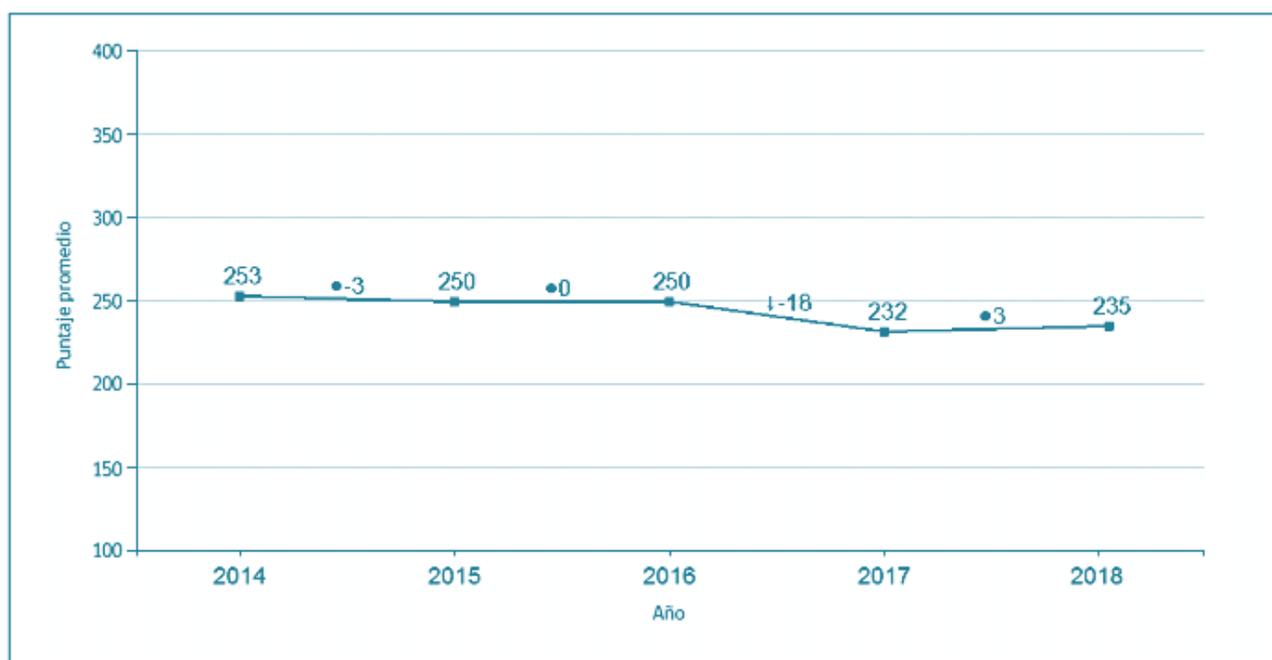
Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2014-2018



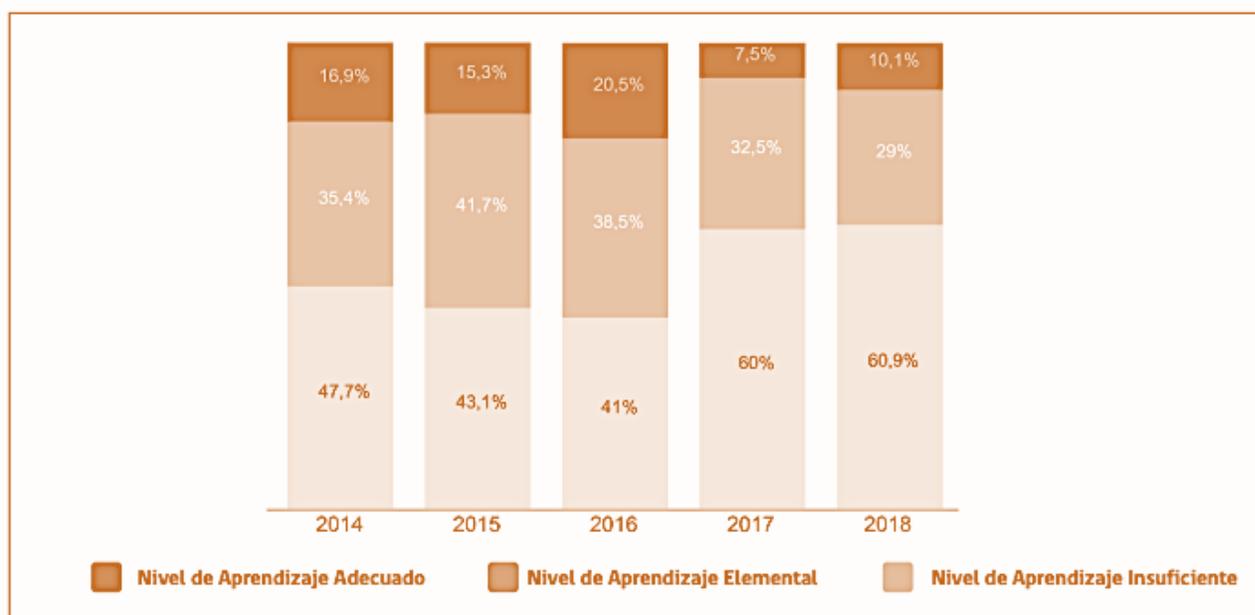


Matemática

Puntajes promedio en Simce Matemática 4° básico 2014-2018



Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Matemática 4° básico 2014-2018



Resultados sistema evaluación docente (art. 70 estatuto docente)

Tarea Planificación

IMPORTANTE: el Portafolio tiene algunas variaciones en los aspectos evaluados si las y los docentes son de Especialidades Técnico Profesional (TP). Por ello, tenga en cuenta la segunda columna que indica qué docentes fueron evaluados/as en cada aspecto.

Aspecto evaluado	Evaluado en...	Un docente competente...	País	Establecimiento
Formulación de objetivos de aprendizaje	Todos excepto docentes Especialidades TP.	Propone objetivos de aprendizaje claros, ya que identifican tanto las habilidades como los contenidos que sus estudiantes deben desarrollar.	92%	100%
Relación entre actividades y objetivos	Todos los docentes.	Propone actividades que permiten lograr los objetivos de aprendizaje que se ha planteado, pues apuntan tanto a las habilidades como a los contenidos que se propuso desarrollar en sus estudiantes.	59%	100%
Integración de aprendizajes genéricos en las actividades	Solo docentes Especialidades TP.	En todas las actividades que implementó, los/las estudiantes trabajaron algún aprendizaje genérico o analizaron por qué es importante ponerlo en práctica.	19%	0%

Tarea Evaluación

Aspecto evaluado	Evaluado en...	Un docente competente...	País	Establecimiento
Evaluación y pauta de corrección utilizadas	Todos los docentes.	Las instrucciones, preguntas o tareas que propone en la evaluación son claras y, en su pauta de corrección, identifica de manera correcta el desempeño esperado.	34%	25%
Relación entre evaluación y objetivos	Todos los docentes.	Las actividades de evaluación abordan todos los objetivos de aprendizaje que se propuso medir y son coherentes con ellos.	44%	75%
Análisis y uso de los resultados de la evaluación	Todos los docentes.	A partir de la evaluación a sus estudiantes, realiza un análisis profundo tanto de los resultados de aprendizaje como de sus causas, utilizando ese análisis para plantear estrategias pedagógicas orientadas a la mejora de los aprendizajes.	16%	50%

Tarea Reflexión

Aspecto evaluado	Evaluated en...	Un docente competente...	País	Establecimiento
Análisis a partir de las características de sus estudiantes	Todos los docentes.	Demuestra conocer bien las características de sus estudiantes y las incorpora al planificar o realizar sus clases, buscando favorecer el aprendizaje.	34%	25%
Uso del error para el aprendizaje	Todos los docentes.	Identifica un error de sus estudiantes, relevante para su proceso de aprendizaje, y comprende cabalmente por qué se produjo. A partir de esto, retroalimenta a sus estudiantes por medio de estrategias que los involucran activamente para que entiendan su error y mejoren su desempeño.	10%	25%

Módulo 3 Trabajo colaborativo (1)

IMPORTANTE: el Portafolio tiene algunas variaciones en los aspectos evaluados si las y los docentes son de Especialidades Técnico Profesional (TP). Por ello, tenga en cuenta la segunda columna que indica qué docentes fueron evaluados/as en cada aspecto.

Aspecto evaluado	Evaluated en...	Un docente competente...	País	Establecimiento
Relevancia de la necesidad que motivó el trabajo colaborativo	Todos los docentes.	Participó en una experiencia de trabajo colaborativo que permitió abordar una problemática, necesidad o interés importante para su contexto y que tuvo como fin último mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.	38%	25%
Calidad del diálogo profesional	Todos los docentes.	En la experiencia de trabajo colaborativo, sostuvo en conjunto con los otros participantes, un diálogo centrado en aspectos pedagógicos, reflexionando en conjunto a partir de la necesidad detectada. Esa reflexión se evidencia, por ejemplo, en las preguntas que se fueron haciendo para entender la complejidad de la problemática, los argumentos y contraargumentos que presentaron, las interpretaciones y explicaciones que fueron dando.	28%	0%

Informe de la agencia

Por su parte, en el *Informe de Visita de Evaluación y Orientación* entregado por la Agencia de Calidad, en relación con la dimensión “liderazgo”, se lee lo siguiente:



En este sentido, las distintas fuentes de información analizadas durante la Visita dan cuenta de que uno de los principales aspectos a mejorar en el ámbito del liderazgo directivo corresponde a la formalización de metas y la transmisión efectiva de aquellas que se encuentran definidas. Lo anterior influye de múltiples formas, por ejemplo, existe un débil involucramiento de la comunidad con los propósitos esenciales de la escuela, un bajo sentido de pertenencia y una escasa promoción de altas expectativas entre los actores educativos para alcanzar las metas propuestas.

En específico, se identifica una débil capacidad del equipo directivo para transferir metas y sentidos compartidos, puesto que, si bien el establecimiento cuenta con metas estratégicas elaboradas en el marco del ciclo de mejoramiento a cuatro años, los actores educativos las desconocen. Similarmente, existe una escasa apropiación de la visión y la misión propuestas en el Proyecto Educativo, aun cuando estas fueron definidas participativamente en agosto de 2016. Todo lo anterior es refrendado por los propios miembros del equipo directivo, quienes reconocen la existencia de un débil involucramiento de la comunidad con el PEI y con los lineamientos definidos para guiar la labor educativa de la escuela. Es por ello que indican que un aspecto a mejorar es el desarrollo de instancias de difusión efectivas, que garanticen la aplicación sistemática de los principios del Proyecto y los lineamientos definidos.

Igualmente, durante la observación del establecimiento y la revisión de documentos se evidencia que existen al menos tres formatos de misión y visión, los que contienen elementos disímiles, lo que da cuenta de que existe más de una versión del PEI. En coherencia con lo anterior, las observaciones realizadas dan cuenta de una débil promoción de elementos simbólicos que pudiesen reforzar la adhesión a un proyecto común. En particular, se visualiza que este tipo de contenidos tiene una presencia escasa en la escuela, ya que por ejemplo la misión y visión se ubican en lugares específicos, como el acceso principal, mediante pendones y en algunas salas, pero en un tamaño reducido que no resulta plenamente legible. Algo similar ocurre con

la difusión de los sellos institucionales, que sólo se observan en una oficina del equipo directivo y en el salón de eventos del establecimiento. Por otra parte, la consecución de metas podría verse afectada por el débil desarrollo de una cultura de altas expectativas. En este sentido, los estamentos consultados expresan discursos y creencias que posicionan al contexto sociocultural del alumnado como un determinante del desempeño escolar, lo que podría incidir en una potencial externalización de las responsabilidades profesionales.

Asimismo, sólo un 57% de los apoderados encuestados considera que los funcionarios del establecimiento creen que los estudiantes lograrán lo que se proponen y apenas un 33% de los docentes sostiene que la comunidad se caracteriza por tener estudiantes que confían en sus capacidades. Lo descrito es concordante con el Diagnóstico Anual efectuado en 2015 y 2016, puesto que dos de las prácticas evaluadas en menor nivel de calidad corresponden a aquellas en las cuales el director comparte la orientación y las metas educativas, así como la instauración de una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar. Por otra parte, el estilo de liderazgo directivo presente en la escuela se encuentra focalizado en la atención de situaciones emergentes por sobre aspectos pedagógicos.

De acuerdo con lo planteado por los distintos actores educativos, las funciones de la directora se abocan predominantemente a actividades no planificadas, relacionadas con el manejo de situaciones emergentes propias de la rutina escolar, tales como efectuar entrevistas con apoderados y estudiantes, que no han sido agendadas previamente. De forma paralela, la conducción del establecimiento cuenta con una débil acción de monitoreo que permita implementar acciones correctivas para promover una mejora continua de los procesos de gestión. Así por ejemplo, el monitoreo de las acciones del PME es escaso, pues sólo se efectúa dos veces en el año mediante los reportes de avance que proporciona la plataforma virtual de este instrumento. En el mismo ámbito, la comunidad educativa identifica escasas instancias tendientes a retroalimentar el desempeño, lo cual podría reducir las potenciales oportunidades de cambio de los funcionarios. A modo de ejemplo, apenas un 57% de los asistentes afirma que la dirección comenta aspectos que observa de su desempeño y les informa de aquellos susceptibles de ser mejorados, mientras que sólo un 67% de los docentes indica que desde la dirección se les comunica qué se espera de ellos.

Adicionalmente, el liderazgo directivo no ha logrado instaurar instancias de

trabajo colaborativo que permitan construir lineamientos compartidos entre los actores educativos, especialmente en lo relacionado con la labor pedagógica. Ello es refrendado por el cuerpo docente, del que sólo un 58% considera que en el establecimiento se promueve un ambiente de trabajo en equipo.

En relación con lo anterior, la comunidad educativa reconoce que a partir de la conformación del nuevo equipo de gestión es necesario aunar criterios y articular lineamientos en función del PEI, proceso que se desarrolla de forma incipiente por medio de reuniones instauradas en marzo de 2017. Sin embargo, los directivos indican que este proceso se ha visto interrumpido por situaciones emergentes y por el tratamiento temas administrativos, lo cual impide desarrollar debates técnicos y reflexivos entre quienes lideran la escuela. Finalmente, en el ámbito del trabajo colaborativo entre los estamentos profesionales, las dinámicas tienden a caracterizarse por un escaso análisis de los procesos de gestión. Al respecto, los docentes y profesionales del PIE desconocen haber participado del diagnóstico anual, así como tampoco reconocen acciones y objetivos del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que tengan relación con su labor, lo cual desde la perspectiva de los actores podría deberse a que si bien algunas temáticas son consultadas, las determinaciones finales suelen ser adoptadas exclusivamente por la dirección”.

Por su parte, en relación con la dimensión “gestión pedagógica”, se lee lo siguiente:



La Gestión Pedagógica del establecimiento se encuentra a cargo de la jefa de la Unidad Técnica, entre cuyas funciones se encuentran la recepción y revisión de las planificaciones de clases e instrumentos de evaluación, como también el acompañamiento a los profesores en el aula. Los lineamientos clave para la gestión curricular se basan en una planificación de acuerdo con un formato clase a clase, previamente acordado en el Consejo de Profesores, lo que ha permitido una articulación entre los docentes y los profesionales del Programa de Integración, de modo de realizar oportunamente las adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo y si bien el 87% de los docentes encuestados informa que el proceso de planificación se realiza para todas las asignaturas, sólo un 48% señala que estas son analizadas y corregidas por el equipo directivo.

Ello pudo ser corroborado en una revisión realizada por el equipo de evaluadores, constatándose que algunas planificaciones no abordan de forma completa los Objetivos de Aprendizaje (OA), evidenciándose en que las actividades planteadas responden al contenido, pero no a la habilidad correspondiente a este objetivo. A su vez y si bien un lineamiento de la jefa técnica contempla el seguimiento mensual de los OA y contenidos registrados en los libros de clases, se evidencia que dicho lineamiento no se cumple, ya que se observan diversas formas de registro, donde en algunos casos se especifican las actividades, otros los contenidos o bien, sólo el objetivo y el tema. De igual forma, dicho seguimiento utilizado por UTP, no incluye la reorientación a los docentes respecto a la correcta implementación de ese lineamiento.

En cuanto a los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, el establecimiento dispone de un formato común, el cual también se entrega a UTP para su revisión y que de acuerdo con lo señalado por su jefatura, contempla una comparación entre el objetivo esperado de la evaluación y las planificaciones. Sin embargo, se constata que ninguna de las pruebas denota la revisión o corrección por parte del equipo técnico, lo que adquiere especial relevancia, ya que estos instrumentos evidencian una gran cantidad de preguntas o ejercicios sin contexto que se orientan a medir conocimientos, omitiendo ítems que propicien el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

Ello no respondería a los objetivos a medir como tampoco a aquellos mencionados por el equipo directivo vinculados a la comprensión de lectura y la resolución de problemas. Asimismo, según lo descrito por la jefa técnica, el monitoreo de los aprendizajes se realiza mediante una triangulación entre las planificaciones y observaciones de clases, los trabajos realizados por los estudiantes en sus cuadernos, los resultados académicos y sus causas, de modo de promover la instalación de acciones remediales, que, de no incluir a los estudiantes del PIE, procura proporcionar ayuda en las siguientes evaluaciones. Estas instancias de monitoreo no son del todo reconocidas por los docentes, quienes en un 48% mencionan que se reúnen para analizar los resultados de las evaluaciones y un 45% que cuando esto se realiza, se implementan estrategias remediales en situaciones o casos extremos.

A su vez, existen discrepancias entre los actores involucrados en relación con la cobertura curricular, ya que algunos docentes desconocen la modalidad de trabajo de UTP al respecto o bien suponen cómo se debería realizar este análisis, mientras que la

jefa técnica indica que este monitoreo se realiza mensualmente con la entrega de planificaciones. Por su parte, el acompañamiento al aula se realiza de acuerdo con una pauta que fue revisada y aprobada en conjunto con los docentes y está focalizado en profesores con falencias identificadas tras la observación de sus clases por medio de las cámaras instaladas en casi todas las salas o por referencias de conversaciones informales entre miembros del equipo directivo. La jefa de UTP es quien ingresa al aula y realiza registros de sus observaciones en un cuaderno, sin utilizar la pauta, reconociéndose que la práctica de observación de clases es esporádica y en efecto, es conocida sólo por algunos docentes”.

Bibliografía

Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A., Galdames, S. (2016). Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares. Nota Técnica N°4, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Ahumada, L.; Maureira, Ó. & Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 23(2), 211-230.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9 (2), 34-52.

Barber, M. & Moursehd, M. (2008) Como lo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento de Trabajo N° 41. PREAL.

Bellei, C; Contreras, D; Valenzuela, JP & Vanni, X (2014) ¿Qué se sabe sobre las escuelas que mejoran? En Bellei, C; Contreras, D y Valenzuela, JP; Vanni, X, coordinadores (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Centro de Investigación Avanzada en Educación de la U. de Chile (CIAE); y, de UNICEF. Santiago. LOM Ediciones (Páginas 17-28).

Bellei, C; Contreras, D; & Vanni, X (2020) ¿Qué sabemos sobre el mejoramiento de la educación secundaria y la experiencia de los jóvenes en los liceos? En Bellei, C; Contreras, D; Valenzuela, JP & Vanni, X (2020) *El Liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* Centro de Investigación Avanzada en Educación de la U. de Chile (CIAE); y, de UNICEF. Santiago. LOM Ediciones.

Bolívar, Antonio (2017). *El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación*. Revista Portuguesa de Pedagogía, [S.l.], n. 51-2, p. 5-27, dez. ISSN 1647-8614.

Carrasco A. y Honey N. (2019). Análisis del impacto del proyecto de admisión justa en las oportunidades educacionales (Debates de Justicia Educacional, N° 3) . Santiago: Centro Justicia Educacional.

Fontaine, A. & Urzúa, S. (2018) Capítulo 7: Selección, diversidad y libertad de enseñanza. En Fontaine, A. & Urzúa, S. (2018) *Educación con patines*. Ediciones el Mercurio. Santiago de Chile.

Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.

Harris, A.; y Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.

Harris, A. (2009). *Improving Schools in Challenging Contexts*. En *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 693-706). Springer Netherlands.

Hopkins, D (2017). *Mejora Escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva*. En CEDLE (2017) *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas*. Once Miradas. Ediciones Universidad Diego Portales (17-70).

Hopkins, D. (2009). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago.

Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins (2008) "Seven strong claims about successful school leadership." *School Leadership and Management* 28 (1): 27–42.

Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins (2020) *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, *School Leadership & Management*, 40:1, 5-22.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago.

Maureira, Ó. (2018). *Liderazgo distributivo: una estrategia para desarrollar más y mejores capacidades organizacionales en las instituciones educativas*. *Revista Científica de Educación-EDUSER* 5(1).

Maureira, Ó.; Garay, S.; Ahumada, L. & Ascencio, C. (2019). *Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave*. *Calidad en la Educación* (51), 164-191.

Montt, P (2012). *Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011)*. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 397-426). Santiago: Fundación Chile.

Murillo, J (2004) *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*. *Revista mexicana de investigación educativa*, abril-junio, año/vol. IX, número 021. COMIE. México, D.F., México. pp. 319-360.

Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010) *¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81.

PREAL (2011). *El mejoramiento escolar a gran escala. Desafíos para las escuelas y los sistemas educativos*. *Formas y Reformas de la Educación. Serie Políticas*. Año 13. Número 38.

PREAL (2012). *Claves para adoptar decisiones correctas en las políticas públicas sobre educación*. *Serie Políticas*. Año 14. Número 40.

Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. (2014). *Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina*. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.

Todos los derechos reservados

©2020, Educación 360°

