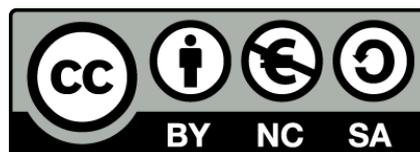




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile

Samuel Alexander Conejeros Montecino



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en
escuelas vulnerables de Santiago de Chile

Samuel Alexander Conejeros Montecino



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020



Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile

Un estudio de educación básica

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Facultad de educación

Doctorando: Samuel Alexander Conejeros Montecino

Directora: Dra. María Elena Cano García

Tutora: María Elena Cano García

2020

Agradecimientos

A todas las personas que me acompañaron fuera de casa, que me mantuvieron cálido, lúcido y rodeado a de amor sincero. A mi madre que jamás dudó ni perdió la fe. A mi profesora, Dra. Elena Cano García, quien me acompañó en este largo camino. Gracias por la paciencia, gracias por la entrega y el rigor, gracias por acompañarme y señalar el camino.

23 de diciembre de 2020.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN	17
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	23
CAPÍTULO 1: MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR	25
1.1 EFICACIA ESCOLAR	25
1.2 MEJORA DE LA ESCUELA	37
1.3. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR	45
1.3.1. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR. ANTECEDENTES EN EUROPA Y NORTEAMÉRICA.	45
1.3.2. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR. ANTECEDENTES LATINOAMERICANOS.	53
CAPÍTULO 2. MEJORA DE LA ESCUELA Y EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA 57	
2.1. MEJORA Y EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. ANTECEDENTES INTERNACIONALES	58
2.2. MEJORA DE LA ESCUELA Y EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. ANTECEDENTES EN CHILE	62
2.3. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR AMPLIADA	72
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	89
CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO	91
3.1. DISEÑO METODOLÓGICO	91
3.1.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	94
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	97
3.2.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ESCUELAS	97
3.2.2. PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE ESCUELAS PARA LA INVESTIGACIÓN.	101
3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES	104
3.3. OBJETIVOS	106
3.3.1. OBJETIVO GENERAL	106
3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	106
3.4. HIPÓTESIS	107
3.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	109
3.5.1. LA ENTREVISTA	113
3.5.2. EL CUESTIONARIO	116
3.5.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL	120
3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	124
3.6.1. ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN	125
3.6.2. BITÁCORA DE ANÁLISIS	126
TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	139
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	141
4.1. MACRO CATEGORÍA 1: RECURSOS PARA LA MEJORA.	143
4.2. MACRO CATEGORÍA 2: DOCENTES	151
4.3. MACROCATEGORÍA 3: FAMILIAS	158
4.4. MACROCATEGORÍA 4: ESTUDIANTES	163
4.5. MACROCATEGORÍA 5: HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN Y LA MEJORA	166
4.6. MACROCATEGORÍA 6: VISIÓN ESCOLAR	170

4.7. MACROCATEGORÍA 7: LIDERAZGO	174
4.8. MACROCATEGORÍA 8: PROCESOS DE MEJORA.....	184
4.9. MACROCATEGORÍA 9: GESTIÓN DE RECURSOS	198
4.10. MACROCATEGORÍA 10: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.	201
4.11 MACROCATEGORÍA 11: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.	208
4.12. MACROCATEGORÍA 12: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	215
4.13. MACROCATEGORÍA 13: GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	223
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	239
5.1. CONCLUSIONES	239
5.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	252
BIBLIOGRAFIA	255

ÍNDICE DE TABLAS

Contenido:

Tabla 1. Factores clave (o correlaciones) de efectividad escolar.....	29
Tabla 2. Características de la eficacia.....	34
Tabla 3. Enfoques de mejora entre los años 60 y 80.	37
Tabla 4. Fases y factores claves asociados al cambio.	39
Tabla 5. Cinco fases de la investigación sobre Mejora Escolar y sistémica.	43
Tabla 6. Aportes de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela.	47
Tabla 7. Factores de la mejora de la eficacia reagrupados desde el análisis teórico.....	48
Tabla 8. Factores de contexto del modelo iberoamericano de la mejora de la eficacia escolar.	55
Tabla 9. Factores de centro del modelo iberoamericano de la mejora de la eficacia escolar.	55
Tabla 10. Indicadores de desempeño institucional SEP y SNED, complementarios a los resultados de aprendizajes.	79
Tabla 11. Criterios y requisitos de los otros indicadores de calidad educativa.	79
Tabla 12. Otros Indicadores de Calidad Educativa y sus dimensiones.....	80
Tabla 13. Factores e indicadores SNED.....	85
Tabla 14. Eficacia escolar ampliada. Dimensiones e indicadores.	87
Tabla 15. Variables de clasificación socioeconómica año 2003.....	98
Tabla 16. Otros Indicadores de Calidad Educativa y sus dimensiones.....	99
Tabla 17. Factores e indicadores SNED.....	100
Tabla 18. Estrategias de obtención de información utilizadas.	109
Tabla 19. Resumen de instrumentos de recogida de datos e insumos utilizados.....	110
Tabla 20. Dimensiones y componentes de la matriz de análisis.....	112
Tabla 21. Ejemplo de asociación de los instrumentos de recogida de datos en los componentes de la dimensión “Cultura de Mejora”	115
Tabla 22. Extracto de asociación entre preguntas de la entrevista y la matriz de análisis..	116
Tabla 23. Diferencias entre la encuesta y la entrevista	117
Tabla 24. Resumen de asociación entre preguntas de los cuestionarios y la matriz de análisis.....	119
Tabla 25. Resumen instrumentos de recogida de datos.....	122
Tabla 26. Ejemplo de Tabla de Macrocategoría resultante del análisis.....	136
Tabla 27. Resumen de la documentación total para el análisis.....	141
Tabla 28. MACRO CATEGORÍA 1: RECURSOS PARA LA MEJORA.	143
Tabla 29. MACRO CATEGORÍA 2: DOCENTES.	151
Tabla 30. MACRO CATEGORÍA 3: FAMILIAS.	158
Tabla 31. MACRO CATEGORÍA 4: ESTUDIANTES.	163
Tabla 32. MACRO CATEGORÍA 5: HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN Y LA MEJORA.....	166
Tabla 33. MACRO CATEGORÍA 6: VISIÓN ESCOLAR.....	170
Tabla 34. MACRO CATEGORÍA 6 LIDERAZGO.	174
Tabla 35. MACRO CATEGORÍA 8: PROCESOS DE MEJORA.	184
Tabla 36. MACRO CATEGORÍA 9: GESTIÓN DE RECURSOS.....	198
Tabla 37. MACRO CATEGORÍA 10: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.....	201
Tabla 38. MACRO CATEGORÍA 11: GESTIÓN DE RECURSOS.....	208
Tabla 39. MACRO CATEGORÍA 12: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	215
Tabla 40. MACRO CATEGORÍA 13: GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	223

ÍNDICE DE FIGURAS

Contenido:

Figura 1. Modelo de eficacia escolar. Componentes de Calidad, Tiempo y Oportunidad.....	30
Figura 2. Modelo global proceso de mejora escolar según ISIP.....	40
Figura 3. Marco para el análisis de la mejora escolar.	42
Figura 4. Un modelo para la mejora de la eficacia escolar.	49
Figura 5. Marco general para la mejora de la eficacia escolar.....	50
Figura 6. Modelo Iberoamericano para la Mejora de la Eficacia Escolar.....	54
Figura 7. Dimensiones analíticas claves en la efectividad.....	67
Figura 8. Factores y procesos que explican la sostenibilidad de la efectividad educativa. ...	71
Figura 9. Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos.....	127
Figura 10. Método comparativo constante de análisis de datos.....	130
Figura 11. Estructura final de la categorización.	134

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Contenido:

Gráfico 1. Prioridad de la formación y calidad del profesorado en la escuela según docentes.	144
Gráfico 2. Prioridad de la formación de apoderados en la escuela según docentes.	144
Gráfico 3. Respuestas de UTP, Dirección y docentes en relación de la prioridad de la formación y calidad del profesorado.	145
Gráfico 4. Respuestas de UTP, Dirección y docentes en relación de la prioridad de la formación de apoderados.	145
Gráfico 5. Uso del tiempo no lectivo de los docentes.	148
Gráfico 6. Respuestas del cuestionario a estudiantes.	153
Gráfico 7. Respuestas del cuestionario de apoderados.	162
Gráfico 8. Respuestas del cuestionario para estudiantes.	164
Gráfico 9. Respuestas de UTP, Dirección y Docentes en relación con los procesos de mejora en la escuela.	169
Gráfico 10. Respuestas del cuestionario docente sobre la identificación con los objetivos institucionales.	173
Gráfico 11. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.	177
Gráfico 12. Media de las respuestas de los equipos docentes y respuestas de las jefaturas técnico – pedagógicas.	178
Gráfico 13. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.	179
Gráfico 14. Media de las respuestas de los equipos docentes y respuestas de las jefaturas técnico – pedagógicas.	179
Gráfico 15. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.	180
Gráfico 16. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.	182
Gráfico 17. Media de las respuestas de los equipos docentes y respuestas de las jefaturas técnico – pedagógicas.	183
Gráfico 18. Respuestas del cuestionario de la dirección escolar sobre aspectos relacionados con la presión escolar.	187
Gráfico 19. Respuestas docentes de la escuela PM.	189
Gráfico 20. Respuestas docentes de la escuela LU.	190
Gráfico 21. Respuestas del cuestionario de la dirección escolar sobre aspectos relacionados con la presión escolar.	213
Gráfico 22. Prioridad en áreas o dimensiones de mejora en la escuela.	213
Gráfico 23. Respuestas del cuestionario de estudiantes sobre el manual de convivencia escolar.	227
Gráfico 24. Respuestas del cuestionario de estudiantes sobre el manual de convivencia escolar.	228
Gráfico 25. Respuestas del cuestionario de apoderados sobre el manual de convivencia escolar.	228
Gráfico 26. Respuestas del cuestionario de apoderados sobre el manual de convivencia escolar.	229

Gráfico 27. Respuestas del cuestionario de docentes en relación al grado de prioridad que tiene la convivencia escolar para cada institución.....	235
Gráfico 28. Comparación de las respuestas de docentes, jefatura técnico-pedagógica y dirección escolar en relación al grado de prioridad que tiene la convivencia escolar para cada institución.	235

INTRODUCCIÓN

Alcanzar metas escolares eficazmente ha sido el gran desafío de la escuela Latinoamericana desde hace algunos años. Los esfuerzos que antes se destinaron exclusivamente a labores de cobertura y escolarización, hoy se orientan también a la obtención de calidad educativa en los centros escolares (CEPAL, 2010). Chile no se resta de esta aspiración global, y en la medida que el sistema educativo ha incrementado la cobertura escolar correspondiente a primaria y secundaria, ha comenzado a fijar objetivos relacionados con la calidad educativa del sistema (MINEDUC, 2015b).

En relación con esto último, el sistema educativo chileno ha tomado como instrumento de valoración de calidad educativa el Sistema de Medición de la Calidad Educativa SIMCE, instrumento de medición de saberes intelectuales no exento de debate, más que por su contenido y forma, es cuestionado por su uso, debido a que, a partir de sus resultados, se han calificado, estratificado y jerarquizado establecimientos educativos a nivel nacional, quedando ajenos al debate de calidad institucional, factores como el nivel socioeconómico de los estudiantes, los recursos de la institución, su autonomía, la gestión directiva, el contexto sociocultural, y otros aprendizajes, fuera de las asignaturas evaluadas, o aprendizajes no cuantificables a través de una prueba escrita y estandarizada, entre otras dimensiones de la escuela.

En razón de este contexto, esta investigación se enmarca en la Mejora de la Eficacia Escolar, concepto bastante reciente en la investigación Latinoamericana, que pone el énfasis no tan sólo en los resultados finales de la escuela, o sea, en los resultados de los estudiantes, sino que brinda relevancia también a otras dimensiones escolares, intermedias, que son las que permiten obtener dichos resultados. La mejora de la eficacia escolar pone a la escuela como el centro del cambio y da un marco referencial para explicar por qué los esfuerzos de mejora tienen éxito o fracasan, permitiendo objetivar qué factores favorecen u obstaculizan la mejora de la eficacia escolar:

La eficacia escolar está tratando de averiguar lo que va a cambiar en las escuelas con el fin de ser más eficaces, mientras que la mejora de la escuela está tratando de averiguar cómo las escuelas pueden cambiar con el fin de mejorar. (Reezigt, 2001, p.2)

En este marco, esta investigación profundiza en los procesos internos que llevan a las escuelas situadas en los sectores más vulnerables de la región Metropolitana de Santiago Chile a ser eficaces. Esto es sumamente relevante en la realidad chilena debido a que todas

evaluaciones educativas que se han realizado a nivel nacional, demuestran que en Chile los resultados académicos están ligados directamente a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2011). Los mejores resultados los encontramos en los estratos socioeconómicos altos, y a la inversa, los resultados insuficientes se hayan en los contextos de pobreza, independiente del tipo de financiamiento que tenga la escuela; subvencionada, particular-subvencionada o particular pagada. Los resultados siempre dependen de Grupo Socioeconómico GSE, como ya había documentado la investigación de Mayol et al. (2011). De este modo el gran desafío es lograr eficacia más allá de los niveles socioeconómicos de los estudiantes de cada institución, y aun cuando existen escuelas o programas documentados en el mundo que se han volcado con éxito en esta tarea, como Halton Project, Accelerated School Project, Improving the Quality of education for all, Schools Make a Difference y Success for all, en Chile los casos han sido menores, poco documentados, y cuando han sido objeto de atención por los investigadores, los marcos referenciales han sido la eficacia escolar, o la mejora escolar, tomando como indicadores de éxito institucional exclusivamente los resultados SIMCE.

De esta forma, esta investigación propone ampliar los criterios de la evaluación institucional y calidad educativa, e indagar en aquellas dimensiones de la mejora de la eficacia escolar, que pueden marcar la diferencia entre las escuelas efectivas y las no efectivas en contextos de pobreza.

Para estos fines se conjugan diferentes criterios selectividad institucional, de modo que podamos identificar las escuelas eficaces de educación primaria más representativas, no sólo en razón de sus resultados SIMCE, sino que se integran otros criterios como el Grupo Socioeconómico (GSE) de la escuela, la no selección de estudiantado, los resultados positivos en los Otros Indicadores de Calidad (OIC) y en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). De este modo, los resultados educativos no son reducidos sólo a lo académico, sino que permiten obtener información de otras dimensiones escolares debido a las variables propuestas, como así también, vincularse con el marco de la Mejora de la Eficacia Escolar.

De este modo, los ejes fundamentales que guían esta investigación son los siguientes:

- **Marco para la Mejora de la Eficacia Escolar:** Se utiliza este marco, que une la eficacia escolar y la mejora escolar contemplando así la amplitud de dimensiones que permiten alcanzar las metas escolares.
- **Eficacia escolar en contextos de pobreza:** Se proponen criterios selectividad de escuelas para ampliar el concepto de eficacia escolar más allá de los resultados SIMCE.
- **Procesos de mejora:** Se indaga en los procesos y resultados intermedios que tiene cada institución, con el fin de relacionar estas dimensiones con los resultados finales.

En resumen, la propuesta presentada en esta investigación pretende orientar la indagatoria hacia los procesos internos que desarrollan las escuelas situadas en sectores con altos índices de vulnerabilidad, en su búsqueda de calidad educativa, sin centrarse exclusivamente en los resultados académicos que tradicionalmente se han entendido como un sinónimo de calidad institucional, específicamente los resultados SIMCE, por lo cual aquí se ofrece una ampliación de los criterios de evaluación institucional y calidad educativa, todo esto en el marco de la Mejora de la Eficacia Escolar.

JUSTIFICACIÓN

Históricamente la calidad de las escuelas en Chile se ha vinculado a los resultados SIMCE, y si bien el SIMCE es un ejercicio de medición de aprendizajes académicos, sus resultados han sido utilizados de forma más significativa para clasificar a las escuelas, entre buenas o malas instituciones, en donde otros indicadores o dimensiones de la calidad educativa, como los OIC recientemente implementados por el ministerio de educación o los que se proponen aquí, no han sido parte de la discusión de la calidad o eficacia en la escuela. De esta forma, los resultados SIMCE han expuesto grandes y constantes diferencias entre las escuelas que componen el sistema educativo chileno, en donde existen comunas de altos índices de pobreza con resultados insuficientes, y a la inversa, las comunas más favorecidas socioeconómicamente con los resultados más vistosos.

En Chile se necesitan orientaciones científicas que vislumbren nuevos caminos para afrontar la negativa realidad escolar, que proporcionen pistas del quehacer institucional, y que faciliten la dura tarea que tienen cotidianamente, tanto los educadores, como los propios estudiantes, en el largo camino de la obtención de procesos y aprendizajes escolares de calidad. Esto se hace mucho más relevante, cuando contamos en Chile con una limitada investigación al respecto, de modo que cualquier trabajo indagatorio en este tema, será sin duda, un aporte a la discusión científica, un soporte orientativo para intervención escolar, y una fuente teórica para futuras investigaciones en esta temática.

En relación con lo anterior, resulta sumamente importante detenerse y retratar las características socioeconómicas de la Región Metropolitana, primero, porque esta investigación se enmarca en estos contextos de pobreza, y segundo, porque se concluye a nivel nacional, que los resultados de una institución escolar tienen una relación directa con el nivel socioeconómico de sus estudiantes (Mayol et al., 2011), entendiendo por resultados escolares, los resultados del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE).

La presente investigación se desarrolla en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, capital del País, que cuenta con un número aproximado de 7.300.000 habitantes. La constituyen 6 provincias y 52 comunas. Santiago presenta profundas diferencias socioeconómicas entre las comunas que la componen, 14 de las 52 comunas presentan un índice de prioridad social catalogado como de “alta prioridad” y otras 23 con una prioridad “media alta” según el estudio de Índice de Prioridad Social (IPS) 2014. Al utilizar el concepto de grado de prioridad, se indica que una comuna presenta las peores o mejores condiciones socioeconómicas medibles del conjunto de comunas de la región. En Santiago hallamos

comunas con un IPS de 2,31 y otras con un 72,37, en donde el 0 equivale al mayor desarrollo socioeconómico (menos prioritario) y 100 la peor situación socioeconómica (más prioritario).

Asociado a lo anterior, ya en la encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional del Ministerio de Desarrollo Social de Chile, CASEN 2011, se exponía que 12 comunas de Santiago estaban bajo el promedio de pobreza a nivel nacional, lo que, si bien ha menguado según la encuesta CASEN 2013, persiste puesto que las comunas ligadas a los mayores niveles de pobreza siguen siendo las mismas.

En este contexto de profunda desigualdad, esta investigación se adentra en los procesos escolares que hacen de una escuela, una institución que impacta en los procesos educativos de sus estudiantes, logra un clima propicio para alcanzar sus metas escolares y aporta significativamente en el desarrollo de equidad que tanto necesitan las zonas más desfavorecidas, dándole herramientas para salir del círculo de pobreza en el que viven cotidianamente.

En Chile las brechas socioeconómicas son profundas, y los resultados de las escuelas están siendo un reflejo de ello, de modo que la escuela, en este sentido, no dista mucho de lo que indicó James Coleman en su informe del sistema educativo estadounidense en los años sesenta (Coleman et al., 1966). Al parecer, hoy en Chile, las escuelas de forma general no son tan relevantes una vez controlado el efecto “status socioeconómico”, empero, por contraparte, nuevas investigaciones le atribuyen mayor impacto a la escuela, sobre todo a aquella que atiende a estudiantes en contextos de desigualdades sociales (Aguilar, 2007; Blanco et al., 2008). De esta forma entendemos que la escuela puede, y además debe, aportar mucho más en los procesos de equidad educativa y social que inciden sobre la movilidad social, de modo que, en estos contextos de amplia diferencia socioeconómica, la escuela pueda ser un aporte en la disminución de brechas de desigualdad y pobreza, no un agente perpetuador de ella.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde que se han aplicado mediciones de aprendizajes en Chile, como en el caso del SIMCE, se ha concluido que los resultados tienen una relación directa con el contexto socioeconómico de los estudiantes. Muchas investigaciones a lo largo de los años lo siguen ratificando, y los investigadores han sido lapidarios en concluir que esta problemática sistémica no ha podido ser erradicada (Mayol et al., 2011)

Comprobar que los resultados del sistema educativo dependen del nivel socioeconómico de sus estudiantes permite preguntarse primero, ¿es posible hacer algo al respecto?, y segundo, ¿qué podemos hacer? Si fijamos la mirada en la primera interrogante, diremos que sí, existe evidencia suficiente para poder sostener que en ciertos procesos escolares los esfuerzos pueden brindar buenos resultados, puesto que se han documentado una serie de programas o experiencias escolares que han sido exitosas en contextos de pobreza, tanto a nivel nacional (Bellei, Perez, Muñoz y Raczynski, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005; Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015), como internacional (Murillo, Muñoz-Repiso, Angulo, Coronel y Sancho, 2002). De modo que, partiendo desde la premisa que el sistema educativo chileno, de forma general, no es efectivo en contextos de pobreza, se debe preguntar, ¿qué han hecho las escuelas que trabajan en estos contextos para alcanzar sus metas a nivel institucional?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De este modo nuestras preguntas de estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características principales de una escuela efectiva en contextos de pobreza de Santiago de Chile?
2. ¿Cuáles son los factores claves que facilitan el logro de las metas institucionales en una escuela de contexto de pobreza en Santiago?
3. ¿Qué factores de la mejora son los más relevantes para alcanzar la efectividad en este contexto?

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta investigación es:

- Identificar y analizar las dimensiones del Marco de la Mejora de la Eficacia Escolar que favorecen el logro de metas institucionales en escuelas de educación básica de Santiago de Chile con altos índices de vulnerabilidad escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desde el objetivo general propuesto se desprenden una serie de objetivos específicos que además lo componen, y que, a su vez, permiten visualizar de mejor manera la ejecución de la acción que propiciará nuestra aspiración indagatoria. Dichos objetivos son los siguientes:

- Evaluar y valorar las diferentes dimensiones del marco de la mejora de la eficacia escolar en las escuelas seleccionadas.
- Proponer nuevos indicadores de la mejora de la eficacia escolar en Chile.
- Proponer un marco referencial que permita comprender la eficacia escolar en contextos de pobreza.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1.1 EFICACIA ESCOLAR

Como es conocido, el movimiento de la Eficacia Escolar surge a partir del informe “Equality of Educational Opportunity” de James Coleman (1966), cuyo objetivo era explicar lo que hoy podemos llamar como la “estimación de la magnitud de los efectos escolares”, concluyendo que, tras eliminar los antecedentes familiares del estudiante, las características institucionales explicaban apenas un 10% de varianza del rendimiento académico de los estudiantes. Es decir, de poco servía la escuela a la hora de mejorar el rendimiento académico de un estudiante, evidenciando, muy por el contrario, una gran asociación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y los resultados escolares.

Dicho estudio contó con una muestra de 600.000 estudiantes de 4.000 centros educativos de la etapa primaria y secundaria de Estados Unidos, y con 60.000 docentes de todo el país. En relación con las conclusiones del mencionado informe, las reacciones fueron variadas, una de ellas fue el nacimiento del movimiento teórico-práctico de la eficacia escolar. De este modo se inician las investigaciones relacionadas con las escuelas eficaces, cuyo objetivo era identificar las dimensiones que caracterizan a las escuelas de buenos resultados, utilizando como principal metodología, el estudio de casos y los estudios correlacionales (Murillo et al., 2002).

Variados han sido los aportes que han contribuido a esta corriente educativa. Los autores se han caracterizado por aportar con sus resultados, y desde diferentes frentes, a lo que hoy conocemos como eficacia escolar. Desde sus primeras investigaciones la eficacia escolar ha puesto “la lupa”, en diferentes factores escolares, focalizándose inicialmente sobre los recursos materiales y humanos de la escuela, posteriormente, en el aula y el docente, llegando en la última etapa a incorporar factores de contexto y nuevas metodologías, con el fin de mejorar la calidad indagatoria.

Las primeras investigaciones identificaron factores que parecían estar relacionados con la eficacia escolar. Particularmente la de Edmonds (1979), que tuvo un impacto mayor en la comunidad científica, su trabajo identificó cinco factores de eficacia extraídos de la revisión de investigaciones anteriores, lo cuales son: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación al aprendizaje y evaluación y seguimiento constante (Muñoz-Repiso et al., 2000),

proponiendo entonces, el marco referencial más aceptado de la primera etapa de la eficacia escolar.

Entre 1980 y 1987, un equipo de investigadores coordinados por Peter Mortimore llevaron a cabo una importante investigación con el título “Inner London Educational Authority’s Junior School Project” (JSP), dando lugar a un informe final denominado “School Matters”. Este trabajo tuvo tres objetivos: analizar si los centros educativos y las aulas varían en eficacia si se controla la variación de entrada de los alumnos, conocer si algunos centros o algunas aulas son más eficaces para ciertos grupos de alumnos y evidenciar los factores que determinan la eficacia de los centros o de las aulas (Murillo, 2003b). Los factores característicos de la escuela eficaz, según estos autores es la siguiente:

a) **Liderazgo con propósito**

El director o directora esta activamente implicado en la solución de las necesidades de la escuela, distribuyendo o compartiendo el poder con los docentes, considerando también sus opiniones En relación con los gastos y las orientaciones curriculares. No ejerce un control total sobre los docentes.

b) **Implicación de la subdirección**

La subdirección, una figura no homologable a las escuelas de Chile, está implicada en las decisiones políticas, se incrementa el progreso de los alumnos.

c) **La implicación de los docentes**

Los docentes están involucrados de forma relevante en la planificación del curriculum y forman parte de desarrollo de su propio desarrollo curricular. Las escuelas que consultan a sus docentes sobre cuestiones que afectan a la política de la institución parecen ser más exitosas.

d) **Consistencia entre docentes**

Tanto la estabilidad del equipo docente, como la consistencia en el enfoque de enseñanza de los mismos permiten mejorar los resultados de los estudiantes.

e) **Sesiones estructuradas**

Son resultados son mejores cuando la jornada escolar está estructurada, en donde el profesor organiza tanto el clima de estudio como el trabajo de los estudiantes, permitiendo a su vez flexibilidad y libertad en esa estructura.

f) **Enseñanza intelectualmente desafiante**

Los estudiantes progresan más cuando los docentes les estimulan y se muestran entusiastas en las actividades pedagógicas. Parece ser relevante el uso de afirmaciones y preguntas de orden superior, llevando a que los estudiantes utilicen estrategias para la resolución de problemas.

g) **Ambiente centrado en el trabajo**

Un clima propicio para el aprendizaje favorece al desarrollo de las actividades de los estudiantes, ruido bajo y movimiento limitado a lo requerido por las tareas escolares.

h) **Atención reducida a pocos temas en cada sesión**

Los estudiantes progresan más cuando los docentes focalizan su energía en solo una tarea o, como mucho, a dos.

i) **Máxima comunicación entre profesores y alumnos**

Mientras mayor sea la comunicación entre los estudiantes y su profesor sobre la clase, más avanzan los estudiantes. Son más eficaces los docentes que utilizan más tiempo en conversaciones generales con los estudiantes, ya que muchas veces los docentes dedican la mayor parte de su tiempo a hablar con cada alumno, lo que reduce la cantidad de interacción que puede esperar un estudiante en un día de clases.

j) **Desarrollar y utilizar las evaluaciones**

Las evaluaciones de los estudiantes son un material relevante para la auto-revisión del trabajo del docente y para la planificación de posteriores actividades.

k) **Implicación de las familias**

Las escuelas que se han mostrado más eficaces son aquellas que han acogido una política que integra a las familias, que estimula y orienta a los apoderados en la formación de sus pupilos, incentivando sus visitas a la institución.

l) **Clima positivo**

Las buenas escuelas mantienen un clima agradable y feliz. En sus diferentes espacios hay un menor uso del castigo y el control. Los docentes disfrutan enseñando y

comunicando este hecho, se interesan en los estudiantes de forma individual más que en grupo, hacen uso del tiempo no lectivo en el vínculo con ellos, desarrollan el autocontrol en los estudiantes, antes de enfatizar en los aspectos negativos de los mismos.

Una de las más extensas investigaciones hechas en Estados Unidos se desarrolló durante la década de los ochenta, dividida en cuatro fases, su título fue “Louisiana School Effectiveness Studies” (LSES) de Teddlie y Stringfield (1993). Los resultados del estudio (Murillo, 2003b), en las primeras tres fases fueron las siguientes:

- a) La mayor parte de la varianza del rendimiento se da entre los alumnos de la misma clase, mientras que el 12% se produce entre docentes de la misma escuela y el 13% entre escuelas.
- b) Los resultados de la investigación se asemejan bastante a otros estudios norteamericanos, por lo que se podrían generalizar a las demás escuelas del país. Sin embargo, en comparación con otros estudios de origen inglés u holandés, existen diferencias que no permiten homologar los resultados de la misma forma.
- c) Frente a lo encontrado en otros trabajos, los datos apuntan a que tanto las medidas de producto, como las de proceso y las relaciones entre ellas son estables en el tiempo.
- d) El clima escolar ostenta un papel fundamental en la eficacia escolar, posicionándose como el mejor predictor de rendimiento en la escuela.
- e) Otras variables, como las de contexto, también se han mostrado relevantes. No solo las de nivel socioeconómico, sino también el hábitat de la escuela, su titularidad, las características del profesorado y los directivos, las instalaciones, etc.
- f) Existe una relación significativa entre las variables de eficacia docente y eficacia escolar, de modo que las escuelas más eficaces dedican más tiempo a la enseñanza y mayor instrucción directa.
- g) Las escuelas eficaces tienen un buen líder instructivo, que no siempre es el director.

Como consecuencia del avance investigativo y los aportes cada vez más significativos en materia de eficacia escolar, se ampliaron y caracterizaron de forma más concreta algunos factores de la escuela efectiva. En una investigación que resume la bibliografía británica y norteamericana (Sammons et al., 1995), proporciona una lista de once factores claves (tabla 1) de las escuelas eficaces, exponiendo además, que estos factores no pueden ser considerados como dimensiones independientes entre sí, advirtiendo, por el contrario,

varios vínculos entre ellos. De esta forma, se comienza a comprender la eficacia de forma más amplia y compleja, en donde los esfuerzos deben ser cada vez más multidimensionales y relacionales.

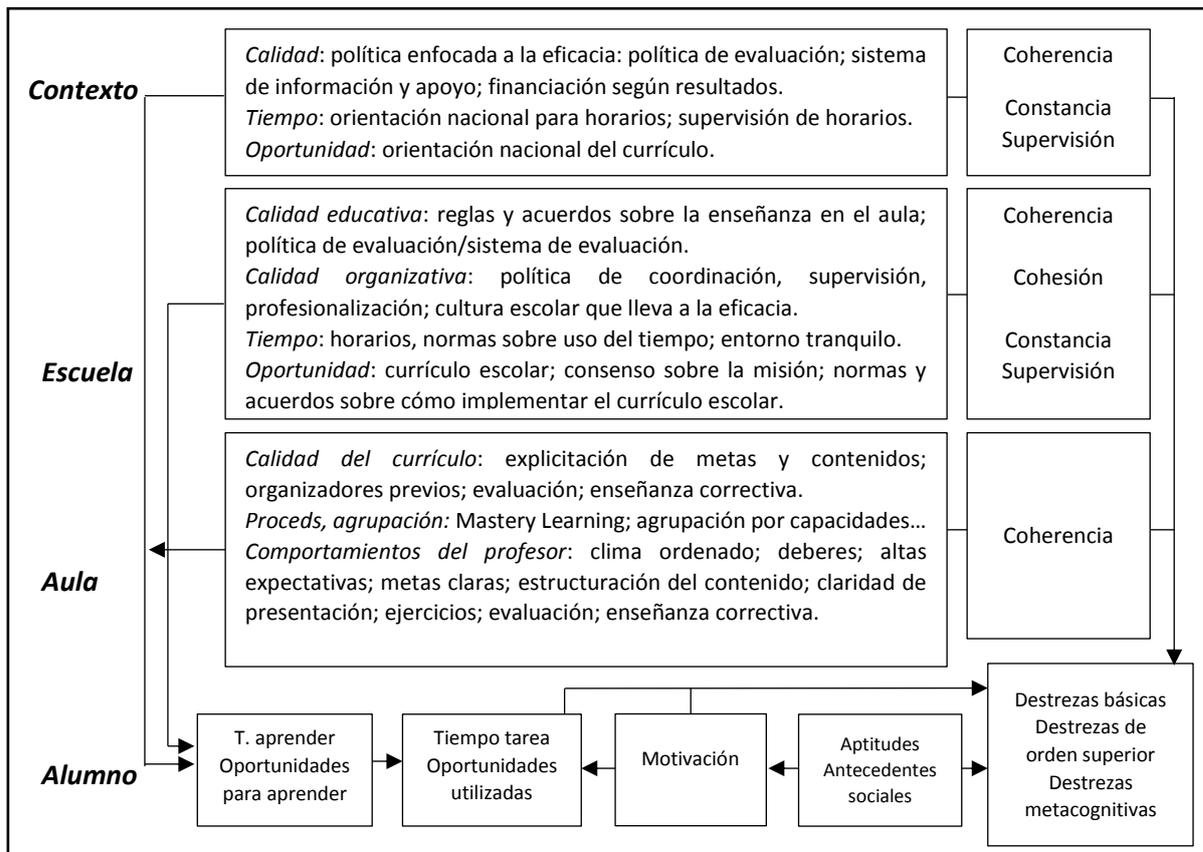
Tabla 1. Factores clave (o correlaciones) de efectividad escolar.

Factores	Características
Liderazgo profesional	Firme y dirigido
	Enfoque participativo
	Profesional destacado
Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósito
	Consistencia en la práctica
	Colaboración y trabajo en equipo
Ambiente de aprendizaje	Ambiente ordenado
	Clima de trabajo
La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje
	Énfasis en lo académico
	Enfoque en el aprovechamiento
Enseñanza con propósito	Organización eficaz
	Claridad en los propósitos
	Enseñanza estructurada
	Adaptación curricular
Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas
	Comunicación de expectativas
	Desafío intelectual
Refuerzo positivo	Normas claras y justas
	Retroalimentación
Seguimiento de progreso	Seguimiento de los logros del estudiante
	Evaluación del centro docente
Derechos y deberes de los estudiantes	Elevar la autoestima de los estudiantes
	Posiciones de responsabilidad
	Control del trabajo
Colaboración entre el centro y las familias	Participación de las familias en el aprendizaje de los estudiantes
La escuela como una organización de aprendizaje	formación y desarrollo del profesorado basados en la escuela

Fuente. (Stoll y Fink, 1999, p. 73)

En este contexto se comienzan a integrar nuevos factores en el estudio de la eficacia escolar, aunque si bien, como se expone en la figura 1, los factores comienzan a ser mucho más sistémicos, el foco que inicialmente se centraba en el estudiante, aula, escuela, posteriormente se dirigió a los factores de contexto, como la supervisión externa, la inspección o el financiamiento, entre otros.

Figura 1. Modelo de eficacia escolar. Componentes de Calidad, Tiempo y Oportunidad.



Fuente: (Creemers, 1994)

En relación con lo anterior, uno de los modelos que han destacado entre las investigaciones más actuales es el de Bert Creemers, en el que se distinguen cuatro niveles de análisis: estudiante, aula, escuela y contexto (Figura 1). De este modo, Creemers expone una organización de cuatro niveles, incluyendo en cada uno de ellos aspectos de calidad, tiempo y oportunidad, a su vez que incorpora los aspectos de eficacia escolar que habían sido investigados hasta ese momento.

Otra contribución al entendimiento de la eficacia escolar lo desarrollaron Stoll y Fink (1999), analizando la evolución en los modelos de investigación que han aportado al entramado teórico a lo largo de la historia de la eficacia escolar, concluyendo que ninguna de ellas es tan completa como para contener todas las variables que afectan la eficacia en la escuela. La revisión dio como resultado estos seis modelos:

a) **Modelo de los cinco factores**

El modelo de Ronald Edmonds (1979) recoge cinco factores, en donde se afirma además que, si estas dimensiones eran adoptadas por una escuela, se conseguiría el éxito educativo. Estos factores eran:

- I. Fuerte liderazgo
- II. Clima de altas expectativas en relación al rendimiento de sus alumnos
- III. Atmósfera ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva
- IV. Adquisición de destrezas y habilidad como objetivo prioritario
- V. Evaluación constante y regular del proceso de los alumnos

El modelo ponía énfasis en el logro de las capacidades básicas y en la causalidad basada en la correlación de variables.

b) **Modelo entrada-proceso-salida**

La producción económica ideal, de entradas y salidas, fue adaptada en la eficacia escolar, en donde el control de los orígenes de los alumnos y sus niveles de conocimientos previos, los estudios longitudinales que examinan los procesos que conducen al rendimiento, el progreso del alumno, la consecución y el desarrollo social son parte del modelo, a menudo combinando los procesos de la escuela y el aula.

c) **Modelo integrado de eficacia de la escuela**

El modelo incorpora la teoría de la contingencia, que plantea que la eficacia de la escuela puede depender de las condiciones contextuales y situacionales. Mientras que la productividad o los resultados son vistos como primordiales, la adquisición de recursos, la estabilidad y el control en el funcionamiento de la organización, y la cohesión moral entre sus miembros representan funciones que dependen de factores de contexto. Se utiliza un marco de trabajo en múltiples niveles que identifica las características de la escuela, del aula y del alumno, así como las influencias contextuales y ambientales.

d) **Tipología de eficacia en la escuela y del liderazgo**

Marco para un desarrollo teórico a través de una tipología que también señala el contexto de la escolarización (contingencia). Aunque también se refiere al proceso (etapa). Se identifican 3 elementos principales de la eficacia: La adecuación del director al nivel de la escuela; la preparación del profesor al nivel de clase; y la disposición del alumno hacia el aprendizaje al nivel del alumno.

e) **Modelo interactivo del proceso de transformador en la eficacia y en la mejora de la escuela**

Parte desde los sistemas abiertos, los cuales incorporan muchas facetas de modelos ya descritos, y se caracterizan por siete elementos específicos: un límite permeable, la posibilidad de establecer interacciones de doble dirección; intención y objetivos definidos por múltiples representantes; entradas expresadas en términos de individuos y otros recursos; un proceso transformador o de actuación; resultados relacionados con la finalidad que configura el proceso transformador; retroalimentación ante los logros; y el marco en el cual se sitúa la escuela, incluyendo el sistema y la comunidad.

f) **Modelo integrado de eficacia educativa**

El modelo especifica las características de calidad, tiempo y oportunidad para el estudiante. El aula, la escuela y el contexto facilitados por las características de los niveles superiores, y que conduce a la coherencia, la cohesión, la constancia y el control en niveles superiores y al desarrollo de las capacidades básicas, superiores y metacognitivas de los estudiantes.

Por otro lado, desde el punto de vista conceptual, y tomando las características de las últimas investigaciones en relación con eficacia escolar, como la equidad de procesos, resultados y el valor educativo añadido, Murillo entrega la siguiente definición de eficacia escolar:

Aquella que promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, asegura que cada uno de ellos consiga los niveles más altos posibles y mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumno. (Murillo et al., 2002, p.36)

Si bien esta definición, al igual que otras, habla de objetivos, metas, logros y resultados, referidos a lo que deben alcanzar las escuelas y los estudiantes, estos conceptos no se deben entender exclusivamente como objetivos, metas, logros y resultados “académicos”. Aun cuando las investigaciones de eficacia mayoritariamente así lo han tratado, será necesario detenerse en esta cuestión.

Para esta investigación es importante destacar lo anterior, debido a que nuestra propuesta, no solo se centrará en los resultados académicos como el factor tradicionalmente determinante en la eficacia escolar. Y si bien, “al limitar el campo de aplicación de los resultados alcanzados por la eficacia y mediante la utilización de exámenes estandarizados, los investigadores han obtenido datos bastante fiables, económicos y fácilmente interpretables” (Stoll y Fink, 1999, p.68), otros estudios, han incluido de forma variada

aspectos que podemos considerar metas o resultados escolares. En relación con esto, podemos citar a Brookover (1979), quien además del rendimiento académico, incluyó el autoconcepto de la capacidad académica y la autoconfianza de los alumnos como visión de resultado escolar, así mismo Opdenakker y Van Damme (2000) incluyeron el bienestar de los alumnos de secundaria y Mortimore et al. (1998), Smith y Tomlinsom (1989) y Teddlie y Stringfield (1993) incluyeron el comportamiento de sus estudiantes, la asistencia a clase, las actitudes y el concepto de sí mismos en la información sobre conocimientos del estudiante para alcanzar altas cotas de eficacia en la escuela.

De esta forma se llega a una acepción más amplia, desarrollada por Murillo, quien define a una escuela eficaz como aquella que “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005b, p.25). Agregando además las siguientes características:

- a) **Valor añadido:** La eficacia entendida como un progreso de los estudiantes considerando su rendimiento previo y su historial sociocultural.
- b) **Equidad:** Equidad como un elemento base en el concepto de eficacia. Un centro escolar diferencialmente eficaz y no discriminatorio, en donde no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como el rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable.
- c) **Desarrollo integral de los alumnos:** El desarrollo integral de estudiantes entendido como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo, lo cual, aunque se aleja de la conceptualización de la eficacia como rendimiento en Matemáticas o Lenguaje, es necesario seguir insistiendo en este aspecto. La eficacia no sólo implica valor añadido en rendimiento en cálculo, lectura o comprensión, también incide sobre la felicidad de los estudiantes, su autoconcepto, su actitud creativa y crítica. Aquí el reto es de la investigación, que cuente con instrumentos para poder medir esta realidad.

Producto de las múltiples investigaciones que se han realizado en el estudio de la eficacia escolar, a nivel de centro y aula, Murillo (2011) proporciona un resumen de las características de la eficacia del centro y del aula/profesorado, que resultan esenciales para el incremento de los buenos resultados del alumnado, expresados en la tabla número 2.

Tabla 2. Características de la eficacia.

DEL CENTRO	DEL AULA/PROFESORADO EFICAZ
Visión y objetivos compartidos	Altas expectativas de los alumnos
Orientación hacia los resultados y altas expectativas	Enseñanza con propósito
Liderazgo profesional	Clima de aula
Compromiso y trabajo en equipo del profesorado	Entorno de aprendizaje
Calidad del currículo	Tiempo de aprendizaje eficaz/ dedicado a la enseñanza y al aprendizaje
Buena gestión del tiempo	Instrucción estructurada
Desarrollo profesional de los docentes	Aprendizaje independiente
Clima escolar	Procedimientos de diferenciación y agrupamiento
Potencial evaluativo	Seguimiento del progreso
Implicación de las familias/colaboración escuela-familias	Retroalimentación y refuerzo positivo
Buena gestión de las instalaciones y recursos	---

Fuente: (Murillo et al., 2011, p.79)

Finalmente, se expone el resumen que han realizado Stoll y Fink (1999), en relación con los factores identificables para las escuelas ineficaces. Los cuales, a partir de las investigaciones realizadas hasta el momento, proponen 4 factores para estas escuelas. Advirtiendo que no es suficiente describir las características de las escuelas eficaces y suponer que las escuelas ineficaces son el reflejo opuesto de estos factores.

Factores que predicen la ineficacia.

a) Falta de Visión

En las escuelas ineficaces los docentes muestran escaso apego “a nada o nadie”, mantienen una mentalidad estática, sin conocimientos del contexto, del proceso de cambio e incluso su propia cultura.

b) Liderazgo desenfocado

El liderazgo no mantiene altas expectativas, es estático y poco influyente, al mismo tiempo que el equipo docente experimenta de forma permanente “promesas incumplidas”, que generan falta de fe, y hasta desesperación.

c) Disfunciones de las relaciones del personal

Instituciones con relaciones internas apáticas, recelosas de los demás y remisas a pedir consejo, lo que genera una ausencia de políticas a seguir de forma coherente en el desarrollo del equipo profesional, demostrada en elecciones aleatorias e indiscriminadas para la actividad interna.

d) Prácticas de aula ineficaces

La caracterizan enfoques del currículum y enseñanza incongruentes, con pocas expectativas de sus estudiantes en escuelas con bajo nivel socioeconómico; prácticas rutinarias, actividades sin coordinación y poco desafiantes y el trabajo es difuso; poca interacción entre el estudiante y el docente; la percepción que tienen los estudiantes sobre sus profesores es negativa, poco preocupada, que no da relevancia al aprendizaje; negativo clima de aprendizaje y uso frecuente de la crítica y relación negativa.

Como se puede apreciar, una década después de que el informe de James Coleman remeciera el sistema educativo a mediados de los años 60's, las diferentes investigaciones que se han desarrollado en torno a la eficacia escolar han podido profundizar, no sin limitaciones o dificultades propias de los instrumentos utilizados para dichas indagatorias, en los factores o dimensiones que caracterizan a una escuela eficaz, vinculándose inicialmente con los recursos didácticos y humanos de los centros educativos, pasando por el aula y las características docentes, para posteriormente incorporar factores de contexto y nuevas metodologías en la escuela.

Los diferentes autores que aquí se han citado, han contribuido en mayor o menor medida al amplio panorama que hoy podemos visualizar en torno a la eficacia escolar. Progresivamente los aportes indagatorios nos han proporcionado más factores asociados a la eficacia escolar, a la vez que se ha profundizado con mayor detalle en los mismos. Sin embargo, desde los años 90's en adelante, se han consolidado factores que hasta hoy se asocian de forma significativa a la eficacia escolar, y que podremos hallar con normalidad en los textos vinculados a esta temática como lo son el clima de trabajo en aula, la convivencia escolar, el liderazgo o las expectativas sobre los estudiantes entre otros factores. Por otro lado, con el tiempo también se ha intentado ampliar el concepto de resultados escolares, que históricamente se han objetivado como resultados netamente "académicos", que como ya lo mencionaban Stoll y Fink (1999), responden, en parte, al uso de instrumentos estandarizados con los cuales los investigadores han obtenido datos fiables, económicos y fácilmente interpretables, que en el intento de ampliar el concepto de resultados escolares a un espectro mucho más amplio e integral, se complejiza también la tarea del investigador.

1.2 MEJORA DE LA ESCUELA

A diferencia de la eficacia escolar, que ha estudiado la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas para determinar porqué algunas son más eficaces que otras en la concreción de resultados institucionales, el movimiento de la mejora de la escuela ha fijado su interés en los procesos que se desarrollan en las escuelas que consiguen implementar un proceso de cambio para optimizar su calidad. (Muñoz-Repiso et al., 2000)

El movimiento teórico-práctico de la mejora escolar nace a finales de los años 60, y al igual que la eficacia escolar, responde a un desalentador panorama educativo, específicamente al fracaso de las reformas educativas de la época y desde entonces se pueden distinguir tres etapas. Primero, y durante los años 60, el interés de las escuelas se focalizó en la utilización de materiales didácticos, buscando la innovación curricular a través de la elaboración y difusión de materiales ejemplares creados por docentes universitarios y psicólogos, dejando en un papel secundario a los profesores de aula, quienes pasaron a ser meros ejecutores del material desarrollado por los especialistas, lo que produjo un fracaso en los objetivos planteados. La segunda etapa, durante los años 70, se encargó de indagar y documentar el fracaso del movimiento reformista. En este contexto los enfoques dirigidos desde arriba tuvieron su punto de inflexión iniciando la tercera fase de éxito. En esta última etapa, y de forma paralela se publicaron los primeros estudios de eficacia escolar, lo que contribuyó en el aprendizaje del proceso de cambio. Y finalmente, en el tercer periodo, iniciado a mediados de los años 80, se evidencia una fusión entre el conocimiento desarrollado por la investigación y la práctica educativa (Muñoz-Repiso et al., 2000). Esta evolución la podemos ver en la tabla 3.

Tabla 3. Enfoques de mejora entre los años 60 y 80.

Características	1960	1980
Orientación	De arriba abajo	De abajo a arriba
Base de conocimientos	Conocimientos procedentes de investigaciones	Conocimientos de los profesionales de la práctica
Eje	La organización y el currículum	Los procesos educativos
Resultados	Orientado en los resultados de los alumnos	Orientado a los procesos escolares
Metas	Resultados con hechos dados	Resultados para ser discutidos
Objetivo	Centrado en la escuela (estructura)	Centrado en el profesorado (personas)
Metodología de evaluación	Evaluación cuantitativa "dura"	Evaluación cuantitativa, naturalista "blanda"
Lugar	Curso, fuera de la escuela	Escuela
Centro de enfoque	Aspecto parcial de la escuela	La escuela en su conjunto

Fuente: (Reynolds, 1993, p. 188)

Es en este tercer periodo que surgen trabajos de suma relevancia en el ámbito de la mejora de la escuela, como *The Meaning of educational change* (Fullan, 1982), *International School Improvement Project* (Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin, 1985) o *Research findings on the stages of school improvement* (Miles, 1986), entre otros, proliferando así una serie de investigaciones de origen británico y estadounidense. Además, en este mismo periodo se enmarcan una serie de programas y modelos integrales de reforma escolar exitosos e influyentes en el movimiento de mejora, entre ellos se encuentran el “Modelo de Desarrollo Escolar” (Comer, 1992), “Renovando las Escuelas en los Estados Unidos” (Glickman, 1993), “Proyecto Halton” (Stoll y Fink, 1992), “Escuelas Aceleradas” (Levin, 1993), “Mejorando la calidad de la educación para todos” (IQEA) (Hopkins, Ainscow y West, 1994), “Las escuelas marcan la diferencia” (Myers, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993) y el proyecto “Éxito para todos” (Slavin, Madden, Dolan y Wasik, 1996), entre otros.

Medularmente la mejora escolar posiciona a las escuelas como el centro del cambio educativo, dando énfasis a los procesos escolares más que a las variables, integrando a docentes, directivos e investigadores en la búsqueda de cómo cambiar o transformar los centros en términos de calidad educativa. De este modo, en este intento de incrementar la calidad de las escuelas se ponen en marcha una serie de procesos de cambio, caracterizados por Michael Fullan a través de tres fases. La primera, denominada **iniciación**, movilización o adopción, es el proceso que lleva a la adoptar el cambio, la segunda fase, la de **implementación** o aplicación inicial, abarca los primeros intentos de llevar a cabo una idea o reforma a la práctica. La tercera, llamada continuación, incorporación, rutinización o **institucionalización**, se refiere a si el cambio se incorpora como parte integrante del sistema, o por el contrario, desaparece como consecuencia del desgaste o de la decisión de abandonarlo. (Fullan, 1991)

Muñoz-Repiso et al. (2000) toma estas las fases expuestas por Fullan y las combina con las fases desarrolladas por Miles (1986) resumiéndolas de la siguiente forma.

1. Fase de iniciación: consiste en la decisión de comenzar un cambio y mantener un compromiso hacia el proceso. Las acciones claves son la determinación de iniciar el cambio en la institución; la revisión o diagnóstico del estado en el que se encuentra el centro, lo cual determinará las áreas que necesitan una mejora; la búsqueda o sondeo de opciones, que desembocará en la selección de área de mejora; y la planificación de proceso.
2. Fase de desarrollo o implementación: se pone en práctica el plan, y se pueden distinguir tres enfoques o perspectivas sobre esta fase: lineal, de traslación a la

práctica de forma fiel y eficaz; adaptación mutua, del contexto escolar a las necesidades de la innovación y viceversa; y una reconstrucción personal, donde los docentes reinterpretan el plan y lo adecúan a sus necesidades particulares. En ella inciden las características del cambio educativo, las condiciones internas de la institución y la presión y apoyo de agentes externos.

3. Fase de institucionalización: es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser comprendidos como algo nuevo, para ser considerados como una forma “habitual” de hacer las cosas. Es clave para garantizar el éxito de esta fase, incorporar el cambio a las estructuras, organización y recursos de la escuela; eliminar practicas ambiguas o contradictorias; constituir vínculos permanentes con los otros esfuerzos, el curriculum y la enseñanza en el aula; asegurar la participación en la escuela y en el área local; y tener un equipo adecuado de profesionales que contribuyan al cambio y/o profesores de apoyo para el desarrollo y formación de las destrezas necesarias.

Como se expone en la tabla número 4, Stoll y Fink (1999) expresan la importancia de mencionar que, en cada fase, según los trabajos de Miles (1986) y Fullan (1991), existen factores claves asociados para concretar cada periodo: Iniciación, implementación e institucionalización.

Tabla 4. Fases y factores claves asociados al cambio.

PERIODO	FACTORES ASOCIADOS
Primera Fase	La relevancia de la mejora, la innovación en términos necesidad, calidad, factibilidad, claridad y complejidad.
	La disposición del personal a implicarse.
	La disponibilidad de recursos y apoyo, incluyendo el tiempo
Segunda Fase	La responsabilidad clara de instrumentación
	El control compartido de la puesta en marcha.
	Una combinación de presión y apoyo.
	Un continuo desarrollo del personal.
	Compensaciones para los profesores desde el comienzo.
Tercera Fase	La movilización de un amplio apoyo
	El compromiso de la dirección
	La inserción dentro de las prácticas del aula mediante cambios estructurales y su incorporación a la política del centro.
	La capacidad y el compromiso de una masa crítica del personal.
	Los procedimientos para una ayuda continuada, en especial para los recién llegados.
	La eliminación de prioridades en competencia.
	La evaluación inherente
	La ayuda, el apoyo de los compañeros y el establecimiento de una red.

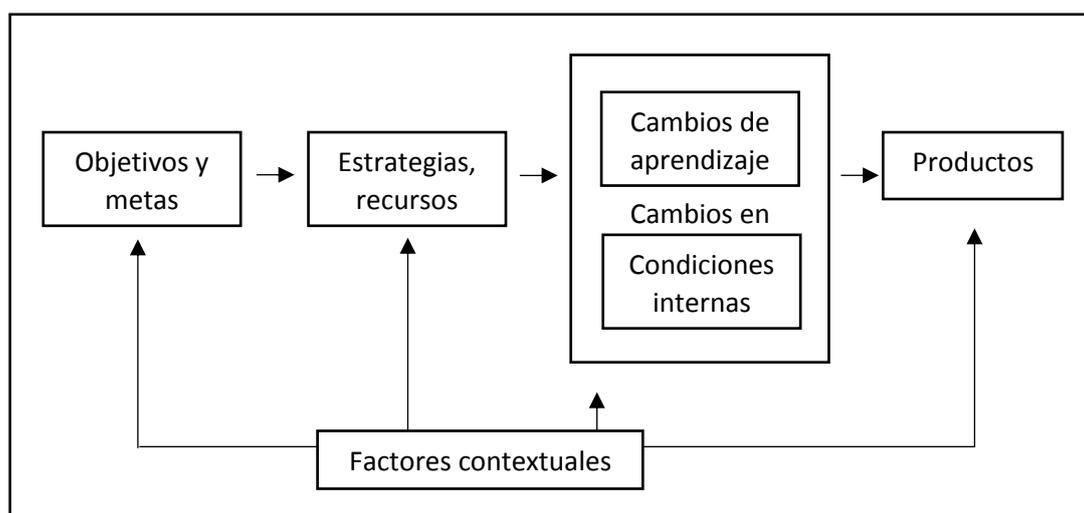
Fuente: Elaboración propia

Una vez expuesta una caracterización inicial de los procesos de cambio y mejora en la escuela, principalmente a través de los aportes de Miles y Fullan, emerge uno trabajos más relevantes de la época, el International School Improvement Project (ISIP), proyecto financiado por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que incorporó durante un periodo de cinco años a decenas de personas de diferentes países y con variadas responsabilidades en el sistema educativo, en la misión de compartir y analizar aquello que hace que la mejora escolar funcione. Es aquí en donde encontramos una de las primeras definiciones sobre la mejora en la escuela. Para el ISIP la mejora escolar constituye:

Un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras ocasiones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva. (Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, y Robin, 1985, p.48)

Esta definición le brinda relevancia, tanto a los procesos de enseñanza aprendizaje, como a los propios de la planificación y organización de procesos en el tiempo, o sea que, sin dejar de lado la obtención de resultados escolares, realiza también la necesidad de desarrollar procesos de calidad permanentes en el tiempo, los cuales serían un fin en sí mismo, ofreciendo un entramado mucho más amplio sobre el cambio o mejora en la escuela, lo cual lo podemos visualizar en la figura 2.

Figura 2. Modelo global proceso de mejora escolar según ISIP.



Fuente: Van Velzen et al (1985, p.259)

De este modo se comprende que los cambios están inmersos en un amplio panorama, dirigido tanto a las condiciones de la escuela como a los factores externos o de contexto, que son los que condicionan los procesos de mejora, sin perder de vista el logro y desarrollo de los estudiantes como fin último del cambio y la mejora escolar. En este sentido, Stoll y Fink hacen referencia una intrincada relación entre la mejora de la escuela y el cambio educativo, evidenciando también la relevancia de no perder de vista dentro del panorama de la mejora, el sistema educativo en el que subyace la escuela y los estudiantes. Para estos autores, los objetivos de mejora suponen desde los estudiantes hasta la misma institución como un objetivo en sí mismo.

Entre los objetivos de la mejora en la escuela se incluyen aquellos relacionados con los alumnos, los profesores y la organización de la escuela. Sin embargo, el objetivo final de la mejora de la misma es aumentar el progreso, el logro y el desarrollo del alumno. (Stoll y Fink, 1999, p. 88)

Así mismo, estos autores a través de su propia experiencia, relacionada con investigaciones anteriores, exponen una serie de procesos recurrentes y concurrentes en la mejora de la escuela:

- a) Aumenta los resultados del alumno.
- b) Centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza.
- c) Construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia.
- d) Define su propia dirección.
- e) Valora su cultura actual y trabaja por desarrollar normas culturales positivas.
- f) Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.
- g) Estimula las condiciones internas que intensifican el cambio.
- h) Mantiene el ímpetu en periodos turbulentos.
- i) Supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.

Los autores advierten además, que la mejora escolar es única dependiendo del contexto escolar, de modo que no se puede planificar un proyecto “tipo” para diseminarlo en el sistema educativo, de modo que tampoco puede ser ordenada desde el exterior, lo que no quiere decir que lo exterior sea ignorado.

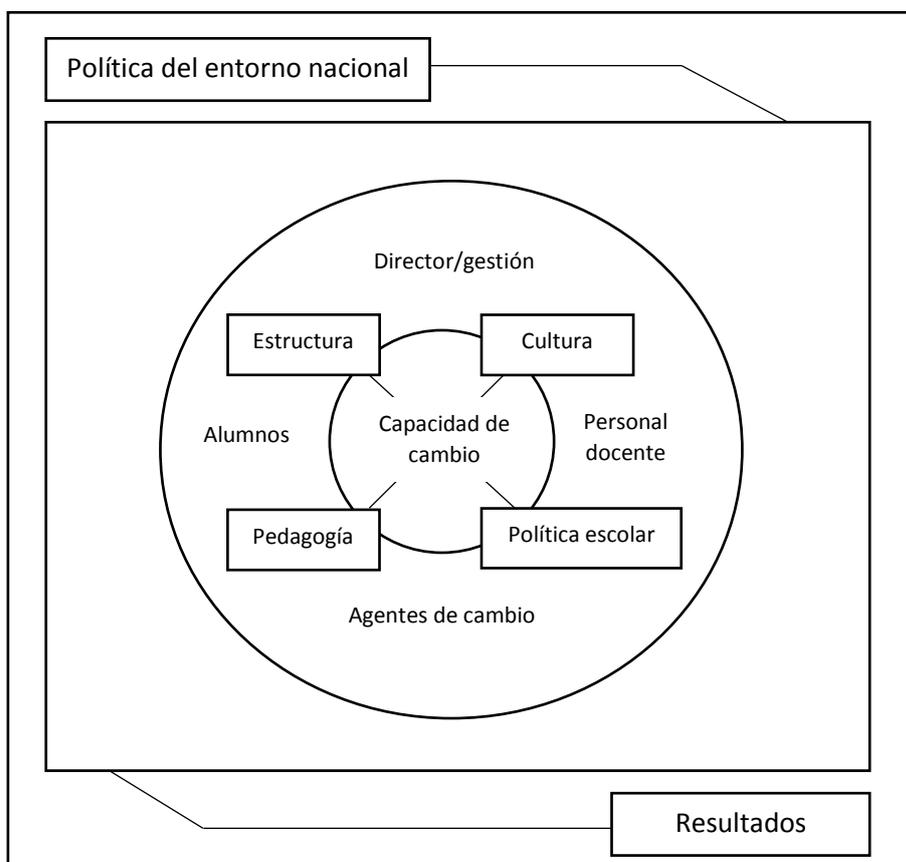
Una definición más actual, proporcionada por Hopkins, describe la mejora de la escuela como “un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, Ainscow y West, 1994, p3). De esta forma, comprenderemos que en la mejora de la escuela el énfasis está

puesto tanto en los procesos como en la situación final, dándole relevancia, sin perder el objetivo final, a los procesos en la institución y en su capacidad del cambio de forma consistente. A través de esta definición Muñoz-Repiso et al. (2000) proporciona una descripción propia de la mejora escolar, señalando que esta se puede considerar como:

- a) Un medio para el cambio educativo planificado.
- b) Particularmente apropiado en momentos de sobrecarga de iniciativas e ideas de innovación, cuando existen múltiples reformas que intentan ejecutarse.
- c) Un proceso que necesita normalmente un apoyo de tipo externo.
- d) Una concepción que da relevancia las estrategias que fortalecen la capacidad de la institución para gestionar el cambio.
- e) Al mismo tiempo que mejora los resultados de los estudiantes.
- f) A través de un enfoque concreto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Muñoz-Repiso además destaca el marco de análisis propuesto por Hopkins y Lagerweij (1997), en el cual se diferencian los distintos componentes sin perder de vista la relación entre ellos. (Figura 3)

Figura 3. Marco para el análisis de la mejora escolar.



Fuente: (Hopkins y Lagerweij, 1997, p. 88)

De forma adicional y a modo de resumen secuencial de las investigaciones sobre Mejora Escolar, puede ser ilustrativa la visión general que presenta Hopkins (2019), a través de su propuesta de cinco etapas cronológicas del desarrollo de la Mejora Escolar expuestas en la tabla número 5, en donde se visualiza como inicialmente el énfasis de los trabajos e investigaciones (fase 1) estaba puesto en cómo las organizaciones pueden mejorar, centrando la atención en la realización de intervenciones específicas, dándole un papel protagónico a la cultura de la escuela en cualquier proceso de cambio escolar, para luego centrarse en la investigación – acción docente y la atención de las necesidades de los estudiantes desventajados (fase 2), comenzando a utilizar el conocimiento emergente de la eficacia escolar (fase 3), considerando a la escuela como la unidad de cambio, y procesos como la formación del equipo profesional como un aspecto relevante en las reformas educativas, buscando modelos integrales replicables en la mejora organizacional y del aula, intentando replicar o expandir las reformas (fase 4), valorizar los resultados en un gran número de escuelas, siendo clave el reconocimiento de las administraciones locales y regionales, incluyendo una creciente relevancia al liderazgo escolar como un medio para potenciar el aprendizaje y los resultados escolares, para final y actualmente (fase 5), observar como la Mejora Escolar sigue evolucionando, expandiendo una base de conocimientos a nivel global, aprendiendo más sobre los procesos de mejora que se han desarrollado hasta el momento.

Tabla 5. Cinco fases de la investigación sobre Mejora Escolar y sistémica.

FASE DE LA MEJORA ESCOLAR Y SISTÉMICA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE CADA FASE
Primera fase: Comprensión la cultura organizacional de la escuela	El legado de la investigación sobre el desarrollo organizacional. “Las culturas de las escuelas y los desafíos inherentes al cambio”.
Segunda fase: Investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas	Investigación docente y evaluación de la escuela. Programas de investigación como el estudio Rand, DESSI, estrategias especiales y el Proyecto Internacional de mejora escolar de la OCDE.
Tercera fase: Gestión del cambio y enfoques integrales sobre la reforma escolar	Gestionar las políticas de cambio a nivel central Enfoques “integrales” de la reforma escolar, como Éxito para Todos, Nuevas Escuelas Estadounidenses, Escuelas de Alta Confiabilidad e IQEA
Cuarta fase: Creación de capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y énfasis permanente en el liderazgo	Comunidades y redes profesionales de aprendizaje Reconocer la importancia permanente y el impacto del liderazgo
Quinta fase – Hacia la mejora sistémica	La influencia de la base de conocimientos y el impacto de estudios nacionales y estudios comparativos internacionales Enfoques diferenciados frente a la reforma escolar y sistémica

Fuente: (Hopkins, 2019)

Tal como partió este capítulo, haciendo una diferencia entre la mejora y la eficacia escolar, respecto de sus focos de estudio, podemos finalizar también insistiendo en que la mejora escolar ha fijado su interés en los procesos que las instituciones desarrollan para implementar cambios orientados hacia la calidad, por ello se describen o presentan de forma recurrente, panoramas de análisis en donde los factores que se deben considerar se han ampliado de forma progresiva, considerando también factores de contexto o entorno, al mismo tiempo que se advierte que los cambios ligados a la mejora deben provenir desde interior de la escuela, sin desestimar lo externo.

De esta misma forma, los estudios sobre la mejora escolar han podido describir, cada vez de forma más compleja y detallada, los procesos ligados a la mejora desde las fases iniciales hasta las propias de la institucionalización, describiendo los aspectos que convergen en cada etapa, su relevancia y los actores que deben ser parte de ella. Dándole énfasis al entendimiento de la mejora escolar como un proceso cíclico y continuo, en el cual la comunidad educativa debe tener la disposición suficiente para involucrarse en los cambios que les llevarán a la mejora, tanto de los resultados de sus estudiantes, como de los mismos procesos escolares que empujaron a la comunidad a obtener dichos resultados.

1.3. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

1.3.1. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR. ANTECEDENTES EN EUROPA Y NORTEAMÉRICA.

La eficacia escolar se ocupa de los resultados. Los investigadores tratan de describir ciertas variables para el éxito escolar en términos mensurables. Por otro lado, la mejora de la escuela pone el acento en el proceso; aquí se encuentra una descripción amplia de todas las variables que desempeñan un papel en un proyecto de mejora escolar. Ambos enfoques necesitan el otro para modernizar con éxito el sistema. (Smink, 1991, p.3)

Desde los años noventa, en diferentes foros internacionales se impulsó la idea y necesidad de asociar los movimientos de mejora y eficacia escolar en uno, propugnando que ambas corrientes pueden beneficiarse de la experiencia de la otra. A nivel indagatorio se han realizado intentos por respaldar lo dicho anteriormente, desde mediados de los noventa algunos estudios han permitido vislumbrar la conveniencia de trabajar en un solo movimiento mancomunado. Según Stoll y Fink (1999), internacionalmente se han desarrollado una serie de investigaciones en esta época, que han intentado coordinar la mejora y la eficacia, especialmente los realizados por los miembros del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), espacio que se mantiene vigente hasta hoy en día, y que cumple más de dos décadas vinculándose con la investigación sobre la mejora y la eficacia escolar. Entre algunos de los trabajos asociados al ICSEI podemos mencionar los siguientes:

- El Programa para la Mejora de la Escuela Saskatchewan de Canadá (Canada's Saskatchewan School improvement program. Hajnal et al., 1994)
- Mejorar la Calidad de la Educación para Todos (Improving the Quality of Education for all, IQEA), establecido por el instituto de educación de la universidad de Cambridge en Gran Bretaña (Cambridge University's Institute of education in Britain. Hopkins et al., 1994)
- El Proyecto para la Mejora de la Escuela Holandesa (The Dutch National School Improvement Project. Houtveen y Osinga, 1995)
- El Proyecto de las 30 Comunidades de Israel (Israel's 30 communities project. Bashi, 1995)
- Mejora de la Eficacia de la investigación de Suecia (Sweden's Reasearching Effective Improvement. Grosni, 1995; McNamara, 1995)
- Movimiento para una Escuela Mejor de Hong Kong (Hong Kong's Towards a Better School Movement. Cheung, 1995)

- Eficacia escolar y mejora escolar en el Reino Unido (School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom, David Reynolds, Pam Sammons, Louise Stoll, Michael Barber & Josh Hillman, 1996)
- Escuelas del tercer milenio: Un mundo de diferencia en la eficacia y el mejoramiento escolar (Third Millennium Schools: A World of Difference in School Effectiveness and Improvement. Townsend, Clarke & Ainscow, 1999)
- Manual internacional de investigación sobre eficacia escolar (The International Handbook of School Effectiveness Research. Teddlie & Reynolds, 2000)
- Escuelas y sistemas educativos: Perspectivas internacionales (Schools and Educational Systems: International Perspectives. Harris & Chrispeels, 2006), entre otros.

Los congresos ICSEI, a través de su propuesta de trabajo mancomunado entre la Mejora y la Eficacia Escolar, y principalmente a través del desarrollo y la compilación de informes generados por los países miembros del congreso, y su posterior publicación, permitió generar una visión más amplia sobre los esfuerzos que se estaban realizando alrededor del mundo para mejorar las escuelas, logrando ampliar su red, la cual inicialmente se centraba en Norte América y Europa, integrando en 1995 a países de Europa, América del Norte, Asia, Oriente medio y la región del Pacífico y posteriormente a África y Sudamérica. De esta forma, y en la medida que se desarrollaban más investigaciones y prácticas relacionadas con la Mejora y la Eficacia Escolar, la producción de informes posteriores a cada congreso permitía adentrarse con mayor detalle en los esfuerzos educativos en torno la investigación, política y práctica educativa alrededor del mundo. De esta forma, y en la medida que se desarrollaron los congresos y la producción de informes en torno a lo expuesto y discutido previamente, se desarrollaban interesantes aportes a la comunidad educativa global, como sucedió con el informe *Escuelas del tercer milenio: Un mundo de diferencias en la eficacia y mejora de la escuela* (Townsend, Clarke y Ainscow, 1999), que permitió visualizar lo que estaba sucediendo en educación, no sólo en los países ricos y occidentales, en donde para entonces las investigaciones sobre Mejora y Eficacia Escolar y la construcción de políticas educativas estaban mejor desarrolladas, en contraste con otras regiones que estaban luchando por salir de regímenes militares u opresivos. (Townsend, 2007)

Transversalmente se aduce que los movimientos de mejora y eficacia han tenido diferencias, más que por una incompatibilidad real, por diferencias académicas. (Muñoz-Repiso et al., 2000; Stoll y Fink, 1999). En la tabla 6, desarrollada por Muñoz-Repiso, se exponen los principales aportes de cada movimiento, visibilizando el nuevo movimiento de Mejora de Eficacia Escolar.

Tabla 6. Aportes de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela.

Aportes del movimiento de la Eficacia Escolar	Aportes del movimiento de la Mejora de la Escuela
Atención a los resultados Énfasis en la equidad Utilización de los datos para la toma de decisiones Comprensión de que la escuela es un centro del cambio Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa	Atención a los procesos Orientación hacia la acción y el desarrollo Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro Comprensión de la importancia de la cultura escolar Importancia de centrarse en la instrucción Visión de la escuela como centro del cambio Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

Fuente: (Muñoz-Repiso et al., 2000, p. 29)

Este movimiento integra las aportaciones de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela, conformando así un cuerpo teórico mucho más robusto que ambos por separado. Dirige la atención al centro y a los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales, por tanto, también se amplían los factores y variables al incorporar el profesorado, el curriculum, los procesos de aprendizaje y condiciones escolares como el clima, la cultura, la capacidad del centro para aprender como organización y los factores de contexto y externos al centro (Stoll y Fink, 1999).

Uno de los proyectos más ambiciosos en este campo ha sido el llamado Capacity por change an adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI). En él participaron ocho equipos de investigación de diferentes países de Europa: Bélgica, Finlandia, Grecia, Italia, Portugal, España, Países bajos y Reino Unido. Este estudio coordinado por el profesor Bert Creemers, dejó como producto más relevante, un marco comprensivo para la Mejora de la Eficacia Escolar. “El modelo para la mejora de la escuela eficaz debe permitir explicar por qué los esfuerzos de mejora tienen éxito o fracasan. Se deben definir claramente los factores que favorecen u obstaculizan la mejora de la eficacia escolar” (Reezigt, 2001, p.3).

En el proyecto ESI se realizó un análisis teórico y de estudios de casos, tomando en consideración programas de estudios, teorías de comportamiento, teorías de organización y el aprendizaje organizacional de todos los países participantes. Los primeros factores ESI agrupados desde las teorías se describen en la tabla 7, los cuales son separados en tres dimensiones: Contexto, Escuela y Aula/Maestro. Aun cuando el análisis teórico por parte del equipo llevó a la construcción de esta primera tabla descriptiva, las dimensiones y factores que se acordaron inicialmente no eran relevantes en lo particular para cada país debido a sus diferentes contextos. De este modo el equipo ESI consensuó aquellos factores transversales a sus diferentes realidades, concluyendo finalmente lo que expone la figura 4.

Tabla 7. Factores de la mejora de la eficacia reagrupados desde el análisis teórico.

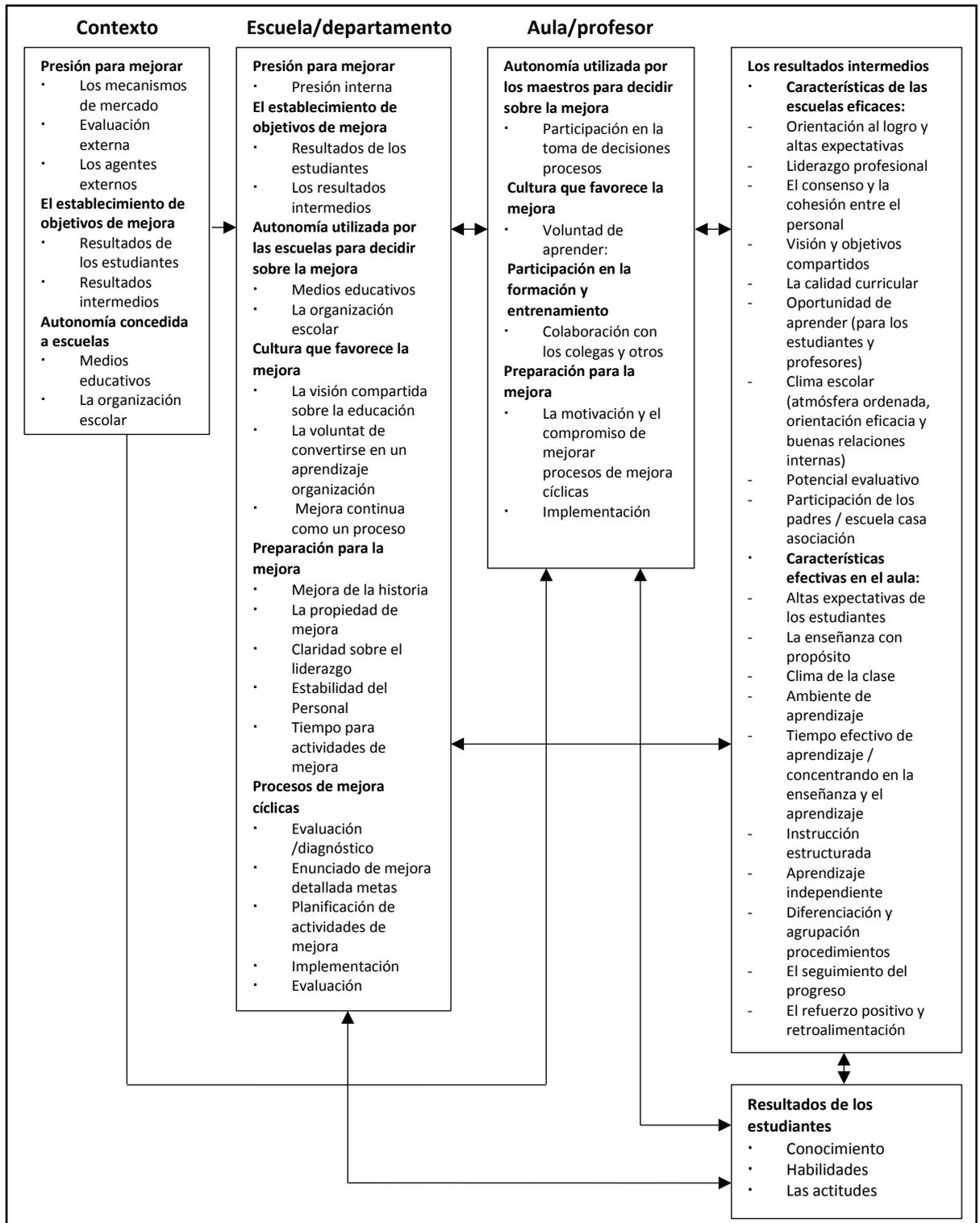
DIMENSIONES	FACTORES
Contexto	Los mecanismos de mercado (elección de los padres, participación de la comunidad) El apoyo externo (padres, consejeros, redes) / recursos Evaluación externa / Control
Escuela	Mejora de la escuela anterior / preparación para el cambio La autonomía escolar La propiedad de la escuela de los procesos de cambio Liderazgo La cultura escolar que favorezca el cambio: <ul style="list-style-type: none"> • La visión compartida y objetivos comunes, • La voluntad de convertirse en una organización de aprendizaje (desarrollo personal, auto -evaluación), • Mejora como parte de la vida cotidiana. Proceso de mejora cíclica de: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación (análisis de las presiones internas y externas para cambiar, el diagnóstico de la escuela), • Marco de inicio para mejorar (objetivos en términos de resultados de los estudiantes o de los resultados intermedios en términos de eficacia escolar o las características del aula), • Planificación de los procesos de mejora (dando prioridades a algunas actividades en detrimento de otras, la elección de las estrategias adecuadas, las decisiones sobre una estructura de objetivos y recompensas, definición de roles y relaciones de poder, sistema de comunicación de los resultados y evaluaciones), • Implementación de mejora (en la que los maestros son fundamentales), • Evaluación de la consecución de objetivos.
Aula/Maestro	Colaboración Compromiso con el cambio Participación (gestión, toma de decisiones) Implementación

Fuente: (Reezigt et al., 2001, p. 24)

Las principales conclusiones del trabajo ESI, en relación con la función del modelo, es que tiene tres destinatarios: los profesionales de la educación, los investigadores y los políticos. En relación con este último grupo, el modelo podría ayudar a los políticos a centrarse en los resultados del estudiante, o en la escuela como unidad significativa para la mejora, además, podría ser utilizado para señalar como el contexto funciona y que no sólo las escuelas tienen toda la responsabilidad en los resultados. En relación con los profesionales de la educación puede ser útil para:

- A. Iniciar un debate y de ese modo ayudar a la toma de decisiones.
- B. Actuar como una revelación acerca de los factores de mejora que son diferentes, según el contexto del país.
- C. Emplearse como una herramienta de planificación, diseño, implementación, evaluación e implementación de proyectos de mejora e investigación en la mejora de la eficacia escolar.
- D. Emplearse como entrada en la formación docente.

Figura 4. Un modelo para la mejora de la eficacia escolar.

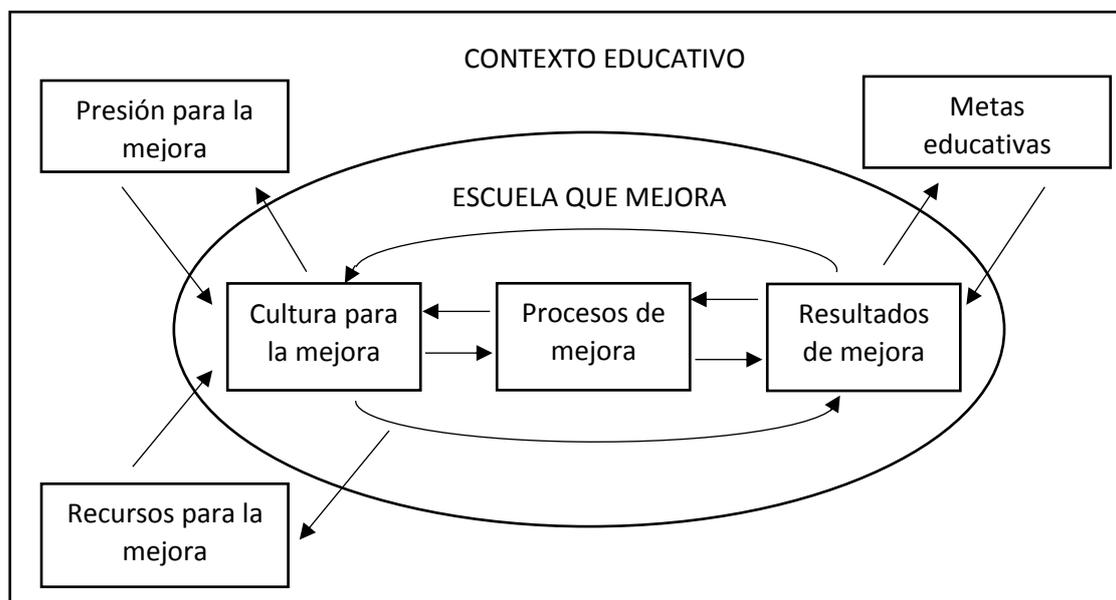


Fuente: (Reezigt et al., 2001, p. 39)

La investigación presenta, a modo de conclusión, un marco general para la mejora de la eficacia escolar, que se basa en los resultados del análisis teórico, los estudios de caso, análisis de proyectos de mejora en los países del equipo ESI, análisis de éxitos internacionalmente reconocidos como proyectos de mejora y el conocimiento de las experiencias en las conferencias de los países vinculados con ESI. Se hace la advertencia en el uso del término “marco general” en lugar de “modelo”, porque de las diferencias surgidas por los diferentes contextos educativos, se hizo imposible trazar un modelo general que podría ser utilizado en todos los países.

Comprendiendo la complejidad de aislar factores que funcionan exactamente de la misma manera en todos los países, se describen una serie de factores a distintos niveles del sistema educativo que se relacionan con la mejora de la eficacia escolar en la mayoría de los países. Además, se advierte no sólo la complejidad de consensuar factores de la mejora de la eficacia escolar entre países, sino, de una forma más particular, en un mismo país, se vuelve complejo debido a las grandes diferencias entre sus escuelas. De esta forma debemos comprender la importancia del contexto en las conclusiones de estos trabajos (Reezigt, 2001). A continuación, se presenta el marco general para la mejora de la eficacia escolar, esbozando sus principales conceptos y sus interrelaciones. (Figura 5)

Figura 5. Marco general para la mejora de la eficacia escolar.



Fuente: (Reezigt et al., 2001, p.56)

En términos generales, desde el principio de la década de los 80's, cuando los modelos de eficacia escolar contemplaban un número reducido de factores asociados, como el liderazgo, el enfoque educativo, el alto nivel de expectativas, la medición del logro de aprendizajes de los estudiantes y el clima propicio para el aprendizaje (Edmonds, 1979), el trabajo conjunto entre mejora y eficacia escolar ha proporcionado un entramado de factores mucho más complejo y diverso para comprensión del funcionamiento institucional y la búsqueda efectiva de resultados escolares como lo entendemos actualmente, en este sentido, los aportes que emergieron desde diferentes latitudes permitieron enriquecer un panorama que inicialmente se centraba en los procesos educativos de Europa y Norte América.

1.3.2. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR. ANTECEDENTES LATINOAMERICANOS.

La Mejora de la Eficacia Escolar en Latinoamérica no ha alcanzado el amplio desarrollo que si lo han hecho los movimientos que la componen. Son pocos los trabajos que podemos asociar rigurosamente a la mejora de la eficacia escolar a nivel internacional, y sin bien, en Latinoamérica existen precedentes ligados principalmente a la Eficacia Escolar, y en menor medida a la mejora escolar, la Mejora de la Eficacia Escolar está lejos de tener la misma cobertura. Por lo tanto, en este contexto, hallamos un trabajo pionero en la comprensión de la Mejora de la Eficacia Escolar en Latinoamérica, desarrollado con el fin de actualizar el marco conceptual logrado en la investigación europea Effective School Improvement (ESI) que se describió anteriormente.

Con el fin de comprobar si el marco comprensivo para la Mejora de la Eficacia Escolar, desarrollado en el trabajo Effective School Improvement (ESI) (Reezigt, 2001) realizado en Europa, era válido también para Iberoamérica, se llevó a cabo una investigación coordinada por Javier Murillo (2011), e integrada por un equipo compuesto por investigadores de Chile, España, México, Perú y República Bolivariana de Venezuela. Probablemente, esta es la mayor investigación desarrollada en Latinoamérica sobre la Mejora de la Eficacia Escolar hasta el momento. Para esta investigación, el concepto de Mejora de la Eficacia Escolar es el mismo que se utilizó en el proyecto ESI, “un cambio planificado que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Creemers, 2007, p.826). La validación del modelo para Latinoamérica se realizó a través de estudios complementarios. En primer lugar, se realizó una verificación de los factores del contexto del sistema educativo a través de un estudio comparado; en segundo lugar, se validaron los factores intermedios de mejora mediante una revisión de las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países participantes, y por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares implicados en procesos de cambio en cada país.

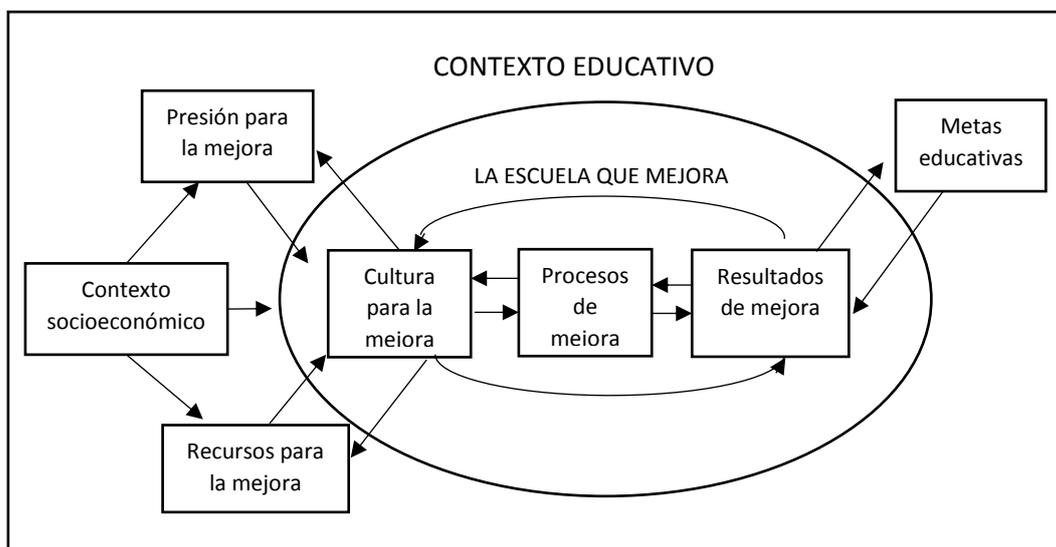
La investigación concluye lo que los aspectos básicos que fundamentan el modelo son válidos para los países iberoamericanos, con esto se refiere, a nivel del centro:

- La Cultura de Mejora
- Los Procesos de Mejora
- Los Resultados de Mejora

Y dentro del contexto:

- La presión para la mejora
- Los recursos para la mejora
- Las metas educativas existentes en el contexto educativo, son esenciales en el marco de la Mejora de la eficacia Escolar en Iberoamérica. (Figura 6)

Figura 6. Modelo Iberoamericano para la Mejora de la Eficacia Escolar.



Fuente: (Murillo et al., 2011, p.54)

Como se visualiza en la figura 6, los componentes cultura de mejora, procesos de mejora y resultados de mejora son aspectos de suma relevancia a nivel de centro educativo. La cultura de mejora es la base en el que los procesos se desarrollan y los resultados de mejora es el objetivo que los centros educativos desean mejorar. Los tres conceptos están interrelacionados entre sí, e influyen continuamente entre ellos, como aspectos fundamentales, vinculados e interdependientes. Estas interrelaciones evidencian que la eficacia escolar es un proceso cíclico en constante movimiento, sin un comienzo y sin un final visiblemente delimitado.

Dentro del contexto, tres conceptos fundamentales están asociados a la mejora de la eficacia escolar: la presión para la mejora, los recursos para la mejora y las metas educativas existentes en el contexto educativo. Aunque en un proceso real de mejora son los centros los que han de diseñar su propio camino, sus objetivos, medios y actividades para conseguirlo, este deberá ser coherente con el contexto donde se encuentre (Murillo, 2011, p.54)

Como vemos en figura número 6, a diferencia del modelo desarrollado en Europa, la investigación realizada en Iberoamérica aportó el "nivel sociocultural del contexto" como elemento que repercute no sólo en la escuela, sino también en la presión para la mejora y

en los resultados para la mejora, dándole relevancia también al papel de la Administración educativa como impulsora de procesos de cambio en forma de macroproyectos. El detalle de los factores de centro y contexto se exponen en la tabla 8.

Tabla 8. Factores de contexto del modelo iberoamericano de la mejora de la eficacia escolar.

PRESIÓN PARA LA MEJORA	Existencia de programas institucionales de cambio Presión en incentivos para el cambio desde la Administración Resultados de evaluaciones externas Presión para el cambio de la inspección u otros agentes externos Cambios educativos Cambios Sociales
RECURSOS PARA LA MEJORA	Autonomía de los centros educativos Recursos económicos y materiales Apoyo de los agentes externos de cambio Condiciones de trabajo favorables de las escuelas y de los docentes Apoyo de la comunidad Existencia de redes de escuelas y de docentes.
OBJETIVOS EDUCATIVOS	Objetivos educativos formales desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes.

Fuente: (Murillo et al., 2011, p.70)

A nivel de centro, tal como se enfatizaba en la investigación ESI realizada en Europa, en Iberoamérica también la escuela ocupa un lugar central en los procesos de la mejora de la eficacia, y por tanto también en el modelo. En el modelo Iberoamericano se mantienen los tres conceptos de la institución escolar: Cultura de Mejora, Procesos de Mejora y Resultados de Mejora, detallados en la tabla número 9.

Tabla 9. Factores de centro del modelo iberoamericano de la mejora de la eficacia escolar.

CULTURA PARA LA MEJORA	Presión interna para la mejora Autonomía utilizada por la escuela Visión compartida Historia de la Mejora Propiedad de la mejora, compromiso y motivación Dirección escolar Organización flexible Buena disposición para convertirse en una organización profesional de aprendizaje Estabilidad del profesorado Tiempo y recursos empleados para la mejora
PROCESOS DE MEJORA	Diagnóstico de las necesidades de mejora Establecimientos de áreas prioritarias de mejora Elaboración de objetivos de mejora Planificación de las actividades de mejora Aplicación de los planes de mejora Seguimiento y evaluación de los procesos de cambio Institucionalización
RESULTADOS DE MEJORA	Cambios en la calidad del centro educativo Cambios en la calidad del profesorado Cambios en la calidad del rendimiento de los estudiantes (conocimientos, habilidades y actitudes)

Fuente: (Murillo et al., 2011, p.75)

Al igual que en la investigación Europea, Effective School Improvement (ESI), este trabajo intenta generar un insumo para docentes y directivos de la educación que permita diseñar y aplicar planes de mejora escolar, con el fin último de impactar sobre el desarrollo de los estudiantes, ofreciendo una visión comprensiva y contextualizada de variados factores institucionales que pueden facilitar u obstaculizar los procesos en la mejora de la eficacia escolar. Este modelo intenta adaptarse a las condiciones o características sociales, culturales, económicas y educativas de los países iberoamericanos que participaron en este trabajo, entre ellos Chile, país de especial interés debido a que el presente estudio se enmarca en la capital de dicha nación.

A través de la exposición teórica que se ha presentado sobre la Mejora, Eficacia y Mejora de la Eficacia Escolar, se puede visualizar cómo se ha complejizado la comprensión sobre la escuela, sus procesos y la forma de obtener los resultados esperados a nivel institucional, generando un entramado multifactorial cada vez más específico y dinámico, integrando de forma progresiva una serie de factores que en etapas anteriores eran ignorados o desestimados por los investigadores, obligando a actualizar o contextualizar, según sea el caso, los factores y marcos referenciales que parecían mantener cierta estabilidad en el tiempo. En relación con esto, según Davis y Thomas (1992), las investigaciones que se han desarrollado en el plano internacional, sobre Mejora y Eficacia Escolar, han mantenido una serie de elementos o rasgos característicos que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a) Focalización indagatoria en educación básica o primaria.
- b) Utilización del estudio de caso y estudio correlacional.
- c) Generalización o atribución de resultados institucionales, a partir de un grupo o nivel de estudio en particular.
- d) Descripción o caracterización de la Eficacia y la Mejora escolar.
- e) Universalización de factores claves para el éxito escolar.
- f) Proposición de relaciones causales entre componentes y resultados.
- g) Focalización indagatoria en instituciones o proyectos escolares de niveles socioeconómicos bajos.

Esta última característica se vincula se forma significativa con la presente investigación, ya que en esta se indagan los procesos que las escuelas, en condiciones de vulnerabilidad, desarrollan para alcanzar eficazmente sus resultados. De este modo se hace relevante exponer experiencias institucionales de Mejora y Eficacia Escolar en contextos de pobreza, para evidenciar, de forma general, la comprensión que se ha desarrollado a nivel académico sobre el tema, específicamente en condiciones de vulnerabilidad.

A continuación se exponen algunos precedentes, tanto a nivel internacional como local, referidos a la Mejora de la escuela y la Eficacia Escolar en donde se incluyen algunos de los referentes más conocidos en estas dimensiones, hasta llegar a los estudios locales desarrollados en escuelas chilenas.

2.1. MEJORA Y EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

A nivel internacional se pueden hallar proyectos educativos de renombre, citados regularmente en investigaciones vinculadas a la Mejora y Eficacia Escolar, como es el caso de School Development Program o Programa de Desarrollo Escolar (Comer, 1992), un proyecto educativo desarrollado en un contexto sociocultural bajo, de minorías étnicas y destinado para estudiantes en situación de riesgo y fracaso escolar en Estados Unidos, llevado a cabo por Universidad de Yale.

School Development Program o Programa de Desarrollo Escolar

Sus inicios se remontan a fines de los años sesenta, cuando la Universidad de Yale intervino en dos escuelas de New Haven, Connecticut, las cuales mantenían un rendimiento escolar muy bajo, problemas disciplinarios y de convivencia, sumados a la falta de motivación y expectativas de los docentes y la escasa participación de los apoderados. Los objetivos del proyecto no se limitaban sólo al éxito académico, sino, aspiraban a un desarrollo global de las y los estudiantes, a través de la implicación de los diferentes componentes de la escuela, como lo es el profesorado, el personal no docente, las familias y los estudiantes, en donde el fundamento principal para el éxito de la escuela era precisamente el desarrollo global de los estudiantes, tanto en la dimensión personal como en la social.

Las prioridades en las actividades de aprendizaje y la base de toma de decisiones en el proyecto, es la teoría del desarrollo infantil en seis dimensiones: físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético. En donde además existen tres principios básicos para la implementación del proyecto:

- a) Colaboración: Se concreta cuando cada miembro del equipo tiene voz y todos y todas respetan y escuchan esta voz.
- b) Consenso: Se concreta cuando las decisiones se tomar por consenso, cuando se valida la opinión del otro por sobre los intereses particulares
- c) Resolución de los problemas sin culpabilizar: Se concreta cuando se acepta la responsabilidad, pero a su vez, los resultados se reciben como equipo.

En conclusión, el objetivo fundamental era movilizar a toda la comunidad para apoyar el desarrollo global de los y las estudiantes, alcanzando así, el éxito escolar y la disminución de las tasas de deserción escolar, lo cual fue conseguido, replicado y difundido por varias décadas en Estados Unidos.

Success for All o Éxito Escolar Para Todos

Este programa nace 1986 cuando el departamento de escuelas públicas de Baltimore contacta a un grupo de investigación de la Universidad Johns Hopkins, a cargo del profesor e investigador Robert Slavin, con el fin de desarrollar un programa que garantizara el éxito de todos los niños de las escuelas más pobres de la ciudad, las cuales se caracterizaban por altos niveles de absentismo, conflictos convivenciales y rendimiento académico bajo.

De esta forma, los principales objetivos del programa se dirigen al desarrollo de una base cognitiva sólida, altas expectativas y confianza en el aprendizaje y la reducción de las tasas de repitencia en todos los estudiantes, incluidos los menos aventajados. Para lo anterior el equipo indagó en distintas estrategias de lectura y escritura, que involucraban diversos tipos de didácticas, y participación de la comunidad escolar, incluyendo también a los apoderados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

El programa diseñó entonces una serie de intervenciones, a nivel didáctico y metodológico, con el fin de alcanzar los propósitos proyectados en cada escuela, siendo los principales elementos los que se describen a continuación:

- a) Trabajo en grupos de diferentes edades con un mismo nivel de lectura.
- b) En los niveles más bajos, el foco está puesto en las destrezas de la lenguaje, comprensión y fonética.
- c) En los niveles altos se enfatiza el trabajo cooperativo y actividades de lectura compartida con textos a elección.
- d) Se realizan evaluaciones de lectura trimestrales en todos los niveles.
- e) Se crean nuevas figuras como el facilitador, que ayuda a los docentes en la aplicación del programa.
- f) Se crea el Equipo de soluciones, quien presta ayuda a las familias en el trabajo con los estudiantes.
- g) Existen Tutores, quienes son paradocentes encargados de trabajar individualmente con estudiantes que no logran mantenerse al nivel de sus pares en la lectura.

En la medida en que el diseño inicial del programa fue teniendo éxito, su cobertura fue creciendo, incluyendo también a otras asignaturas del currículum escolar. Actualmente el programa se ha extendido a centenares de escuelas de Estados Unidos, quienes lo han utilizado como base para transformaciones escolares.

Accelerated Schools o Escuelas Aceleradas

Este programa comenzó a mediados de los años ochenta en Estados Unidos, iniciadas por el reconocido profesor e investigador Henry Levin de la Universidad de Stanford. El programa va dirigido particularmente a los primeros años de escolaridad, y sobre todo a estudiantes en situación de vulnerabilidad. El proyecto se hace parte del funcionamiento escolar de una institución partiendo de un análisis y una idea o visión compartida de la escuela, la cual se origina a través del diálogo de los actores de la misma. Siendo coherente con lo anterior, un requisito para que el proyecto de Escuelas Aceleradas se pueda desarrollar en una institución, es que el 90% del profesorado, el personal de la escuela y los representantes de los padres estén de acuerdo con la implementación del programa. El objetivo del proyecto es acelerar cambios en algunas áreas de la escuela, que sean prioritarias, a través a algunas fases de acción.

- a) Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los y las estudiantes, los recursos externos e internos, etcétera
- b) Establecimiento de una visión de lo que el centro va a ser y el objetivo que tienen todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años.
- c) Comparación entre la visión de lo que podría ser el centro y la realidad, con lo que se detectan las necesidades. Análisis y sistematización de los problemas y las soluciones aportadas.
- d) Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán de prioridades inmediatas, después de discutirlo entre todas las personas implicadas, padres y madres, profesorado entorno, autoridades académicas, alumnado.
- e) Establecimiento de un comité de dirección que se gestiona el trabajo.
- f) Diseño de un programa experimental con la participación de todas las personas implicadas y el asesoramiento de la dirección nacional del programa.
- g) Evaluación conjunta de los resultados.

Las escuelas aceleradas parten de un rasgo transversal a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, y es que al menos un tercio de ellos finaliza su educación básica con dos años de retraso, agregando a esta problemática inicial una serie de consecuencias sociales, laborales y económicas. De esta forma, el programa dota de planes de estudios enriquecidos, particularmente a quienes menos expectativas tienen en sus estudios, aspirando a alcanzar destacados resultados académicos con el fin de incorporarse en los siguientes niveles

educativos a la par de los demás estudiantes, quienes viven situaciones socioeconómicas diferentes, y así, proyectar mayores y mejores oportunidades como personas adultas.

Como resultado del éxito de las Escuelas Aceleradas, hasta el año 2000 el proyecto contemplaba alrededor de 1000 escuelas en decenas de estados de Estados Unidos, en donde la organización del programa tiene 12 centros regionales distribuidos por todo el país.

Proyecto Lewisham

El Proyecto Lewisham de Mejora de la escuela en Londres, nace en 1993 a través de una asociación entre las escuelas primarias, secundarias y de educación especial de Lewisham, caracterizada por un nivel socioeconómico bajo, en un contexto de alta población migrante, la LEA (Local Education Authority) y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El proyecto tenía cuatro grandes objetivos:

- a) Mejorar el progreso, rendimiento y desarrollo de los alumnos.
- b) Desarrollar la capacidad de la escuela para gestionar cambios y evaluar efectos a nivel de escuela, aula y alumnado.
- c) Desarrollar la LEA en su función de apoyo a las escuelas.
- d) Integrar lo anterior en un proceso permanente.

Para lograr este cometido, el programa necesita desarrollar algunas dimensiones escolares en el tiempo, resumidas de la siguiente forma:

- a) Desarrollo del liderazgo: que comprende una serie de seminarios en donde confluyen los directores de las diferentes escuelas.
- b) Proyectos escolares: delimitados por el interés y las características de la escuela, y apoyados por el Instituto de la Universidad de Londres. Proyectos que se debían caracterizar por las siguientes condiciones:
 - Atención a los logros o resultados de los estudiantes.
 - Proyectos manejables según las capacidades de la escuela.
 - Los participantes son equipos de trabajo.
 - El equipo sea representativo de la escuela.
 - El equipo se comprende como agente de cambio.
 - El proyecto lo gestiona la escuela.
 - Evaluaciones y seguimientos sistemáticos.
 - La LEA como apoyo de asesoramiento en diferentes áreas del proyecto.
 - Se difunde el proyecto.

- c) Creación de indicadores: entre profesores, directores, asesores LEA, y otros funcionarios desarrollan indicadores de cambio, desarrollo y rendimiento de la escuela, centrándose en los estudiantes con necesidades educativas especiales
- d) Seguimiento y evaluación: procedimientos adecuados de evaluación que demuestre su utilidad, además de potenciar la evaluación de las escuelas en su propia eficacia
- e) Gestión y eficacia: introducción a la temática de la mejora de la escuela y eficacia escolar con el fin de comprender los procesos y promocionar los mismos
- f) Difusión: tanto dentro como fuera del LEA, a través de congresos, conferencias u otras instancias, a nivel local o internacional.

2.2. MEJORA DE LA ESCUELA Y EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. ANTECEDENTES EN CHILE

A nivel local, se podrán hallar una serie de trabajos ligados a la Mejora y a la Eficacia Escolar, y particularmente, algunos de ellos ligados a contextos de vulnerabilidad socioeconómica, por ello, y con el fin de visualizar el panorama general, su evolución y cuáles han sido las principales características, contribuciones y patrones de dichos trabajos, a continuación se expone un resumen de las investigaciones que se realizaron hasta el año 2004 en Chile, y posteriormente, con mayor detalle, los trabajos ligados a la Mejora y Eficacia Escolar desde el año 2004 hasta la actualidad. Dicha diferencia se debe comprender en razón del impacto y la difusión que han tenido de forma desigual los trabajos previos y posteriores al año 2004, en donde estos últimos han sido objeto de mayor interés y difusión por parte del mundo educativo en Chile, proporcionando mayor cantidad de material disponible para su desarrollo.

En relación con este último periodo, se pueden citar tres investigaciones que tuvieron como objetivo identificar factores o características que poseen escuelas chilenas, que, trabajando en contextos de vulnerabilidad, han conseguido de forma sostenida resultados académicos, ellas son: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, ¿Quién dijo que no se puede? (Bellei, Perez, Muñoz y Raczynski, 2004), Factores que Desafían los Buenos Resultados educativos de las Escuelas en Sectores de Pobreza (Raczynski y Muñoz, 2004), Efectividad escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza (Raczynski y Muñoz, 2005), Lo Aprendí en la Escuela ¿Cómo se Logran los Procesos de Mejoramiento Escolar? (Bellei, Valenzuela y Vanni, 2014) y Nadie Dijo que Sería Fácil, escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015).

Inicialmente, para exponer los trabajos vinculados con la Mejora y la Eficacia Escolar previos al año 2004, se realizará un resumen de la segunda investigación citada, en donde se realiza una línea cronológica de siete aportes indagatorios que se han realizado en Chile y que pueden ser relacionadas con la Mejora y la eficacia Escolar. En este resumen se puede observar como las diferentes investigaciones apuntan a la búsqueda de los factores de éxito escolar, principalmente, focalizando los esfuerzos en un grupo de escuelas e indagando en la percepción de algunos integrantes de la comunidad escolar como el equipo de gestión, profesores y apoderados. Además, de forma transversal, se utiliza como indicador de éxito escolar los resultados que las escuelas han obtenido en pruebas como el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) o el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), o sea, valorando sólo el rendimiento académico de los estudiantes de una escuela.

De esta forma comienzan a emerger los primeros atisbos de las dimensiones relevantes de las escuelas exitosas por medio de estudios correlacionales, avanzando en la configuración de indicadores de éxito, sin incidir aún en los procesos de la mejora que hoy conocemos de forma concreta por los estudios de Mejora de la Escuela y la Eficacia Escolar. En este marco se expone a continuación una panorámica extraída de Raczynski y Muñoz (2005), sobre algunos de los estudios asociados a la eficacia escolar en Chile durante el periodo contemplado entre 1984 y 2004.

Himmel et al. (1984), presenta un análisis estadístico sobre la influencia de factores del hogar y del proceso educativo sobre algunos resultados académicos (prueba PER de cuarto y octavo básico). Su conclusión general da relevancia a la efectividad de la escuela a través de factores claves como:

- a) El liderazgo académico de la dirección.
- b) La ausencia de problemas disciplinarios.
- c) Altas expectativas de los docentes sobre los estudiantes.
- d) Objetivos de aprendizajes claros y medibles.
- e) Logro de destrezas básicas y la construcción de objetivos institucionales básicos elaborados por la dirección y el equipo docente.

Zárate (1992) utiliza el testimonio de 13 directores de educación básica y educación media de la región Metropolitana, tres y diez respectivamente, catalogados como exitosos debido a sus resultados institucionales en la prueba SIMCE, prueba de Aptitud Académica y un juicio experto. La investigación determina 10 factores de éxito escolar:

- a) Objetivos institucionales muy claros que son de pleno conocimiento de los profesores, los padres y los alumnos.
- b) Política de perfeccionamiento en servicio.
- c) Clima positivo.
- d) Mística y compromiso institucional.
- e) Profesores con un gran margen de libertad para organizar el proceso de aprendizaje, determinar la metodología y criterios de evaluación.
- f) Aparato administrativo funcional y flexible que se pone al servicio de la iniciativa y creatividad docente; ambiente de disciplina.
- g) Existencia de procedimientos para evaluar la acción docente y el rendimiento escolar y la evaluación retroalimenta la toma de decisiones.
- h) Expectativas de alto rendimiento.
- i) Interacción respetuosa entre profesor – alumno.
- j) Preocupación por la selección de los profesores.

A modo de conclusión, este trabajo señala que el factor más relevante es el docente y el su trabajo directo en el aula, en donde el docente deja de ser un “docente funcionario” para ser parte de la gestión, involucrándose en las problemáticas escolares y la proposición de soluciones.

Concha (1996) trabaja con 32 escuelas de alta vulnerabilidad social que eran consideradas como exitosas en la obtención de resultados institucionales en la prueba SIMCE, describiendo características en la gestión administrativa, liderazgo del director, relaciones escuela - sostenedor y escuela - Ministerio de Educación, y contexto familiar.

Sancho, Arancibia y Smith (1997) trabajaron en 10 escuelas públicas y 10 particulares subvencionadas que alcanzaron buenos resultados en la prueba SIMCE. Sin contar el nivel socioeconómico, recogen opiniones de la dirección, docentes, apoderados y estudiantes sobre su percepción de la escuela en diferentes dimensiones, concluyendo que las escuelas estudiadas se caracterizan por tener:

- a) Sentido de misión, metas y objetivos propios.
- b) mística y profesionalismo de los profesores, autonomía técnico pedagógica, efectiva utilización de recursos pedagógicos y mezcla de metodologías de trabajo tradicionales y más nuevas.
- c) liderazgo del director: director siempre presente y en todo: en lo académico, en lo técnico y en lo humano; escuelas limpias, ordenadas, disciplinadas.

- d) profesores que trabajan satisfechos.
- e) padres contentos con la escuela de los hijos y que colaboran.
- f) alumnos que van con gusto a clases.

Mena, Prieto y Egaña (1999) en un estudio cualitativo concluye que las escuelas efectivas:

- a) Han logrado crear y diseminar un imaginario convocante.
- b) Comparten el poder internamente y muestran espacios de participación de todos.
- c) Definen su rumbo en forma colectiva teniendo como norte el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y también de los docentes, padres y apoderados y comunidad.
- d) Gestionan su tiempo (no se desesperan con el factor tiempo) y se apoyan y negocian apoyos con otros, logrando alianzas que benefician la tarea educativa que se han propuesto

Eyzaguirre (2004) recoge y sintetiza 10 factores clave comprendidos desde su propia experiencia directa en el asesoramiento y estudio de escuelas en sectores de vulnerabilidad socioeconómica. Estos factores son:

- e) Convicción íntima de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos.
- f) Convicción que la instrucción académica es importante; la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños.
- g) Proyectos focalizados.
- h) Sentido de urgencia.
- i) Cultura del esfuerzo.
- j) Currículo enriquecido.
- k) Métodos probados.
- l) Evaluación externa constante.
- m) Ambiente personalizado y ordenado.

Una vez visualizada la panorámica general de las investigaciones realizadas en Chile hasta el año 2004, extraída de Raczynski y Muñoz (2005), sus principales características y patrones comunes, como las altas expectativas, el sentido de misión y objetivos comunes, convivencia escolar positiva, desarrollo de evaluaciones al aprendizaje y el liderazgo académico, entre otros, se expondrán las investigaciones más contemporáneas y ligadas a los conceptos de Eficacia y Mejora escolar en contextos de pobreza.

El primero de los trabajos, desarrollado bajo el patrocinio de UNICEF, titulado *Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿Quién dijo que no se puede?*, coordinada por Bellei, Pérez, Muñoz y Raczynski, publicada el año 2004, a nivel metodológico se realizó un estudio de carácter cualitativo que analizó 14 escuelas vulnerables de educación básica que lograron mantener altos niveles de desempeño SIMCE en un periodo prolongado de tiempo. Su objetivo era caracterizar estas escuelas en razón de factores de eficacia, realizando dos análisis, el primero, a nivel de cada escuela, identificando las variables de efectividad, y el segundo, hallando los factores comunes entre las escuelas estudiadas. Sus principales conclusiones se direccionan a la gestión institucional y pedagógica, y la enseñanza de las mismas, enfatizando la relación estrecha entre los distintos factores de eficacia o “claves de éxito”, las cuales se mencionan a continuación:

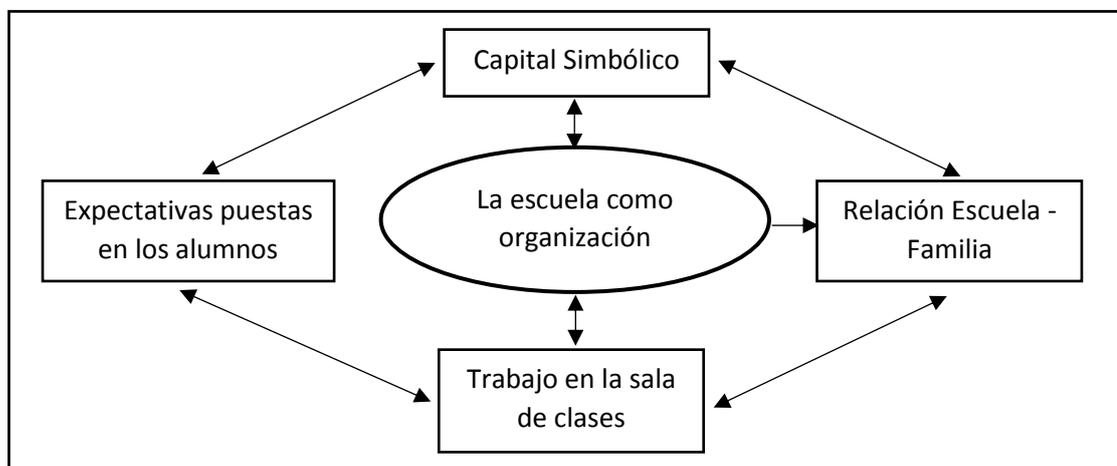
- a) Cultura escolar positiva.
- b) Objetivos superiores, claros y concretos.
- c) Buenos líderes institucionales y pedagógicos.
- d) No se deja nada al azar: Gestión coherente, planificación pedagógica efectiva, evaluación responsable y trabajo coordinado.
- e) Manejo de heterogeneidad de los estudiantes.
- f) Reglas claras y manejo explícito de la disciplina.
- g) Búsqueda y gestión óptima de recursos humanos.
- h) Gestión del apoyo externo y recursos materiales con los que se cuenta.
- i) El sostenedor posibilita un trabajo efectivo.
- j) Alianza con padres y apoderados.

Posteriormente a esta investigación, durante el mismo año, se publica otro trabajo con el título de *Factores que Desafían los Buenos Resultados Educativos de Escuelas en Sectores de Pobreza*, desarrollada por Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz, en la cual se propusieron vislumbrar las similitudes y diferencias entre las escuelas efectivas en situación de vulnerabilidad y las escuelas de bajo rendimiento. A nivel metodológico la investigación se planteó como un estudio de casos. A nivel muestral, esta investigación trabajó con las 14 escuelas que tenían destacables y sostenidos resultados SIMCE (estudio UNICEF anterior), y 8 escuelas que habían tenido resultados similares y que a mediados de los 90’s experimentaron una caída en sus resultados. Su propuesta fue hallar los factores comunes para las escuelas con similares resultados académicos, y en un análisis comparativo, hallar factores diferenciadores entre las escuelas efectivas y no efectivas.

A través de la revisión bibliográfica, y el estudio realizado por UNICEF (2004), Raczynski y Muñoz construyen un diagrama sobre las claves de la efectividad divididas en 5 áreas o dimensiones analíticas graficadas la figura 7. Agregando además que,

Estas 5 áreas y sus variables componentes se encuentran fuertemente imbricadas, mostrando relaciones sinérgicas positivas o negativas entre sí, a tal punto que a ratos es difícil mantener la distinción analítica entre ellas. A continuación, se describe cómo es la realidad de las escuelas de cada tipo en cada área y cómo son las relaciones sinérgicas entre ellas (Raczynski y Muñoz, 2004, p.32).

Figura 7. Dimensiones analíticas claves en la efectividad.



Fuente: (Raczynski y Muñoz, 2004, p. 31)

Las características o factores, a grandes rasgos, que comparten las escuelas efectivas para este estudio fueron las siguientes:

- a) Gestión escolar centrada en lo pedagógico:
 - aprovechar recursos,
 - profesionalismo y rigurosidad en el plano pedagógico,
 - normas y disciplina que promocióne e proceso educativo,
 - esfuerzo en entrenar a los niños en el logro de calidad académica.
- b) Cuentan con un capital simbólico: sentido identitario, clima organizacional que facilita el trabajo, y el esfuerzo por promocionar, mantener y cuidar este capital.
- c) Expectativas: Directivos y profesores creen en sus alumnos.
- d) Relación escuela-familia: Una alianza que se construye.
- e) La enseñanza y las prácticas en el aula son efectivas:
 - Orientación hacia aprendizajes relevantes,

- adquisición de aprendizajes significativos,
- alta estructura y anticipación de la situación de aprendizaje,
- atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos,
- constante supervisión y retroalimentación a los alumnos,
- uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido, alto sentido del rigor y prácticas consistentes,
- buena relación profesor – alumno,
- materiales didácticos con sentido formativo.

Podemos agregar a esto, que, en esta investigación, para distinguir o caracterizar a las escuelas no efectivas o escuelas que deterioraron sus aprendizajes, los investigadores concluyen que las claves diferenciadoras son los mismos factores que se exponen en la figura 8, lo que no quiere decir, que sea una ausencia de las mismas, sino que, en un menor grado, o sin patrones de consistencia, se han desarrollado en las escuelas con bajos resultados.

La tercera y última investigación de este periodo, publicada en el año 2005, llamada “Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza”, cuyos autores fueron Raczynski y Muñoz, corresponde a una reedición de los dos estudios que anteriormente hemos citado, “Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién dijo que no se puede?” y “Factores que desafían los buenos resultados educativos en escuelas en sectores de pobreza”. Al ser una reedición, no existen nuevos aportes relevantes que exponer

Finalmente, existen dos trabajos bastantes actuales, del año 2014 y 2015, del mismo grupo de autores recientemente expuestos, que cierran este resumen teórico acerca de Eficacia Escolar y la Mejora de la escuela en Chile. El primero de los estudios, del año 2014, titulado Lo Aprendí en la Escuela ¿Cómo se Logran los Procesos de Mejoramiento Escolar?, de Christian Bellei, Daniel Contreras, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela, tiene por objetivo identificar y comprender cómo algunas instituciones escolares de país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. A nivel muestral, se seleccionaron, independientemente de su nivel socioeconómico, 12 escuelas, de las cuales 7 son públicas y 5 son particulares subvencionadas, tanto de la región metropolitana, como de 8 ciudades del resto de país, que cumplían con los siguientes criterios:

- a) Bajo nivel de selección de estudiantes.
- b) Consistencia respecto del nivel de desempeño en puntajes SIMCE.
- c) Un nivel mínimo en el valor IDE en el periodo 2009-2010.

El valor IDE al que se hace referencia, es el Índice de Desarrollo Escolar, un indicador elaborado en esta investigación, que pretende evaluar la trayectoria de la efectividad escolar de cada Institución, la cual se estructura a través de las siguientes variables:

- a) Promedio SIMCE Lectura.
- b) Promedio SIMCE Matemática.
- c) Porcentaje estudiantes sobre nivel de aprendizaje insuficiente Lectura.
- d) Porcentaje estudiantes sobre nivel de aprendizaje insuficiente Matemática.
- e) Tasa de aprobación.
- f) Tasa de retención.
- g) Media/DS SIMCE Lenguaje.
- h) Media/DS SIMCE Matemática.
- i) Efecto escuela Lenguaje.
- j) Efecto escuela Matemática.

Este estudio de casos utilizó 4 focos de interés para lograr su cometido, siendo el Nivel Contexto, Nivel Escuela, Nivel de Aula y Logros y Procesos de Cambio y Mejoramiento, las dimensiones propuestas para el análisis escolar. De esta forma, este trabajo proporciona las Claves del Mejoramiento Escolar Sostenido, a través de un conjunto de factores agrupados de la siguiente manera:

- a) Mejoramiento escolar en contexto
 - Familias.
 - Contexto institucional: el sostenedor.
 - Contexto social: comunidad y dinámicas del mercado local de educación.
 - Políticas educacionales.
- b) Los desafíos institucionales del mejoramiento escolar
 - Liderazgo directivo.
 - Innovación.
 - Desarrollo de los profesores para el mejoramiento escolar.
- c) Cultura y Motivación: La dimensión subjetiva del mejoramiento escolar
 - Cultura compartida.
 - Prácticas que refuerzan la cultura escolar.
 - Expresiones de cultura compartida.
 - Dimensiones subjetivas y niveles de desarrollo del mejoramiento escolar.
- d) El núcleo del mejoramiento escolar: la gestión técnico pedagógica.

- Conformación de una comunidad profesional de aprendizaje.
- Gestión curricular y pedagógica.
- Enseñanza en el aula.
- Atención a la diversidad.

Posteriormente a esta investigación, en el año 2015, se publica “Nadie Dijo que Sería Fácil, escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después”, de Christian Bellei, Liliana Morawietz, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela, que aborda el modo en que un conjunto de escuelas, ya investigadas por los autores en los años 2002-2003, que, trabajando en contextos de vulnerabilidad, han evolucionado respecto de su efectividad una década después. El objetivo de esta investigación fue comprender de qué manera se iba moldeando su quehacer en el tiempo e identificar los factores más relevantes que impactan en la sustentabilidad de su trabajo.

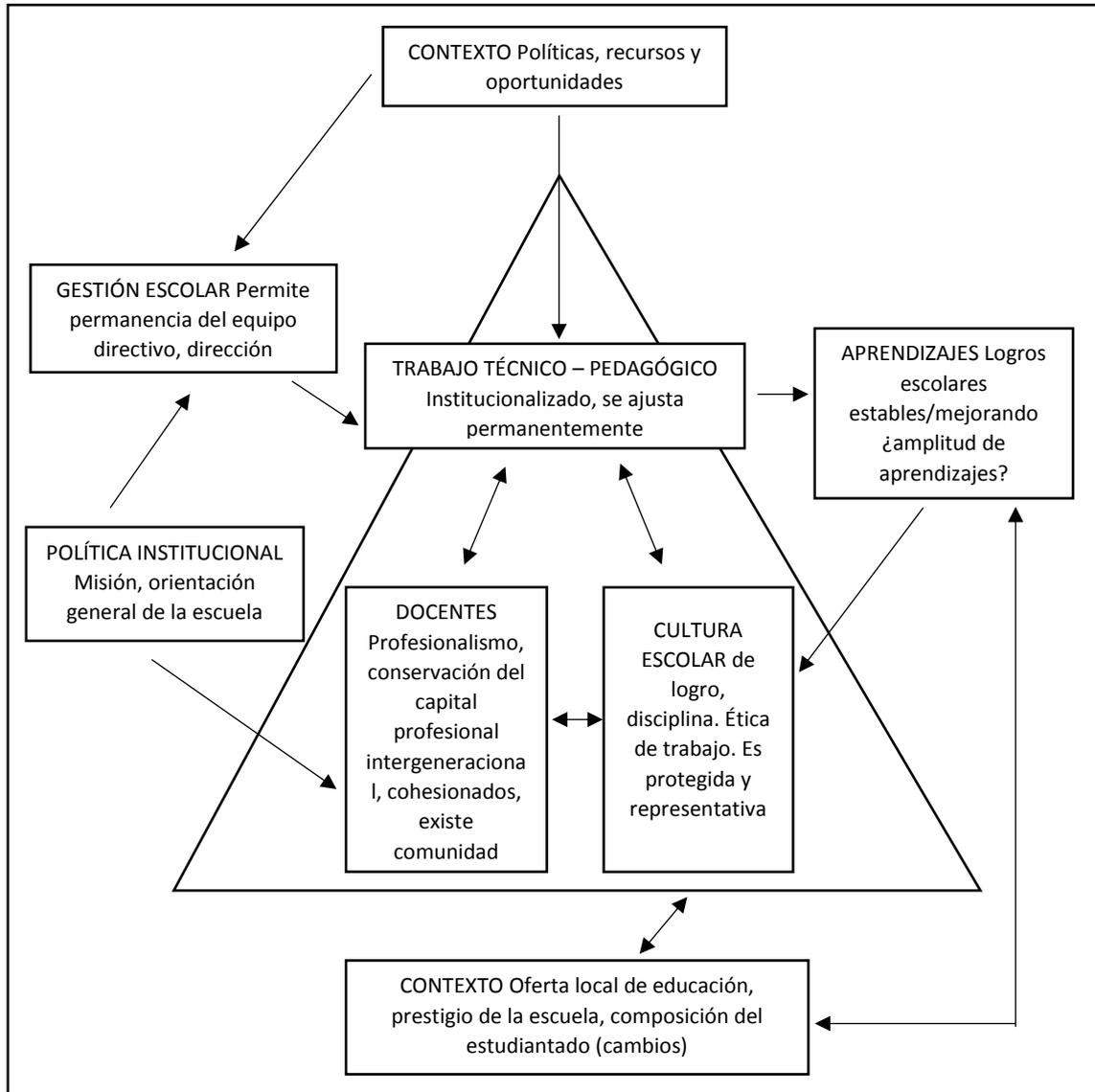
Este estudio de caso dio seguimiento a la investigación titulada Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, ¿Quién dijo que no se puede? publicada el 2004, investigando las mismas 14 escuelas de ese entonces, intentando dar seguimiento a los procesos institucionales que han desarrollado hasta hoy, relacionados con la eficacia escolar. Las dimensiones o los componentes claves que permiten comprender la sostenibilidad de los procesos y resultados educacionales hallados en esta investigación los autores las dividen en tres dimensiones: Contexto, institucional y núcleo interno. A su vez, estas dimensiones se estructuran de la siguiente forma:

- a) Dimensión de contexto.
 - Dimensión Contexto territorial, mercado educacional y comunidades locales.
 - Políticas educacionales.
- b) Dimensión institucional.
 - Gestión del sostenedor.
 - Liderazgo escolar.
- c) Dimensión núcleo interno.
 - Profesionalismo y capacidades docentes.
 - Gestión curricular-pedagógica.
 - Cultura y convivencia escolar.

Los autores advierten que las claves escolares se conjugan en un proceso dinámico, complejo, y sumamente frágil, el cual no está implantado del todo en la escuela, más bien se

asume como un desafío constante para la institución que busca eficacia como se expone en la figura 8.

Figura 8. Factores y procesos que explican la sostenibilidad de la efectividad educativa.



Fuente: (Bellei et al., 2015, p.100)

A nivel general, la distinción que se puede hacer entre las investigaciones que preceden nuestra propuesta, por un lado, tiene relación con los criterios de selectividad muestral, en donde la definición de éxito escolar que lleva a catalogar a una escuela como efectiva, en esta investigación, no se vincula exclusivamente a los resultados SIMCE, o sea con los resultados académicos, y por otra, como lo hemos mencionado al principio de este apartado, el marco referencial es mucho más holístico en razón de la Mejora de la Eficacia Escolar.

2.3. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR AMPLIADA

En Chile, desde finales de los años ochenta, el Sistema de Medición de la Calidad Educativa SIMCE, financiado y gestionado por el MINEDUC, ha sido el referente de éxito escolar por excelencia, y a pesar de que su objetivo se dirige a la obtención de información sobre los aprendizajes ligados a ciertas asignaturas como Lenguaje y Matemática, o sea, a la valoración del rendimiento académico de los estudiantes de una escuela, sus resultados, a nivel institucional, positivos o negativos, han determinado la calidad educativa que el centro escolar ofrece a sus estudiantes. En relación con este contexto, en adelante se propondrá, mediante la fundamentación teórica y legislativa, la ampliación o actualización de la Eficacia Escolar en Chile, a través de una propuesta de indicadores de eficacia escolar, lo cual, a su vez, nos permitirá identificar a las escuelas que serán objeto de estudio en esta investigación.

Los resultados SIMCE que en Chile han sido utilizados y presentados en diferentes formatos, como mapas regionales segmentados por buenos o malos resultados, rankings de escuelas, listados comparativos de instituciones según su puntaje o reportes SIMCE aislados de otros indicadores escolares, entre otros, han sido prácticas ampliamente cuestionadas por diferentes sectores en las últimas dos décadas en Chile, inclusive por comisiones especializadas, creadas por el mismo Ministerio de Educación de Chile para evaluar el funcionamiento del SIMCE (MINEDUC, 2015a). Todo esto en un contexto en donde las movilizaciones estudiantiles que comenzaron el año 2006, denominadas como la “Revolución Pingüina”, fueron precursoras de este y otros cuestionamientos, al posicionar un debate social, a través de la visibilización de un sistema educativo de baja calidad, altamente inequitativo y segregado (MINEDUC, 2016).

En relación con lo anterior, vale la pena señalar que ya en el año 2003, un informe de la “comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de educación”, creado por el MINEDUC, evidenciaba consecuencias negativas derivadas del mal uso de los resultados SIMCE, como la exclusión de estudiantes con bajo rendimiento académico, o a la inversa, la selección de estudiantes académicamente exitosos como estrategia para mejorar los resultados SIMCE de la escuela. Así mismo, se evidenció una tendencia de los establecimientos a concentrar sus recursos y esfuerzos en las generaciones evaluadas por el SIMCE, en desmedro de las demás, por tanto, prácticas altamente inequitativas y opuestas a lo que entendemos por eficacia escolar.

Para esta investigación es importante hacer énfasis en este punto, ya que, como se expuso anteriormente, histórica y transversalmente, las investigaciones sobre eficacia escolar han utilizado indicadores de desempeño académico para catalogar a una escuela como eficaz, y en Chile no ha sido la excepción. Los estudios de eficacia escolar que se han realizado a nivel nacional, y que ya han sido revisados en esta investigación, transversalmente han utilizado, sólo y exclusivamente, indicadores de desempeño académico para discriminar una escuela eficaz, de la que no lo es.

De esta forma, tanto el MINEDUC como las investigaciones no gubernamentales realizadas en Chile, han asociado y validado al SIMCE como el indicador de eficacia escolar, por sobre cualquier otro, proporcionado a su vez una mirada reduccionista respecto de la calidad educativa, limitando así los objetivos institucionales que una escuela proyecta en el tiempo o los procesos internos que le permiten alcanzar logros educativos. En este sentido, uno de los últimos trabajos respaldados por el MINEDUC en relación al análisis de SIMCE y sus efectos sobre el sistema escolar, llamado “Hacia un Sistema Completo y Equilibrado de Evaluación de los Aprendizajes en Chile” (MINEDUC, 2015a), expone una serie de consideraciones, recomendaciones y medidas, tanto para el SIMCE como para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, de las cuales se destacan los siguientes:

Consideraciones para un sistema nacional de evaluación de aprendizajes y para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

- El sistema de evaluación debe ser completo e integral. Requiere equilibrar y complementar mediciones externas de los establecimientos escolares con las internas, considerando tanto los resultados como los procesos educativos, relevando logros de aprendizaje en diversas áreas y articulando la información que se origina en diferentes niveles del sistema educacional.

Recomendaciones para un sistema nacional de evaluación de aprendizajes.

- Diseñar e implementar una política amplia para potenciar la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo los profesores y profesoras al interior de los establecimientos escolares. Con esta medida se busca completar el sistema nacional de evaluación de aprendizajes potenciando las habilidades evaluativas de las y los docentes y complementando las mediciones externas (tipo SIMCE) con las que se realizan en los establecimientos escolares.

- Reportar siempre los resultados de las mediciones externas de logros de aprendizaje en conjunto con otros indicadores e información sobre la calidad de los establecimientos escolares, pues esto favorece una visión integral de la calidad de la educación y permite diversas lecturas de ella.
- Cambiar la denominación actual del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) por una que comunique más claramente que su foco es la medición de logros de aprendizaje y no lleve a la idea errónea de que pretende dar cuenta en forma completa de la calidad de los establecimientos escolares.

A través de estas consideraciones, recomendaciones y medidas, hechas por la comisión que analizó el SIMCE y sus efectos sobre el sistema escolar, se evidencian por un lado, las limitaciones que mantenía el sistema educativo chileno en materia de valoración de calidad educativa, lo que es coherente con las investigaciones de eficacia escolar en Chile, y por otro, la necesidad de diseñar una evaluación integral, amplia, holística, que permita no sólo reconocer resultados, sino también procesos, que incorpore evaluaciones internas y no sólo externas como el SIMCE, que integre otros indicadores de calidad educativa, incorporando al SIMCE como uno de estos indicadores, para que, de este modo, no se utilicen los resultados SIMCE como sinónimo de calidad educativa institucional, sino como lo que es, una medición de logros de aprendizajes académicos de algunas áreas del currículum escolar chileno.

Por tanto, sino es solo el SIMCE, es necesario preguntarse, ¿cuáles son las dimensiones que se deben valorar en la escuela para determinar su calidad?, o en relación con la Mejora de la Eficacia Escolar, ¿qué resultados institucionales deberían determinar la eficacia escolar? Ya sea, por razones económicas como lo indica Stoll y Fink (1999) haciendo énfasis en lo rentable y poco complejo que es aplicar pruebas de conocimiento para investigar la eficacia, o por límites aspiracionales propios de la década en donde se han desarrollado las diferentes investigaciones, lo importante aquí es ampliar el concepto de eficacia escolar, y para ello se utilizará la definición que proporciona Javier Murillo, en donde una escuela eficaz es aquella que “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005b, p.25). Detallando las siguientes características:

1. **Valor añadido** como operacionalización de la eficacia. Eficacia entendida como el progreso del estudiantado teniendo en cuenta su rendimiento previo y sus características socioculturales.
2. **Equidad** como un elemento básico en el concepto de eficacia. Una institución educativa diferencialmente eficaz, en el sentido de que es buena para algunos por sobre otros, no es eficaz sino discriminatoria. De modo que no sirve optar entre equidad y excelencia, comprendida como un desempeño medio alto: sin equidad no hay eficacia, y además tal institución debe ser socialmente rechazable.
3. **Desarrollo integral de los estudiantes** como un objetivo irrenunciable de toda institución y sistema educativo. Aunque la conceptualización de eficacia ya no se reduce a los resultados en Matemática o Lenguaje, es necesario seguir insistiendo en este aspecto. Eficacia no sólo implica valor añadido en rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también incide en la felicidad de los estudiantes, su autoconcepto, su actitud creativa y crítica. El reto de la investigación aquí es que se desarrollen instrumentos para poder evaluar esta realidad.

Partiendo de la definición anterior, sobre todo la última dimensión, esta investigación propone ampliar las características de una escuela eficaz a través de la configuración de nuevos indicadores de eficacia escolar, lo cual, en adelante, se desarrolla a través de la formación de un sostén teórico acorde a los requerimientos de las nuevas políticas educativas en Chile.

De esta forma, para ampliar el concepto de eficacia escolar, se debe ampliar primero los indicadores o factores que determinan la misma. Para ello es necesario preguntarse ¿qué objetivos educativos debe cumplir la escuela?, o para ser más específico, ¿qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela en Chile? Y para responder a esto se debe acudir a la Ley General de Educación (LGE), ley chilena que establece tanto el marco normativo como los objetivos generales de la educación formal en Chile.

En esta esta investigación se ha optado por vincularse con el nivel de educación básica o primaria, el cual comprende los ocho primeros años de escolaridad obligatoria en el contexto chileno. De esta forma hallamos en la Ley General de Educación (Ley 20.370), artículo 29, los objetivos generales que la educación básica debe cumplir, en donde los estudiantes que cursen dicho proceso deberán desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

1) En el ámbito personal y social:

- a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad. Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- b) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- c) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
- d) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- e) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- f) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

2) En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- a) Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- b) Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- c) Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
- d) Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
- e) Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
- f) Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.

- g) Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
- h) Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente.
- i) Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
- j) Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

Como se puede apreciar inicialmente, los objetivos que los estudiantes de educación básica deben cumplir son mucho más amplios que los resultados académicos que están siendo evaluados y utilizados en las investigaciones sobre eficacia escolar. Y aun cuando se indica, en el mismo artículo, que no necesariamente cada objetivo general debe constituirse como una asignatura, la misma Ley General de Educación, evidencia la necesidad de diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño de los establecimientos, en donde no sólo estén involucrados los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino que se deben crear otros indicadores de calidad.

De esta forma llegamos a la Ley llamada Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (SAC), creada por la Ley General de Educación (LGE), y promulgada el año 2011, la cual opera a través de:

Un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación (MINEDUC, 2011, p.1).

El SAC da énfasis a los procesos de evaluación de calidad educativa, que hasta entonces no habían sido parte de una política educativa ministerial, considerando no sólo los estándares de aprendizajes de los estudiantes para evaluar la calidad de una escuela, como se había realizado hasta entonces a través del SIMCE. De esta forma se amplía el concepto de calidad, integrando dos nuevos parámetros, el primero, los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), y segundo, los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

Se hace evidente entonces, a través de esta Ley, el reconocimiento y la necesidad de ampliar el concepto de calidad educativa que se ha mantenido históricamente Chile, por cierto, limitado, dando cabida a la valoración de otros objetivos educacionales propios de la Ley General de Educación, comprendidos como objetivos generales. Así se llega a los Otros Indicadores de Calidad (OIC), relevantes para esta investigación, puesto que son parte del concepto ampliado de eficacia escolar que aquí se propone, siendo a su vez una de las dimensiones que se han valorado a la hora de identificar las escuelas que son parte de este estudio.

Los OIC buscan ampliar el concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico. Los Otros Indicadores de Calidad Educativa constituyen un conjunto de datos estadísticos que entregan información acerca de los resultados obtenidos por un establecimiento educacional, en relación al logro de los Objetivos Generales de la Educación Escolar, complementariamente al logro de los estándares de aprendizaje. (MINEDUC, S.D., p.5)

El comité encargado de la construcción de los OIC centró su atención inicialmente en la revisión de los indicadores complementarios a los resultados de la prueba SIMCE, ya considerados en la metodología de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Escolares Subvencionados (SNED), resumidos en la tabla 10 y expuestos con mayor atención posteriormente, resolviendo que los Otros Indicadores de Calidad evaluarían los resultados alcanzados por las instituciones escolares en aspectos complementarios a los resultados de aprendizaje SIMCE, por tanto, relacionados directamente con los Objetivos Generales de la Educación declarados en LGE, específicamente los referidos al ámbito personal y social.

Tabla 10. Indicadores de desempeño institucional SEP y SNED, complementarios a los resultados de aprendizajes.

Evaluación	Indicadores de evaluación
Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)	Tasas de retención y aprobación de alumnos
	Integración de profesores, padres y apoderados en el proyecto educativo del establecimiento
	Iniciativa , consistente en la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico
	Mejoramiento de condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento
	Evaluación del cuerpo docente, en el caso del sector municipal
Sistema Nacional de Evaluación Desempeño de los Establecimientos Escolares Subvencionados (SNED)	Efectividad , consiste en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.
	Iniciativa , obedece a la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico
	Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento
	Igualdad de oportunidades , que corresponde a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendiz
	Integración y participación de profesores y profesoras, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Criterios y requisitos de los otros indicadores de calidad educativa.

Criterios determinados por la Ley LGE	Requisitos metodológicos establecidos en la ley SAC	Otros requisitos de construcción
Resguardar el derecho a la libertad de educación y la libertad de enseñanza	Válidos	No generar efectos indeseados
Respetar los principios de la educación que se disponen en la LGE	Confiables	Modificables por prácticas de gestión escolar
	Medibles mediante instrumentos y procedimientos objetivos y estandarizados	Coherentes con otros sistemas de evaluación del sistema educacional
	Censales	
	Comparables en el tiempo	
	Transparentes	

Fuente: (MINEDUC, s/d, p.43)

Luego que el comité hiciera una revisión teórica respecto de otros sistemas educativos actuales e indicadores claves que se deben considerar para el logro de resultados escolares, y siguiendo las exigencias contempladas en la LGE y SAC (Tabla 11), la propuesta del comité

para la elaboración de los OIC aprobados por el Consejo Nacional de Educación se describen en la tabla 12.

Tabla 12. Otros Indicadores de Calidad Educativa y sus dimensiones.

INDICADOR	DIMENSIÓN	MEDICIÓN
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica	Cuestionario SIMCE
	Motivación escolar	
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto	
	Ambiente organizado	
	Ambiente seguro	
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia	
	Participación	
	Vida democrática	
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios	
	Hábitos de vida activa	
	Hábitos de autocuidado	
Asistencia Escolar	Promedio de asistencia por establecimiento	Registro MINEDUC y de la Agencia de Calidad
Retención escolar	Promedio de retención por establecimiento	
Equidad de género	Promedio SIMCE hombres-mujeres	
Titulación técnico profesional	Promedio titulación técnico profesional	

Fuente: (MINEDUC, s/d, p.83)

Para este trabajo es de suma importancia exponer los Otros Indicadores de Calidad (OIC), ya que serán parte del marco ampliado para la valoración de eficacia escolar aquí propuesto. Los OIC proponen indicadores de calidad educativa institucional, que hasta antes de su creación, solo se concentraban en los resultados de la prueba SIMCE. En este sentido los OIC buscan ampliar el concepto de calidad educativa al incluir aspectos diferentes a lo meramente académico, estableciendo nuevos objetivos institucionales a nivel nacional, constituyendo así una serie de datos estadísticos que proporcionan información sobre el logro de objetivos de aprendizajes, todos ellos relacionados con los objetivos generales de la educación escolar en Chile, complementarios al logro de los estándares de aprendizaje (MINEDUC, S.D.). Para esta investigación se contemplarán los resultados de todos los OIC relacionados con educación básica, por tanto queda excluido el indicador referente a la titulación técnico profesional relacionado exclusivamente con educación media (Tabla 12). De este modo, a continuación se definirán los OIC según lo descrito en el texto “Fundamentos de los Otros Indicadores de Calidad” del MINEDUC (s/d), exponiendo posteriormente la caracterización institucional que se construyó en lo

referente al uso de los resultados de los OIC en las escuelas involucradas en esta investigación.

Otros Indicadores de Calidad (OIC):

Autoestima académica y motivación escolar

El indicador de autoestima académica y motivación escolar considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico.

- a) Autopercepción y autovaloración académica: incluye tanto las percepciones de los estudiantes frente a sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, como la valoración que hacen sobre sus atributos y habilidades en el ámbito académico.
- b) Motivación escolar: incluye las percepciones de los estudiantes respecto de su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas y motivación al logro, y sus actitudes frente a las dificultades y la frustración en el estudio.

Clima de convivencia escolar

El indicador de clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.

- a) Ambiente de respeto: considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación que existe en el establecimiento. Además, considera las percepciones respecto al cuidado del establecimiento y el respeto al entorno de parte de los estudiantes.
- b) Ambiente organizado: considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y el predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tiene los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.
- c) Ambiente seguro: considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación al grado de seguridad y de violencia física y psicológica al interior del establecimiento, así como a la

existencia de mecanismos de prevención y de acción ante esta. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar y a los factores que afecten su integridad física o psicológica.

Participación y formación ciudadana

El indicador de participación y formación ciudadana considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática. Se consideran las siguientes dimensiones:

- a) Sentido de pertenencia: considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Se evalúa el grado en que los estudiantes se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, se consideran parte de la comunidad escolar y se sienten orgullosos de los logros obtenidos por la institución.
- b) Participación: considera las percepciones de los estudiantes, padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias de parte del equipo directivo y docente.
- c) Vida democrática: considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación, y la organización de procesos de representación y votación democrática.

Hábitos de vida saludable

El indicador de hábitos de vida saludable evalúa las actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Se consideran las siguientes dimensiones:

- a) Hábitos alimenticios: considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes hacia la alimentación. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana.
- b) Hábitos de vida activa: considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes hacia un estilo de vida activo. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento fomenta la actividad física.
- c) Hábitos de autocuidado: considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes ante la sexualidad, el consumo de tabaco, alcohol y drogas. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento previene conductas de riesgo y promueve conductas de autocuidado e higiene.

Asistencia escolar

El indicador de asistencia escolar considera la distribución de los estudiantes según cuatro categorías elaboradas en base al número de días que un estudiante asiste a clases, en relación al total de jornadas escolares oficiales de un año. Se distinguen:

- a) Asistencia destacada: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a un 97% o más del total de jornadas escolares oficiales de un año.
- b) Asistencia normal: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a más de un 90% del total de las jornadas escolares oficiales de un año y a menos de un 97% de estas.
- c) Inasistencia reiterada: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a más de un 85% de total de las jornadas escolares oficiales de un año y a un 90% o menos del total de jornadas escolares oficiales de un año.
- d) Inasistencia grave: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a solo un 85% o menos del total de jornadas escolares oficiales de un año

Retención escolar

El indicador de retención escolar considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal. El indicador utilizado evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados menos los desertores de un determinado

establecimiento. Para que un estudiante sea considerado desertor se debe cumplir la siguiente condición:

- a) Un estudiante es considerado desertor si luego de estar matriculado en un establecimiento, no aparece en los registros escolares por dos años consecutivos, o no termina un año escolar y no se matricula en todo el año siguiente.

Para que la deserción de un estudiante sea atribuible a un establecimiento se deben cumplir las siguientes condiciones:

- a) La deserción de un estudiante es atribuible solo al último establecimiento en que estuvo matriculado.
- b) La deserción de un estudiante es atribuible a un establecimiento solo si ha cursado al menos un año completo en él.

Equidad de género

El indicador de equidad de género evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. Se estima mediante el cálculo de la brecha entre los promedios que obtienen hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de Lectura y Matemática, para luego identificar la situación de cada establecimiento respecto de las brechas promedio a nivel nacional.

Titulación técnico profesional

La titulación técnico profesional evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, una vez egresados de la Educación Media Técnico Profesional. El indicador no contempla a aquellos estudiantes que, habiendo recibido una educación media técnico profesional, no realiza la práctica porque inician estudios de educación superior.

Finalizando los OIC, es importante retomar el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Escolares Subvencionados (SNED), que se resumió anteriormente, ya que también forma parte de la nueva propuesta de indicadores a valorar sobre la eficacia escolar de una institución.

Tabla 13. Factores e indicadores SNED.

INDICADORES	FACTORES	FUENTE DE INFORMACIÓN
EFFECTIVIDAD	Promedio SIMCE	SIMCE
SUPERACIÓN	Diferencia promedio de pruebas SIMCE según nivel	SIMCE
INICIATIVA	Desarrollo de actividades de trabajo pedagógico grupales Ficha SNED validada	Ficha SNED
	Desarrollo de actividades formativa complementarias	
	Desarrollo de actividades extra curriculares de libre elección	
	Existencia de equipo de gestión representativo y periodicidad de reuniones.	
	Consulta y existencia de Consejo Escolar	
	Desarrollo de actividades extra curriculares inter-escolares.	
	Apoyo efectivo a alumnos integrados a la educación regular.	
	Establecimiento define compromisos educativos y de gestión.	
	Incorporación de Marco de Bases Curriculares de Educación Parvularia Apoyo a prácticas profesionales y trayectoria vocacional para enseñanza media técnico profesional.	
	Planificación de actividades de capacitación para los docentes	
MEJORES CONDICIONES DE TRABAJO Y ADECUADO FUNCIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO	Clasificación del establecimiento según sistema de inspección (sanciones) y cumplimiento de procesos (actas e idoneidad docente)	Subvenciones Estadísticas
IGUALDAD	Tasa de aprobación alumnos	Estadísticas Ficha SNED validada Encuesta SNED DEPROV Cuestionarios de Padres SIMCE (último año disponible)
	Tasa de retención de alumnos	
	Número de alumnos integrados como porcentaje de la matrícula total	
	Existencia y desarrollo de proyecto de integración escolar	
	Incorporación de alumnos con retos múltiples o multidéficit	
	Ausencia de prácticas discriminatorias	
	Ausencia de sanciones indebidas sobre los alumnos	
INTEGRACIÓN	Existencia y funcionamiento del Consejo General de Profesores	Ficha SNED validada Ficha SNED, Cuestionarios de Padres SIMCE (último año disponible) Ficha SNED validada
	Existencia y funcionamiento del Centro de Padres	
	Constitución, representatividad y funcionamiento del Centro de Alumnos	
	Establecimiento incorpora a la comunidad en compromisos educativos	
	Establecimiento informa/analiza resultados SIMCE	
	Establecimiento informa/analiza resultados SNED	
	Establecimiento integra a Padres y Apoderados	

Fuente: Elaboración propia.

Sistema Nacional de Evaluación Desempeño de los Establecimientos (SNED)

El SNED fue establecido por el MINEDUC a través de la ley 19.410 a mediados de los años noventa, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país. El SNED funciona mediante un reconocimiento e incentivo económico a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño según los criterios que se detallan en la tabla 13.

El SNED está compuesto por seis indicadores, cada uno de ellos con dimensiones o factores que se valoran a través de diferentes fuentes de información, tales como bases de datos disponibles en el MINEDUC (SIMCE, Sistema de inspección y Rendimiento), encuesta SNED y Ficha SNED.

La encuesta SNED corresponde a la información proporcionada por los establecimientos respecto de diversos ítems, y luego validada por los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), quienes también agregan algunas preguntas desarrolladas directamente por este departamento, como las relacionadas con los indicadores de Igualdad de Oportunidades como la ausencia de prácticas discriminatorias y la ausencia de sanciones o presiones indebidas sobre estudiantes. La Ficha SNED corresponde a un cuestionario que es desarrollado por el Director de la escuela, y que recoge información sobre los propios establecimientos para la medición de factores SNED. Así, tanto la información de la Ficha, como la de la encuesta SNED, se incorporan al modelo de evaluación, conjuntamente con la información de los indicadores proveniente de las bases de datos del nivel central del MINEDUC, según los factores que corresponda.

Como podemos ver de forma general, tanto el SNED, como los OIC, son instrumentos propuestos por el MINEDUC con el fin de ampliar el concepto de calidad educativa institucional, proponiendo indicadores y dimensiones que van más allá de las mediciones de logros académicos que históricamente han sido el centro de atención de las investigaciones sobre eficacia escolar y el factor determinante a la hora de catalogar a una institución como exitosa o de calidad.

Tabla 14. Eficacia escolar ampliada. Dimensiones e indicadores.

TIPO DE EFICACIA	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Indicador tradicional de eficacia escolar	Logros de aprendizajes académicos	Resultados SIMCE lenguaje	SIMCE
		Resultados SIMCE matemática	SIMCE
Indicadores de desempeño institucional	Logros de aprendizajes académicos y gestión institucional	Efectividad	SNED
		Superación	SNED
		Iniciativa	SNED
		Mejoramiento de condiciones de trabajo	SNED
		Igualdad de oportunidades	SNED
		Integración y participación	SNED
Indicadores de calidad educativa no académica	Desarrollo personal y social	Autoestima académica	OIC
		Clima de convivencia escolar	OIC
		Participación y formación ciudadana	OIC
		Hábitos de vida saludable	OIC
		Equidad de género	OIC
		Retención escolar	OIC
		Asistencia escolar	OIC

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la tabla 14 resume la propuesta de eficacia escolar ampliada, sus dimensiones e indicadores, la cual está compuesta por indicadores tradicionales como el SIMCE, y a su vez, integra los OIC y el SNED, como parte de una concepción mucho más holística de los procesos y objetivos que debe contemplar y desarrollar una escuela.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestro marco metodológico de referencia para describir, explicar y justificar nuestra investigación es la metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo, la cual nos ha permitido desarrollar nuestro método de investigación, el estudio de casos.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003, p.123)

La corriente de investigación interpretativa, también llamada naturalista o constructivista, parte del hecho, de que, el acceso a un conocimiento de una realidad sólo se concreta a través de construcciones sociales como el lenguaje, expresiones de desarrollos mentales y significados compartidos. El paradigma interpretativo aborda las manifestaciones humanas en su complejidad, intentando comprender los fenómenos a partir del sentido que para las personas tienen y les atribuyen, sin definir previamente las variables que intervienen en dichos fenómenos. (Martínez y González, 2004)

En esta perspectiva interpretativa o el interpretativismo, referida a escuelas filosóficas, se pueden hallar supuestos básicos (Bisquerra, 2004), los cuales son:

- a) La naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación.
- b) El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.
- c) El objetivo de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones residen en el significado atribuido por las personas que la realizan.
- d) El objetivo de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal.
- e) La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

Taylor y Bogdan (1987), además de exponer la relevancia del lenguaje en la investigación cualitativa y los métodos asociados a ella, enuncia, citando a Ray Rist (1977), los principales rasgos de esta metodología en su forma de “encarar el mundo empírico”, considerando las siguientes características:

- a) La investigación cualitativa es inductiva, en ella se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos.
- b) Los investigadores cualitativos ven al escenario, las personas o grupos desde una perspectiva holística, los cuales no pueden ser reducidos a variables, sino entendidos como un todo. El investigador cualitativo intenta comprender a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones de su presente.
- c) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos producen sobre las personas estudiadas y aunque no pueden eliminar dichos efectos, intentan controlarlos o reducirlos al mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos.
- d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas en su contexto o marco referencial de ellas mismas, intentando experimentar la realidad tal y como otros la experimentan, identificándose con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.
- e) El investigador cualitativo aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones, nada se da por sobreentendido, todo es un tema de investigación.
- f) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas en la búsqueda de una comprensión detallada de perspectivas, en donde no se busca la “verdad” o la “moralidad”, entendiendo a todas las personas como iguales, independientemente de cómo sean catalogadas socialmente.
- g) Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando se estudian cualitativamente a las personas, se llega a un conocimiento de lo personal, e incluso a experimentar lo que ellas sienten en el cotidiano, lo cual no se puede reducir a ecuaciones estadísticas.
- h) Los investigadores cualitativos le dan énfasis a la validez en su investigación, utilizan métodos cualitativos que permiten permanecer próximos al mundo empírico, observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas y viendo los documentos que producen, alcanzando un conocimiento directo a través de la visa social.

- i) Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignas de estudio, siendo similares, y a la vez únicos. Similares en tanto que en cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar procesos sociales de tipo general, y únicos, en tanto que a través de cada escenario o informante se puede estudiar mejor algún aspecto de la vida social.
- j) La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no ha sido refinados y estandarizados como en otros enfoques indagatorios, aquí los investigadores son flexibles en su modo de conducir sus estudios, siendo instados a crear su propio método de trabajo, siguiendo directrices orientadoras, pero no reglas.

Así mismo, cuando el propósito de la investigación está fijado en los procesos educativos, como en esta investigación, la metodología cualitativa se hace pertinente por las siguientes razones (Martínez y González, 2004):

- a) Por su peculiar modo de trabajo, que utiliza las características propias del trabajo de campo, y las técnicas de recogida de información tales como la observación, la entrevista, los grupos de discusión, para conocer lo que acontece en los centros educativos y en sus aulas.
- b) Por su carácter reflexivo, que ayuda a los investigadores y a docentes a hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Lo que está sucediendo, y pasa desapercibido por su cotidianidad, puede hacerse visible a los ojos del extraño, el investigador. Lo que se estudia debe documentarse sistemáticamente, facilitando tomar conciencia de ello, lo que servirá para diseñar o elaborar y adoptar soluciones para mejorar la enseñanza.
- c) Por la necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación detallada de la práctica concreta.
- d) Por la necesidad de considerar los significados particulares que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos.
- e) Por la necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes ámbitos sociales, más allá de las circunstancias inmediatas del contexto local y particular. La consideración de las relaciones entre un contexto dado y su ambiente social más amplio ayuda a esclarecer lo que está sucediendo en el propio contexto. La perspectiva comparativa sirve de respaldo a los intentos de cambio

En esta investigación es necesario realizar una descripción holística de las variables que hacen a una escuela en contexto de pobreza, ser efectiva en el sistema educativo chileno. De ahí nuestro interés por comprender cómo se desarrollan y construyen los diferentes procesos de mejora en cada institución investigada. Según Fraenkel y Wallen (1996) existen cinco características propias de esta metodología, y que se ligan con nuestra investigación.

- a) El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
- b) La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
- c) Los investigadores enfatizan tanto los procesos como lo resultados.
- d) El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
- e) Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

3.1.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este marco, nuestro método de investigación será el **estudio colectivo de casos**, centrado en el análisis de las situaciones y procesos asociados a la presencia de efectividad escolar en escuelas en contextos de pobreza.

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro y Fernández, 2004, p.666).

Para Stake (1999) un estudio de casos debe abarcar la complejidad de un caso particular, en donde el investigador debe buscar los detalles de las interacciones en sus propios contextos, de modo que se comience de lo particular, detallado y complejo, para llegar a comprender la situación en circunstancias concretas. A su vez, y según los intereses del investigador y sus objetivos de estudio, se pueden identificar 3 modalidades: Estudio intrínseco de casos, instrumental de casos y estudio colectivo de casos, diferenciándose también en los métodos que se emplearán en cada modalidad indagatoria:

- a) Estudio intrínseco de casos: El objetivo que se desea alcanzar esta en la comprensión sobre el caso en sí mismo, para aprender sobre él y no para teorizar ni generalizar datos. No se busca aprender de otros casos a partir del estudiado.

- b) Estudio instrumental de casos: El caso en sí mismo pasa a un segundo plano ya que el interés principal está puesto en la comprensión de un tema o un aspecto teórico general. El objetivo de comprender no radica en quién o quiénes son objetos de estudio, sino, en la comprensión de algo más. Por ejemplo, se puede elegir a un docente para estudiar el modo en que una reforma tendrá impacto en sus formas de trabajo en el aula, para que, de este modo, llegar a comprender cómo los docentes modifican o mantienen sus prácticas a través de esta nueva directriz.
- c) Estudio colectivo de casos: Aquí se podría tomar el mismo ejemplo anterior, pero tomando más profesores como objeto de estudio, no sólo a uno. Incluso se podrían tomar una escuela o un grupo de ellas. De esta forma el interés se posiciona en un campo más amplio o general a partir del estudio de varios casos.

Para Stake (1999), lo importante es distinguir el tipo de estudio en razón de lo que busquemos, para que, de esta forma, podamos asignar los métodos idóneos según el caso, dependiendo del interés intrínseco o instrumental que tengamos.

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos. O un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (Stake, 1999, p. 15)

De este modo, y tal como se mencionó con anterioridad, esta investigación ha desarrollado un estudio colectivo de casos, posicionándose en diferentes instituciones escolares, las cuales serán caracterizadas posteriormente.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ESCUELAS

Para seleccionar al grupo de escuelas que son parte de esta investigación, se utilizaron una serie de criterios de discriminación con el objetivo de filtrar a las instituciones educativas que, en contextos de pobreza, han sido efectivas según la propuesta de eficacia escolar ampliada que aquí se ha construido. De este modo, los materiales utilizados para lograr este cometido fueron en su totalidad documentos públicos proporcionados principalmente por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

3.2.1.1. CONSIDERACIÓN DEL GRUPO SOCIOECONÓMICO (GSE)

El primero de los criterios utilizados en la selección de las escuelas efectivas en contextos de pobreza es el llamado Grupo Socioeconómico (GSE). En Chile las escuelas, independientemente del tipo de financiamiento que ostenten, son catalogadas por el MINEDUC como escuelas de Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto o Alto Grupo Socio Económico (GSE), el cual se designa a través de una encuesta ligada al, o a los grupos, que rinden la prueba SIMCE anualmente en cada institución. Por tanto, como el GSE se liga al grupo de estudiantes que rinde la prueba SIMCE, la escuela tendrá tantos GSE como grupos rindan el SIMCE, lo que no quiere decir que en una misma escuela existan niveles socioeconómicos polarizados, en la práctica los resultados de los GSE se transversalizan al estudiantado de una misma escuela.

Anualmente, el GSE de las escuelas se determina a través de una metodología que considera 4 variables fundamentales:

- a) Nivel de escolaridad del padre del estudiante.
- b) Nivel de escolaridad de la madre del estudiante.
- c) Ingreso del hogar del estudiante.
- d) Índice de vulnerabilidad del estudiante.

Las tres primeras variables se obtienen a través de un cuestionario aplicado a los padres y apoderados de los estudiantes, y la cuarta variable es proporcionada por la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB), y su valor refleja el porcentaje de alumnos de un establecimiento que se encuentran en situación de vulnerabilidad escolar. De esta forma, el MINEDUC diseña una clasificación de grupos socioeconómicos, a los cuales se les asigna cierto valor según cada variable como se muestra en la tabla número 15. Como la clasificación

de grupos socioeconómicos es el resultado de las variables medidas en el año de la aplicación de la prueba SIMCE, no será necesariamente estable en el tiempo.

Esta investigación, al vincularse con la mejora de la eficacia escolar en contextos de pobreza, ha utilizado como primer criterio de selección de escuelas, aquellas que pertenecen a los grupos socioeconómicos A y B, o sea, Bajo y Medio Bajo.

Tabla 15. Variables de clasificación socioeconómica año 2003.

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESCOLARIDAD (AÑOS)		INGRESOS DEL HOGAR	INDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR
	MADRE	PADRE		
A (BAJO)	7	7	\$119,00	54%
B (MEDIO BAJO)	9	10	\$180,00	33%
C (MEDIO ALTO)	12	12	\$331	15%
D (MEDIO ALTO)	14	15	\$738	1%
E (ALTO)	16	17	\$1,526,000	0%

Fuente: MINEDUC (2004)

3.2.1.2. RESULTADOS EN EL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (SIMCE)

El segundo criterio de selección de escuelas eficaces, fueron los resultados de la prueba del Sistema de Medición de Calidad Educativa SIMCE en octavo básico, específicamente los resultados SIMCE de las asignaturas de Lenguaje y Matemática, por el periodo comprendido entre los años 2009 y 2015. Utilizando los resultados de las escuelas en relación con su mismo GSE, o sea, observando si el resultado de una escuela era mejor, igual o mayor, que el promedio nacional en el GSE al que la institución pertenece.

Considerando que la prueba SIMCE aplicada en educación básica contempla los segundos, cuartos y octavos años de cada escuela, en donde se ha demostrado que sus resultados no presentan brechas importantes en los cursos iniciales al comparar diferentes estratos socioeconómicos (Mayol et al., 2011), este estudio ha optado por focalizar los resultados de los cursos de octavo año de las escuelas involucradas en esta investigación, lo cual permite distinguir, a partir de este nivel, las escuelas que obtienen buenos resultados en contextos de pobreza por sobre otras, evidenciando el valor añadido que ofrece cada institución.

En segundo lugar, se privilegiaron los resultados SIMCE de las pruebas de Lenguaje y Matemática, debido a que son las únicas asignaturas que se repiten anualmente sin excepciones, permitiendo entonces, visualizar un patrón de comportamiento a través del periodo que hemos utilizado en nuestra pesquisa. Por estas características, estas dos

asignaturas nos proporcionan patrones de efectividad consistentes en el tiempo, descartando situaciones circunstanciales.

Es necesario precisar, que el periodo que se contempló para evaluar los resultados de la prueba SIMCE en cada institución, fueron 4 periodos de rendición, 2009, 2011, 2013 y 2015, lo que tiene relación con los 5 años de gestión escolar adjudicables a una dirección escolar para implementar su proyecto educativo en una escuela pública.

3.2.1.3. RESULTADOS EN LOS OTROS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA

El tercer criterio de selección de escuelas eficaces fueron los resultados de los Otros Indicadores de Calidad educativa (OIC):

Los Otros Indicadores de Calidad Educativa constituyen un conjunto de datos estadísticos que entregan información acerca de los resultados obtenidos por un establecimiento educacional, en relación al logro de los Objetivos Generales de la Educación Escolar, complementariamente al logro de los estándares de aprendizaje. (MINEDUC, S.D., p. 5)

La valoración de los OIC se realiza a través de encuestas realizadas a diferentes actores de la comunidad educativa, y a su vez, a través del análisis de antecedentes proporcionados por el MINEDUC desde su base de datos, los cuales permiten valorar las dimensiones que se exponen en tabla número 16.

Tabla 16. Otros Indicadores de Calidad Educativa y sus dimensiones.

INDICADOR	DIMENSIÓN	MEDICIÓN
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica	Cuestionario SIMCE
	Motivación escolar	
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto	
	Ambiente organizado	
	Ambiente seguro	
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia	
	Participación	
	Vida democrática	
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios	
	Hábitos de vida activa	
	Hábitos de autocuidado	
Asistencia Escolar	Promedio de asistencia por establecimiento	Registro MINEDUC y de la Agencia de Calidad
Retención escolar	Promedio de retención por establecimiento	
Equidad de género	Promedio SIMCE hombres-mujeres	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los OIC son muy recientes; la primera rendición oficial se llevó a cabo el año 2013, y tomando en cuenta que la publicación de los resultados mantiene un desfase aproximado de siete meses, en relación con la fecha de rendición, sólo estaban disponibles tres publicaciones, la de los años 2013, 2014 y 2015, de las cuales sólo la última fue accesible para esta investigación, ya que a diferencia de los resultados históricos del SIMCE, en la base de datos públicos del MINEDUC, aún no se han sistematizado los resultados de los OIC. De modo que los resultados con los que se trabajó aquí fueron los del año 2015.

3.2.1.4. RESULTADOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES SUBVENCIONADOS (SNED)

El cuarto criterio de selección de las escuelas eficaces fueron los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Escolares Subvencionados (SNED), el cual funciona mediante un reconocimiento e incentivo económico a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño según la valoración de los criterios que se detallan en la tabla 17.

Tabla 17. Factores e indicadores SNED.

INDICADORES	FACTORES	FUENTE DE INFORMACIÓN
EFFECTIVIDAD	Promedio SIMCE	SIMCE
SUPERACIÓN	Diferencia promedio de pruebas SIMCE según nivel	SIMCE
INICIATIVA	Desarrollo de actividades de trabajo pedagógico grupales Ficha SNED validada	Ficha SNED
	Desarrollo de actividades formativa complementarias	
	Desarrollo de actividades extra curriculares de libre elección	
	Existencia de equipo de gestión representativo y periodicidad de reuniones.	
	Consulta y existencia de Consejo Escolar	
	Desarrollo de actividades extra curriculares inter-escolares.	
	Apoyo efectivo a alumnos integrados a la educación regular.	
	Establecimiento define compromisos educativos y de gestión.	
	Incorporación de Marco de Bases Curriculares de Educación Parvularia Apoyo a prácticas profesionales y trayectoria vocacional para enseñanza media técnico profesional.	
	Planificación de actividades de capacitación para los docentes	
MEJORES CONDICIONES DE TRABAJO Y ADECUADO FUNCIONAMIENTO	Clasificación del establecimiento según sistema de inspección (sanciones) y cumplimiento de procesos (actas e idoneidad docente)	Subvenciones Estadísticas

DEL ESTABLECIMIENTO		
IGUALDAD	Tasa de aprobación alumnos	Estadísticas Ficha SNED validada Encuesta SNED DEPROV Cuestionarios de Padres SIMCE (último año disponible)
	Tasa de retención de alumnos	
	Número de alumnos integrados como porcentaje de la matrícula total	
	Existencia y desarrollo de proyecto de integración escolar	
	Incorporación de alumnos con retos múltiples o multidéficit	
	Ausencia de prácticas discriminatorias	
	Ausencia de sanciones indebidas sobre los alumnos	
INTEGRACIÓN	Existencia y funcionamiento del Consejo General de Profesores	Ficha SNED validada Ficha SNED, Cuestionarios de Padres SIMCE (último año disponible) Ficha SNED validada
	Existencia y funcionamiento del Centro de Padres	
	Constitución, representatividad y funcionamiento del Centro de Alumnos	
	Establecimiento incorpora a la comunidad en compromisos educativos	
	Establecimiento informa/analiza resultados SIMCE	
	Establecimiento informa/analiza resultados SNED	
	Establecimiento integra a Padres y Apoderados	

Fuente: Elaboración propia

A diferencia del SIMCE o los OIC, la evaluación del SNED se lleva a cabo cada dos años, por tanto, para ser coherentes con los periodos de valoración que se han expuesto anteriormente, los resultados del SNED que se han considerado en esta investigación son los periodos 2012-2013 y 2014-2015, contemplando un total de 4 años.

3.2.2. PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE ESCUELAS PARA LA INVESTIGACIÓN.

El procedimiento de aplicación de estos criterios de selectividad de escuelas efectivas en contextos de pobreza fue el siguiente:

1. Se creó una base de datos de las escuelas de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Santiago de Chile (Anexo 16), agregando información básica como su nombre, tipo de dependencia, GSE, resultados SIMCE, comuna y RBD, entre las escuelas se eliminaron aquellas escuelas con categoría de GSE Medio, Medio Alto y Alto, quedando suprimidas por defecto todas las escuelas Particulares Pagadas. De esta forma, la primera muestra estuvo compuesta de 122 escuelas de 46 comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

2. A esta planilla, segmentada por años (2009, 2011, 2013 y 2015), se le aplicó el factor SIMCE, el cual suprimió a las instituciones que puntuaban bajo su promedio SIMCE en su GSE. O sea, se mantuvieron aquellas escuelas con categoría GSE Bajo y Medio Bajo, que ostentaban resultados SIMCE iguales o superiores al promedio de su GSE en Lenguaje y Matemática a nivel nacional.
3. Se volvió a aplicar el criterio SIMCE, pero ahora en relación con las escuelas que mantenían resultados iguales o superiores a su GSE durante los cuatro periodos continuos de rendición.
4. A las escuelas resultantes se aplicó el criterio OIC, en donde, al igual que en el SIMCE, las escuelas seleccionadas debían ostentar resultados iguales o superiores al promedio nacional de su GSE en la evaluación 2015.
5. A la lista resultante se le aplicó el criterio SNED, seleccionando a aquellas instituciones que se hayan adjudicado el incentivo en los dos periodos antes expuestos, 2012-2013 y 2014-2015.
6. De esta forma, y una vez aplicados los criterios expuestos (GSE, SIMCE, OIC y SNED), la muestra que inicialmente estaba compuesta por 122 escuelas, se redujo a 9 escuelas de 8 comunas diferentes, 6 de ellas de zonas urbanas y 3 asentadas en zonas rurales.

De esta forma, las escuelas que cumplieron con los criterios de selección fueron catalogadas como aptas para ser objeto de estudio en esta investigación, siendo necesario posteriormente la realización de una propuesta a modo de hoja de ruta, la cual guio, en términos procedimentales, el trabajo con cada institución. En este sentido, las acciones que se desarrollaron de forma progresiva en esta investigación fueron las siguientes:

a) Acercamiento y sensibilización

El primer paso, luego de haber seleccionado a la potencial población de trabajo, fue acercarse a las escuelas, ya sea, personalmente o vía electrónica, con el fin de explicar, sensibilizar y justificar las razones por las cuales cada escuela debe ser estudiada, los beneficios asociados a su participación una vez finalizada la investigación, y socializar el código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona. Esta acción fue dirigida al equipo de gestión, presencialmente cuando accedieron a conceder una entrevista, y vía telefónica o correo electrónico cuando no accedieron a la primera propuesta.

Entre las 9 escuelas consideradas como aptas, cuatro de ellas no accedieron a la invitación, verbalizando su intención por vía telefónica. Dos escuelas se restaron luego de concretar una

entrevista, en donde una expuso falta de tiempo y otra desinterés. Finalmente, tres escuelas accedieron a participar en esta investigación a través de su equipo de gestión en una instancia presencial, sin embargo, una de ellas, posteriormente a la confirmación de su participación, indicó que los sostenedores de la institución decidieron no ser parte del proceso en cuestión. De esta forma el proceso de investigación se desarrolló con dos escuelas, ambas de GSE bajo, una de ellas emplazada en una zona urbana y otra en una zona rural, las cuales serán identificadas en esta investigación a través de siglas que permitirán conservar su anonimato frente al lector. Una de ellas expuesta como escuela LU y otra como escuela PM.

b) Coordinación de labores con los establecimientos.

Como es bastante conocido, las rutinas escolares que llevan a cabo los actores de la comunidad escolar, muchas veces saturan su tiempo de permanencia en la escuela, dejando muy poco tiempo para poder realizar tareas extras, como sería colaborar en nuestro trabajo de investigación, siendo necesario exponer a las autoridades del establecimiento tanto los compromisos asociados a su participación, como los beneficios que traería consigo ser parte de esta investigación, tales como la entrega de reportes de resultados al finalizar el proceso de investigación. En este sentido, es necesario, una vez aceptada nuestra incorporación a la comunidad, coordinar con el equipo de gestión y docentes, los momentos en donde se podrá realizar cada aplicación de instrumentos y recogida de datos.

c) Aplicación de instrumentos de recogida de datos.

El tercer paso fue aplicar los instrumentos elaborados previamente y solicitar los documentos de interés para su posterior análisis. En este periodo se asistió a la escuela con el fin de generar un acercamiento con los estamentos de la escuela y con las diferentes instancias escolares que previamente habían sido entendidas como parte de la investigación, concretando así una serie de entrevistas, aplicación de cuestionarios y recepción de documentación institucional, en un periodo aproximado de 5 meses.

d) Compilación de trabajo de campo

Una vez realizada completamente la aplicación de instrumentos y el análisis documental, se realizaron las transcripciones de las encuestas, observaciones y entrevistas. Esto permitió realizar una revisión de material, el estado del mismo, y así comenzar con el plan de análisis de datos.

3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES

Resulta necesario exponer las principales características de las escuelas que han participado en esta investigación, la cuales si bien, ya presentan similitudes debido a que cumplieron con los criterios de selección recién expuestos, al mismo tiempo mantienen características relevantes que las diferencian, tales como las zonas en donde se emplazan. Una de ellas situada en un contexto rural, a 70 kilómetro de la ciudad de Santiago, y otra emplazada en una zona urbana en la periferia de Santiago.

3.2.3.1. ESCUELA PM

La Escuela PM es una institución particular subvencionada, cuyo funcionamiento inicial se remonta al año 1981. Esta escuela está situada en una zona rural de la comuna de Melipilla, la cual ofrece los niveles de educación parvularia y educación básica, cuya matrícula total asciende a los 305 estudiantes, con un promedio de 30 estudiantes por aula. Esta escuela mantiene un convenio de subvención escolar preferencial (SEP), lo cual permite el ingreso recursos adicionales por cada estudiante en condición de vulnerabilidad socioeconómica, entendidos como estudiantes prioritarios o preferentes, según corresponda.

El estudiantado de la escuela PM pertenece al grupo socioeconómico bajo, proviene principalmente de los sectores aledaños a la institución, por tanto estudiantes de contextos rurales, de familias asentadas en esta zona desde hace generaciones, recibiendo desde hace algunos años, a familias migrantes extranjeras que han llegado a la zona en búsqueda de trabajo, principalmente de origen haitiano y boliviano, siendo uno de los principales criterios para la vinculación con la escuela, la proximidad entre la institución y las zonas de residencia de cada familia, debido a que, en aquel sector no existen otras escuelas.

Esta escuela cuenta con un total de 27 docentes para 10 cursos distribuidos entre educación parvularia y educación básica, cuyo equipo de gestión está compuesto por ex-docentes de aula de la escuela y liderado por una directora con experiencia en la jefatura técnica en la misma institución.

En relación a su infraestructura, la escuela PM mantiene una biblioteca CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), una sala de computación en funcionamiento, una multicancha de pasto sintético y una multicancha techada de piso de concreto, más un patio de uso exclusivo para el grupo de educación parvularia.

En relación a las actividades extraprogramáticas, esta escuela ofrece talleres de atletismo, fútbol, voleibol, básquetbol, ajedrez, literatura y música.

3.2.3.2. ESCUELA LU

La Escuela LU es una institución pública, cuyo funcionamiento inicial se remonta al año 1989. Esta escuela está situada en una zona urbana, en la comuna de Pudahuel, periferia de la ciudad de Santiago. Esta institución ofrece los niveles de educación parvularia y educación básica, cuya matrícula total asciende a los 366 estudiantes, con un promedio de 36 estudiantes por aula. Esta escuela mantiene un convenio de subvención escolar preferencial (SEP), lo cual permite el ingreso recursos adicionales por cada estudiante en condición de vulnerabilidad socioeconómica, entendidos como estudiantes prioritarios o preferentes, según corresponda.

El estudiantado de la escuela LU pertenece al grupo socioeconómico bajo, proviene principalmente de las poblaciones aledañas a la institución, por tanto estudiantes de contextos urbanos, de familias de segunda generación en el sector, y al igual que en la escuela PM, durante estos últimos años han comenzado a recibir familias migrantes extranjeras, principalmente de origen haitiano, que han llegado a la zona en búsqueda vivienda, siendo uno de los principales criterios para la vinculación con la escuela, el prestigio en relación a sus resultados académicos y la proximidad entre la institución y las zonas de residencia de cada familia.

Esta escuela cuenta con un total de 17 docentes para 10 cursos distribuidos entre educación parvularia y educación básica, cuyo equipo de gestión está compuesto por ex-docentes de aula de la escuela, más una jefa técnica recién llegada y liderado por una directora con experiencia en la docencia y jefatura técnica en la misma institución.

En relación a su infraestructura, la escuela PM mantiene una biblioteca CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), una sala de computación en funcionamiento, una multicancha techada de piso de concreto, más un patio de uso exclusivo para el grupo de educación parvularia.

En relación a las actividades extraprogramáticas, esta escuela ofrece talleres de gimnasia artística, voleibol, fútbol, básquetbol, música, danza-ballet y artes plásticas.

3.3. OBJETIVOS

Desde que se han aplicado mediciones de aprendizajes en Chile, como en el caso del SIMCE, se ha concluido que los resultados tienen una relación directa con el contexto socioeconómico de los estudiantes. Muchas investigaciones a lo largo de los años lo siguen ratificando, y los investigadores concluyen que esta problemática sistémica no ha podido ser erradicada (Mayol et al., 2011).

Comprobar que los resultados del sistema educativo dependen del nivel socioeconómico de sus estudiantes permite preguntarse primero, ¿podemos hacer algo al respecto?, y segundo, ¿qué podemos hacer? Si fijamos la mirada en la primera interrogante, diremos que sí, existe evidencia suficiente para poder sostener que en ciertos procesos escolares los esfuerzos pueden brindar buenos resultados, puesto que se han documentado, a nivel internacional, una serie de programas o experiencias escolares que han sido exitosas en contextos de pobreza (Murrillo, Muñoz-Repiso, Angulo, Coronel y Sancho, 2002). Y experiencias locales, que aun cuando han sido de menor magnitud, existen (Bellei, Perez, Muñoz y Raczynski, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005). De modo que, partiendo desde la premisa que el sistema educativo chileno, de forma general, no es efectivo en contextos de pobreza, se debe preguntar, ¿qué han hecho las escuelas que trabajan en estos contextos para alcanzar sus metas a nivel institucional?

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

En este panorama, los objetivos que nos guiarán hacia la comprensión de lo que sucede en las escuelas que alcanzan sus objetivos de aprendizaje de forma efectiva en contexto de vulnerabilidad socioeconómica son los siguientes.

El objetivo general de esta investigación es:

- Identificar y analizar las dimensiones del Marco ampliado de la Mejora de la Eficacia Escolar que favorecen el logro de metas institucionales en escuelas de educación básica de Santiago de Chile con altos índices de vulnerabilidad escolar.

3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desde el objetivo general propuesto se desprenden una serie de objetivos específicos que además lo componen, y que, a su vez, permiten visualizar de mejor manera la ejecución de la acción que propiciará nuestra aspiración indagatoria. Dichos objetivos son los siguientes:

- Evaluar las diferentes dimensiones del marco de la mejora de la eficacia escolar en las escuelas seleccionadas.
- Analizar nuevos indicadores de la mejora de la eficacia escolar en Chile para las instituciones escolares en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.
- Diseñar un marco referencial que permita comprender la eficacia escolar en contextos de pobreza.

3.4. HIPÓTESIS

Durante la última década, en Latinoamérica las aspiraciones educativas han crecido, y Chile no ha sido la excepción. Los esfuerzos que antes se destinaron exclusivamente a labores de cobertura y escolarización, hoy se orientan también a la obtención de calidad educativa en los centros escolares. (CEPAL, 2010).

De esta forma, y en la medida que ha incrementado la cobertura escolar correspondiente a primaria y secundaria, el sistema educativo chileno se ha propuesto metas educativas cada vez más ambiciosas (MINEDUC, 2015b), en donde los conceptos de calidad y equidad han sido parte importante de la agenda política y la discusión social (MINEDUC, 2016). En este sentido, el ministerio de educación de Chile ha posicionado y legitimado gradualmente, desde el año 1988, al Sistema de Medición de Calidad Educativa, prueba SIMCE, como el indicador de calidad educativa por excelencia, instrumento de medición de saberes intelectuales no exento de debate. Más que por su contenido y forma, es cuestionado por su uso, debido a que, a partir de sus resultados, se han calificado, estratificado y jerarquizado establecimientos educativos a nivel nacional, quedando ajenos al debate de calidad educativa escolar, factores como el nivel socioeconómico de los estudiantes, los recursos de la institución, su autonomía, la gestión directiva, el contexto, y otros aprendizajes, fuera de las asignaturas evaluadas, o aprendizajes no cuantificables a través de una prueba escrita, entre otras dimensiones de la escuela. Dejando de lado este debate, lo que ha concluido el SIMCE de forma casi inmutable en el tiempo, es la relación directa entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la condición socioeconómica de los mismos. (Mayol et al., 2011)

Es en este contexto socioeducativo emerge esta investigación, entendiendo además la existencia de variados ejemplos de eficacia escolar en contextos de pobreza, tanto nacionales como internacionales, visualizando entonces posibilidades de logro de calidad educativa en los contextos desfavorecidos, y su vez, ampliando el concepto de calidad a través de los

indicadores de eficacia escolar. De esta forma, la hipótesis de investigación, considera que, independientemente del nivel socioeconómico de los estudiantes de la región Metropolitana de Santiago de Chile, se pueden generar procesos de calidad para lograr metas institucionales de forma eficaz, desarrollando procesos de mejora que produzcan dicha efectividad, de modo que es posible también identificar los factores claves de la mejora de la eficacia escolar en contextos de pobreza.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Respecto de la recogida de información, resulta imprescindible vincular correcta e idóneamente los instrumentos de recogida de datos con el contexto desde donde se pretende extraer la información y los objetivos de la investigación (tabla 18). Para esta investigación es de suma importancia tomar conocimiento de aquellas prácticas que la escuela construye en la búsqueda de sus objetivos institucionales, las diferentes experiencias y procesos asociados a esta mejora deben ser caracterizados de la mejor forma, siendo la entrevista, el cuestionario y análisis documental, los principales instrumentos utilizados para lograr este cometido. Estos instrumentos permitirán traducir las variables sobre lo que deseamos obtener información en preguntas concretas sobre la realidad. El cuestionario y entrevista, aunque similares, implican diferentes grados de interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Bisquerra, 2004).

Tabla 18. Estrategias de obtención de información utilizadas.

Objetivos Específicos	Análisis Bibliográfico	Cuestionario Dirección	Cuestionario Jefatura UTP	Cuestionario Docentes	Cuestionario Estudiantes 8vo	Cuestionario Apoderados	Entrevistas Dirección	Entrevistas Jefatura UTP	Entrevistas Docentes	Entrevistas Estudiantes 8vo	Entrevistas Apoderados	Entrevistas Apoderados	Análisis Documental (PME, PEI, otros)
Evaluar y valorar las diferentes dimensiones del marco de la mejora de la eficacia escolar en las escuelas seleccionadas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Proponer nuevos indicadores de la mejora de la eficacia escolar en Chile	●												
Proponer un marco referencial que permita comprender la eficacia escolar en contextos de pobreza		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Fuente: Elaboración propia.

En términos introductorios, se expone la tabla número 19 a modo de síntesis de los instrumentos e insumos utilizados en esta investigación, tales como entrevistas y cuestionarios realizados a Docentes, Jefas de la unidad técnico pedagógica, Directoras, Estudiantes y Apoderados/as, más una serie de documentos tales como proyectos de mejoramiento escolar (PME) o proyectos educativos institucionales (PEI).

Tabla 19. Resumen de instrumentos de recogida de datos e insumos utilizados.

		Escuela LU	Escuela PM	Total
Entrevistas	Dirección	1	1	
	Jefe/a UTP	1	1	
	Docentes	3	3	
	Apoderados de 8vo año	2	2	
	Estudiantes de 8vo año	4	4	
	Sub total	11	11	
Cuestionarios	Dirección	1	1	
	Jefe/a UTP	1	1	
	Docentes	18	7	
	Apoderados de 8vo año	23	14	
	Estudiantes de 8vo año	28	19	
	Sub total	71	42	
Documentos	PEI	1	1	
	PME	1	1	
	Manual de convivencia	1	1	
	Sub total	3	3	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 19, la cantidad de aplicaciones de cuestionarios en cada escuela supera a la cantidad entrevistas implementadas, sin embargo, a diferencia de los cuestionarios, las entrevistas nos proporcionan una amplitud de información mucho más abundante y compleja a la hora de sistematizada.

En la entrevista hay mayor flexibilidad, y el entrevistador puede hacer modificaciones en el formato de las preguntas sin cambiar el sentido de las mismas. Tenemos entonces que la mayor ventaja de una entrevista en manos de un entrevistador experimentado es su flexibilidad, y esta misma será su mayor desventaja en manos de una persona inexperta, puesto que podrá caer en la subjetividad y proporcionar respuestas sesgadas. (Pick y López, 1992, p.66)

Antes de presentar los instrumentos de recogida de datos utilizados en esta investigación, es necesario exponer la “matriz de análisis”, material que contempla el contenido y las dimensiones o ámbitos del marco de la Mejora de la Eficacia Escolar, que ha servido de sostén teórico para la construcción de los instrumentos en cuestión. Esta Matriz de análisis se ha confeccionado en gran medida por la bibliografía asociada tanto a la eficacia escolar como a la mejora de la escuela, pero de forma más significativa con los textos directamente vinculados a la Mejora de la Eficacia escolar a nivel Europeo y Latinoamericano (Bellei et al., 2009, 2015; Murillo et al., 2002; Murillo, 2003a, 2003b, 2007, 2011; Muñoz repiso, 2000; Raczynski y Muñoz, 2004, 2005; Reezigt, 2001; Stoll y Fink, 1999; Velzen et al., 1985). En este sentido, este material se ha desarrollado principalmente en base a las investigaciones realizadas fuera de Chile, pero matizada con las investigaciones locales, lo cual ha permitido incorporar elementos de contexto necesarios para responder al sistema educativo chileno. Todo lo cual ha sido parte del marco teórico desarrollado para esta investigación.

Esta matriz de análisis, tal como se aprecia en la tabla número 20, está compuesta por un total de 11 dimensiones que organizan y aglutinan a su vez en 33 componentes, entre los cuales figura una dimensión relacionada netamente con la información general de la escuela, siendo todas las demás relacionadas con el marco de la Mejora de la Eficacia Escolar, las cuales fueron agrupadas a su vez en tres niveles institucionales, Macro, Meso y Micro, tal como se detalla a continuación:

- I. Nivel Externo (*Macro*)
 - a. Presión para la mejora
 - b. Recursos externos
- II. Nivel contexto inmediato (*Meso*)
 - a. Información general de la escuela
 - b. Equipo profesional
 - c. Estudiantes y familia
- III. Nivel de escuela (*Micro*)
 - a. Recursos personales, materiales y funcionales
 - b. Cultura de la mejora
 - c. Procesos de mejora
 - d. Autonomía en la gestión del personal
 - e. Gestión pedagógica y curricular
 - f. Resultados institucionales

Estas dimensiones y componentes son la estructura base para la construcción de los instrumentos de recogida de datos, específicamente para la confección de los cuestionarios y las entrevistas, las cuales, según su naturaleza y características, permitieron asociar idóneamente los componentes de la matriz con cada instrumento en cuestión, lo cual se expone posteriormente.

Tabla 20. Dimensiones y componentes de la matriz de análisis.

Nº	DIMENSIONES	Nº	COMPONENTES
1	Presión para la mejora	1.1.	Resultado de evaluaciones externas
		1.2.	Agentes de presión
		1.3.	Agentes externos
		1.4.	Cambios educativos-políticas educativas
2	Recursos externos	2.1.	Apoyo de agentes externos Gubernamentales/no gubernamentales
3	Información general de la escuela	3.1	Datos socioeconómicos y de identificación de la escuela
4	Equipo profesional	4.1.	Equipo docente
		4.2.	Equipo de gestión
5	Estudiantes y familia	5.1.	Estudiantes
		5.2.	Familias y hogar
6	Recursos personales, materiales y funcionales	6.1.	Recursos para la mejora
		6.2.	Recursos humanos
		6.3.	Apoyo de agentes internos
7	Cultura de la mejora	7.1.	Historia de la institución y la mejora
		7.2.	Presión interna
		7.3.	Visión compartida
		7.4.	Liderazgo
		7.5.	Disposición para convertirse en una organización que aprende y reflexiona sobre si misma
8	Procesos de mejora	8.1.	Diagnóstico, establecimiento y elaboración de objetivos necesidades de Mejora
		8.2.	Planificación de actividades de mejora
		8.3.	Aplicación de planes de mejora
		8.4.	Seguimiento y evaluación de los procesos de cambio
		8.5.	Institucionalización
9	Autonomía en la gestión del personal	9.1.	Gestión del personal, evaluación, promoción e incentivos
10	Gestión pedagógica y curricular	10.1	Trabajo cooperativo
		10.2.	Organización pedagógica
		10.3.	Atención a la diversidad
		10.4.	Autonomía e innovación pedagógica
		10.5.	Promoción de los OIC (Otros Indicadores de Calidad)
		10.6.	Gestión de la convivencia escolar
11	Resultados institucionales	11.1	Cambios en la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes
		11.2	Indicadores de eficiencia interna
		11.3.	Reconocimiento

Fuente: Elaboración propia.

Tanto las entrevistas como los cuestionarios que se han confeccionado para esta investigación tienen 5 destinatarios diferentes: a) Estudiantes, b) Equipo docente, c) Dirección, c) Jefatura de UTP y d) Apoderados/as. Por tanto, cada instrumento se ha construido en razón de las características de cada destinatario, considerando su rango etario, rol en la institución y el alcance de su conocimiento en las diferentes áreas de la escuela. De esta manera, tanto el lenguaje utilizado, como el guion correspondiente a las diferentes áreas del marco de la Mejora de la Eficacia Escolar expuesto en la tabla número 20, han sido contextualizados según dichas características de los destinatarios.

Por otro lado, el objetivo de los instrumentos es el mismo, recoger datos para identificar y analizar los principales aspectos del Marco de la Mejora de la Eficacia Escolar que favorecen el logro de metas institucionales en cada escuela vinculada con esta investigación.

Una vez presentada la matriz de análisis, sus dimensiones y componentes, se expondrán los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación, exhibiendo tanto los aspectos técnicos del instrumento, como los procedimientos que se implementaron en la construcción de cada uno de ellos.

3.5.1. LA ENTREVISTA

La entrevista es una estrategia utilizada para diversos fines, utilizada principalmente en procesos diagnósticos y orientadores, no sólo es útil en razón de la información que puede recabar, sino que puede ser parte de una estrategia de intervención en determinadas situaciones.

Por ello, no sólo cumple la función diagnóstica, sino que también sirve a otra función, como son la recogida amplia de información sobre el sujeto (historia, trayectoria laboral y profesional, situación familiar, etc.), la función motivadora (establecimiento de una relación positiva, cambio de actitudes y expectativas, etc.) y la función terapéutica (puesta en prácticas de estrategias de intervención).
(Padilla, 2002, p. 124)

Una de las características principales de la entrevista, en comparación a otros procedimientos de encuesta, radica en el grado de participación e interacción personal, verbal o no verbal, que mantienen los participantes, con el propósito de cumplir con el objetivo previamente definido, en este sentido “el entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas” (Taylor y Bogdan,

1987, p. 101), en este sentido, según Izcara (2014) el rol del entrevistador, lejos de limitarse a repetir una serie de preguntas estructuradas previamente, intenta guiar al entrevistado en una dirección no predefinida, en un formato flexible.

Técnicamente es un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto, las preguntas pueden estar totalmente definidas de forma previa, como es en el caso de la entrevista estructurada, o bien estar definidas en un menor grado como en las entrevistas semiestructuradas.

“Una entrevista estructurada es un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y en persona y que están preparadas de antemano. Las preguntas semiestructuradas están redactadas para permitir respuestas únicas para cada sujeto. Independientemente del tipo de pregunta, las respuestas se codifican, tabulan y resumen numéricamente”. (McMillan y Schumacher, 2015, p. 49)

3.5.1.1. DISEÑO

La elaboración de las entrevistas, en este caso semiestructuradas, implicó un amplio proceso de análisis, reflexión y vinculación recursiva con nuestra matriz, en donde se consideraron las siguientes fases procedimentales en su confección:

- a) Establecimiento de los objetivos de la entrevista
- b) Definición los indicadores o criterios
- c) Desarrollo de las preguntas a partir de los indicadores
- d) Validación
- e) Redacción final de la entrevista

Tal como se mencionó anteriormente, en la construcción de los instrumentos de recogida de datos han considerado también las características de los destinatarios, ya sea su rango etario, rol en el establecimiento y el grado de conocimiento de las diferentes áreas de la escuela. En este sentido la entrevista se ha construido con un lenguaje *ad hoc*, respondiendo a su vez a las dimensiones y componentes del marco de la MME factibles de relacionar con el nivel de conocimiento del destinatario. Para esto último se contempló la panorámica completa de la matriz de análisis, en donde inicialmente se vincularon las dimensiones y componentes que *a priori* serían factibles de asociar a cada destinatario, de esta forma se evaluó el alcance de los instrumentos en razón de las dimensiones y componentes que se relacionaban tanto con

las entrevistas, como con los cuestionarios y el análisis documental, tal como se expone a modo de ejemplo en la tabla número 21.

Tabla 21. Ejemplo de asociación de los instrumentos de recogida de datos en los componentes de la dimensión “Cultura de Mejora”.

Dimensiones	Componentes	Instrumentos de recogida de datos											
		Análisis documental	Entrevista Director	Entrevista Jefatura técnico-pedagógica	Entrevista Docente	Entrevista apoderados	Entrevista estudiantes	Cuestionario director	Cuestionario Jefatura Técnico Pedagógica	Cuestionario Docente	Cuestionario Apoderados	Cuestionario Estudiantes	
7. Cultura de la mejora	Historia de la institución y la mejora		•	•									
	Presión interna												
	Visión compartida		•	•	•	•							
	Liderazgo								•	•			
	Disposición para convertirse en una organización que aprende y reflexiona sobre si misma		•		•								

Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, los criterios o indicadores asociados a la entrevista han emergido desde la propia matriz de análisis tal como se ejemplifica en la tabla número 22, lo cual permitió confeccionar el primer guion del instrumento, siendo parte de una revisión recursiva por parte de la tutora de tesis, orientando, rectificando y ajustando el guion, hasta llegar a la redacción final de instrumento.

Tabla 22. Extracto de asociación entre preguntas de la entrevista y la matriz de análisis.

PREGUNTAS	DIMENSIONES/COMPONENTES
¿Existen espacios formales de trabajo entre el equipo EGE y el equipo docente? <i>En el caso que responda no, seguir con la pregunta número 5</i>	Gestión pedagógica y curricular Trabajo colaborativo
¿Podría describir la más relevante?	IDEM
¿Cuáles son los criterios para la asignación de cursos, carga horaria, agrupamiento de estudiantes, articulación de ciclos? <i>En el caso que no existan criterios, seguir con la pregunta número 9.</i>	Gestión pedagógica y curricular Organización pedagógica
¿Cómo y quiénes lo diseñaron?	IDEM
¿De qué forma dichos criterios han logrado alcanzar los objetivos o fines propuestos?	IDEM
¿Cómo se prioriza y gestiona el material didáctico que adquiere la escuela?	Recursos materiales y funcionales Recursos para la Mejora Material o equipamiento didáctico
¿Existen una atención diferenciada o inclusiva para los estudiantes con NEE o estudiantes extranjeros a nivel de aula? <i>En el caso que responda no, finalizar entrevista</i>	Gestión pedagógica y curricular 12.3 Atención a la diversidad
¿Podría describir la más relevante?	IDEM
¿Cómo se coordinan los especialistas en estas acciones?	IDEM

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, cada entrevista según su destinatario se fue desarrollando y articulando a su vez con los demás instrumentos de recogida de datos en términos complementarios, abarcando completamente el contenido del Marco de la Mejora de la Eficacia Escolar contemplado en la matriz de análisis.

3.5.2. EL CUESTIONARIO

Técnicamente los cuestionarios presentan una forma escrita y deben ser desarrollados por los mismos encuestados, se caracterizan por presentar una serie de preguntas, deben incluir claras instrucciones escritas sobre cómo responder, indicaciones de cómo y cuándo devolver el cuestionario una vez contestado, y según el caso, agregar definiciones de algunos conceptos complejos para el encuestado.

A diferencia de la entrevista, el cuestionario es un instrumento más económico, puesto que permite acceder a una mayor cantidad de sujetos en un tiempo determinado, imposible de equiparar si se tuviesen que entrevistar, además, permite estandarizar y dar mayor normalización a la situación de recogida de información, puesto que, en una situación de entrevista, esta puede variar de un entrevistador a otro o de un entrevistado a otro. (Padilla, 2002). Las principales diferencias entre el cuestionario y la entrevista, según Izcara (2014), se presentan en la tabla 23.

Tabla 23. Diferencias entre la encuesta y la entrevista

CUESTIONARIO	ENTREVISTA
El formato es un cuestionario hermético	El formato es una guía abierta
Todos los participantes deben responder a las mismas preguntas, en la misma secuencia	No existe una secuencia lógica para las preguntas y éstas varían en función del contexto las experiencias y conocimientos del entrevistado
La secuencia, dirección y ritmo de la encuesta aparece controlado por el encuestador	El entrevistado desempeña un papel activo en la determinación de la secuencia ritmo y dirección de la entrevista
El papel de la encuestadora es formular las preguntas que hay escritas en el cuestionario y anotar las respuestas	El papel del entrevistador es guiar al entrevistado hacia una exploración exhaustiva de sus expectativas y perspectivas y evitar que la entrevista se desvíe de los objetivos del estudio
El tono de la encuesta tiende a ser frío y distante	Es muy importante que el entrevistador mantenga un tono cordial y empático
El encuestado se siente maniatado, manipulado e incómodo por lo que desea que la entrevista sea lo más breve posible	El entrevistado ve en la entrevista un medio que le da la palabra para expresar sus ideas. A medida que avanza la entrevista suele sentirse más cómodo y no es infrecuente que demandé que se alargue la conversación
Las respuestas son predecibles	Las respuestas son impredecibles
Las respuestas son anotadas en el cuestionario	Las respuestas deben ser grabadas y transcritas
La aplicación de cada cuestionario tiene una misma duración	La duración de la entrevista depende de la riqueza de información facilitada por el entrevistado
Todos los cuestionarios aplicados tienen el mismo valor	El valor de la entrevista depende de la riqueza informativa contenida en la misma
Busca la producción de datos métricos	No busca producir ningún dato métrico

Fuente: Izcara (2014, p. 136)

Las ventajas del cuestionario a raíz de la relación impersonal entre el entrevistador y el entrevistado, suponen limitaciones también, por ejemplo, al formular las preguntas por adelantado el investigador debe prever que la intención y el significado del instrumento sean claros, específicos, que no generen dudas o interpretaciones erróneas, ya que él no estará necesariamente durante la administración del instrumento que diseñó. (Martínez y González, 2004).

3.5.2.1. DISEÑO

Al igual que en la entrevista, la construcción del cuestionario ha considerado las características de los destinatarios, ya sea su rango etario, rol en el establecimiento y el grado de conocimiento de las diferentes áreas de la escuela, manteniendo un lenguaje *ad hoc* y respondiendo a las dimensiones y componentes del marco de la MME factibles de relacionar con el nivel de conocimiento del destinatario sobre los procesos institucionales.

La confección de este instrumento se ciñe a las etapas que Bisquerra et al. (2014, p.241) exponen como necesarias en la construcción de un cuestionario:

- a) Definición de los objetivos del cuestionario
- b) Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados
- c) Elaboración y selección de las preguntas (abiertas, cerradas...)
- d) Análisis de la cantidad de preguntas
- e) Análisis de fiabilidad y validez
- f) Redacción final

El cuestionario fue confeccionado con el objetivo de recoger datos para identificar y analizar los principales aspectos del Marco de la Mejora de la Eficacia Escolar que favorecen el logro de metas institucionales en cada escuela vinculada con esta investigación, y al igual que en la confección de las entrevistas, la matriz de análisis ha sido la base teórica para su construcción. En este sentido, uno de los procesos iniciales fue asociar las dimensiones o componentes de la matriz con el instrumento, tal como se expone en la tabla 24, desarrollando así una estructura básica e inicial que comprendiera la primera propuesta de apartados o ítems del instrumento.

En relación con la estructura de apartados de los cuestionarios, no responde a una propuesta estandarizada, más bien tiene relación con una estructura contextualizada para cada grupo al que va dirigida este cuestionario, contemplando estudiantes, apoderados, docentes, jefatura técnico-pedagógica y dirección. Por tanto, los ítems y la secuencia de los mismos se estructuraron en base a la propuesta inicial del instrumento, su evaluación y retroalimentación periódica por parte tutora de tesis, en donde se han utilizado principalmente preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple.

De forma transversal a cada cuestionario se establecieron presentaciones del instrumento, variables de identificación y preguntas relevantes que permitan viabilizar su posterior triangulación, categorización y análisis. El lenguaje y la extensión de cada instrumento responden al rol y al rango etario de los destinatarios, por tanto, heterogéneo en estos aspectos. Las preguntas se agruparon en base a temáticas o dimensiones particulares con el objetivo de no desorientar a los destinatarios cuando desarrollen el instrumento, lo cual se puede visualizar en la tabla número 24, en donde se expone un resumen de los cuestionarios, su agrupación y vínculo entre las preguntas del instrumento y la matriz de análisis.

Tabla 24. Resumen de asociación entre preguntas de los cuestionarios y la matriz de análisis.

PREGUNTAS	DIMENSIONES/COMPONENTES
CUESTIONARIO ESTUDIANTES (19 preguntas)	
1 – 10	-Recursos para la Mejora: Recursos Humanos. -Estudiantes
11 – 12	-Gestión pedagógica y curricular: atención a la diversidad
13 – 18	-Gestión pedagógica y curricular: gestión de la convivencia escolar
19	-Resultados institucionales: Reconocimiento
CUESTIONARIO APODERADOS (16 preguntas)	
1 – 7	-Estudiantes y familia: Familias y hogar
8 – 10	-Cultura de Mejora: Visión compartida
11 – 12	-Gestión pedagógica y curricular: gestión de la convivencia escolar
13 – 16	-Recursos Materiales y Funcionales: recursos humanos. -Participación de las familias en la escuela
CUESTIONARIO DOCENTES (34 preguntas)	
1 – 5	-Recursos materiales y funcionales: Recursos para la Mejora
6 – 10	-Recursos para la Mejora: Recursos Humanos, Características docentes
11 – 17	-Recursos para la Mejora: Recursos Humanos, Características docentes
18 – 21	-Recursos para la Mejora: Recursos Humanos, Estudiantes
22 – 24	-Recursos para la Mejora: Recursos Humanos, Estudiantes
25 – 31	-Cultura de la mejora: Liderazgo
32 – 34	-Procesos de Mejora: Diagnóstico, establecimiento y elaboración de objetivos necesidades de Mejora
CUESTIONARIO JEFATURA UTP (30 preguntas)	
1 - 8	- Equipo profesional: Equipo de Gestión
9 – 10	-Recursos para la Mejora: Recursos Humanos, Características docentes
11 - 17	-Cultura de la mejora: liderazgo
18 – 27	- Procesos de Mejora: Diagnóstico, establecimiento y elaboración de objetivos necesidades de Mejora
28 – 30	-Gestión pedagógica y curricular: innovación pedagógica
CUESTIONARIO DIRECCIÓN (35 preguntas)	
1 - 8	- Equipo profesional: Equipo de gestión
9 - 16	- Presión para la mejora: Agentes de presión
17 - 21	- Presión para la mejora: Resultado de evaluaciones externas
22 - 32	- Procesos de Mejora: Diagnóstico, establecimiento y elaboración de objetivos necesidades de Mejora
33 - 35	- Autonomía en la gestión del personal: Gestión del personal, evaluación, promoción e incentivos

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla número 24, las preguntas de los cuestionarios están agrupadas según dimensiones o componentes de la matriz de análisis, lo cual permite mantener una lectura lógica del instrumento; el número de preguntas tiene relación con las características del destinatario, nivel de conocimiento y concentración a la hora de desarrollarlo; varias dimensiones o componentes se repiten en más de un instrumento con el fin de triangular, categorizar y analizar las respuestas de forma expedita; existen preguntas de caracterización exclusivas para cada estamento.

3.5.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL

En las instituciones educativas de Chile existe una gran cantidad de documentación, ya sea elaborada por la propia institución u organismos externos, desarrollada individual o colectivamente, en donde el uso de dicha documentación es variado, siendo objeto de consulta, orientación o seguimiento sistemático, entre otras acciones. El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida por otros medios, y que, en este caso, puede dar una información retrospectiva y referencial en términos formales (Del Rincón, 1955).

El análisis de documentos es de gran utilidad para obtener información sobre situaciones, fenómenos o programas en concreto, en donde se pueden visibilizar dos grandes grupos de documentos, los oficiales y los documentos personales. Entre los primeros se encuentra toda clase de documentos, registros o materiales públicos u oficiales, disponibles como fuente de información, y los segundos hacen referencia a cualquier relato en primera persona desarrollado por un sujeto que describe sus creencias y experiencias.

En términos procedimentales, a diferencia de la observación o la entrevista, donde el investigador es el instrumento principal para la obtención y registro de información, el análisis documental es una actividad sistémica y planificada que consiste en inspeccionar ciertos datos como documentos escritos, grabaciones, u otros medios, previamente existentes, que pueden abarcar una amplia gama de modalidades y dimensiones. (Bisquerra et al., 2004). En este sentido, las fases o exigencias metodológicas de esta técnica pueden resumirse en cinco etapas básicas:

1. El rastreo del inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos ya identificados.
3. La selección de los documentos más relevantes y pertinentes para los propósitos de la investigación en cuestión.
4. Una lectura en profundidad sobre el contenido de los documentos para extraer elementos de análisis y registrarlos en memos o notas para identificar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos seleccionados, de modo que se posibilite la construcción de una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

En esta investigación, el análisis documental permite contrastar la información obtenida por las entrevistas y cuestionarios, permitiendo comprender también si los documentos reflejan la realidad escolar extraída de los instrumentos antes mencionados, lo cual, como se mencionó al inicio de este apartado, no siempre es un fiel reflejo de lo que sucede a nivel práctico.

Para la realización del análisis de contenido Martínez y González (2004), establecen las siguientes fases de trabajo:

- a) Establecer la unidad de análisis: un documento, un artículo, las narraciones sobre un tema específico aportadas por un grupo, las sesiones de clase, las anotaciones de la discusión en grupo, las anotaciones de la observación participante, una grabación en vídeo, etc.
- b) Seleccionar la muestra del material de análisis.
- c) Determinar las categorías de análisis: según el objetivo del análisis de contenido, de la temática, serán necesarias diversas categorías; de significado, de valor, de personas. Las categorías vendrán determinadas por el propio contenido, por sus actores, por la frecuencia de aparición de determinados significados.
- d) Realizar inferencias a partir de las categorías y su relación entre ellas, elaborando teorías explicativas.
- e) Elaborar el informe, explicando los objetivos pretendidos, los materiales, el contexto, el proceso, los resultados, las conclusiones, y las fuentes documentales para verificar las conclusiones. Si el objetivo del análisis de contenido está enunciado de manera clara, inequívoca, podrá juzgarse si se ha podido realizar, adjuntando las pruebas, las fuentes de datos, que permitirán validar los resultados.

3.5.3.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL EN LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, los documentos que fueron parte del análisis y triangulación con los demás instrumentos de recogida de datos (cuestionarios y entrevistas), son documentos oficiales de cada escuela, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME), y Manual de Convivencia Escolar, ya que estos, independientemente de la escuela en cuestión, son los documentos más relevantes y representativos del quehacer pedagógico, propuestas de mejora institucional, proyección de objetivos institucionales a mediano y largo plazo y su planificación para alcanzarlos. Así mismo, y transversalmente a cada escuela, estos documentos presentan gran similitud en términos estructurales, ya que son construidos en base a pautas y requerimientos ministeriales, lo cual permite la identificación de patrones, tendencias y similitudes de forma sencilla, permitiendo así también que su cruce con los demás instrumentos de recogida de datos se pueda realizar de forma más intuitiva, debido a que cada documento presenta apartados bien definidos, con información particular para ligar acciones, declaraciones, ideas o conclusiones, con los hallazgos que se han originado en las entrevistas y cuestionarios aplicados a la comunidad escolar.

La tabla número 25 presenta el resumen de los instrumentos utilizados en la investigación y sus destinatarios, en donde se puede visualizar que tanto los cuestionarios como las entrevistas aglutinan la mayoría del material que se utilizará en la investigación, lo cual será contrastado con la documentación seleccionada y analizada de cada escuela.

Tabla 25. Resumen instrumentos de recogida de datos.

INSTRUMENTOS	DESTINATARIOS
Cuestionario	Dirección
	Jefatura UTP
	Docentes
	Estudiantes 8vo año
	Apoderados
Entrevistas	Dirección
	Jefatura UTP
	Docentes
	Estudiantes 8vo
	Apoderados
Análisis documental	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
	Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME)
	Manual de convivencia
	Otros documentos.
Pauta de registro	Infraestructura, equipamiento, actividades extraescolares, otros.

Fuente: Elaboración propia.

En relación al procedimiento de análisis en esta investigación, tal como se describió anteriormente, la primera etapa se dirigió al rastreo de los documentos disponibles y necesarios para un análisis y posterior contraste con los resultados de las encuestas y cuestionarios. De esta forma se procedió a una lectura en profundidad de cada documento, identificando ideas, conceptos, acciones, declaración de intenciones, objetivos, procesos y planificaciones, entre otros aspectos, identificando patrones y segmentos factibles de relacionar y aglutinar, como posibles categorías de análisis, lo cual permitió extraer y sistematizar información relevante de cada documento institucional, lo cual permitiría una posterior triangulación de resultados con los demás instrumentos de recogida de datos.

Una vez seleccionados y analizados los documentos en cuestión, se procedió a la triangulación de datos en base a la información emergente de los resultados de las entrevistas y cuestionarios aplicados, permitiendo asociar por ejemplo, las categorías de análisis de los documentos institucionales, con las unidades de análisis identificadas en los discursos propios de las entrevistas, permitiendo así contrastar su respaldo formal, coherencia, inconsistencia o posibles contradicciones entre ambas fuentes de información, lo cual, se homologa al trabajo con los resultados de los cuestionarios.

En este sentido, y tal como se expondrá en el apartado de resultados de esta investigación, la información analizada y extraída de los documentos institucionales, se mantuvo al servicio de las demás fuentes de información, permitiendo contrastar datos, tanto cualitativos como cuantitativos, extraídos de los discursos de los entrevistados y de la sistematización de las respuestas de los cuestionarios, todo lo cual ha permitido desarrollar un análisis nutrido por diferentes fuentes de información relacionada con cada escuela.

3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación se expondrán los procesos que se han utilizado para analizar los datos que hemos obtenidos mayoritariamente a través de una serie de entrevistas aplicadas a docentes, estudiantes, directivos y apoderados. Estas percepciones son las que nos han permitido confeccionar una textura conceptual base para este estudio, lo cual se vinculará con los resultados obtenidos de cuestionarios y una serie de documentos formales de cada institución, puesto que “en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.439).

Desarrollar un análisis de contenido, reducir nuestros datos y conducir este proceso hacia la categorización del discurso en una clasificación recursiva (que más adelante detallaremos) es advertida por los investigadores como una tarea compleja, en la cual no existe un instructivo univoco o visiblemente establecido por los expertos.

En los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con frecuencia, ése es un proceso difícil. La mayor parte de las personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos. Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles. No hay ninguna fórmula simple para identificar temas y desarrollar conceptos... (Taylor y Bogdan, 1987, p.160)

De este modo, si a lo anterior le sumamos la importancia del “tacto” que debe tener o desarrollar el investigador para leer, apropiada y contextualizadamente, los significados que subyacen en los discursos de los sujetos que aportaron la información en nuestra investigación, la tarea de desarrollar un análisis de discurso, a la vez que se presenta como un procedimiento sumamente complejo, nos brinda la posibilidad de agudizar nuestras habilidades, tanto como investigadores en una etapa crítica de la investigación, como participantes también de una institución escolar que busca mejorar su calidad educativa, y en la cual, muchas veces pasamos por alto la interacción discursiva con los demás integrantes de la comunidad escolar.

3.6.1. ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo, la cual atraviesa diversas disciplinas, aglomerando numerosos métodos de investigación y estrategias de recogida de datos, siendo particularmente utilizada en las investigaciones socioeducativas como esta en donde se desarrolla un estudio que involucra contextos escolares, los sujetos que confluyen en ella, sus características, percepciones, interacciones y procesos vinculados a la cotidianidad escolar. “Las investigaciones cualitativas están diseñadas para descubrir todo aquello que se pueda aprender de algún fenómeno de interés, en especial fenómenos sociales donde las personas son los participantes (o como se les suele denominar tradicionalmente-sujetos)” (Maykut y Morehouse, 1999, p.52).

En esta investigación se hace necesario el desarrollo de una descripción holística de las variables que hacen a una escuela en contexto de pobreza, ser efectiva en el sistema educativo chileno. De ahí nuestro interés por identificar y analizar los diferentes factores y procesos que favorecen el logro de metas escolares en cada institución que ha sido objeto de estudio. En esta línea, nuestro método de investigación es el estudio de casos, específicamente el estudio colectivo de casos, focalizado en el análisis en las situaciones y procesos asociados a la presencia de mejora y eficacia escolar.

Para cumplir nuestros fines indagatorios hemos utilizado la entrevista, el cuestionario y el análisis documental como principales técnicas de recogida de datos, siendo el primero de ellos, quien nos ha proporcionado la mayor cantidad de información, analizada inicialmente a través de la categorización. En este sentido, los datos que hemos obtenido a través de las entrevistas, se presentarán como la principal fuente de información y base para nuestro análisis, permitiendo así, junto con los cuestionarios y en análisis documental, dar comienzo al proceso descriptivo de los datos.

3.6.2. BITÁCORA DE ANÁLISIS

Una vez presentado este panorama general, expondremos el proceso analítico que nos ha permitido constituir las categorías que posteriormente detallaremos. Para estos fines presentaremos de forma general una “bitácora de análisis”, la cual, según Hernández (2014), tiene por función evidenciar los métodos de análisis y reacciones que ha experimentado el investigador frente al proceso, la cual contiene fundamentalmente:

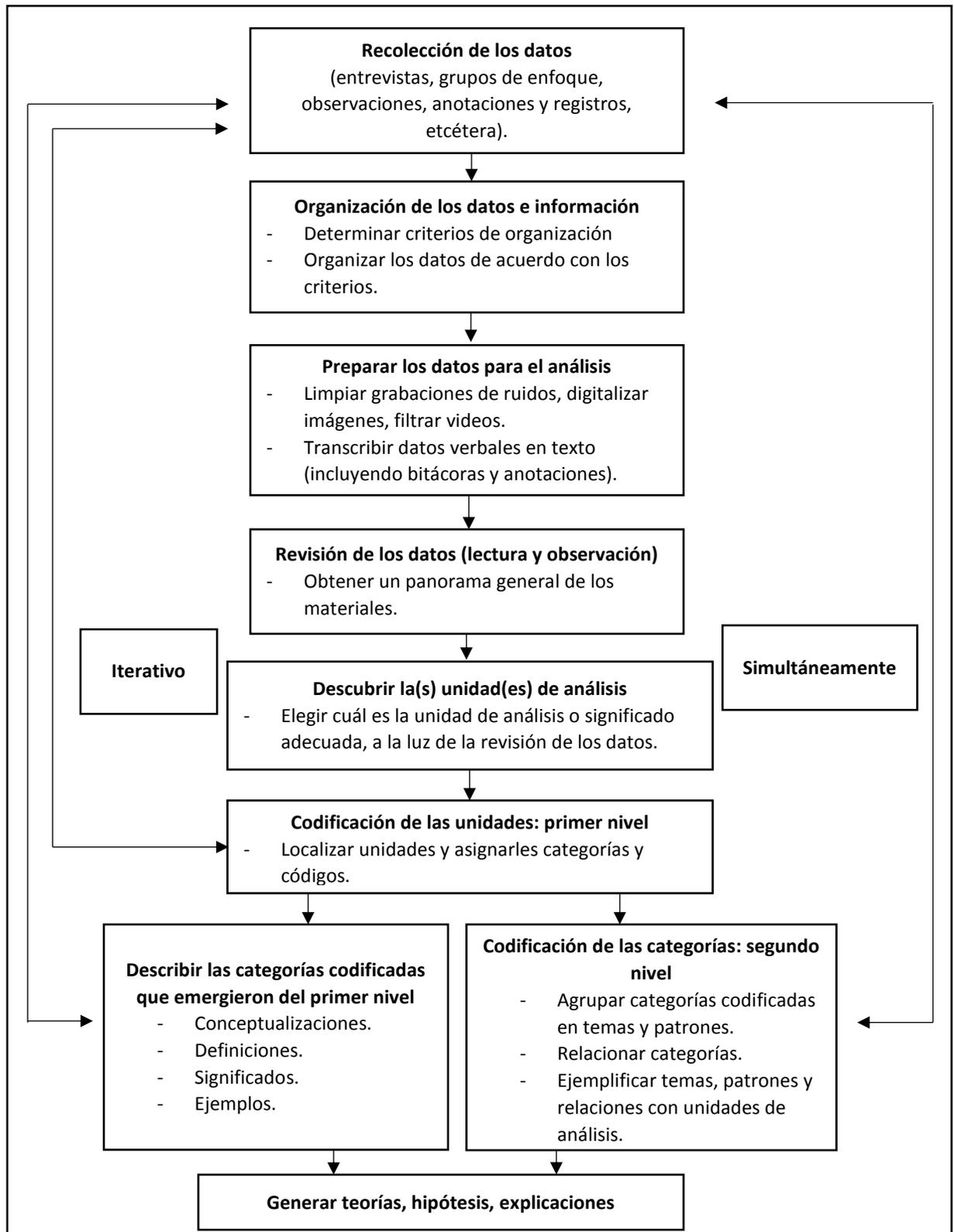
- a) Anotaciones sobre el método utilizado.
- b) Anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, hipótesis y categorías que van surgiendo del análisis.
- c) Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio.

Es de nuestro interés exponer las principales acciones y dificultades que han surgido en este proceso de análisis recursivo, en donde hemos utilizado el Método de Comparación Constante “MCC” como estructura analítica para la categorización del discurso.

El propósito del método de comparación constante al hacer al mismo tiempo comparación y análisis, es generar teoría en forma más sistemática de lo que lo permite la segunda aproximación, a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos (Glaser y Strauss, 1967, p.102).

Para estos autores, el método de comparación constante es un proceso de análisis inductivo, comparativo y sistemático de datos cualitativos, diseñado para ayudar al investigador a generar una teoría integrada, consistente y cercana a los datos. Para Maykut y Morehouse (1999) el MCC proporciona al investigador principiante un buen punto de partida para el análisis de una gran cantidad de datos, y es en este último sentido que este método ha sido especialmente útil para nosotros. Debido a nuestra inexperiencia en este tipo de investigaciones, el MCC nos ha permitido conducir el análisis de datos a través de una línea flexible, pero estructurada a la vez, en razón de los pasos que componen este método.

Figura 9. Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos.



Fuente: Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.445.

En nuestra preparación de los datos, previo al análisis vinculado al MCC, el cual podríamos graficar a través de la figura 9, hemos tenido que transformar la información recogida en nuestro campo de estudio, específicamente las grabaciones de las entrevistas realizadas a parte de la comunidad educativa de ambas escuelas. En este sentido, la extensión de cada entrevista ha fluctuado bastante, lo que ha incidido también en las horas de transcripción que hemos tenido que realizar, por un lado tenemos entrevistas con una duración de quince minutos y otras de una hora y treinta minutos, sumando alrededor de seiscientos veinte minutos de grabación para las 22 entrevistas. Se estima que la transcripción, en promedio, es de 4 minutos por cada 1 minuto de audio, de modo que hemos tenido que destinar aproximadamente 41 horas para la transcripción de nuestras entrevistas.

Una vez declarado este preludio a nuestro análisis inductivo, y ya en vistas de la búsqueda de nuestra categorización del discurso, nuestra primera tarea fue identificar o definir las unidades de análisis, también llamadas incidentes, unidades de significado o segmentos de análisis, entre otros, lo cual nos lleva a fragmentar el texto en unidades o segmentos.

El proceso de análisis de datos consiste en extraer significado de las palabras y acciones de los participantes en la investigación dentro del marco del foco de investigación definido por el investigador. La búsqueda de significado se inicia con la identificación de las unidades más pequeñas de significado en los datos, que más adelante formarán la base para la definición de categorías mayores (Maykut y Morehouse, 1999, p.147).

Para Hernández et al. (2014) la identificación de unidades de análisis es tentativa en un comienzo encontrándose sujeta de diversos cambios, estos autores identifican dos maneras de definir las unidades de análisis, la primera denominada “unidad constante” y la segunda de “libre flujo”. En la primera el investigador identifica el segmento que denominará unidad de análisis, el cual puede ser la línea, el párrafo o la página completa, de este modo el investigador irá evaluando, a la vez que codifica, si la unidad escogida es apropiada para el análisis. De este modo, a través de la codificación, decidirá si mantiene o no la unidad como definitiva en todo el proceso. La segunda manera de definir la unidad de análisis sugiere la no existencia de un tamaño equivalente entre las unidades, más bien, sólo se define el inicio del segmento y hasta que se encuentra un significado, se determina al fin del mismo.

Un segmento de datos es comprensible por sí mismo y contiene una idea, episodio o asunto relevante para el estudio. Los segmentos pueden ser de cualquier tamaño: una palabra, una frase, unas cuantas líneas o varias páginas que contienen un acontecimiento entero o las explicaciones de los participantes con varias unidades más cortas dentro del segmento (McMillan y Schumacher, 2005, p.487).

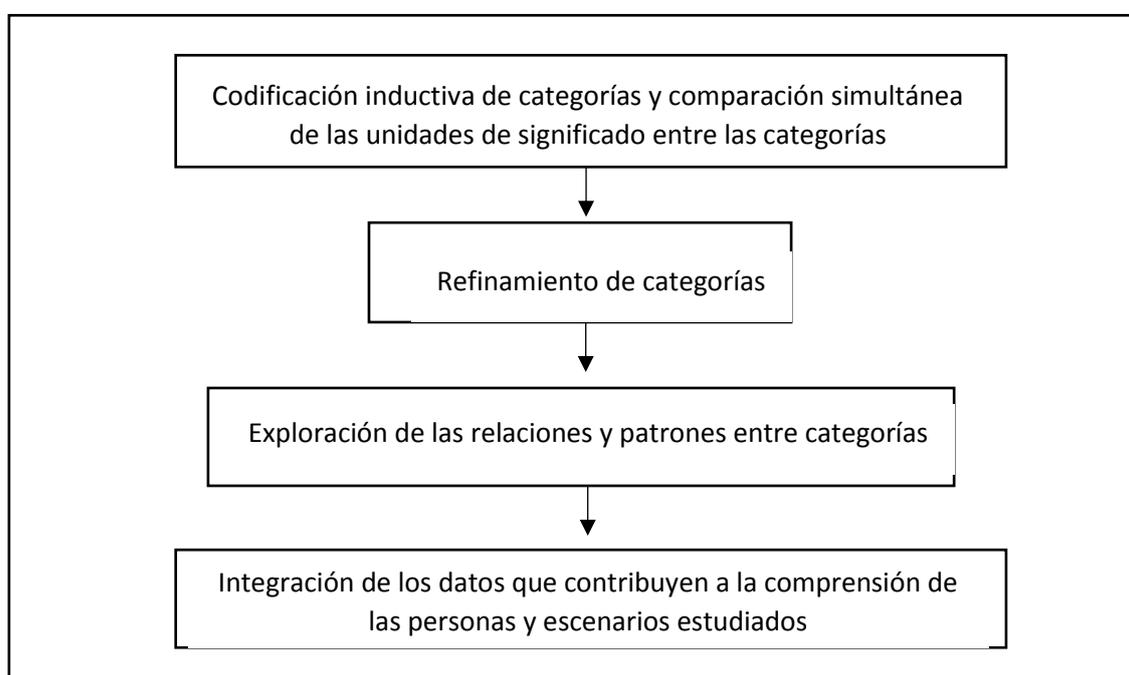
De cualquier forma, en la literatura se evidencia la posibilidad de cambiar de unidad en cualquier momento. Puede ser que a veces las unidades de análisis sean más extensas que un párrafo y en otras no más que una línea o una frase, lo importante es que cada unidad de análisis posea significado propio, brindando así una utilidad en nuestro análisis general de datos. (Maykut y Morehouse, 1999)

En nuestra experiencia, ya sea por nuestra condición de inexpertos en este método, o simplemente por las características procedimentales que hemos expuesto respecto de las unidades de análisis, inicialmente no hemos podido definir una unidad constante al analizar el texto, de modo que la unidad ha variado según el significado o relevancia conceptual que hemos hallado en los discursos de los entrevistados, lo cual ha sido coherente con nuestra impresión final respecto de esta imposibilidad. Al fin de la categorización hemos validado la necesidad de mantener esta flexibilidad o unidad de análisis de “libre flujo”, debido a que durante el desarrollo de nuestro análisis nos enfrentamos con una amplia variedad de textos, lo cual responde por supuesto a la diversidad de emisores y las características personales de cada uno de ellos, en cuanto a su edad, rol, formación, conocimiento, habilidades narrativas, poder de síntesis o precisión conceptual, lo cual queda de manifiesto al comparar entrevistas que han proporcionado el triple de categorías que otras de similar extensión, en donde el emisor a veces podía sintetizar varios aspectos, conceptos o ideas de forma sintética en un mismo párrafo o frase, y otros, ya sea por el afán de definir una idea de forma más acabada o simplemente por exponer sin mucha claridad lo que querían expresar, se extendían más allá de una frase o un párrafo para una misma idea.

De esta forma, siguiendo en la línea del MCC, Glaser y Strauss (1967) describen cuatro etapas progresivas en la ejecución de este método: a) Comparar incidentes aplicables a cada categoría, b) Integrar categorías y sus propiedades, c) Delimitar la teoría, y d) Escribir la teoría. Es en este punto donde nos pareció conveniente vincularnos con el desarrollo que hacen Maykut y Morehouse (1999) de este método, ya que tomando los aportes también de Lincoln y Guba (1985), logran construir un método procedimentalmente más detallado y

enriquecido a nivel práctico, por tanto mucho más comprensible y cercano para el investigador inexperto. Maykut y Morehouse sin alejarse de las bases proporcionadas por Glaser y Strauss, exponen las cuatro fases progresivas del MCC (figura 10), con ejemplos basados en experiencias propias sobre el análisis inductivo de datos, los cuales, aunque desarrollados con una técnica manual, y nosotros a través de un software, nos permitieron comprender procesos graduales conducentes a la saturación de datos. De esta forma nos hemos vinculado tanto con Glaser y Strauss (1967) y Maykut y Morehouse (1999) para desarrollar en análisis inductivo de nuestros datos.

Figura 10. Método comparativo constante de análisis de datos.



Fuente: Maykut y Morehouse, 1999, p.155.

La primera etapa de análisis se centra en la codificación de cada suceso, buscando semejanzas y diferencias a través del análisis inductivo en el texto transcrito, codificando cada incidente en sus datos, dentro de tantas categorías como sea posible. Los autores indican que este método es un proceso continuo de crecimiento, en donde “cada etapa luego de un tiempo se transforma en la siguiente- los primeros estadios permanecen en operación simultáneamente a lo largo del análisis y cada uno provee un desarrollo continuo a los sucesivos estadios hasta el fin del análisis.” (Glaser y Strauss, 1967, p.105). Es relevante aquí que mientras que se codifica un incidente para una categoría en particular, se pueda comparar también con los incidentes previos en el mismo texto, y en diferentes grupos codificados en la misma categoría.

Nuestro punto de partida aquí fue lo que Maykut y Morehouse (1999) llaman el “descubrimiento”, que consiste en leer nuestros documentos primarios, familiarizándonos con ellos, con los datos e ideas que comenzamos a visualizar como relevantes o recurrentes en los textos. Aquí nos pudimos percatar de que algunos conceptos emergían directamente del lenguaje técnico de los emisores, lo cual nos permitía capturar ideas o conceptos de forma más simple, en cambio en otras ocasiones, dichas ideas o conceptos estaban incluidas de forma más implícita en los discursos de los emisores. En este sentido Glaser y Strauss (1967) indican que las categorías y sus propiedades emergen de dos formas, a través de la abstracción del lenguaje de la situación del investigador, o a través de la construcción del propio investigador, lo que es coherente con lo vivenciado en nuestro desarrollo.

A través de este proceso de descubrimiento hemos podido constatar cómo cada archivo de entrevista transcrito nos proporcionaba una amplia cantidad de conceptos o temas, que inicialmente no fuimos capaces de aglutinar o combinar, llegando a tener una planilla con más de 350 conceptos o etiquetas. Una vez llegado a este punto, hemos comenzado a examinar aquellas anotaciones sobre nuestro proceso de revisión inicial de textos, los títulos tentativos asociados a cada segmento o fragmento de nuestros documentos primarios, evidenciando así los primeros indicios sobre aspectos comunes que posiblemente podrían solaparse en nuestra planilla. De esta forma comenzamos a destacar y aglutinar los conceptos recurrentes o visiblemente menos ambiguos, los cuales ya nos permitían definir o delimitar una idea más concreta que pudiera unificar tópicos similares en esta amplia gama de “etiquetas”. Para este trabajo fue especialmente útil el software con el que trabajamos, ya que nos permitió aglutinar las etiquetas a través de “familias”, las cuales podían volver rotularse las veces que quisiéramos, de la misma forma en que podíamos agregar o desvincular conceptos en la medida que fuese necesario.

Estas acciones iniciales del MCC nos permitieron reducir a cerca de 200 etiquetas las 350 que habíamos generado en un principio, con una definición un poco más clara que la inicial, y con una impresión de que nuestro “ojo clínico” comenzaba a afinarse en favor de nuestra investigación. De esta forma nuestros primeros acercamientos a la conformación de categorías y sus propiedades fueron emergiendo.

Los expertos indican que en esta comparación recursiva de incidentes se comienzan a generar propiedades teóricas de cada categoría, el investigador va delimitando las características de cada grupo, identificando la relevancia y recurrencia de las ideas que

emergen en el texto, permitiendo vincular cada vez de forma más directa incidentes con categorías o relaciones entre categorías. (Glaser y Strauss, 1967)

Es importante recordar aquí que nuestras entrevistas semiestructuradas fueron construidas en base a un guion teórico sobre la Mejora de la Eficacia Escolar, por tanto, no era difícil reconocer cómo las respuestas se iban vinculando con los aspectos teóricos de nuestro marco. En este sentido, las categorías emergían tanto de forma inductiva como deductiva, ya que por un lado, era evidente esperar una asociación conceptual entre las respuestas de nuestros entrevistados, y las dimensiones que constituyen el Marco de la Mejora de la Eficacia Escolar, pero por otro, los emisores proporcionaban información contextualizada a su experiencia en la institución escolar, lo que nos permitía capturar aspectos que no eran parte de nuestro guion teórico. Lo cual enriquece mucho más nuestros hallazgos.

La segunda etapa se focaliza inicialmente en la detección de ciertas propiedades de los incidentes que habíamos etiquetado y agrupado, estas definiciones o características las iremos entendiendo como reglas de inclusión o exclusión de otros incidentes, lo que debería simplificar la tarea de agrupación a la hora de comparar los incidentes que hemos extraído de cada texto analizado. Estas propiedades asociadas a la agrupación de incidentes nos proporcionan entonces nuestras primeras categorías.

Dicho de otro modo, un enunciado proposicional es aquel que expresa el significado que contienen los datos incluido en una determinada categoría. Las reglas de inclusión, expresadas en forma de proposiciones constituyen un paso crucial para la consecución de los resultados de investigación, al tiempo que ayudan a desvelar qué se está aprendiendo sobre el fenómeno de estudio (Maykut y Morehouse, 1999, p.160).

Glaser y Strauss (1967) indican que, a diferencia de la etapa anterior, en donde las unidades de comparación constante eran entre incidentes, ahora la comparación se realiza entre incidentes y categorías, o específicamente, entre incidentes y las propiedades de la categoría, de modo que en esta comparación constante, la dirección o el vínculo entre incidentes y categorías se vuelve cada vez menos complejo. Es necesario aquí seguir con el proceso de análisis volviendo a releer los datos, comprobando si estos cumplen con las características descritas en cada categoría, o si por el contrario, debería pasar a formar parte una categoría distinta.

De esta forma nuestras primeras categorías y sus propiedades fueron emergiendo, para nosotros estas categorías no parecían ser provisionarias, sin embargo, en el proceso cíclico de

la revisión de textos, las citas asociadas a los conceptos que constituían cada categoría, tanto en su definición como en su etiqueta, volvían a sufrir cambios. Sin embargo, en la medida que se lograban aglutinar, o también disociar conceptos, comenzamos a evidenciar cierta robustez conceptual y teórica. “De este modo, la teoría se va desarrollando, cuando categorías diferentes y sus propiedades tienden a integrarse a través de la comparación constante que va forzando al analista a construir el sentido en forma teóricamente relacionada en cada comparación”. (Glaser y Strauss, 1967, p.109)

En la tercera etapa se hace relevante delimitar las categorías a través de la revisión de los enunciados proposicionales o definiciones propuestas por los investigadores para cada grupo de incidentes. El análisis se desarrolla cada vez de forma más cuidadosa, la revisión de las categorías debería llevar a los investigadores a definir, limitar y refinar mucho más cada enunciado proposicional, desestimando propiedades que resulten ser menos relevantes y agregando otras más significativas.

La delimitación ocurre en dos niveles: en el de la teoría y en el de las categorías. Primero, la teoría se solidifica, en el sentido de que las mayores modificaciones se van haciendo menores y menores a medida que el analista compara el siguiente incidente de una categoría con sus propiedades. (Glaser y Strauss, 1967, p.109)

En esta etapa se comenzó a evidenciar una saturación de datos, mayoritariamente las acciones analíticas de la comparación constante nos llevaron a reducir considerablemente las categorías que habíamos delimitado en la etapa anterior, pudimos desestimar una serie de incidentes no representativos de cada categoría, y aun cuando emergieron otras categorías, no contempladas anteriormente, fueron cuantitativamente marginales en comparación a la totalidad de categorías que ya teníamos en esta etapa.

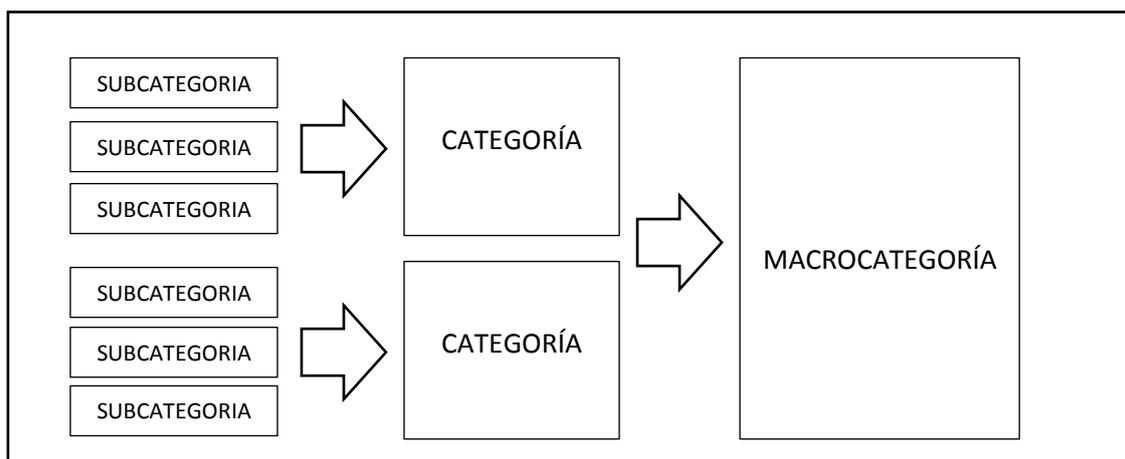
El proceso de delimitación más refinado, propio de esta fase, nos permitió relacionar o dividir categorías a través de la coherencia entre sus incidentes y los enunciados proposicionales que daban cada vez más consistencia y sentido teórico a nuestro trabajo. Hallamos matices que en un comienzo fueron invisibles para nosotros, llegando a un punto en donde sólo podíamos mejorar terminológicamente nuestros enunciados, quitar uno que otro incidente irrelevante dentro de alguna categoría, o buscar una simetría entre las extensiones de nuestros enunciados proposicionales.

Así llegamos a la **saturación de nuestros datos**, lo cual nos permitió reducir nuevamente nuestra lista, la misma que inicialmente sumaba 350 incidentes rotulados, que luego pasaron

a ser 200, terminaron siendo 120, agrupados en 41 categorías, las cuales a su vez, fueron aglutinadas en 13 macrocategorías.

Como se acaba de mencionar, nuestra estructura final graficada en la figura 11, está constituida por Macrocategorías, Categorías, y Subcategorías, las cuales se han aglutinado en razón de su relación y coherencia conceptual alcanzada a través del MCC.

Figura 11. Estructura final de la categorización.



Fuente: Elaboración propia.

En adelante, nuestra tarea será reportar sistemáticamente los resultados obtenidos a través de MCC, para lo cual comenzaremos desde una panorámica general, exponiendo cada Macro categoría en razón de las categorías y sub categorías que la componen, para posteriormente interiorizarnos en estos últimos dos aspectos de forma más específica, conceptual y teórica, proporcionando un análisis mucho más detallado de los datos recogidos en nuestras entrevistas.

En las siguientes tablas se agregan, además de los datos ya señalados, las frecuencias de cada sub categoría, la sumatoria de ellas en cada categoría y la cantidad de documentos en los que encontramos las Sub Categorías, distinguiendo en color aquellos aspectos que resultan más destacados en razón de sus frecuencias. En este sentido, y para hacer una lectura correcta de nuestros datos debemos considerar una serie de cuestiones asociadas a los números que veremos en cada tabla y que serán difíciles de distinguir, si no tenemos a disposición una panorámica general de los datos que hemos obtenido a través del análisis de las entrevistas.

En este sentido, por ejemplo, si tomamos nuestra tabla 26, en la columna “N Doc” encontraremos la información sobre la cantidad de veces que un documento o entrevista contuvo a una sub categoría en su texto. Por ejemplo, la sub categoría “Formación docente

por docentes” con código (FDD) tiene una frecuencia de 5 y un N Doc igual a 3, lo que significa que dentro del total de nuestras 22 entrevistas, encontraremos 5 incidencias o citas relacionadas con esta subcategoría, contenidas en 3 entrevistas. En otras palabras, esta subcategoría la hallaremos en 3 de las 22 entrevistas. Este punto tiene relevancia con el nivel de representatividad de cada sub categoría, ya que en la medida que “N Doc” sea mayor, nos estará indicando que ese aspecto en específico, es parte de un discurso común a los sujetos entrevistados.

En relación con este punto debemos tener dos consideraciones, ya que si bien, el número total de las entrevistas es 22, la contribución de categorías que ha hecho cada entrevistado es cuantitativamente asimétrica. En este sentido podremos diferenciar dos grupos, en el primero se encuentran los docentes (6), las jefaturas técnico-pedagógicas (2) y ambas directoras (2), y en el segundo, las apoderadas (4) y los estudiantes (8). El primer grupo, de un total de 573 incidencias, aglutina 461 de ellas, mientras que el segundo grupo sólo alcanza 112 de las mismas, promediando un aporte, por integrante de cada grupo, de 46.1 y 9.3 incidencias correspondientemente, lo que nos permite comprender además que la mayoría de la información sistematizada proviene de 10 entrevistas. De hecho, en nuestros resultados generales, el número máximo de documentos que se pueden asociar a una misma sub categoría, es de 14, por tanto, atendiendo a estas consideraciones, utilizar un máximo de 22 entrevistas como número representativo no parece ser el más adecuado.

Es relevante que aun cuando sean asimétricos estos aportes de cada grupo, comprendamos que la visión que nos proporcionan tanto el grupo de apoderados como el de estudiantes, no sólo es relevante sino indispensable para comprender los procesos de mejora en la escuela, y a su vez, en este análisis en particular, mantener una perspectiva amplia para interpretar las cifras de forma correcta.

En segundo lugar, es necesario considerar en el mismo punto anterior, que las sub categorías, aun cuando presenten poca representatividad, son parte de una categoría que las aglutina y que acumula tanto sus frecuencias, como la cantidad de documentos relacionados con ellas en un concepto más amplio. Por ejemplo, tomando la misma Sub categoría que ilustró el ejemplo anterior, “Formación docente por docentes”, aun cuando su “N Doc” es bajo en relación al total de nuestros documentos, es parte de una categoría que toma el concepto de Formación como eje, aglutinando a una serie de matices sobre el mismo, como lo son la Formación de Apoderados, la Formación de Apoderados por PIE¹ o la Formación Docente por

¹ Proyecto de Integración Escolar

Especialistas Internos, entre otros. De esta forma no podemos valorar la representatividad de una subcategoría, solo y exclusivamente a través de su valor “N Doc”, sino que, es necesario realizar una valoración en un sentido más amplio, tomando otros aspectos de la tabla, como lo son las frecuencias de las categorías y las propias sub categorías que le hacen compañía en la articulación de una categoría.

De esta forma, y una vez que hemos realizado estos alcances y consideraciones, con el fin de leer apropiadamente cada figura, se comenzará con la presentación de cada Macrocategoría y sus componentes, proporcionando un análisis inicial, el cual será profundizado el próximo capítulo.

Tabla 26. Ejemplo de Tabla de Macrocategoría resultante del análisis.

MACRO CATEGORÍA 1: RECURSOS PARA LA MEJORA						
Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	N Doc
1.1	Tiempo para la Mejora TPM	8	1.1.1	Acompañamiento y articulación pedagógica entre docentes (APD)	8	1
1.2	Formación para la Mejora FPM	20	1.2.1	Formación de apoderados (FA)	4	4
			1.2.2	Formación de apoderados por PIE (FAP)	2	1
			1.2.3	Formación docente por docentes (FDD)	5	3
			1.2.4	Formación docente por especialistas internos (FDEI)	3	3
			1.2.5	Formación docente propuesta por las docentes (FDPD)	6	5
1.3	Material Didáctico Escolar MDE	4	1.3.1	Suficiente material didáctico escolar (SMDE)	4	4
1.4	Apoyo de Agentes Externos AAE	19	1.4.1	Apoyo pedagógico (AP)	4	2
			1.4.2	Formación docente externa (FDE)	15	8

Tabla 5: MACRO CATEGORÍA 1: RECURSOS PARA LA MEJORA
(F) CAT: Número de incidencias totales que son parte de esta categoría.
(F) SUB: Número de incidencias totales que son parte de esta categoría.
(N Doc): Número de documentos en los que se presentan cada sub categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar, dentro de la Macro Categoría “Recursos para la Mejora”, se han destacado dos aspectos relevantes y visibles a primera vista, el primero de ellos, la categoría “Formación para la Mejora FPM”, que es la que presenta mayor cantidad de matices e información reflejada en la cantidad de sub categorías que la componen y la frecuencia acumulada que adquiere a través de ellas. Esta categoría, conformada por 5 Sub Categorías, acumula una frecuencia de 20 incidentes en 6 documentos distintos (ver en planilla CD), lo cual nos habla sobre una dimensión recurrente en los discursos de los entrevistados, por tanto toma relevancia si consideramos que la sub categoría que acumula la mayor frecuencia de la toda la Macro Categoría es la “Formación docente externa (FDE)”. Y esta última, si bien no es parte de la categoría anterior, se relaciona también con la formación, en este caso de

docentes, siendo por tanto la formación para la mejora, independientemente de los sujetos asociados a ella o quién la financie, es la dimensión con mayor robustez en los recursos para la mejora.

Otro aspecto que consideramos relevante en la misma categoría anterior, es que las formaciones pueden ser propuestas por los propios docentes, lo cual es entendido como un aspecto representativo, si lo asociamos al número de documentos en el que encontramos esta sub categoría 1.2.5. Así mismo, se hace presente la Formación de Apoderados como otro aspecto relevante en esta categoría. Por otro lado, el Acompañamiento y articulación pedagógica entre docentes, es un aspecto considerado relevante dentro del tiempo disponible para la Mejora.

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

A continuación, se expondrán los resultados del estudio, basados principalmente en los relatos proporcionados por parte de la comunidad escolar de dos instituciones educativas, obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, estudiantes, directivos y apoderados, como ha sido explicado en el apartado de metodología. Las percepciones de los actores de ambas instituciones son las que nos han permitido confeccionar una textura conceptual base para nuestro estudio, la cual se vincula a su vez con los resultados obtenidos de los cuestionarios y del análisis de algunos documentos formales de cada institución. De este modo, la presentación de los resultados que se expone a continuación, se desarrolla a través de Macrocategorías que integran las diferentes fuentes de información que se han empleado en esta investigación, asociando los análisis de discurso originados de diferentes entrevistas, los datos extraídos de los cuestionarios y el análisis de los documentos institucionales de ambas escuelas, todos ellos resumidos en la tabla 27.

Tabla 27. Resumen de la documentación total para el análisis.

Instrumentos	Detalle	Escuela LU	Escuela PM	Total
Entrevistas	Dirección	1	1	
	Jefa UTP	1	1	
	Docentes	3	3	
	Apoderados de 8vo año	2	2	
	Estudiantes de 8vo año	4	4	
Sub total		11	11	22
Cuestionarios	Dirección	1	1	
	Jefa UTP	1	1	
	Docentes	18	7	
	Apoderados de 8vo año	23	14	
	Estudiantes de 8vo año	28	19	
Sub total		71	42	113
Documentos	PEI	1	1	
	PME	1	1	
	Manual de convivencia	1	1	
Sub total		3	3	6

Fuente: Elaboración propia.

Antes de comenzar la presentación, es necesario recordar algunos aspectos presentados en las tablas que serán utilizadas de forma recurrente en este apartado. Tal como se había mencionado anteriormente, en vez de identificar a las escuelas que son parte de nuestra investigación por su nombre real, en adelante se utilizarán las siglas LU y PM para citar y diferenciar ambas escuelas, y a su vez, las columnas que contienen la palabra “Doc”, hacen referencia a la cantidad de documentos en los que se encuentra una subcategoría, siendo cada documento, la transcripción de una entrevista.

4.1. MACRO CATEGORÍA 1: RECURSOS PARA LA MEJORA.

Como se puede apreciar, dentro de la tabla de la Macro Categoría “Recursos para la Mejora” (Tabla 28) se han destacado algunos aspectos visiblemente relevantes, ya sea por su frecuencia en el caso de las subcategorías, o su frecuencia acumulada en el caso de las categorías. Entre estas últimas, la primera de ellas a destacar, la categoría “Formación para la Mejora FPM”, presenta la mayor cantidad de matices e información reflejada en la cantidad de sub categorías que la componen y la frecuencia acumulada que adquiere a través de ellas.

Tabla 28. MACRO CATEGORÍA 1: RECURSOS PARA LA MEJORA.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	Total Doc
1.1	Tiempo para la Mejora TPM	9	1.1.1	Espacios de planificación docente (EPD)	1	1	0	1
				Acompañamiento y articulación pedagógica entre docentes (APD)	8	3	0	3
1.2	Formación para la Mejora FPM	20	1.2.1	Formación de apoderados (FA)	4	3	1	4
			1.2.2	Formación de apoderados por PIE (FAP)	2	1	0	1
			1.2.3	Formación docente por docentes (FDD)	5	2	1	3
			1.2.4	Formación docente por especialistas internos (FDEI)	3	3	0	3
			1.2.5	Formación docente propuesta por las docentes (FDPD)	6	4	1	5
1.3	Material Didáctico Escolar MDE	4	1.3.1	Suficiente material didáctico escolar (SMDE)	4	2	2	4
1.4	Apoyo de Agentes Externos AAE	19	1.4.1	Apoyo pedagógico (AP)	4	0	2	2
			1.4.2	Formación docente externa (FDE)	15	3	5	8

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

La categoría Formación para la Mejora, conformada por 5 Sub Categorías, acumula una frecuencia de 20 incidentes en 9 documentos distintos, lo cual nos habla sobre una dimensión recurrente en los discursos de los entrevistados, lo cual podría tomar mayor relevancia si consideramos que la subcategoría que acumula la mayor frecuencia de la toda la Macro Categoría es la “Formación docente externa FDE”, la cual, si bien no es parte de la categoría FPM, se relaciona también con la formación, en este caso de los docentes. De este modo, **la formación para la mejora**, independientemente de los sujetos asociados a ella, o quién la financie, **es la dimensión más robusta en los recursos para la mejora**.

Lo anterior se respalda también en los resultados de los cuestionarios, tanto de los docentes como del equipo de gestión, en donde la mayoría de las respuestas se posicionan en la zona alta de la tabla. Por un lado, las respuestas de los docentes en relación con las “áreas de mejora institucional que prioriza la escuela”, específicamente la relacionada con la

“Formación y calidad del profesorado” (gráfico 1), se han concentrado en la zona de alta prioridad, de forma destacada la escuela LU en donde un 77,8% de los docentes cree que este aspecto es de la mayor prioridad para la escuela.

Gráfico 1. Prioridad de la formación y calidad del profesorado en la escuela según docentes.

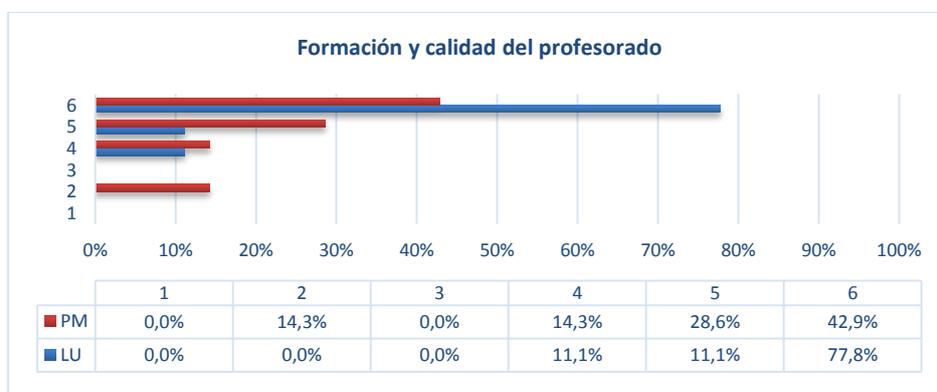


Gráfico 2. Prioridad de la formación de apoderados en la escuela según docentes.

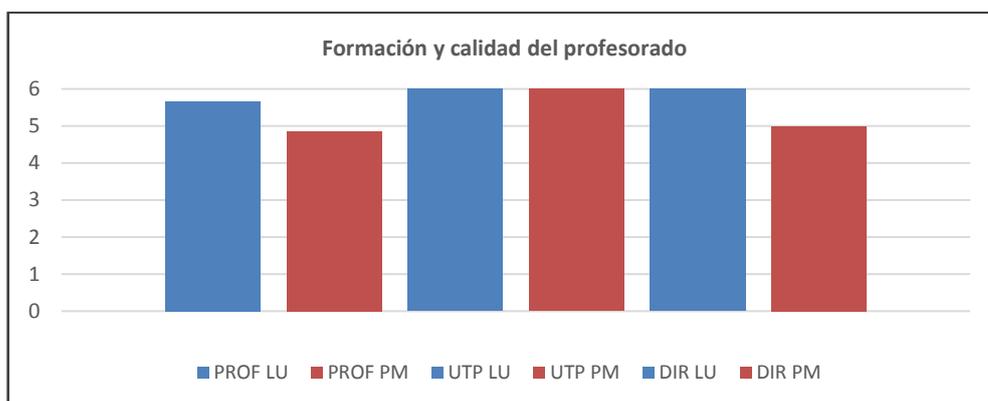


En esta pregunta la media resultante ha sido de 5,7 en la escuela LU y 4,9 en la escuela PM, promedio que nos permite entender que la formación, desde la perspectiva del profesorado, se comprende en ambas escuelas como un aspecto de alta prioridad en la institución. Esto se repite en el mismo cuestionario en relación con la “Formación de apoderados” (grafico 2), en donde la media alcanzó el valor 5,1 y 4,9 respectivamente, concentrando más del 60% de las respuestas en las opciones 5 y 6 para ambas escuelas.

En el caso del equipo de gestión, específicamente las respuestas de las dos jefaturas técnico-pedagógicas, también con relación a las áreas de mejora de prioridad en la escuela, tanto en “Formación y calidad del profesorado” como en “Formación de apoderados”, sus respuestas fueron de 6, la máxima puntuación en todos los casos (Gráfico 3). De la misma forma, las respuestas de las dos directoras apuntan a la misma zona, con un 6 en la escuela LU y 5 en la escuela PM para el primer aspecto de formación, y de 6 y 3 para el segundo aspecto

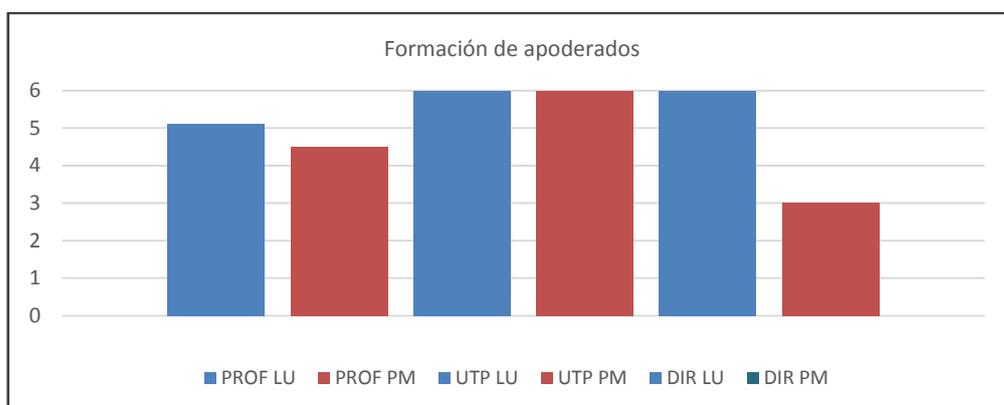
respectivamente (Gráfico 4). De esta forma podemos ver como la formación emerge como un aspecto relevante en ambas escuelas, en donde sólo la respuesta de dirección de la escuela PM con relación a la formación de apoderados no se condice con todos los demás datos en cuestión, los cuales presentan gran homogeneidad.

Gráfico 3. Respuestas de UTP, Dirección y docentes en relación de la prioridad de la formación y calidad del profesorado.



En el caso de los docentes es utilizada la media del equipo por cada escuela

Gráfico 4. Respuestas de UTP, Dirección y docentes en relación de la prioridad de la formación de apoderados.



En el caso de los docentes es utilizada la media del equipo por cada escuela

En congruencia con estas opiniones, para ambas escuelas y en términos generales, podemos ver que **se han instalado sistemáticamente instancias de formación**, las cuales **son percibidas mayoritariamente como acciones relevantes y prioritarias para la escuela y su mejora**. Dichas instancias, según sean los objetivos y/o para quienes estén dirigidas, pueden instalarse estratégicamente en espacios destinados comúnmente utilizados para otros fines. En el caso de la formación para apoderados, se utiliza la reunión de apoderados, en donde además de proporcionar información relevante sobre los procesos escolares de los estudiantes, se generan instancias de formación, enfatizando en aspectos pedagógicos que necesiten refuerzo en el hogar, muchas veces habilidades base que requieren ser

desarrolladas de forma más sólida por los estudiantes, ya que ellas dependen aprendizajes más complejos, o simplemente aspectos que necesitan una atención circunstancial.

La comunidad educativa, en este caso los apoderados, también lo conocen porque en reuniones de apoderados se tratan talleres. Aparte de todas las informaciones lógicamente que el apoderado espera de cómo va su hijo, sus notas, etc., hay talleres también de formación en las reuniones de apoderados, en donde estos temas también se conversan. (LUPC 31:31)

También en 3º fue el año pasado, para cómo nosotros poder ayudar en matemáticas a los niños, porque matemáticas ahora es como que... es como... o sea nosotros lo vemos como que lo enseñan de otra manera a sumar, a multiplicar, entonces ellas nos hacían clases para nosotros ayudarles a los niños en la casa. (LUA2 75:75)

A su vez, como se puede apreciar en la tabla 28, la formación de docentes es variada, en razón de quién o quiénes las imparten, quiénes las proponen o si es desarrollada de forma interna o externa a la institución. Es relevante aquí hacer una distinción entre la escuela LU y la escuela PM, ya que debido a su dependencia, en el primer caso subvencionada, y en el segundo, particular subvencionada, la gestión de la formación docente, cuando nos referimos a formaciones externas, es diferente. En el primer caso las formaciones son planificadas desde el exterior por la corporación de educación, dejando escasa flexibilidad para poder priorizar aspectos particularmente relevantes en la escuela, los cuales podrían eventualmente coincidir con los ofrecidos por la corporación, y en el segundo caso, las formaciones externas se proyectan desde interior de la escuela, ya sea respondiendo a una línea pedagógica permanente o través de las propias propuestas docentes. En cualquier caso, los relatos asociados a esta categoría nos permiten entender que la relevancia de estos espacios radica en su alcance, ya que cuando se desarrolla de forma externa y para un grupo reducido, **las personas que han asistido se encargan de replicar la formación recibida al resto de docentes, generando así una formación piramidal o en cascada.**

Las que sí podemos hacerlo, vamos a las capacitaciones, y en los consejos de profesoras, nosotras mismas hacemos la devuelta al grupo del resto de las profesoras, contándoles de qué se trató, cómo nos fue, dejamos un papel que ellas puedan tener de respaldo de todo lo que nosotras aprendimos, entonces se va retroalimentando igual. (LUPC 45:45)

Con talleres, ay! se me olvidó la palabra jaja... transferencias, ¿ya? El colega va a un curso, nos da una transferencia a nosotros de lo que vieron en tal curso, así vamos intercambiando. (PMPMA 83:83)

En esta última modalidad de formación, la externa, se advierte una alta frecuencia de incidentes asociados a ella, lo que se podría explicar, en el caso de la escuela PM, a través de las instancias de formación que comúnmente ofrecen las escuelas subvencionadas a sus docentes anualmente, en el periodo posterior al inicio de las vacaciones de los estudiantes, y que normalmente se imparten de forma externa, las cuales son planificadas por la corporación de educación de la comuna. Y en el caso de la escuela LU, a través de **una política interna asociada a la formación permanente**, en donde una de las modalidades es la formación externa, en la cual se contempla el equipo de gestión, el cuerpo docente y las asistentes de aula.

En matemáticas... bueno, las niñas han ido harto a lenguaje, que es método Matte, mandamos a las asistentes, porque nuestra postura de este año, al menos nuestro lema, igual ha sido el trabajo colaborativo y en equipo, queremos que las asistentes también tengan esta mirada de equipo, que cuando entran al aula también trabaje como en equipo con la docente. (LUEG2 149:149)

Aun cuando se haga la distinción anterior, la formación docente externa es sólo una de las modalidades de formación que implementan las dos escuelas vinculadas a nuestro estudio, siendo las demás instancias entendidas como espacios no reglados ni menos obligatorios para ambas instituciones por parte de las autoridades educativas externas. En este sentido, y si bien en los documentos institucionales no hemos podido hallar declaraciones sobre la formación docente, a través de los relatos podemos entender que estas instancias se desarrollan de forma habitual durante todo el periodo académico, con lo cual podemos interpretar una **política de formación docente continua, la cual se puede orientar tanto a la oferta externa que proporciona la corporación de educación, a las necesidades pedagógicas que los propios docentes entienden como relevantes o a la planificación pedagógica del equipo de gestión.**

En relación con la primera dirección de la formación docente, la planificada por la corporación, los relatos hacen referencia a una instancia única, ofrecida a todas las escuelas en razón de la misma temática, o sea, que no necesariamente debería apuntar a las necesidades de mayor relevancia para una escuela, siendo probablemente solo parte de una prioridad comunal.

Sí, nosotros...mira de la corporación ellos establecen dónde están las necesidades. Por ejemplo, este año en inglés se está haciendo la capacitación en inglés de pre kinder a 2º básico, una capacitación acá en la escuela, y además de 5º a 8º. Eso por necesidades que en todas las escuelas existían, en inglés, que estaba... era muy básico. (PMEG2 131:131)

En relación con la formación docente, los relatos nos indican que, si bien existen espacios planificados y ofrecidos desde el exterior, de forma transversal, **ambas escuelas generan instancias de formación planificadas en base a diagnósticos pedagógicos propios, abordando así necesidades pedagógicas contextualizadas, las cuales se podrían dirigir principalmente a subsanar las debilidades pedagógicas del equipo docente.**

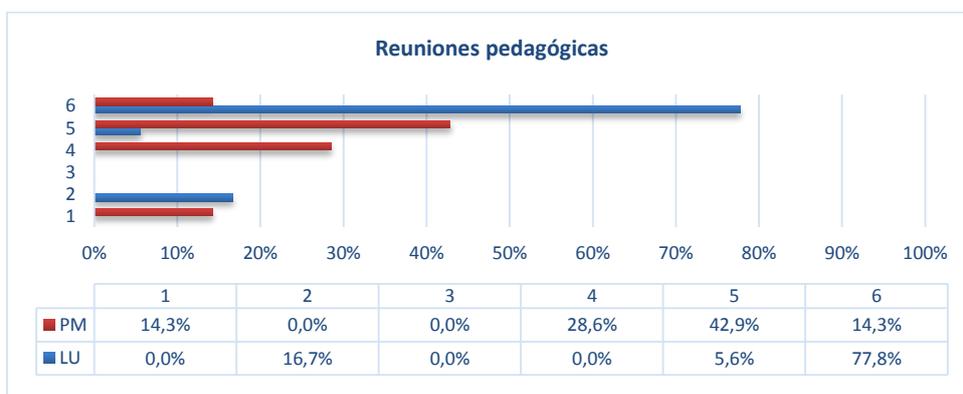
Y ya cuando son cosas como más... que uno sabe que hay un tema ahí de debilidad ya más... más... específica, se buscan capacitaciones. (LUEG2 145:145)

Con vacíos... por ejemplo cuando nos encontramos en 5º que los niños no multiplican o no conocen los procedimientos, los pasos. A eso me refiero con vacíos. Neurociencia, también. El año pasado nos fuimos a capacitar dos veces en neurociencia. (LUPMA 88:88)

Los otros son individuales que uno va buscando, viene la institución y te ofrece cursos y tú haces cursos a parte. Pero igual uno hace la transmisión al resto. (PMPC 83:83)

Otra subcategoría destacada debido a su frecuencia, “Acompañamiento y articulación pedagógica entre docentes (ADP)”, es un aspecto que, si bien está contenido exclusivamente en los documentos de la escuela LU, se relaciona y complementa con las subcategorías antes expuestas, puesto que se dirige hacia un proceso colaborativo y formativo, entre docentes, el cual lo podemos relacionar con alguna información contenida en los cuestionarios.

Gráfico 5. Uso del tiempo no lectivo de los docentes.



En la primera parte del cuestionario para docentes se consulta por el uso del tiempo no lectivo en la escuela, en donde se presentan una serie de acciones posibles, entre ellas las reuniones pedagógicas. Como podemos ver en el gráfico 5, en ambas escuelas más del 80% de las respuestas de los docentes se concentran en las opciones 4, 5 y 6, destacando la escuela LU en donde 77,8% de los docentes declara utilizar gran parte del tiempo no lectivo en reuniones pedagógicas. En la escuela LU la media alcanza un 5, lo cual es coherente con lo evidenciado en las entrevistas a los docentes de esa escuela, tanto en su frecuencia, como en su relevancia, expresada en las incidencias relacionadas con la subcategoría. En la escuela PM la media para la misma pregunta es de 4, lo cual evidencia una presencia de reuniones pedagógicas en el horario no lectivo, con una mediana de 5, lo cual nos indica que por lo menos la mitad de los encuestados utiliza una parte importante de su tiempo no lectivo en labores de articulación pedagógica. De esta forma podemos ver como el horario no lectivo emerge como una instancia relevante y necesaria para el desarrollo de la articulación pedagógica, permitiendo asociar, en instancias estables y conocidas por el equipo docente, a diferentes profesionales de la escuela.

Pero si, por ejemplo, yo tengo los jueves para trabajo entre pares, cualquier colega que necesite algo conmigo me puede mandar un correo o un mensaje de celular donde me diga "Ale...", entonces yo en ese rato trabajo para ayudar a mis pares, en transversalidad con ellos (LUPH 113:133)

En congruencia con lo descrito, podemos entender que **las reuniones pedagógicas son parte importante de las actividades docentes en su horario no lectivo, siendo además es un espacio organizado, establecido y publicitado entre pares con el fin de posibilitar la articulación entre docentes.**

Otro aspecto que emerge en ambas escuelas es el material didáctico, el cual, *a priori*, nos ofrece dos dimensiones de análisis de nuestro interés, la constatación e idoneidad del material didáctico en la escuela, la cual expondremos ahora, y la gestión del mismo, la cual se desarrollará posteriormente a propósito de otros aspectos de la gestión escolar.

La categoría "Material Didáctico Escolar (MDE)" tiene una frecuencia de 4 y se asocia a los documentos de ambas escuelas. En razón de los relatos de los entrevistados podemos entender que **los docentes estiman que el material existente en la escuela logra cubrir sus necesidades pedagógicas, a la vez que no resulta complejo obtener otros materiales**, expresando que si bien existe un desgaste en los mismos propio de su utilización, con ellos se pueden implementar una clase sin problemas, y a su vez, solicitar sin dificultades y través

de vías establecidas para dichas solicitudes, los materiales que deben ser renovados o adquiridos en base a las necesidades docentes.

La verdad es que uno siempre quisiera tener más material, pero yo que he trabajado en varias escuelas, aquí es donde más he tenido material. Aquí uno hace una lista de materiales con lo que necesita para trabajar y en general la aceptan. (LUPMA 142:142)

Eh...mira, eh... yo hasta ahora, tú sabes que con el tiempo se van agotando recursos, ahora yo veo que hay un poco una falencia, pero es por el tema de fatiga de un montón de cosas, años, ¿ya? Se han ido renovando, se han ido renovando, yo creo que ahora en comparación a hace unos 7 años atrás, estamos mucho mejor. Material didáctico, si tú hablaras de cursos chicos, yo no trabajo ahí, pero sé que hay mucho material didáctico, hay mucho para trabajar en concreto, sobre todo con los niños que también hay mucho. (PMPH 99:99)

La diferencia que podemos constatar en ambas escuelas en relación al material didáctico, es que debido a su dependencia, subvencionado en el caso de la escuela PM y particular-subvencionado en el caso de la escuela LU, en el primero se establecen protocolos de solicitud de material que están establecidos desde fuera de la institución, y en el segundo desde dentro, sin embargo ostentan gran similitud en la normativa utilizada, en donde el grueso de material se solicita previo al cierre del periodo académico para ser recibido a principios del año posterior.

De esta forma, podríamos indicar que en ambas escuelas **se han instalado sistemáticamente instancias de formación, las cuales son entendidas en términos generales como acciones relevantes y prioritarias para cada institución y su mejora, sobre todo aquellas instancias que se originan a partir de diagnósticos internos de cada institución**, abordando así necesidades pedagógicas contextualizadas, en donde además **se utiliza la formación piramidal o en cascada como estrategia frente a la imposibilidad de que todo el equipo docente pueda asistir a una instancia de formación externa** a la escuela. Así mismo se puede indicar **que el horario no lectivo del equipo docente es destinado, en parte, a la articulación pedagógica, estableciendo espacios organizados, periódicos y publicitados a los demás integrantes del equipo profesional con el fin de posibilitar y hacer efectiva dicha articulación**, lo cual permite comprender en términos generales que la optimización de recursos personales y funcionales (tiempo, dinero y formación) es uno de los aspectos de suma relevancia en ambas instituciones.

4.2. MACRO CATEGORÍA 2: DOCENTES

En esta segunda macrocategoría llamada Docentes, se ha destacado la subcategoría “Alta valoración a las prácticas docentes (AVPD)” debido a su representatividad y frecuencia. Esta subcategoría la podemos relacionar con 13 documentos casi equitativamente dispuestos en ambas escuelas, registrándose en 7 documentos de la escuela LU y 6 de la escuela PM, lo cual nos indica inicialmente que es una categoría con alta representatividad en los discursos de los entrevistados de ambas escuelas.

Tabla 29. MACRO CATEGORÍA 2: DOCENTES.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
2.1	Características Laborales y Profesionales del Equipo Docente (CLPED)	9	2.1.1	Continuidad del equipo docente (CED)	2	1	0	1
			2.1.2	Equipo docente cohesionado (EDC)	4	3	0	3
			2.1.3	Especialización docente (ED)	3	1	1	2
2.2	Relación y Expectativas Docentes con el Estudiantado (REDE)	12	2.2.1	Vínculo docente – estudiante y logro académico (VDELA)	4	1	0	1
			2.2.3	Vínculo emocional y afectivo entre docentes y estudiantes (VEADE)	2	1	0	1
			2.2.4	Conocimiento del estudiantado (CE)	2	1	1	2
			2.2.5	Expectativas docentes sobre los estudiantes (EDE)	4	2	1	3
2.3	Percepción sobre las Prácticas Docentes (PPD)	26	2.3.1	Alta valoración a las prácticas docentes (AVPD)	26	7	6	13

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

A través de los relatos relacionados con esta subcategoría, proporcionados mayoritariamente por estudiantes y apoderados, podemos entender que la valoración de las prácticas docentes se entiende y expresa en un sentido amplio del quehacer docente en la escuela, en donde emergen **percepciones positivas sobre el equipo docente en relación con la calidad de las clases que se imparten, de su preocupación y compromiso en relación con las problemáticas asociadas al nivel socioeconómico del estudiantado, y también en relación al buen trato con los estudiantes.** Con relación a estas tres dimensiones, la primera de ellas es la que acumula la mayor cantidad de incidentes relacionados con la subcategoría, aquí los estudiantes y apoderados manifiestan que **el equipo docente mantiene características que contribuyen en el aprendizaje de todos los estudiantes.**

Porque los profesores enseñan de una forma que todos podamos aprender, que no solamente un grupo aprende y el otro se deja atrás, o sea que todos vayan al mismo ritmo. (PMEMRH 14:14)

Es que yo encuentro que ellas se esfuerzan harto porque nos vaya bien en las pruebas, nos revisan los cuadernos constantemente, si necesitamos algo nos hacen reforzamiento o nos sacan de la sala para explicarnos mejor (LUEMRM 8:8)

Como podemos ver, los estudiantes y apoderados exponen, además de una valoración positiva de las prácticas docentes en términos generales, una serie de **prácticas o rutinas pedagógicas asociadas a un proceso de enseñanza-aprendizaje para todos y todas las estudiantes.**

Yo creo que todos profesores de esta escuela porque ellos siempre nos dicen que si no entendemos algo le preguntemos, nos acerquemos a ellos, entonces todos tienen la voluntad de enseñarnos. (PMEMRM 36:36)

Lo principal es la enseñanza de los profesores. La disciplina que cada profesor imparte en su sala de clase para que los niños se concentren, tengan concentración, no se distraigan fácilmente, porque ahora los profesores están trabajando con otro método, no como antes. (PMA1 3:3)

Si, las profesoras que en este caso insisten harto en preguntarnos si nos quedó todo claro, porque en este caso, en el otro colegio no nos preguntaban, no explicaban las clases, y el que entendió, entendió y el que no. (LUEBR 36:36)

Así mismo a través de los relatos podemos entender como este quehacer pedagógico se asocia también a instancias extra-aula, en este caso, generando **instancias formativas con los apoderados con el fin de impactar positivamente también en la calidad de los procesos pedagógicos de aula.**

No entendió, se cita al apoderado y se le ayuda a ver de qué manera pueden ayudar a los niños, pero no los dejan así al aire, que aprendió, aprendió y el que no, no. (LUA2 79:79)

Esta percepción se respalda también en el cuestionario aplicado a los estudiantes, en relación con la opinión que tienen sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en aula. En este cuestionario se ha consultado sobre el interés que presentan los docentes en relación al

aprendizaje de los estudiantes, específicamente si “Los profesores se interesan porque todos y todas las estudiantes aprendan en clase”, obteniendo respuestas que se vinculan mayoritariamente con las opciones 4, 5 y 6 (gráfico 6), las cuales, en ambas escuelas, aglutinan más del 80% de las respuestas, entre estas podemos destacar que el 57,1% de los estudiantes de la escuela LU y el 69% de la escuela PM expresan estar “totalmente de acuerdo” con que **los profesores se interesan porque todos y todas las estudiantes aprendan en clase.**

Gráfico 6. Respuestas del cuestionario a estudiantes.



A nivel documental resulta más complejo distinguir qué aspectos mencionados en los documentos institucionales se articulan específicamente con esta dimensión, ya que a nivel general podemos encontrar, solo contemplando los proyectos institucionales de ambas escuelas, una serie de menciones sobre las clases de calidad que se deberían impartir en toda la escuela, lo que por cierto, es un aspecto común y recurrente en los proyectos institucionales de cualquier escuela, más allá de ser, o no, parte de su realidad escolar. Por tanto, lo que aquí podríamos mencionar, es que en términos generales lo declarado en estos documentos si se condice o es coherente con la percepción del estudiantado. Quizás una declaración transversal a las dos escuelas, declarada en el PEI y relacionada con lo expuesto anteriormente, está contenida en el perfil del docente de la escuela, en donde se hace mención al compromiso que deben tener los docentes con el aprendizaje de todos los estudiantes, caracterizando a un docente motivador, facilitador del aprendizaje, proactivo, acogedor del estudiantado en igualdad de condiciones y ocupado porque todos los estudiantes aprendan, lo cual también se relaciona con la lectura que hacen tanto los estudiantes como los apoderados sobre las prácticas pedagógicas docentes.

Con una frecuencia menor que la anterior, podemos ver como la categoría “Relación y Expectativas Docentes con el Estudiantado” emerge como otra dimensión recurrente en los

discursos de los entrevistados, aglutinando cuatro subcategorías relacionadas también con las prácticas docentes recién desarrolladas.

En el marco de esta categoría, la subcategoría “Expectativas docentes sobre los estudiantes (EDE)” se presenta como parte de los discursos de los entrevistados de ambas escuelas, en donde las altas expectativas son comprendidas como un aspecto relevante, y a desarrollar, tanto en el equipo docente, apoderados y en los propios estudiantes.

No sé, porque nosotras tenemos altas expectativas, por ejemplo. De repente uno entrevista a los apoderados... a mí me pasa a veces con 8º y yo le digo a la mamá no sé po, "¿para dónde va a ir el 8º?" y no han buscado colegios... y yo le digo, para nosotros él va a llegar lo más lejos, o sea nosotros sin duda tenemos altas expectativas en nuestros niños, o sea sabemos el trabajo que se hace acá, trabajamos a consciencia yo diría que todas, todas trabajamos a consciencia. (LUEG2 307:307)

A pesar de ser vulnerables, de tener... ser de la zona rural, ellos valen tanto como cualquier persona de otro nivel. Eso es lo que les planteamos. (PMEG1 25:25)

Proponiendo además que **las expectativas, concretamente las de los docentes, percibidas por los estudiantes, terminan siendo un aspecto clave para la obtención de buenos resultados.**

A ellos les gustaría que nosotros seamos profesionales y se esfuercen mucho por los sellos de la escuela como el respeto, que seamos unas personas grandes, educadas. (LUEMRM 2:2)

A nivel de la documentación institucional hallamos dos menciones dirigidas al desarrollo de altas expectativas en cada escuela. Por un lado la escuela LU hace referencia en su proyecto educativo a la formación de estudiantes con altas expectativas sobre sí mismos, específicamente en su misión educativa.

El colegio (...) busca formar alumnos con altas expectativas que confíen en sus capacidades, y de manera comprometida perseveren en lograr aprendizajes de calidad entregados con dedicación y cariño. (PIE LU)

Así mismo la escuela PM hace referencia en su proyecto educativo al perfil de sus estudiantes, en donde se le brinda relevancia a la formación de altas expectativas sobre sí mismos.

Con metas claras con altas expectativas de superación con su proyección educativa. (PEI PM)

Finalmente, ambas escuelas coinciden haciendo referencia a las altas expectativas en la descripción del perfil docente de cada escuela, con la diferencia que en la escuela LU se propone al docente como parte de la formación de altas expectativas de los estudiantes, y en la escuela PM como una característica docente.

Motivar a los estudiantes a ser cada día mejores, con altas expectativas en sus propias capacidades. (PEI LU)

Altas expectativas con su quehacer educativo y con el aprendizaje de los (as), estudiantes. (PEI PM)

De esta forma, podemos entender que el desarrollo de altas expectativas es un rasgo característico de cada escuela, en donde se ha formalizado la necesidad de que este rasgo sea parte tanto de los educadores como de los educandos, y en donde no sólo el equipo de gestión y el equipo docente lo entienden como parte de la realidad escolar de cada institución, sino que además es percibido por los estudiantes como parte de las características docentes. Por tanto, podemos evidenciar que **en ambas escuelas se desarrolla una cultura de altas expectativas de, y sobre los estudiantes.**

Así mismo, la subcategoría “Vínculo emocional y afectivo entre docentes y estudiantes (VEADE)” y el “Vínculo docente – estudiante y logro académico (VDELA)”, vinculadas con la subcategoría anterior, pero sólo asociada a los discursos de la escuela LU, hacen referencia a la existencia de un vínculo entre el equipo docente y el estudiantado, **lo cual se comprende además como un factor asociado a los buenos resultados escolares en un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica.**

Y con los niños vulnerables con mayor razón, porque ellos sienten, en su profesora, respaldo, cariño, que a veces no tienen en su casa. (LUPC 57:57)

Para mí yo siento que gran parte de los resultados del Colegio es generar vínculos con tus alumnos. (LUPC 58:58)

En esta línea, en la documentación de la escuela podemos hallar una serie de enunciados ligados del desarrollo de este vínculo, lo cual es coherente con lo descrito en las entrevistas, encontrando en el perfil docente declarado en el PEI de la escuela LU, que los docentes deben “Conocer el entorno familiar de los alumnos/as y comunicarse en ellos en lo afectivo, social y educativo”, así mismo “Ser cercanos a los alumnos y resto de la comunidad educativa”. En

congruencia con lo expuesto, podemos ver que estas últimas subcategorías mencionadas, aun cuando se asocian a la misma categoría compartida por ambas escuelas, han emergido principalmente en la escuela LU, lo cual nos podría indicar que están respondiendo a diferentes perfiles del estudiantado, ya que si bien ambas escuelas están inmersas en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica, se diferencian en razón de su emplazamiento, ya que la escuela PM está ubicada en un sector rural y la escuela LU en un sector urbano, lo cual, desde los mismos discursos de los entrevistados de la escuela PM se advierten diferencias en la percepción del estudiantado según su origen, en este caso si es rural o urbano. Podemos decir entonces que **ambas escuelas responden a características particulares de su estudiantado, entendiendo transversalmente relevante el conocimiento de los educandos, y de forma específica, han identificado aspectos particularmente sensibles en la relación docente- estudiante, las cuales podrían vincularse a mejores procesos de enseñanza – aprendizaje.**

Finalmente, otro aspecto relevante de la macrocategoría docentes, pero sólo asociada a los documentos de la escuela LU, es la subcategoría “Equipo docente cohesionado (EDC)”. A través de los discursos asociados a esta subcategoría se evidencia una percepción, común a diferentes profesionales de la institución, de ser un equipo docente cohesionado, el cual es capaz de orientar procesos pedagógicos de equipo en una misma línea, vinculando esta característica a otros aspectos relevantes para la institución, tales como el clima laboral o la visión compartida.

Por lo menos lo que yo veo sí, sí. Yo creo que hay súper buen ambiente. La verdad donde nosotras también no estamos tan allá... pero yo en general, o yo problemas con algunas profesoras... al contrario, yo creo que con mucho respeto. (LUEG2 289:289)

Como te repito el flujo de profesoras acá en el colegio es muy poco, la mayoría de nosotras lleva muchos años trabajando acá. Permite que el proceso educativo del colegio tenga una línea y que todas, como se dice en buen chileno, rememos hacia el mismo lado, que todas sabemos qué es lo que esperamos en el fondo. (LUPC 7:7)

Además, se evidencia que el alcance del equipo docente se asocia también al equipo de gestión, incorporando sus figuras a un grupo docente cohesionado.

Y la jefa del proyecto también, si aquí todas somos un equipo. (LUPMA 44:44)

A nivel documental, no podemos vincular extractos de los documentos institucionales de la escuela LU con los aspectos recién mencionados, ya que si bien, se exponen acciones o procesos relevantes del trabajo en equipo, siempre son asociados al estudiantado, y no así al equipo docente. De este modo, en virtud de lo expuesto podemos entender que, aun cuando no se hayan formalizado estos últimos aspectos, **en la escuela LU existe una percepción común sobre un equipo profesional cohesionado, el cual es entendido en sí mismo como un aspecto relevante para el clima laboral, afectando positivamente a otras percepciones o procesos pedagógicos del grupo, como la visión compartida.**

4.3. MACRO CATEGORÍA 3: FAMILIAS

Como se puede ver en la tabla número 30, La Macro categoría Familias agrupa un total de 3 categorías y 6 subcategorías, en donde la categoría que presentan la mayor frecuencia es “Instancias de Participación de los Apoderados (IPA)”, la cual se relaciona con la existencia de espacios instalados en la escuela para que participen los apoderados.

Tabla 30. MACRO CATEGORÍA 3: FAMILIAS.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
3.1	Instancias de Participación de los Apoderados (IPA)	6	3.1.1	Actividades escolares con apoderados (AEA)	3	1	2	3
			3.1.2	Actividades para apoderados en la escuela (AAE)	1	1	0	1
			3.1.3	Reuniones de directivas de apoderados (RDA)	1	0	1	1
			3.1.4	Diálogo entre apoderados y sostenedor (DAS)	1	1	0	1
3.2	Compromiso de los Apoderados (CA)	5	3.2.1	Compromiso de los apoderados con las actividades escolares (CAAE)	5	1	2	3
3.3	Expectativas de las Familias (EF)	4	3.3.1	Altas expectativas de los apoderados sobre la escuela (AEAE)	4	2	1	3

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

La categoría IPA acumula una frecuencia de 6 incidentes asociados a ambas escuelas, aglutinando cuatro subcategorías, entre estas, la que más destaca es la primera, “Actividades escolares con apoderados (AEA)”, la cual hace referencia a las instancias escolares, en las que además de otros estamentos, los apoderados pueden participar. **Estas instancias escolares son entendidas por quienes los relatan, como instancias de participación e identificación con la escuela, en ocasiones a través de una participación activa y otras como espectadores.**

El día de la familia puede venir el perro, el gato, el abuelo, cualquiera. Y ese evento es tan importante aquí en esta escuela que por lo menos juntan unas 900 personas, y vienen a ver a los hijos, y es todos los años, y es una especie de competencia entre los mismos profesores, quién lo hace más lindo. Y los papás se sienten orgullosos, como un día de esplendor donde todos bailan y hacen sus... jajaja sus gracias, y participan todos los niños. (PMEG1 227:227)

O sea, se involucró al colegio, entonces el colegio lo vivió como tal, como comunidad, los papás vinieron a hacer las huertas medicinales, los alumnos regaban las huertas medicinales, se hicieron cargo de las plantas, entonces,

como se involucró a toda la comunidad fue algo que los impactó y todos se sintieron parte de, yo participé en el reciclaje, yo participé en esta feria, yo hice este no sé. (LUPH 22:22)

Uno de los aspectos a destacar dentro de los relatos, es que las instancias de participación que ofrece la escuela convocan a una gran cantidad de apoderados, entendiendo estas instancias como hitos relevantes para la comunidad, en los cuales convergen los diferentes estamentos en torno a acciones comunes.

En actividades, por ejemplo. Las actividades de... acá se hacen actividades de la familia que pasó el mes pasado, se hace para el 18 de septiembre, cuando salen de vacaciones los niños, y eso son actos como bien importantes que convocan a mucha gente, viene mucha gente acá a participar. (PMA1 51:51)

De esta forma podemos ver como **ambas escuelas ofrecen instancias para que los apoderados se integren en actividades escolares que han sido planificadas previamente por la institución, lo cual podría impactar en la identificación y sentido de pertenencia de este estamento con la escuela.**

Vinculándose con este aspecto, la segunda categoría que acumula la mayor frecuencia de la tabla 30 es “Compromiso de los apoderados (CA)”, en la cual, su subcategoría “Compromiso de los apoderados con las actividades escolares (CAAE)”, a diferencia de la subcategoría antes expuesta, esta se asocia a una participación u apoyo al estudiantado en aspectos pedagógicos.

La subcategoría CAAE se relaciona con documentos de ambas escuelas y según los relatos de los entrevistados, principalmente apoderados, este compromiso, aun cuando se comprende como heterogéneo a nivel de estamento, al mismo tiempo se percibe como un aspecto significativo para la escuela, ya que contribuye en los procesos pedagógicos de los estudiantes, lo cual además es coherente con la línea o perfil de apoderados que cada escuela estipula en sus documentos institucionales. En relación con esto último, la escuela PM describe en su proyecto educativo institucional a los apoderados de la siguiente forma.

Creemos que los padres, madres y apoderados(as) de nuestros(as) alumnos(as) deben ser los (as) principales colaboradores(as) de la formación de sus hijos(as), la escuela los integra y apoya, en su rol de padres y madres, en actividades de interés de ellos. (PEI PM)

En este mismo documento se hace mención al vínculo que se debe crear en razón de la obtención de mejores procesos de enseñanza – aprendizaje.

Ser personas capaces de establecer vínculos sólidos entre el colegio y el hogar apoyando al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos(as) y corrigiendo con cariño y normas los errores de sus hijos(as) o destacando con orgullo los logros de los(as) mismos (as). (PEI PM)

Así mismo, la escuela LU expone en el mismo documento, haciendo referencia al perfil de apoderados de la escuela, la relevancia del compromiso de estos últimos en su rol de “primeros y principales educadores de sus hijos e hijas”, mencionando una necesaria alianza entre las familias y la escuela.

Conocen y se comprometen al momento de matricular a su hijo/a en el Colegio con el Proyecto Educativo Institucional, ofreciendo el apoyo necesario en una relación cordial, que permita formar una sólida alianza familia-escuela. (PEI LU)

Evidenciando entonces la necesidad de generar un compromiso que beneficie a los estudiantes en los procesos escolares.

Comprometer a los Padres y/o Apoderados, como los primeros y principales educadores de sus hijos e hijas, comprendiendo que el Colegio ejerce una función colaboradora de la educación. (PEI LU)

Según los relatos de los entrevistados, este compromiso, parcialmente existente en el estamento, en la práctica se concreta por un lado en un refuerzo frente a los procesos de enseñanza – aprendizaje de aula, y por otro, en el apoyo de las necesidades materiales de los estudiantes.

Aquí hay apoderados que son comprometidos igual con los estudios de los niños. Hay algunos que... son pocos los que no están con los niños. Pero en general... eso también es como una fortaleza para ellos, que el apoderado esté atrás de ellos, reforzando, ayudándole, haciéndolo entender, y si uno... si el niño no entiende, uno pide ayuda y... profesional siempre está atento a eso, ayudando. (LUA1 17:17)

El mío está en 8º básico. Porque si nosotros no damos ese apoyo, no resultan las cosas. Uno tiene que ver que el niño venga con sus útiles, que venga con sus

cuadernos para trabajar, porque si no, no resulta, por lo menos en mi caso es así. (PMA1 23:23)

De este modo, aun cuando los propios relatos de los apoderados apuntan a una participación heterogénea de su estamento en acciones de apoyo al estudiante, **existe un grupo de apoderados en ambas escuelas que mantiene un rol activo frente a las necesidades o requerimientos de la escuela, lo cual beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la institución.**

La última categoría a mencionar dentro de esta macrocategoría es “Expectativas de las Familias (EF)”, la cual presenta una frecuencia de 4, relacionándose con documentos de ambas escuelas. Esta categoría hace referencia a las expectativas que tienen los apoderados sobre la institución, y a través de los relatos de los entrevistados, podemos entender que este estamento deposita una gran confianza en la institución en términos formativos hacia el estudiantado, lo cual, en palabras de los entrevistados, se acentúa aún más considerado el nivel socioeconómico de estos últimos y el contexto en el que se emplaza la institución.

Los apoderados que vienen acá es increíble, pero les gusta nuestra disciplina. Les gusta, porque saben que los niños acá van a diferenciarse del medio que los rodea, se nota. (LUPH 46:46)

Esta situación se puede entender principalmente en razón de los resultados académicos que han obtenido estas escuelas de forma consistente, principalmente los relacionados al SIMCE, lo cual se vuelve aún más relevante cuando sabemos que estos resultados están asociados principalmente al nivel socioeconómico del estudiantado, lo cual ya hemos expuesto anteriormente.

Eh... la escuela es reconocida por los apoderados por los buenos resultados, y ellos confían en los profesores, especialmente los apoderados. Los niños es como reconocido que tienen éxito en enseñanza media y que llegan a carreras universitarias. (PMEG1 25:25)

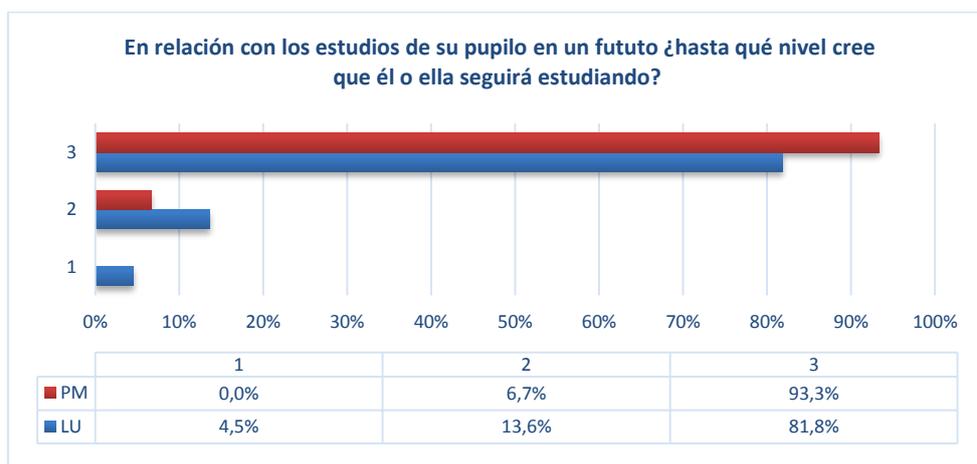
Que los niños sobresalgan, digamos. A pesar de que usted sabe que aquí es un barrio un poco conflictivo y todo eso, que es muy humilde digamos económicamente, pero ellos sí se preocupan de que en ese sentido sea bueno, y colaboran. (LUA1 49:49)

Estas impresiones las podríamos relacionar con algunos resultados del cuestionario aplicado a los apoderados, en este cuestionario se les consultó sobre las expectativas que tienen sobre

los estudiantes, lo cual se asoció a las proyecciones académicas de estos últimos, específicamente se les preguntó, “En relación con los estudios de su pupilo en un futuro ¿hasta qué nivel cree que él o ella seguirá estudiando?”. Los resultados, expuestos en el gráfico 7, indican que la mayoría de los apoderados cree que su pupilo seguirá una educación terciaria, ya sea técnico – profesional o profesional.

El 100% de los apoderados de la escuela PM y el 81% de la escuela LU se inclinaron por las opciones 2 y 3, asociadas a una educación técnico – profesional y profesional respectivamente, aglutinadas mayoritariamente en la opción 3, específicamente un 93,3% en la escuela PM y 81,8% en la escuela LU, lo cual nos indica de forma evidente que **las expectativas de los apoderados de ambas escuelas en relación con la proyección académica de los estudiantes es alta.**

Gráfico 7. Respuestas del cuestionario de apoderados.



Con todo esto se podría indicar que en ambas escuelas, aparentemente, por razones de un prestigio alcanzado en base a destacados resultados académicos a través de su historia, **los apoderados depositan una gran confianza en los procesos educativos de cada institución, expresándolo a través de altas expectativas sobre la escuela y lo que pueden alcanzar pedagógicamente con el estudiantado, a la vez que presentan altas expectativas sobre los propios estudiantes.**

4.4. MACRO CATEGORÍA 4: ESTUDIANTES

Tal como se puede ver en tabla de la macrocategoría “Estudiantes”, sólo está compuesta por dos categorías, la cuales solo tienen relación con la escuela LU, siendo la primera de ellas, “Instancias de Participación de los Estudiantes (IPE)”, la que acumula la mayor frecuencia.

Tabla 31. MACRO CATEGORÍA 4: ESTUDIANTES.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
4.1	Instancias de Participación de los Estudiantes (IPE)	5	4.1.1	Espacios de diálogo entre organización estudiantil y Equipo de gestión (EDOEEG)	5	3	0	3
4.2	Sentido de Identificación de los Estudiantes con la Escuela (SIEE)	2	4.2.1	Estudiantes le dan sentido a los protocolos o normativas (ESPN)	1	1	0	1
			4.2.2	Sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela (SPEE)	1	1	0	1

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

A través de los relatos relacionados con la categoría IPE, proporcionados exclusivamente por estudiantes. Por un se constata la existencia activa de un centro de estudiantes que dialoga con la dirección escolar en torno a aspectos de interés para el estudiantado, y por otro, que a raíz de la instalación de dichas instancias, los estudiantes manifiestan sentirse atendidos en sus solicitudes como estamento.

Esta categoría la podemos relacionar con algunos resultados del cuestionario aplicado al estudiantado, ya que en él se consultó sobre las instancias de participación que tienen los estudiantes en la escuela, específicamente si “La escuela intenta dar espacios de participación para que los estudiantes puedan hablar y proponer ideas para que la escuela mejore”. Los resultados de esta pregunta apuntan en la misma dirección de los relatos obtenidos a través de las entrevistas, ya que, como se puede observar en el gráfico número 8, las respuestas de los estudiantes de las dos escuelas se agrupan mayoritariamente en las opciones 4, 5 y 6. Estas opciones, asociadas a la existencia de dichos espacios en la institución, en la escuela PM suman un 86,2%, mientras que la escuela LU obtiene un 85,2% en las mismas opciones de respuesta.

Gráfico 8. Respuestas del cuestionario para estudiantes.



A través de los resultados presentados en el gráfico 8, podemos entender que **los estudiantes perciben que en ambas instituciones existen instancias de participación estudiantil**, las cuales, basadas en los relatos de los estudiantes de la escuela LU, se concretarían en esta última escuela a través del centro de estudiantes. Además, por medio de estos relatos se evidencia que en periodo en el que fueron entrevistados los estudiantes existía un diálogo entre la dirección escolar y los representantes de los estudiantes en torno a la vestimenta que podrían utilizar para el “día del alumno”, circunstancia que era entendida por los entrevistados como un aspecto relevante, que además le daba sentido al centro de alumnos, al mismo tiempo que les proporcionaba una percepción de participación activa en la escuela, en donde eran “escuchados” por las autoridades.

Si, de hecho siempre se toman en cuenta, de hecho en estos momentos va a ser el día del alumno, y va a ser el primera vez en la historia del colegio que nos van dejar venir con jeans, pero eso es algo que nos ganamos nosotros, entonces yo creo que si, por ejemplo porque le hicimos una petición a la directora, súper formal, las profesoras se lo pidieron, los alumnos, siempre cuando pedimos algo, siempre tratan de hacerlo. (LUEOAD 16:16)

Si bien, en las entrevistas de la escuela PM no existen relatos asociados a esta categoría, a nivel documental se expresa, en ambas escuelas, al centro de estudiantes como un órgano presente en la organización institucional, lo que para las escuelas que reciben subvención estatal es una obligación según la ley N° 19.979 de 2004. De este modo, la formalización del centro de estudiantes en la documentación institucional de ambas escuelas es un aspecto

necesario en razón de su obligatoriedad, independientemente de sus actividades y el grado de participación que ostenten en la institución.

En el proyecto institucional de la escuela LU se declara que, entre otras organizaciones, el centro de alumnos participa en actividades curriculares y extracurriculares, en donde se declara como una acción institucional el estimular el trabajo de este grupo.

El Colegio cuenta con diversas organizaciones sociales (CPA, Consejo escolar, Centro de alumnos), las cuáles son participes de todas las actividades curriculares y extracurriculares de éste y se encuentran conectadas en el PEI Y RII.

Estimular el trabajo autónomo del Centro General de Alumnos/as y su profesora encargada.

Así mismo, en el proyecto institucional de la escuela PM, la promoción de la participación estudiantil, a través del centro de alumnos, es declarada como una fortaleza de su dimensión de convivencia escolar.

El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos de la unidad educativa, mediante el trabajo efectivo de Consejo Escolar, Consejo de Profesores, Centro de Padres y Centro de Alumnos (PEI, PM, 18)

De esta forma podemos evidenciar, por un lado, que en ambas escuelas se incluye a nivel documental la necesidad de apoyar y potenciar al centro de alumnos como uno de los organismos que legítimamente deben existir en la escuela, y por otro, particularmente **en la escuela LU, se percibe una participación de los estudiantes en la comunidad escolar a través del centro de alumnos, la cual, aunque se podría entender como una participación “limitada”, se relaciona con temas significativos para el estudiantado, lo cual probablemente incide sobre su percepción positiva.** En este sentido cabe preguntarse cómo acciones de participación, de bajo impacto o relevancia, terminan incidiendo sobre la percepción del estudiantado en términos positivos, lo cual puede ser señal de una cultura de “no participación” del estudiantado en los procesos significativos de la vida escolar, en donde acciones de este tipo son entendidas como instancias de alto valor frente a la nula o poca participación, por lo menos en enseñanza básica.

4.5. MACRO CATEGORÍA 5: HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN Y LA MEJORA

Como podemos ver en la tabla 32, la macrocategoría “Historia de la institución y la mejora” está compuesta por dos categorías de similar frecuencia, la primera de ellas, “Historia de la Institución y la Mejora (HIM)” está compuesta por cuatro subcategorías asociadas casi exclusivamente con los relatos de los entrevistados de la escuela LU, y en términos generales se vincula a los hitos escolares relevantes y al desarrollo de la institución a lo largo de su historia.

Tabla 32. MACRO CATEGORÍA 5: HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN Y LA MEJORA.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
5.1	Historia de la Institución y la Mejora (HIM)	8	5.1.1	Origen de la escuela (OE)	2	1	0	1
			5.1.2	Evolución positiva de la escuela (EPE)	2	2	0	2
			5.1.3	Exitosas intervenciones de mejora (EIM)	2	1	0	1
			5.1.4	Resultados académicos institucionales como parte de la historia de la escuela (EAIHE)	2	0	1	1
5.2	Percepción sobre la Historia Pedagógica de la Escuela (PHPE)	6	5.2.1	Escuela que constantemente genera cambios pedagógicos (ECGCP)	2	1	1	2
			5.2.2	Escuela dinámica (ED)	3	2	1	3
			5.2.3	Escuela estática/escuela dinámica (EEED)	1	0	1	1

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

En relación con la categoría HIM, los relatos de los entrevistados de la escuela LU retratan una escuela que voluntariamente es insertada en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica por su sostenedor, y que, precedida por un pasado de resultados sostenidamente negativos y una intervención pedagógica y de gestión que intentaba solucionar esta situación, comenzaba a evolucionar.

Nosotros primero o lo primero yo te digo yo me acuerdo exactamente mi primer día de clases cuando llegué a un segundo básico, los niños estaban arriba de la mesa, yo me salí y dije yo no voy a poder hacer esto y resulta que tú ahora pasas a una sala o afuera de una sala en clases y tú piensas que no hay nadie y está lleno de alumnos, tenemos 43 alumnos, están todos en silencio. (LUPH 54:54)

De esta forma, los entrevistados exponen que la escuela a través de su historia ha logrado desarrollar transformaciones en diferentes líneas institucionales, siendo la más recurrente dentro de sus discursos, los cambios en la convivencia escolar, el comportamiento del estudiantado, y el desarrollo de aprendizajes de mayor calidad.

Las profesoras que llevan más años aquí, te pueden decir que se ha logrado un cambio en la disciplina de los niños, un cambio en los aprendizajes, en hacerse cargo de la situación tanto de ellos como de nosotras, de lo bueno y de lo malo, no sólo lo de lo bueno, sino que también de lo malo. (LUPMA 80:80)

En cuando a la escuela PM, se relatan hitos escolares relacionados con la obtención de resultados académicos sobresalientes, como los resultados SIMCE, lo que a su vez se asocia a una percepción positiva de la comunidad educativa sobre la escuela.

Bueno, para nosotros, por ejemplo... no me acuerdo del año sí, pero un año fuimos entre los 10 mejores de todo la Región Metropolitana y ese fue un hito importante, donde la gente se sintió muy feliz, orgullosa del establecimiento, por los resultados académicos. (PMEG1 205:205)

Estos relatos, asociados principalmente a la escuela LU, evidencian **una evolución progresiva en diferentes dimensiones escolares, entre las cuales emerge de forma recurrente la convivencia escolar y el clima propicio para el aprendizaje, los cuales parecen ser uno de los aspectos más relevantes o visiblemente relevantes en este proceso de mejora.**

La segunda categoría, “Percepción sobre la Historia Pedagógica de la Escuela (PHPE)”, suma una frecuencia de 6 incidentes a través de las tres subcategorías que la componen, dos de estas últimas asociadas a documentos de ambas escuelas. Esta categoría en términos generales se relaciona con la percepción sobre los procesos de mejora en la historia de la escuela.

Los relatos relacionados con esta categoría, exclusivamente proporcionados por docentes y equipo de gestión, hacen referencia a una escuela que constantemente establece cambios pedagógicos a nivel institucional, que asume como parte de su realidad institucional la implementación de nuevas acciones pedagógicas, ya sea a nivel institucional o focalizadas en algún grupo de estudiantes.

Hay cambios, no puede... no... no podemos seguir igual siempre. O sea... tú estás viendo aquí que este colegio ahora tiene de pre-kinder a primero están en inglés, y los profesores están hablando inglés en clase, lo que nunca se había hecho, entonces siempre hay continuidad, siempre hay cambios. (PMPC 73:73)

Así mismo, los relatos nos indican que las implementaciones pedagógicas son susceptibles de ser intervenidas en razón de evaluaciones finales o sobre su periodo de ejecución,

exponiendo flexibilidad y maleabilidad si su implementación no es coherente con lo planificado.

Primero, la idea era como que... ella empezó como con ganas de que todas adecuaran, todas utilizaran el DUA, pero también se dio... nos dimos cuenta de que no era... era muy ambicioso para lograr realmente (...) Entonces fuimos de a poco. Entonces fuimos cumpliendo con nivel de transición 1º, 2º. Este año se subió 3º y 4º en los... cuatro asignaturas que planifica con DUA. (LUEG2 233:233)

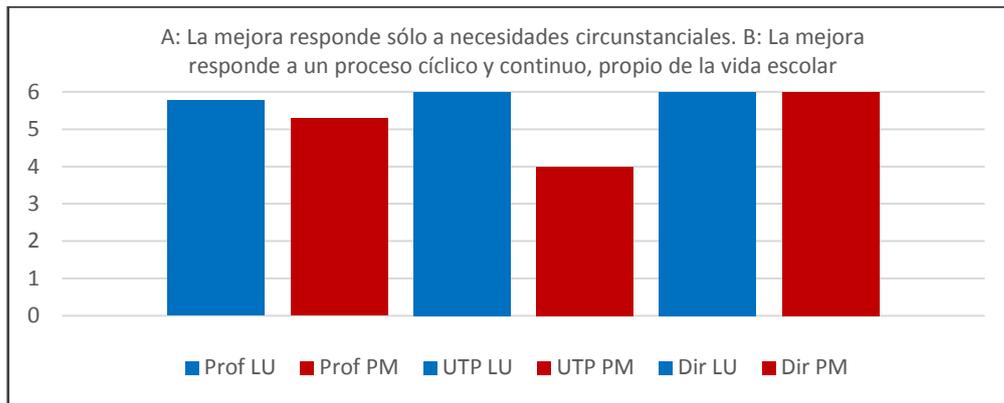
Con relación a la percepción que tienen los entrevistados, sobre si la escuela es estática o dinámica, se percibe una evolución institucional dirigida a la movilización de recursos de forma continua, lo que se asocia al segundo perfil institucional.

La conocí estática y ahora es dinámica. (LUPH 91:91)

Y nosotros en cada oportunidad que analizamos el... cómo es el desarrollo del aprendizaje de los niños, vamos tomando remediales, y las ponemos en práctica. Ahora, resulten o no, la escuela siempre está en un constante... una constante búsqueda que a veces acertamos, otras veces no. Pero está la constante búsqueda de llegar a algo mejor, y a través del tiempo se ha logrado. (PMEG1 37:37)

Estos aspectos los podemos relacionar con algunas respuestas obtenidas a través de los cuestionarios aplicados a docentes, jefatura UTP y dirección, en donde se les consultó acerca de su percepción sobre los procesos de mejora escolar que se desarrollan en la institución, específicamente si “la mejora responde sólo a necesidades circunstanciales o a un proceso cíclico y continuo propio de la vida escolar”, con 6 opciones de respuesta. Como podemos ver el gráfico número 9, las respuestas del equipo docente, jefatura UTP y dirección se agrupan en la parte alta de la tabla, en las opciones 4, 5 y 6, lo que nos indica que los procesos de mejora son instancias cíclicas y continuas en la institución, siendo la respuesta de la jefatura técnico-pedagógica de la escuela PM quien ha salido de la zona de máximo acuerdo con esta afirmación, lo que se podría explicar por los relatos de los entrevistados que hemos expuestos, en donde se expresa que las escuelas realizan acciones de mejora de forma continua, a la vez que son capaces de generar acciones que responden a eventos coyunturales que deben ser subsanados con rapidez, por tanto los recursos escolares pueden ser movilizados en razón de estas dos líneas.

Gráfico 9. Respuestas de UTP, Dirección y Docentes en relación con los procesos de mejora en la escuela.



En coherencia con lo anterior, los relatos de los entrevistados indican que, a través de los procesos pedagógicos vivenciados en la institución, **se percibe una escuela dinámica en su funcionamiento, la cual puede responder a coyunturas escolares que deben ser subsanadas con inmediatez, pero que con normalidad mantienen procesos o acciones de mejora de forma cíclica y continua.**

Entonces ciertos aspectos ya, se arregla el problema o un problema, se arregla el problema y todo continua igual. Y en otros aspectos, digamos, tratamos de ir movilizándolo, sobre todo en la parte de cambiar estrategias para ir motivando más a los niños. (PMPMA 73:73)

Se tuvo muchos problemas de disciplina. Entonces la introducción de la convivencia escolar no fue para el foco de ese problema, sino que ha trascendido en el tiempo. Me explico... convivencia escolar no solo trabaja con los chicos cuando hay una situación puntual, sino que se trabaja constantemente con ellos, ya sea en orientación, en charlas, en distintas situaciones donde los niños. (LUPMA 80:80)

En relación con esta percepción de dinamismo institucional, se evidencia como algunas dimensiones escolares, tales como la convivencia escolar o el clima propicio para el aprendizaje, son expuestos como aspectos de mejora continua, que si bien pueden ser parte de acciones emergentes debido a demandas coyunturales, también son parte de un trabajo transversal en la escuela.

4.6. MACRO CATEGORÍA 6: VISIÓN ESCOLAR

La Macro categoría “Visión Escolar” está compuesta por dos categorías, “Difusión y Desarrollo de la Visión Escolar (DDVE)” y “Visión Escolar Compartida (VEC)”, las cuales acumulan una frecuencia de 5 y 7 respectivamente. La primera de ellas, vinculada sólo con la escuela LU, se relaciona con las instancias y canales utilizados por la escuela para difundir la visión escolar, aquí los relatos se dirigen a la constatación de acciones institucionales para la difusión de la misión y visión escolar, además de los “sellos escolares”, entendidos como ideas fuerza de la institución.

Tabla 33. MACRO CATEGORÍA 6: VISIÓN ESCOLAR.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU	PM	T
						Doc	Doc	Doc
6.1	Difusión y Desarrollo de la Visión Escolar (DDVE)	5	6.1.1	Canales de comunicación para difundir la visión (CCDV)	3	3	0	3
			6.1.2	Desarrollo de sellos escolares (DSE)	2	2	0	2
6.2	Visión Escolar Compartida (VEC)	7	6.2.1	Docentes comparten una visión escolar común (DCVEC)	4	1	1	2
			6.2.2	Equipo docente y Equipo de gestión comparten la visión escolar (EDEGCVE)	3	2	1	3

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

En relación con los sellos escolares, los entrevistados hacen referencia a diferentes instancias de difusión de estos aspectos, focalizando estas acciones dentro del aula, ya sea, a través del uso de material visual o la exposición verbal de los mismos.

Nosotros tenemos en todas las salas, allá está la misión del colegio, nosotras todas las profesoras se la saben, lo que nosotras buscamos en los alumnos y que nosotros damos educación de calidad con cariño y dedicación. (LUPH 48:48)

Así mismo se suman otras instancias de difusión, como las reuniones de apoderados o espacios informales en donde se pueden socializar estos aspectos.

Por ejemplo las reuniones, por ejemplo el envío de circulares, las citas con los papás, también la boca en boca de los apoderados, de los niños. (LUPMA 68:68)

También en relación con la difusión de estos conceptos, tanto a través de los discursos de los entrevistados, como del PEI de la escuela LU, podemos entender que los principales promotores de la misión, visión y sellos escolares son los docentes. En el texto del PEI se hace referencia, en su apartado “Estilo de convivencia escolar”, a los “Profesores/as jefes como

primeros socializadores del PEI y del RII”, situando el desarrollo y difusión de estas intenciones al consejo de curso y orientación, “Socialización del PEI y del RII en las horas de Consejo de Curso y Orientación con el alumnado”

Ligado con esto, uno de los conceptos transversalmente citados entre los entrevistados a la hora de dialogar en torno a la difusión o desarrollo de la misión y visión escolar, son los sellos escolares. Los entrevistados, más que referirse a la difusión del PEI en la comunidad, o a la misión y visión como conceptos preponderantes para socializar en el estudiantado, citan a los sellos escolares como una idea o concepto relevante a desarrollar en la comunidad educativa. En este aspecto, si bien en los documentos institucionales de la escuela LU se hace referencia al desarrollo de valores entre los estudiantes, no existe mención al concepto de “sello escolar”, por tanto, no se puede exponer una definición formal sobre los mismos. Sin embargo, a través de los discursos de los entrevistados podemos entender que los sellos escolares son una serie de valores que idealmente deberían ser desarrollados y vividos por toda la comunidad escolar.

A ellos les gustaría que nosotros seamos profesionales y se esfuercen mucho por los sellos de la escuela como el respeto, que seamos unas personas grandes, educadas. (LUEMRM 2:2)

Si, en la mañana, ellos entran a las ocho un cuatro y a las ocho y media empiezan las clases, entonces a las ocho un cuarto se trabaja los sellos institucionales, valores, reglamento escolar. (LUPMA 29:29)

De esta forma, podemos ver como **en la escuela LU existen una serie de instancias utilizadas para la difusión de “ideas fuerza” en la comunidad escolar**, siendo los sellos escolares los más difundidos, y a su vez, estimados como relevantes por los entrevistados, **en donde los docentes son los principales agentes de difusión de los mismos**. A su vez, podemos entender que **la difusión de estos conceptos es lograda toda vez que los propios estudiantes mencionan estos aspectos como parte de los aprendizajes que la escuela les desea entregar**.

En relación con la segunda categoría de la tabla 33, “visión compartida”, vinculada con los relatos de ambas escuelas, se puede apreciar primero, que a la hora de mencionar la visión escolar por parte de los entrevistados, principalmente docentes, no existe un vínculo directo con lo que podemos entender por visión escolar tal y como se expresa en los documentos institucionales como el PEI, más bien resulta común observar cómo se exponen en lugar de

aquello algunas ideas fuerza, que son las que se mantienen como parte del ideario de los profesionales de cada institución.

En segundo lugar, los entrevistados exponen la existencia de una visión escolar común entre los profesionales del equipo docente, extendiéndose hasta el equipo de gestión, con el cual desarrollan un trabajo coordinado en razón del cumplimiento de metas institucionales.

Sí, yo creo que sí. (...) Siempre nuestra visión es sacar a los niños adelante sea como sea, sea con problemas o sin problemas. Si aquí todos van al mismo saco.
(PMPC 59:59)

Por supuesto que sí, sí, yo creo que sí. Sí porque caminamos hacia un... tenemos una... metas digamos, tenemos que cumplir esas metas y... se trabaja para ello.
(PMPMA 57:57)

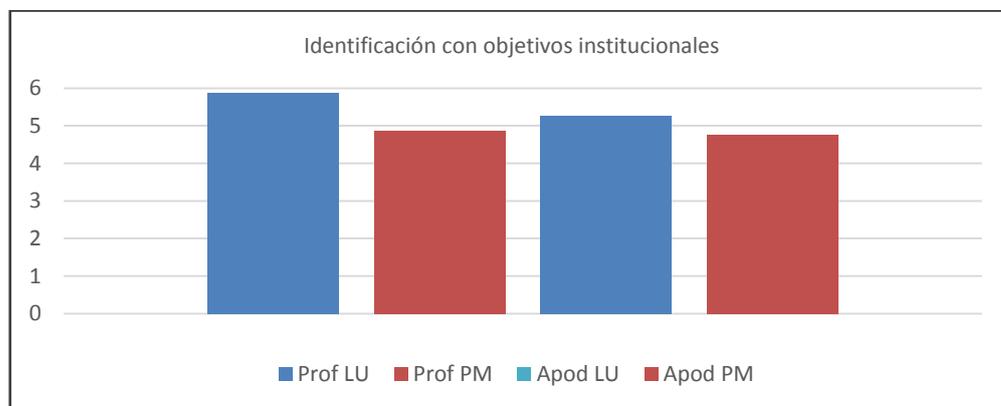
Por otro lado, se evidencia la percepción de haber logrado desarrollar una visión escolar consolidada entre los profesionales de la institución, la cual se pone en evidencia cuando se incorporan nuevos docentes con características diferentes al perfil profesional de la escuela.

Todas las profesoras, ¿ya? Entonces esta visión la compartimos todas y cuando han llegado profesoras nuevas y se dan cuenta que no van a ser capaces, solas se van, no cumplen un año, a los meses renuncian porque se dan cuenta que no son capaces de resistir el filtro. (LUPH 48:48)

A través de los relatos de los entrevistados no se puede evidenciar con claridad si este ideario institucional es compartido por los apoderados, sin embargo, en los cuestionarios aplicados tanto a docentes como a los apoderados, se les ha consultado sobre la identificación con los objetivos institucionales, con lo cual estas respuestas las podríamos asociar con la visión compartida de los apoderados de la escuela. En estos cuestionarios, se les ha preguntado a docentes y a apoderados, en qué grado se identifican con los objetivos institucionales, y los resultados expuestos en el gráfico 10 indican en términos generales que estos dos estamentos si se identifican con los objetivos de la escuela.

Como podemos ver, los resultados se agrupan en la parte superior del gráfico, en la zona de identificación con los objetivos institucionales, en donde la media más baja, la de los apoderados de la escuela PM, de 4,8, promedio relacionado con una alta identificación con los objetivos institucionales.

Gráfico 10. Respuestas del cuestionario docente sobre la identificación con los objetivos institucionales.



De este modo podemos entender que la visión escolar expuesta por los profesionales de ambas escuelas, primero, no se asocia de forma estricta a lo declarado como visión escolar en el PEI de ambos establecimientos, más bien **se maneja un ideario conceptual sobre aquellos valores, sellos u objetivos institucionales que son más significativos para la comunidad escolar.** Y segundo, **esta visión escolar, en los términos que acabamos de mencionar y en grados diferentes de conocimiento, es compartida por docentes, equipo de gestión y apoderados del establecimiento.**

4.7. MACRO CATEGORÍA 7: LIDERAZGO

La macrocategoría “Liderazgo” está compuesta por 3 categorías, “Percepción sobre el Liderazgo Escolar (PLE)”, “Liderazgo en la Formación Docente (LFD)” y “Características del Estilo de Liderazgo (CEL)”, que en conjunto suman una frecuencia de 70 incidentes, relacionados en su mayoría con documentos de ambas escuelas, aglutinadas principalmente en la tercera categoría mencionada.

Tabla 34. MACRO CATEGORÍA 6 LIDERAZGO.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
7.1	Percepción sobre el Liderazgo Escolar (PLE)	17	7.1.1	Alta valoración al liderazgo institucional (AVLI)	8	4	2	6
			7.1.2	Cercanía del equipo de gestión al cuerpo docente (CEGCD)	2	2	0	2
			7.1.3	Comunicación entre apoderados, docentes y equipo de gestión (CADEG)	3	3	0	3
			7.1.4	Confianza y autonomía docente (CAD)	2	2	0	2
			7.1.5	Equipo de gestión escolar disponible en casos de urgencia (EGEDCU)	2	1	0	2
7.2	Liderazgo en la Formación Docente (LFD)	19	7.2.1	Acompañamiento a docentes nóveles (ADN)	2	2	0	2
			7.2.2	Formación, acompañamiento y evaluación a docentes por parte del Equipo de gestión (FAEDEG)	17	4	1	5
7.3	Características del Estilo de Liderazgo (CEL)	34	7.3.1	Equipo de gestión fomenta los liderazgos compartidos (EGILC)	2	2	0	2
			7.3.2	Equipo de gestión fomenta el compromiso docente (EGICD)	2	1	1	2
			7.3.3	Liderazgo fomenta el acercamiento al apoderado (LIAA)	1	1	0	1
			7.3.4	Gestión eficiente del material didáctico (GEMD)	8	3	2	5
			7.3.5	Liderazgo busca instalar una cultura de altas expectativas (LBICAE)	2	1	0	1
			7.3.6	Liderazgo democrático y facilitador de trabajo colaborativo (LDFTC)	5	1	2	3
			7.3.7	Liderazgo escolar potencia habilidades del equipo docente (LEPHED)	3	2	0	2
			7.3.8	Liderazgo escolar promueve la formación docente (LEPFD)	6	1	2	3
			7.3.9	Liderazgo sistemático en los procesos institucionales (LSPI)	1	1	0	1
			7.3.10	Equipo de gestión atiende las demandas de los docentes (EGADD)	3	0	2	2
			7.3.11	Equipo de gestión busca el vínculo familiar y perfil de apoderados (EGBVFPA)	1	1	0	1

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

Entre las subcategorías que componen a la categoría “Características del Estilo de Liderazgo”, destaca en razón de su frecuencia, la “Gestión eficiente del material didáctico (GEMD)”, la cual tiene una frecuencia de 8 y está asociada a ambas escuelas. Esta subcategoría, relacionada con algunos aspectos que ya hemos desarrollado con anterioridad, como la categoría Material Didáctico Escolar, apunta al rol que tiene el liderazgo escolar en la gestión eficiente del material didáctico en base a las necesidades docentes.

En base a los relatos relacionados con esta subcategoría, podemos mencionar inicialmente **la existencia de conductos o protocolos establecidos y conocidos por los docentes para solicitar el material didáctico**, así mismo, **los docentes exponen seguridad y confianza en la gestión de dicho material, asumiendo que la única dificultad para que se haga efectiva su solicitud, se relaciona con el límite de recursos económicos de la escuela destina para estos fines**, lo cual es transparentado por la dirección escolar.

Claro, y a final de... en diciembre, uno hace una lista con los materiales que quisiera tener, quisiera tener. No sé, geo planos, no sé... tablet por decirte algo... Entonces ahí se ve cuál es el... según ley SEP también, cuánto es lo que disponemos, cuánto se puede gastar, qué se puede comprar y qué no se puede comprar. Entonces ahí lo vamos viendo. (LUPMA 146:146)

Bueno, se va viendo que material se necesita, cada profesor qué material va a necesitar y ellos a principio de año dan su listado de lo que van a necesitar, y durante el año. Y eso se va ir comprando a medida que se va llegando el dinero, lo que solicitan los profesores. (PMPC 139:139)

De la misma forma, se evidencia en los relatos de los entrevistados como los docentes entienden que **la dirección gestiona de forma eficiente el material didáctico, atendiendo las necesidades particulares de cada docente**, y en ocasiones, vinculando a algún integrante del equipo docente como encargado/a de reunir los requerimientos del equipo.

Sí, el material interno uno lo pide, yo estuve encargado del lazo unos años, ahora hay otro niño. Nosotros...yo soy testigo que la directora lo gestiona inmediatamente. (PMPH 105:105)

"¿Qué les hace falta?". Ella en algunos consejos nos pregunta o individualmente. Nosotros le decimos plumones, corchetes, corchetera, otros piden cuadernos, los materiales tecnológicos... Me pasó, como estaba encargado, entonces yo sé, yo soy testigo que me dice "ya, haz una cotización". Yo lo busco, hago una cotización, y ella lo propone. Y más menos pueden ser 5 cotizaciones por un elemento. Entonces ella dice "ya, me lo pasan", le pasa la cotización, y ella hace las órdenes. (PMPH 111:111)

Otra subcategoría destacada en razón de su frecuencia es el “Liderazgo democrático y facilitador de trabajo colaborativo (LDFTC)”, la cual se relaciona con los documentos de ambas escuelas, y expone en la existencia de características directivas dirigidas al trabajo colaborativo y horizontal en la escuela.

Por un lado, desde los relatos de los directivos de la escuela podemos evidenciar la existencia de **orientaciones o políticas institucionales ligadas al trabajo colaborativo con el equipo docente, en donde estos últimos son involucrados, en distintas etapas y grados, en la gestión de proyectos pedagógicos institucionales, a través de la articulación de equipos de trabajos rotativos**, normalmente definidos por periodos anuales.

El plan de trabajo de inclusión, el plan de trabajo de carrera docente, el plan de trabajo de sexualidad, plan de formación ciudadana, entonces he ido involucrando a todos los docentes, no solamente el equipo de gestión o el equipo directivo, sino que es un trabajo colaborativo. Entonces eso lo vamos coordinando y vamos evaluando. (LUEG1 55:55)

Nosotros... la dirección no soy yo así "yo impongo...", no, sino que es una conversación donde los mismos profesores dicen "no, no podemos quitar la tarea, es necesario que los niños ejerciten, tenemos que seguir con esto adelante", y ellos mismos plantean esa... Entonces se van tomando las ideas y de ahí se arma todo lo que vamos después institucionalizando. (PMEG1 31:31)

Así mismo, los relatos de los docentes respaldan la existencia de estas políticas, agregando además que los docentes se hacen parte de variadas instancias de trabajo colaborativo, agrupados según diferentes criterios, en donde se incentiva la reflexión pedagógica en torno a diversas temáticas educativas.

Ya, un consejo siempre, como política ministerial, se tiene que trabajar con un profesor, nos dicen siempre, la directora "no puedo hacer el PME sin ustedes, necesito que ustedes me aporten". Nos hace trabajar en grupo, trabajo colaborativo, nos junta por ciclo, "necesito que ustedes me digan si estas acciones están bien, están mal, las cambiamos, las modificamos, porque yo no puedo hacer nada sola". (PMPH 71:71)

Por otro lado, en el contenido de los proyectos educativos institucionales de cada escuela podemos hallar pasajes relacionados con estos aspectos. En el PEI de la escuela PM,

específicamente en el perfil directivo, se exponen las competencias que debe tener el director/a de la escuela, entre las cuales se expresa ser:

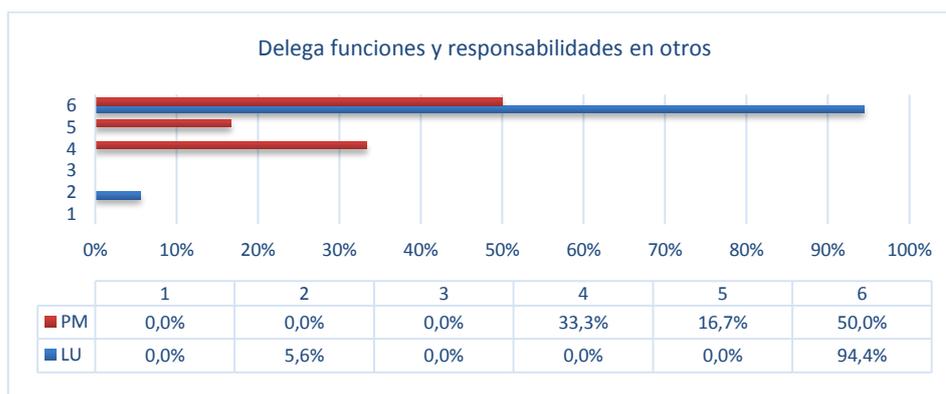
Facilitador(a) y mediador(a) del trabajo en equipo.

En cuanto a la escuela LU, en su PEI se expone, en torno a la gestión escolar:

Desarrollar una Gestión Escolar basada en el cumplimiento de objetivos institucionales, procurando hacer partícipes a todos los integrantes de la comunidad educativa, acorde a un estilo de dirección horizontal, y de delegación de responsabilidades, con diseño de políticas orientadas al logro de los objetivos propuestos.

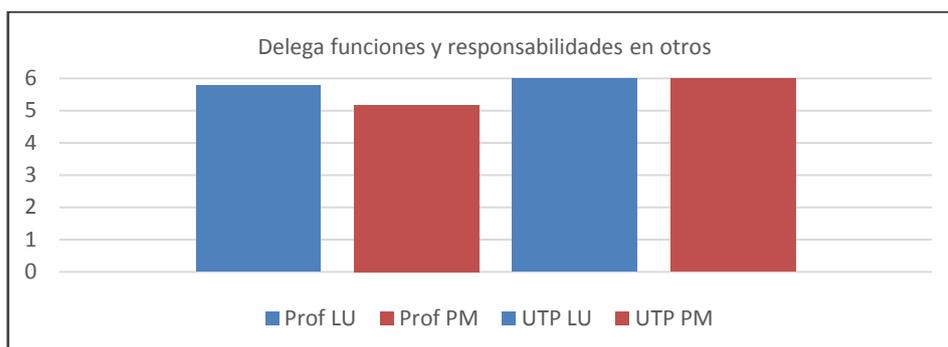
En este aspecto podemos relacionar la respuesta de los equipos docentes y jefaturas técnico-pedagógicas en torno a la delegación de funciones que realiza la dirección escolar. En el cuestionario aplicado a estos dos estamentos escolares se les consultó si la dirección escolar “delega funciones y responsabilidades en otros”, frente a lo cual, como podemos en el gráfico número 11, los docentes de ambas escuelas han optado mayoritariamente por las opciones 4, 5 y 6, correspondientes a la zona de acuerdo con esta característica directiva, en donde el 50% de los docentes de la escuela PM y el 94,4% de la escuela LU, expresan su total acuerdo con dicho aspecto.

Gráfico 11. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.



Al comparar las medias de los equipos docentes de ambas escuelas con las dos jefaturas técnicas (gráfico 12), podemos visualizar que todas las medias de las respuestas se agrupan en la zona del máximo acuerdo, entre las opciones 5 y 6, siendo el equipo docente de la escuela PM quien mantiene la media más baja, la cual, al igual que las demás, mantiene una media superior a 5.

Gráfico 12. Media de las respuestas de los equipos docentes y respuestas de las jefaturas técnico – pedagógicas.



Estos resultados refuerzan la idea de la existencia **una política institucional ligada al trabajo colaborativo entre los profesionales de la escuela, la cual se concreta a través de instancias planificadas de trabajo grupal, en el cual convergen tanto el equipo de gestión como el equipo docente.**

Otra subcategoría relevante y asociada a los documentos de ambas escuelas es “Equipo de gestión promueve el compromiso docente (EGPCD)”, y a través de los relatos proporcionados por integrantes del equipo de gestión, podemos evidenciar como se asocian las instancias de participación con el compromiso docente, específicamente la percepción de que **en la medida en que los docentes se hagan parte de las acciones institucionales, idealmente previas a la ejecución de las mismas, se desarrollará un mayor compromiso del equipo asociado a dichas acciones.**

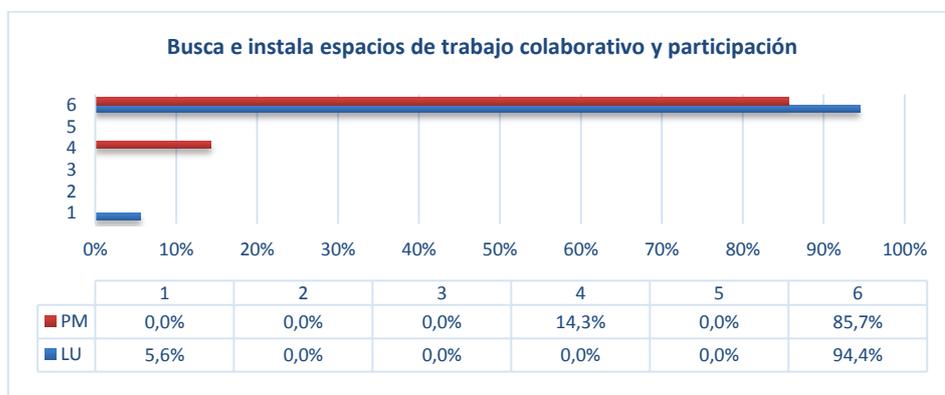
Porque generalmente, por lo menos... puedo ver, cuando algo es impuesto eh... es distinto a cuando uno lo hace, o cuando se siente parte de ello. Y porque también se está tomando en cuenta su opinión. (LUEG2 137:137)

Por tanto, uno de las ideas relevantes y asociadas a esta subcategoría, se relaciona con la relevancia de **desarrollar el compromiso docente, a través de la integración del equipo docente en las acciones pedagógicas institucionales, en etapas previas a la ejecución de las mismas, entendiendo que el compromiso se genera por medio del empoderamiento de dichas acciones, idealmente, desde su origen.**

Entonces como que el trabajo tiene que nacer de ellos. Lo que van a hacer o las acciones que se van a realizar como que tiene que nacer de ellos, porque ahí uno los compromete. Ese es como la forma... bueno, de nosotros, de nuestra escuela, y fijando un día que es el día martes, todos los martes, por eso te digo. (PMEG2 47:47)

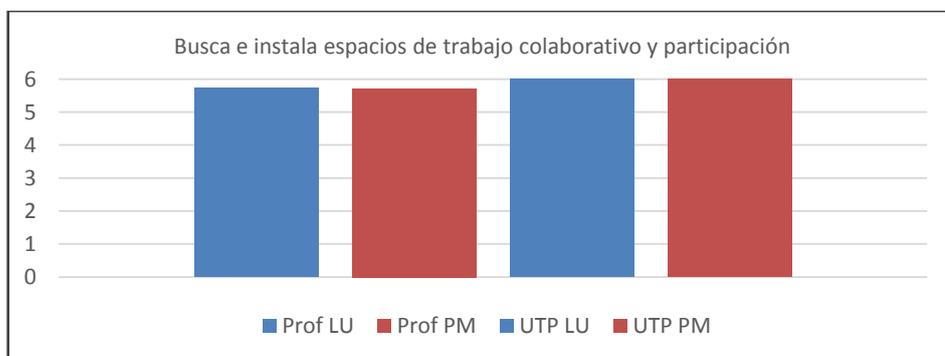
En este sentido, podemos relacionar la percepción que tienen los propios docentes en relación con la instalación de espacios de participación y trabajo colaborativo en la escuela. En el cuestionario para docentes se les consultó sobre la búsqueda e instalación de espacios de trabajo colaborativo y participación en la escuela por parte del liderazgo escolar, y como podemos ver en el gráfico 13, las respuestas se concentran mayoritariamente en la opción 6, específicamente un 85,7% de los docentes de la escuela PM y un 94,4% de la escuela LU, lo que expresa un alto acuerdo sobre la promoción de estas prácticas por parte del liderazgo escolar, lo que es coherente también con los relatos que hemos expuesto con anterioridad.

Gráfico 13. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.



Así mismo, al comparar las medias de los equipos docentes con las respuestas de las jefaturas técnico-pedagógicas de ambas escuelas (gráfico 14), podemos ver claramente la existencia de una percepción común sobre la existencia de una búsqueda e instalación de dichas instancias en la escuela por parte del liderazgo institucional. Las medias de las respuestas de ambos equipos docentes son coincidentes con un 5,7 y las respuestas de ambas jefaturas técnico-pedagógicas son igual a 6.

Gráfico 14. Media de las respuestas de los equipos docentes y respuestas de las jefaturas técnico – pedagógicas.



En el mismo cuestionario se les consultó a los docentes sobre el grado de identificación con los procesos institucionales, en donde específicamente se hace referencia a su participación en la escuela. Frente a esta pregunta, como se puede visualizar en el gráfico 15, las respuestas de ambas escuelas se agrupan exclusivamente entre las opciones 4, 5 y 6, o sea en la zona de identificación con este aspecto, en donde además las medias de las respuestas de ambas escuelas son superiores al 5, específicamente un 5,9 para la escuela LU y un 5,4 para la escuela PM, lo cual nos indica que **los docentes de ambas escuelas exponen una alta satisfacción con su participación en la escuela**, siendo coherente con el planteamiento de parte del equipo de gestión en torno al grado de participación y compromiso de los docentes en las acciones institucionales de la escuela.

Gráfico 15. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.



Por otro lado, en relación con la categoría “Liderazgo en la Formación Docente (LFD)”, la cual se relaciona con el rol de la dirección escolar en la formación del equipo docente, se destaca la subcategoría “Formación, acompañamiento y evaluación a docentes por parte del Equipo de gestión (FAEDEG)”, la cual presenta una frecuencia de 17 incidentes asociados a documentos de ambas escuelas, en donde los relatos vinculados a esta subcategoría hacen referencia a la presencia del equipo de gestión en distintas instancias formativas y de acompañamiento al docente, principalmente en procesos desarrollados en aula.

Con relación a este último aspecto, lo relatado por los entrevistados evidencian la existencia de visitas al aula por parte de la dirección escolar o la jefatura técnico-pedagógica, orientadas a la evaluación docente a través de la observación de clases. En este contexto estas visitas se comprenden como acciones de formación y acompañamiento al docente, en donde se plantea la retroalimentación como una acción relevante, la cual, dependiendo de su relevancia, puede propiciar otras instancias formativas a nivel general.

Por eso te digo, cuando se hacen las evaluaciones a las profes, el equipo de gestión nos hace evaluación de clase a nosotras, y ve por ejemplo que una necesidad general de las profes, por decirte algo, es el cierre de clase, hacemos un consejo que sea de cómo hacer los mejores cierres de clase. (LUPC 39:39)

En este sentido, los discursos apuntan también a que **estas instancias se centran en el acompañamiento y la formación al docente, alejándose así del perfil punitivo que podría existir en estas evaluaciones, reforzando el sentido de equipo y la formación continua.**

Porque tú tienes que estar toda la hora de clase, y después conversar con el profesor y buscar la forma de que él reflexione y no que tú le digas "mire, hiciste esto mal". No, nunca, nunca es eso, no lo hacemos, sino que a través de preguntas "¿cómo fue tu clase?, ¿qué mejorarías de tu clase?, ¿qué estrategia te gustaría aplicar en tu clase?", a través de ese tipo de preguntas nosotros llegamos al profesor. (PMEG2 127:127)

La observación de clase, la supervisión, no es un tema que va a castigar, sino que es un tema que va a acompañar y mirar qué podemos mejorar de esa práctica. (LUEG1 15:15)

Por otro lado, estas instancias permiten, al equipo de gestión, tomar conocimiento de la realidad del aula, de las estrategias utilizadas por los docentes en sus clases y mantener un insumo útil que permita generar otras instancias formativas.

Las observaciones al aula, eso a nosotras nos... es un insumo súper bueno, porque con esa observación al aula uno sabe y ve la estrategia del profesor en el aula. (PMEG2 117:117)

Porque dependiendo obviamente de la debilidad que se encuentre. Entonces generalmente si son cosas como específicas se trabaja y en la próxima retroalim... en la próxima observación se ve. Entonces ahí uno hace como el análisis, se van guardando, entonces la idea también a veces le pasamos fotocopias, para que ellas también las puedan ir mirando, las mismas pautas se les da una fotocopia. (LUEG2 145:145)

Así mismo, se evidencia **una política de acompañamiento a los docentes recién llegados a la escuela, el cual apunta a variadas dimensiones del quehacer docente en la institución.**

A ver, siempre hay desafíos, porque hay personal nuevo, entonces hay que nuevamente capacitar, acompañar. Yo creo que el acompañamiento es

fundamental porque el profesor que llega nuevo, nosotros le hacemos un acompañamiento en todas las áreas. (LUEG1 67:67)

De esta forma, y a través de los relatos de los entrevistados podemos entender que **en ambas escuelas se han instaurado políticas de acompañamiento y formación al docente de forma permanente, las cuales se centran principalmente en los procesos pedagógicos de aula, centradas en la retroalimentación pedagógica y la formación continua, generando un sentido de equipo que se acompaña, alejándose de la percepción de evaluaciones punitivas hacia el profesorado.**

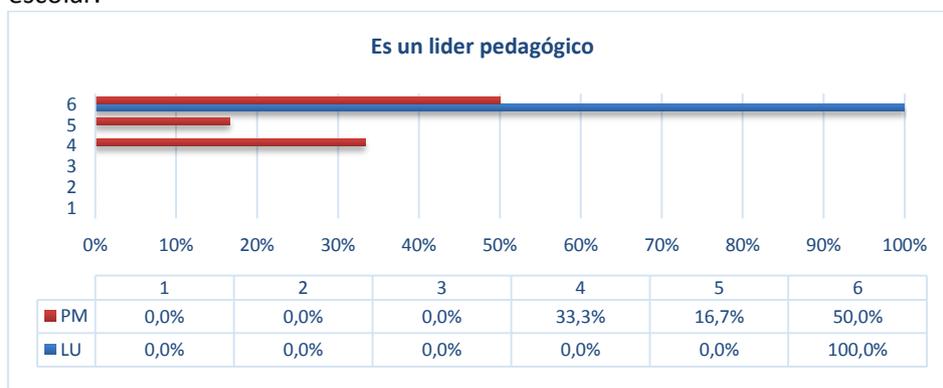
Lo que pasa es que el equipo de gestión siempre está como retroalimentando y valorando el trabajo que hacemos nosotras en los momentos que pueden hacerlo, con otras cosas simples. (LUPH 42:42)

Sería un elemento fundamental en esta escuela, desde que yo asumí por lo menos como directora. Un acompañamiento al docente, ¿ya?, el trabajo en equipo. (LUEG1 3:3)

En relación con estos aspectos, una de las preguntas que podemos relacionar con lo expuesto está contenida en los cuestionarios aplicados a los docentes. En este cuestionario se les ha consultado a los docentes, En relación con dirección escolar, su grado de acuerdo con que este último es un/a líder pedagógico en la escuela, frente a lo cual, como se puede ver en el gráfico número 16, las respuestas se agruparon mayoritariamente en las respuestas 4, 5 y 6, lo que en términos generales expresa un acuerdo con esta característica directiva.

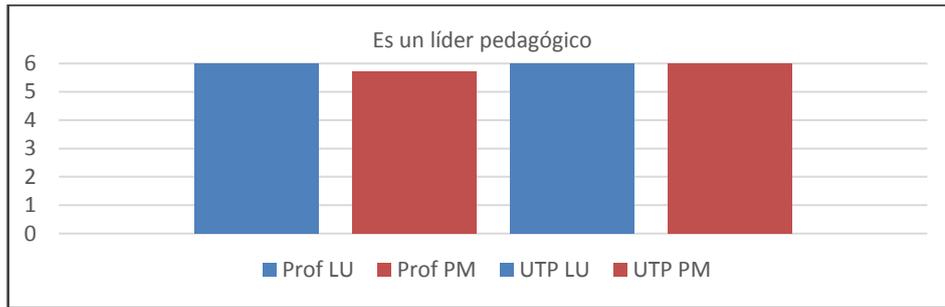
En la escuela PM el 50% de los docentes ha optado por el máximo acuerdo con esta característica, obteniendo una media de 5,7, lo que también se ubica en la zona alta aceptación de este aspecto directivo, y de forma destacada podemos ver como el 100% de los docentes de la escuela LU entienden a la dirección escolar como una líder en lo pedagógico.

Gráfico 16. Respuestas del cuestionario docente sobre características de la dirección escolar.



Estos resultados, en comparación con las respuestas de las jefaturas técnico-pedagógicas de ambas escuelas, a la misma pregunta anterior, presentan evidentes similitudes (Gráfico 17). Como acabamos de exponer, la media para las respuestas de los docentes de la escuela PM es igual a 5,7 y para la escuela LU es de 6, lo que expresa un acuerdo transversal respecto de que la dirección escolar es un líder en lo pedagógico.

Gráfico 17. Media de las respuestas de los equipos docentes y respuestas de las jefaturas técnico – pedagógicas.



Estos resultados resultan relevantes toda vez que el equipo de gestión, liderado por el/la director/a, son los encargados de diseñar, implementar y valorar estos procesos de formación y acompañamiento, en donde **la credibilidad de quién evalúa, retroalimenta y orienta pueden jugar un papel fundamental para que estas instancias sean validadas por el equipo docente y de este modo puedan generar impactos sobre los procesos pedagógicos de aula.**

4.8. MACRO CATEGORÍA 8: PROCESOS DE MEJORA

La Macro categoría “Procesos de Mejora” agrupa a 7 categorías y a 16 subcategorías, acumulando una frecuencia de 96 incidentes en total, los cuales se relacionan mayoritariamente con documentos de ambas escuelas. En relación con los componentes de esta macro categoría, expuestos en la tabla 35, en la categoría “Presión para la Mejora (PM)” destacan dos subcategorías debido a su frecuencia y asociación con documentos de ambas escuelas. La primera de ellas, “Evaluación de aprendizajes (EA)”, se relaciona con la aplicación de evaluaciones externas a los estudiantes y el impacto de sus resultados en la escuela.

Tabla 35. MACRO CATEGORÍA 8: PROCESOS DE MEJORA.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU	PM	T
						Doc	Doc	Doc
8.1	Presión para la Mejora (PM)	23	8.1.1	Evaluación de aprendizajes (EA)	10	3	3	6
			8.1.2	Nuevas políticas educativas (NPE)	8	3	1	4
			8.1.3	Requerimientos de la corporación de educación (RCE)	5	1	2	3
8.2	Diagnóstico, Establecimiento y Elaboración de Objetivos de Mejora (DEEOM)	9	8.2.1	Consulta a apoderados y estudiantes como parte del diagnóstico de proyecto pedagógicos (CAEDPP)	1	1	0	1
			8.2.2	Diagnóstico previo a la implementación del plan de mejora (DPIPM)	8	3	2	5
8.3	Planificación de Actividades de Mejora (PAM)	10	8.3.1	Articulación entre Plan de Mejoramiento y acciones pedagógicas (APMAP)	1	1	0	1
			8.3.2	Planificación de las acciones de mejoramiento institucional (PAMI)	9	3	0	3
8.4	Ejecución de Planes de Mejora (EPM)	17	8.4.1	Flexibilidad y capacidad de transformación de acciones institucionales (FCTAI)	12	4	1	5
			8.4.2	Cambios pedagógicos graduales (CPG)	3	2	1	3
			8.4.3	Proyectos pedagógicos implementados de forma paralela (PPIP)	2	2	0	2
8.5	Seguimiento y Evaluación de los Procesos de Cambio (SEPC)	26	8.5.1	Monitoreo y evaluación de los planes o acciones de mejora (MEPAM)	11	3	3	6
			8.5.2	Monitoreo y evaluación del aprendizaje (MEA)	15	4	2	6
8.6	Institucionalización de Procesos Pedagógicos (IPP)	1	8.6.1	Cambios pedagógicos institucionalizados (CPI)	1	1	0	1
8.7	Organización que Aprende y Reflexiona Sobre sí Misma (OARS)	10	8.7.1	Mejoramiento pedagógico como práctica constante (MPPC)	3	3	0	3
			8.7.2	Oportunidad para el aprendizaje y la mejora (OAM)	1	1	0	1
			8.7.3	Reflexión pedagógica como práctica docente (RPPC)	6	4	2	6

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

A través de los relatos de los entrevistados podemos evidenciar que la prueba SIMCE, para ambas escuelas, **constituye uno de los ejes pedagógicos más relevantes a nivel institucional, el cual moviliza una serie de recursos humanos, económicos y funcionales de la escuela, tanto a nivel previo como posteriormente a la aplicación de esta evaluación.** En este sentido, podemos entender a través de los relatos, principalmente de docentes y equipo de

gestión, como la preparación de la prueba genera una serie de instancias y procesos pedagógicos dirigidos a la obtención de buenos resultados.

En esta línea se observan una serie de acciones pedagógicas a nivel institucional, focalizadas en los grupos o niveles de estudiantes que serán evaluados por el SIMCE, lo cual es declarado también en los proyectos institucionales de cada escuela.

Si resultaba bien, la dejábamos, como por ejemplo el refuerzo educativo. Partió todo así "ya, hagamos un refuerzo educativo, para el 4º, para los cursos que iban a ser evaluados" (PMEG2 21:21)

En los proyectos educativos institucionales de ambas escuelas se exponen estrategias pedagógicas ligadas al SIMCE, lo cual evidencia la relevancia e impacto que tiene de esta evaluación externa en la línea pedagógica de la escuela. En este caso en específico, al igual que en la cita recién expuesta, se expresa un refuerzo pedagógico, tanto en los grupos de estudiantes como en los ejes temáticos que serán evaluados por el SIMCE. En relación con esto, en el PEI de la escuela LU se hace referencia a la aplicación de ensayos SIMCE y al aumento en horas de trabajo en Lenguaje y Matemática, y su vez, la escuela PM, en el mismo documento incluye al SIMCE dentro del FODA de la institución, proyectando acciones que permitan estabilizar los resultados que se exponen como fluctuantes en el último periodo.

Mayor cantidad de horas en Lenguaje y Matemáticas en Enseñanza Básica, por medio de talleres de la respectiva asignatura. (PEI LU)

Preparación de Ensayos SIMCE en los subsectores evaluados por el MINEDUC, para los cursos que corresponda por año. (PEI LU)

En esta diversidad de estrategias institucionales ligadas al SIMCE, podemos evidenciar también que tanto en el periodo previo a la aplicación, como desde la recepción de los resultados de la prueba, se generan instancias pedagógicas direccionadas a la rendición del SIMCE, lo cual, por tanto, genera un proceso cíclico y continuo en torno a la aplicación de la prueba, valoración de sus resultados, planificación de estrategias, ejecución del plan y rendición de la prueba. Lo cual genera **una gran concentración de recursos institucionales en torno a la prueba SIMCE, focalizadas en los grupos y asignaturas evaluadas, durante todo el periodo escolar.**

Entonces no nos vamos...o quizá, yo pienso, cómo hoy lo vamos a conversar, tenemos consejo, quizá yo creo que va a haber un poco de movimiento en eso, vamos a preguntarnos ¿sirve el refuerzo?, ¿realmente, a quién hay que

focalizárselo? Y quizá ni siquiera sigamos en el año con el refuerzo, sino que quizá se va a reformular. Aquí sí tienen que haber cambios, y yo creo que aquí hay una baja sustancial de los resultados, entonces...no, hoy día yo creo que vamos a ir a esa reflexión, ¿seguimos un nuevo camino? (PMPH 53:53)

El del día viernes, claro. Por ejemplo, la semana pasada analizamos las pruebas de marzo a abril, los resultados. Y ahora como salió el SIMCE hoy día, que nos fue bastante bien también. (LUPMA 106:106)

Por otro lado, se observa que **esta relevancia ha logrado transmitirse al estudiantado, los cuales entienden que la escuela “se esfuerza” por lograr buenos resultados SIMCE, y en donde los estudiantes entienden que parte de sus dinámicas escolares se direccionan hacia este objetivo.**

Por el esfuerzo, o sea, cuando un curso le toca SIMCE se esfuerza mucho para que a ese curso le vaya bien, hacen ensayos SIMCE y siempre, en lo que fallamos, ellas hacen lo que mejor pueden para que nos vaya bien. (LUEMRM 14:14)

Desde los relatos de los entrevistados podemos entender también que los resultados SIMCE son parte, tanto de la historia de la escuela, como del prestigio y el reconocimiento que le brinda la comunidad educativa a la institución.

A fin de año uno de los ítems más alto que tuvimos de reconocimiento fue por la atención a los alumnos y por los apoderados cuando vinieron del SIMCE. (LUPH 18:18)

En esta línea, desde los proyectos institucionales de cada escuela podemos ver también como se exponen los resultados SIMCE como parte de la excelencia académica de la escuela, a su vez, que son expuestos como parte de los objetivos escolares en su presentación institucional.

Este establecimiento durante 93 años ha impartido educación gratuita a muchas generaciones, es reconocido por su excelencia académica, y sus excelentes resultados en las evaluaciones SIMCE. (PEI PM)

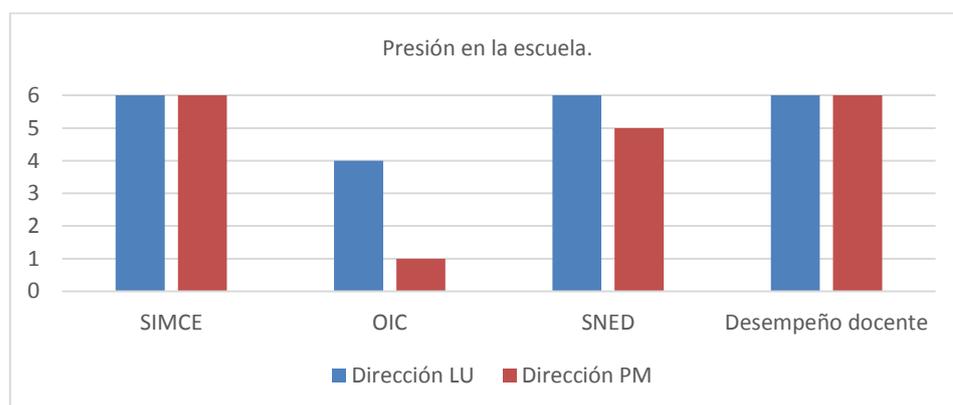
Para ello nuestros Objetivos Primordiales se encuentran focalizados en mejorar la calidad de los aprendizajes, superando metas cuantitativas expuestas por el MINEDUC en evaluaciones externas, sin dejar de lado los objetivos transversales

en todas aquellas actividades curriculares y extracurriculares que realiza la Institución Educativa. (PEI LU)

Después de todo esto no es complejo comprender el grado de presión que ejercen los resultados SIMCE sobre ambas instituciones, lo que queda de manifiesto en las respuestas de ambas direcciones escolares sobre la presión que ejercen diferentes resultados sobre el funcionamiento de la escuela. En el cuestionario dirigido a la dirección escolar, se les consultó a ambas directoras sobre el grado de presión que ejercen diferentes factores en la escuela.

En los resultados a esta pregunta (gráfico 18), se puede ver como el SIMCE, junto con el resultado del desempeño docente, exponen el mayor grado de presión sobre la escuela, en donde los resultados complementarios a esta prueba, los Otros Indicadores de Calidad (OIC), son los que menos presión ejercen.

Gráfico 18. Respuestas del cuestionario de la dirección escolar sobre aspectos relacionados con la presión escolar.



De esta forma podemos indicar que **el SIMCE, para ambas escuelas, emerge como un eje pedagógico fundamental, el cual modifica, en razón de sus resultados, una serie instancias pedagógicas en la escuela, al mismo tiempo que moviliza una gran proporción de recursos humanos, económicos y funcionales, los cuales son focalizados en los niveles y asignaturas que serán evaluadas.**

Con relación a la categoría “Diagnóstico, Establecimiento y Elaboración de Objetivos de Mejora (DEEOM)”, podemos destacar una de sus subcategorías en razón de su frecuencia y representatividad. La subcategoría “Diagnóstico previo a la implementación del plan de mejora (DPIPM)” presenta una frecuencia de 8 incidentes asociados a documentos de ambas escuelas y en términos generales se vincula a la existencia de instancias de diagnóstico previas a la implementación de acciones de mejoras en la escuela y quiénes componen estos espacios.

A través de los relatos de los entrevistados, exclusivamente docentes y equipo de gestión, podemos ver como los diagnósticos, que probablemente darán inicio a un proceso de mejora escolar, no provienen exclusivamente del equipo de gestión, más bien se entiende como una tarea conjunta, en donde lo relevante parece ser la detección de una problemática escolar que deba ser corregida, independientemente de quién o quiénes la hayan detectado. **Al parecer lo relevante en este proceso, para ambas escuelas, es la existencia de canales e instancias receptoras o canalizadoras de estas problemáticas, como el consejo de profesores, en el cual, a partir de la exposición de estos casos, se puede iniciar un diagnóstico a través de una reflexión colectiva más amplia.**

El 4º yo lo conozco recién este año, ¿ya? Llevamos tres meses casi, o cuatro. Y el profesor de matemáticas, yo, la profe de lenguaje, lo conocemos recién este año, no le hemos hecho clase antes. Somos los especialistas. Y ya tres meses, nosotros ya tenemos un diagnóstico ya. (...) Entonces hoy día nosotros vamos a tener que proponer qué hacemos. (...) Entonces vamos a tener que ver: "¿nos sirve realmente cómo estamos ahora, o lo tenemos que ver de otra...de esta manera?" y vamos a tener que hoy día estar todos repasando a ver qué estrategia utilizamos. Pero si hay que hacer un cambio, se va a hacer. (PMPH 55:55)

Así mismo, podemos ver que **para el equipo de gestión es relevante que los docentes sean capaces de detectar problemáticas pedagógicas en la escuela, a la vez, que se pueden hacer partícipes de los procesos de análisis y reflexión pedagógica frente a estas problemáticas.** En este aspecto se evidencia que **el equipo de gestión intenta desarrollar habilidades en los docentes en razón de detectar aspectos pedagógicos que pueden ser mejorados**, de esta forma, desarrollar habilidades ligadas a la valoración y diagnóstico de situaciones cercanas a su práctica pedagógica.

Primero, nos agudizan el ojo para saber dónde falta algo, una vez que nos damos cuenta que hay algo que se puede mejorar, lo evaluamos. (LUPH 32:32)

Para lograr el desarrollo de prácticas exitosas nosotros primero tenemos reflexión pedagógica con los profesores. (PMEG2 19:19)

A su vez, el propio **equipo de gestión genera diagnósticos en torno a temáticas específicas, a través de estructuras o vías más planificadas o estructuradas, según el alcance o profundidad de la intervención, como a través de planes de mejora o una planificación de una acción puntual, las cuales posteriormente pueden ser parte de una reflexión más amplia en conjunto con el equipo docente.**

Por ejemplo, en 3º nos fijamos que había siempre un corte ahí, que los niños en 2º faltaba autonomía, bueno... los niños como que era muy fuerte el cambio para 3º, en todo tipo de cosas: en el contenido, en la forma de contestar pruebas, en el seguimiento de sus necesidades diarias, no sé po, hasta de la libreta o agenda. Y nos dábamos cuenta que ese 3º pasaba al tiro a ser muy segundo ciclo entre comillas y faltaba una articulación. Entonces este año se pensó en una profe que tuviera como esas características. (LUEG2 83:83)

El tema de... eso es evaluar, de una mejora continua, es sustentable aquí. O sea todos los años hacemos todo el equipo un trabajo de evaluación permanente, y hace dos años, con esta integración, nosotros lo que hemos formado son trabajos... son planes de trabajo, ¿ya? Entonces esos los coordinamos (LUEG1 35:35)

Respecto de la participación de los diferentes estamentos en los procesos ligados al diagnóstico y establecimiento de áreas de mejora en la escuela, se les ha consultado a los docentes, a través del cuestionario dirigido a su estamento, acerca de quiénes se hacen parte de estas instancias, ante lo cual, como podemos ver en los gráficos 19 y 20, los docentes de la escuela PM y LU respectivamente, han expuesto a una serie participantes, y combinaciones de los mismos, en torno a los procesos de diagnóstico y establecimiento de áreas de mejora en la escuela.

Gráfico 19. Respuestas docentes de la escuela PM

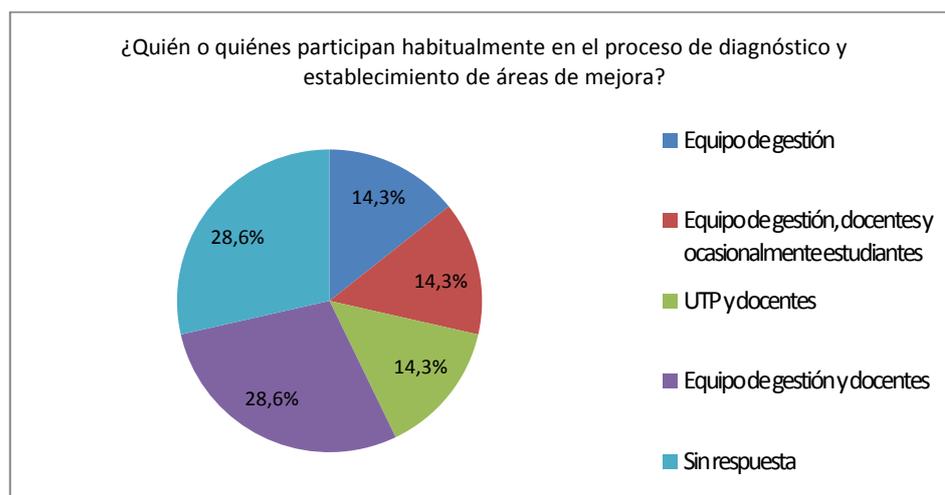
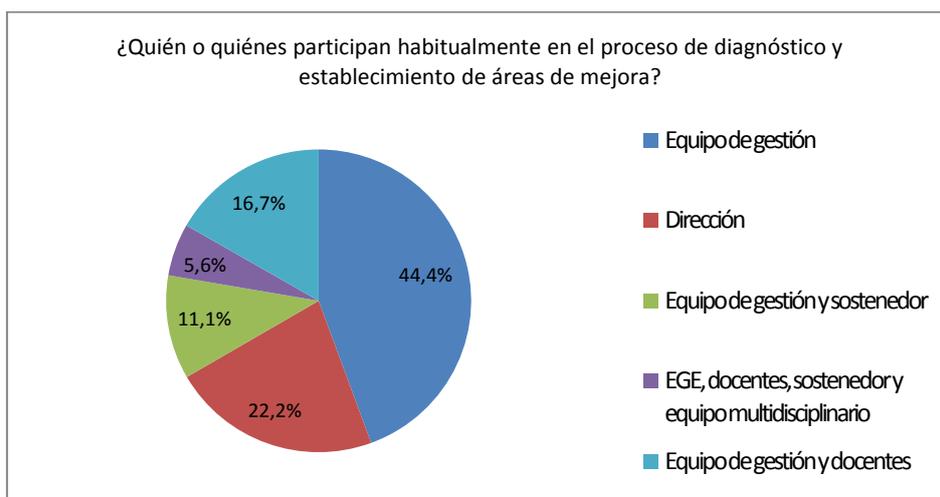


Gráfico 20. Respuestas docentes de la escuela LU.



De esta forma, si no contemplamos el porcentaje de respuestas sin responder de la escuela PM, podemos ver en primer lugar que el Equipo de Gestión es parte de todas las opciones que han descrito los docentes, lo cual es lógico entendiendo las obligaciones y funciones de gestión que debe desarrollar este equipo en la escuela. En segundo lugar, en ambos gráficos se expresa de forma coincidente que los docentes, en diferentes combinaciones (UTP y docentes, equipo de gestión y docentes, etc.) y porcentajes, se hacen parte de estos espacios, los cuales al ser sumados alcanzan un 57,2% en la escuela PM y un 22,3% en la escuela LU, siendo coherente con lo descrito anteriormente a través de los relatos de los entrevistados. En tercer lugar, podemos ver en el gráfico de la escuela LU como emerge el rol del sostenedor en dos combinaciones que suman un 16,7% de las respuestas, muy similar a la participación de los docentes en el mismo establecimiento, lo cual se podría explicar a través de la figura de un “sostenedor presente” en la institución, lo cual se puede evidenciar también en las entrevistas, en donde principalmente el equipo de gestión de la escuela hizo referencia al sostenedor como parte activa de la escuela. Finalmente, y de forma minoritaria, se menciona a los estudiantes en una de las combinaciones de las respuestas de la escuela PM, la cual alcanza un 14,3% de las respuestas.

De esta forma podemos mencionar que, para ambas escuelas, **la detección de aspectos pedagógicos deficientes o perfectibles es entendida como una misión colectiva, principalmente transversal a los profesionales de la institución, en donde se mantienen instancias de canalización de dichos aspectos, con fin de generar un diagnóstico más acabado a través de una reflexión colectiva que permita proyectar procesos de mejora en la escuela.**

Otra subcategoría destacable debido a su frecuencia dentro de la Macrocategoría Procesos de Mejora, es la “Planificación de las acciones de mejoramiento institucional (PAMI)”, la cual se relaciona exclusivamente con los documentos de la escuela LU, apuntando a la existencia de instancias de planificación en el mejoramiento institucional.

A través de los relatos vinculados a esta subcategoría, podemos evidenciar cómo la planificación de los procesos de mejora es entendida como un aspecto de gran utilidad y relevancia en la forma de trabajo que ha desarrollado la escuela, en este sentido, se manifiesta que **en la institución se ha logrado instalar una sistematización de procesos, conocida por los docentes y equipo de gestión, en la cual la planificación de procesos es parte de múltiples acciones institucionales.**

A ver, nosotros lo tenemos incorporado ya, o sea, bajo un sistema instalado, ¿ya? O sea, lo mismo que le he contado, o sea, nosotros ya está todo, como se ha hecho una evaluación, se ha hecho una planificación, entonces está todo planificado y tiene... y las medidas son tomadas de acuerdo a las situaciones que se van presentando, igual en el día. (LUEG1 83:83)

Una buena planificación anual. Aquí no se... todo se planifica, nada es al azar. (LUEG1 3:3)

En este sentido se puede evidenciar una experiencia acumulada en torno a la planificación de procesos de mejora, en donde **se le asocian características como la “rigurosidad” a la planificación de dichos procesos, comprendiendo además que estas planificaciones logran incorporar diversas variables como estimaciones temporales**, lo que le distanciaría, en palabras de los entrevistados, del “azar”, a la hora de la ejecución del plan.

Empezamos siempre con esto de entusiasmar, de prepararlos, partimos con un diagnóstico que es la evaluación del problema, vemos cómo se puede ir esto midiendo en el tiempo, nos damos plazos reales, eso también es otra cosa, hay gente que dice “no, en una semana lo logro”. (LUPH 32:32)

O sea, de partida la parte de organización, la parte como de planificación es súper riguroso, ordenado, nada se deja al azar, que también yo siento que es bastante relevante. (LUPC 9:9)

En relación con la participación de la comunidad escolar en los procesos de mejora, se advierte que el equipo docente, por lo menos de forma recurrente, es parte de las instancias

de diagnóstico y planificación de acciones de mejora, y eventualmente se incorporan otros estamentos en instancias cercanas a la validación y consenso de dichas acciones.

Hicimos este plan, fue redactado, fue consensado con los colegas, salieron acciones de todas, se involucró apoderados, alumnos, etcétera. (LUPH 16:16)

De esta forma podemos ver, por un lado, como los procesos de planificación han logrado instalarse como una instancia útil, necesaria, relevante y validada entre los grupos profesionales de la escuela, al mismo tiempo que se ha desarrollado un valor simbólico asociado a la planificación eficiente de procesos de mejora en la escuela, el cual particulariza y diferencia a esta institución de otras, en razón del oportuno cumplimiento de estas acciones, lo cual se acentúa cuando el requerimiento es externo.

La planificación, el documento, estaba listo cuatro meses antes de que fuera oficial y que se exigiera a los colegios, estuvo listo ya en la marcha blanca y estuvo, cómo se llama, revisado estaba con el visto bueno para comenzar a funcionar y todo el colegio se empapó porque a fin de año. (LUPH 18:18)

A través de los relatos de los entrevistados se puede evidenciar entonces, que **en la escuela LU existe una experiencia acumulada en torno a la sistematización de procesos, en donde se manifiesta un reconocimiento a la rigurosidad en torno a la planificación, lo cual ha logrado desarrollar un sentido de utilidad y relevancia en los grupos profesionales de la escuela, vinculada al éxito de los procesos de mejora en la institución.**

En relación con la categoría “Ejecución de Planes de Mejora (EPM)”, la subcategoría “Flexibilidad y capacidad de transformación de acciones institucionales (FCTAI)” se destaca por su frecuencia y la asociación con documentos de ambas escuelas, la cual se relaciona con la capacidad de reestructurar, reformular o replantear acciones pedagógicas institucionales.

A través de los relatos de los entrevistados, podemos evidenciar como la flexibilidad y la transformación es una de las características permanentes en la implementación de acciones escolares en ambas escuelas, respondiendo a diferentes escenarios, ya sea, por no contemplar todas las variables durante la planificación o por no obtener la respuesta esperada en los destinatarios del plan, entre otros aspectos.

En relación con el primer contexto, se puede evidenciar **la capacidad de flexibilizar la implementación de un proyecto pedagógico en razón de aspectos no contemplados en su planificación, con lo cual se comienza un proceso de reformulación o ampliación de su**

cobertura con el fin de considerar todos los factores relevantes con el fin de cumplir con el objetivo del proyecto.

Entonces, como Convivencia Escolar tiene muchas cosas que trabajar, tomamos esta parte, esta área, y como yo trabajo en ciencias. Entonces lo tomamos primero por la parte más biológica, por decirlo de alguna manera, hasta que nos dimos cuenta que no tenía solo un aspecto biológico sino que también emocional, social... Y lo complementamos de manera que abarcara más necesidades de los niños que solamente la parte biológica, que eso uno lo puede trabajar en clase, y de hecho así se hace. (LUPC 19:19)

Por otro lado, los relatos hacen referencia también a que **los procesos de transformación o reformulación son originados a raíz del no cumplimiento, parcial o total, de sus de sus objetivos, a través de la valoración final o de su puesta en marcha**, de este modo, una vez reformulada la planificación, se vuelve a poner en marcha el plan, incorporando nuevas características en su implementación.

Y luego vienen talleres, son talleres más artísticos, nosotros lo vimos de esa manera, entonces los chiquillos...s ahora no es como antes que se quedaban de tres y media a cuatro y media a reforzar la asignatura. No, ahora hay talleres. Taller de ajedrez, taller artístico, taller musical... entonces los chiquillos tienen otro foco. Los tomamos de esa manera. (PMPH 35:35)

Así mismo se menciona la necesidad de **mantener evaluación constante entorno a los proyectos o protocolos de implementación permanente en la escuela, en donde a través de su valoración periódica puedan mantenerse constantemente actualizados** a través de la reformulación o reestructuración de sus procesos.

Entonces hemos tenido que subsanar, por ejemplo, protocolos. Entonces hemos tenido que replantearnos... bueno, cómo va a ser nuestro actuar como colegio, cuál va a ser... para aunar criterios. (LUEG1 101:101)

Finalmente, se puede constatar a través de los relatos como **la flexibilidad en las acciones institucionales puede vincularse al éxito pedagógico, lo cual le da sentido a estos procedimientos, en donde la evaluación permanente y la reflexión pedagógica pueden orientar o reorientar las acciones circunstanciales o permanentes en la escuela**, entendiendo entonces que la capacidad de transformación es una necesidad frente a los procesos de mejora escolar.

Esas son las falencias que notábamos, escritura, comprensión... pero no... no nos guiamos simplemente con hacerles una tremenda guía y preguntas, sino que cada profesor pensaba en innovación, en qué cosas podemos hacer. Trabajar en cómics, trabajó una revista, se trabaja en textos breves, no tan extensos para esta hora. Y luego vienen los talleres. Ahí se reformuló. Eso fue lo que pensamos, y hasta ahora ha resultado. (PMPH 37:37)

En términos generales podemos observar entonces como en ambas escuelas se ha desarrollado la capacidad de flexibilizar o transformar acciones de mejora en su etapa de implementación, en base a la valoración de dichas acciones, generando así una reflexión pedagógica en torno a las nuevas necesidades, lo cual, en un grado que no podemos constatar, permite alcanzar las metas propuestas, lo que le da sentido a la tarea de evaluar, reflexionar, proponer y volver a implementar acciones de mejora.

En relación con la categoría “Seguimiento y Evaluación de los Procesos de Cambio (SEPC)”, podemos destacar a la subcategoría “Monitoreo y evaluación de los planes o acciones de mejora (MEPAM)” y “Monitoreo y evaluación del aprendizaje (MEA)” debido a la frecuencia y el vínculo que presentan con los documentos de ambas escuelas.

En relación con los relatos relacionados con la primera subcategoría mencionada, “Monitoreo y evaluación de los planes o acciones de mejora (MEPAM)”, podemos evidenciar, en primer lugar, la existencia de dos instancias asociadas al monitoreo y la evaluación de las acciones o procesos pedagógicos institucionales en ejecución, la primera de ellas, el consejo de profesores, instancia más regular de las dos debido a que se implementa semanalmente, y la segunda, la evaluación semestral, que se desarrolla al finalizar cada semestre en la escuela.

Pero yo te digo que todos los consejos son receptivos en cuanto a PME, en cuanto a estrategia, luego en cuanto a rendimiento y preocupación por cada niño, por cada nivel, y remediar. (PMPH 73:73)

Siempre los días viernes conversamos acerca de lo que va ocurriendo, se hace una evaluación general el primer semestre, una evaluación general del segundo semestre, entonces las mejoras y los procesos se van haciendo constantemente, en todo sentido. (LUPC 35:35)

Como podemos ver, **el mantenimiento de estos espacios colectivos permite desarrollar procesos de seguimiento permanente a las acciones que se están implementando en la**

escuela, lo que a su vez permitiría también abordar oportunamente aquellos aspectos de deberían ser intervenidos para la obtención de mejores resultados, de este modo, contar con estas instancias de convergencia docente parece ser clave a la hora de dar seguimiento a las acciones institucionales que se están implementando. Así mismo podemos ver cómo **se han mecanizado algunos procedimientos de valoración en estos espacios, exponiendo una forma de trabajo que son entendidas por todos los participantes, y probablemente una cultura procedimental en torno a las diferentes etapas del desarrollo de un plan de mejora escolar**, que posiblemente se relacione con la estabilidad del equipo profesional, lo cual podría contribuir también al éxito de dichas acciones.

Y nosotros como colegio interno tenemos nuestras propias pautas de evaluaciones y seguimientos. (LUEG1 145:145)

El trabajo del análisis que hacemos durante todo el año en qué estamos fallando, en ayudar al resto para solucionarlo, cuando... para esos son los consejos, que sea aquí eso es lo que se habla, qué podemos hacer para, y lo hacemos, no es que quedemos en el papel. (PMPC 69:69)

En estas instancias de valoración y seguimiento, **el rol del equipo de gestión y particularmente la dirección escolar, parece ser relevante en la medida en que este último es quién perfila el modo y grado de participación que tienen los demás profesionales en estos espacios**, vinculándolos con diferentes responsabilidades o desarrollando habilidades en torno a la identificación de aspectos deficientes en las acciones de mejora por ejemplo, a su vez, que **parece fundamental que los docentes de la escuela desarrollen un perfil profesional asociado a estas prácticas colectivas**.

Nos van a pedir la opinión a nosotros hoy día, a nosotros, ¿qué podemos...? Y quizá va a haber una reformulación completa de lo que estamos haciendo ahora. Quizá vamos a tener que aplicar otras estrategias. Quizá vamos a tener que conversar entre nosotros, trabajo colaborativo. Y vamos a tener que nosotros quizá vernos en los otros, y decir...porque también va a haber una exposición de estrategia de cada uno. (PMPC 69:69)

De esta forma, se evidencia que **la instalación y mantenimiento de espacios colectivos que permitan valorar y reflexionar pedagógicamente en torno a las diferentes acciones que se están implementando en la escuela, resulta trascendental para poder abordar oportunamente las falencias originadas en la implementación de las acciones de mejora, a su vez, el perfil, tanto de la dirección escolar como del equipo docente, debería incidir en**

el grado de participación real del “colectivo” en estas instancias, las cuales dan origen a un desarrollo procedimental institucionalizado a la hora de sistematizar procesos de mejora escolar.

Finalmente, en relación con la categoría “Organización que Aprende y Reflexiona sobre sí misma (OARS)”, se destaca, debido a su frecuencia y a la vinculación con documentos de ambas escuelas, la subcategoría “Reflexión pedagógica como práctica docente (RPPC)”, la cual, a través de los relatos asociados a ella, dicen relación con instituciones que desarrollan la reflexión pedagógica, como una práctica constante en la escuela.

Los discursos vinculados a esta subcategoría, provenientes exclusivamente de docentes y equipo de gestión escolar, exponen de forma transversal la existencia de la reflexión pedagógica como una práctica instalada en la escuela, vinculada a la resolución de problemáticas institucionales.

Pero nosotros estamos constantemente reflexionando acerca de todo lo que ocurre en el colegio. Te hablo como profesora, por ejemplo, de nuestras prácticas pedagógicas, prácticas pedagógicas que se comparten en el colegio, el consejo de profesores, por ejemplo. (LUPC 33:33)

Importante idea la reflexión pedagógica ligada al espacio colectivo

Bueno, se trabaja pensando todos en consejo, qué vamos mal, cómo podemos asegurar... ir trabajando mejor las metas que nosotros no hemos podido lograr. Entonces se trabaja en equipo. (PMPC 7:7)

Por otro lado, podemos ver como la idea de **reflexión pedagógica está asociada al trabajo colectivo en ambas escuelas, en donde, si bien existe un proceso reflexivo individual relacionado a las experiencias que mantiene cada docente en la escuela, al mismo tiempo, se conduce esta reflexión hacia otras instancias grupales**, canalizadoras, como el consejo de profesores, en la cual estas reflexiones pueden ser parte de una discusión grupal mucho más amplia, lo cual le da sentido a la práctica reflexiva docente, entendida como un aporte en otras instancias diferentes al aula.

Entonces es un trabajo más colaborativo. Siempre fue así, después se inventó el trabajo colaborativo que ahora se habla. Antiguamente nosotros no, le llamábamos reflexión pedagógica: se trabajaba en grupos, se ideaba, se veía la fortaleza la debilidad, y de ahí se tiraba. (PMEG1 21:21)

Entonces ahí están todo lo que también tiene que ver con los protocolos, o sea... Y... escuela que está en constante movimiento. De repente puede salir algo y "oh, sabes que en realidad esto lo tengo que abordar de otra manera" y nos juntamos ante una situación puntual y "ya, esto lo vamos a abordar..." porque hay trabajo de equipo. (LUEG1 83:83)

De esta forma, los relatos exponen **la reflexión pedagógica como una característica propia de los docentes de cada escuela, vinculada a una serie de beneficios relacionados con la mejora escolar**, la cual es canalizada a través de espacios grupales instalados en la escuela, **en donde la retroalimentación es parte del proceso reflexivo conducente a concreción de acciones asociadas a la mejora escolar.**

4.9. MACROCATEGORÍA 9: GESTIÓN DE RECURSOS

La Macro categoría “Gestión de Recursos” agrupa 2 categorías y 4 subcategorías, acumulando una frecuencia de 13 incidentes vinculados mayoritariamente con documentos de ambas escuelas. En relación con los componentes de esta macro categoría, expuestos en la tabla 36, se destacan debido a su frecuencia y relación con documentos de ambas escuelas, el “Incentivo al logro académico y responsabilidades profesionales (ILARP)” y “Evaluación docente no centrada en los resultados (EDNCR)” destacada sólo por su frecuencia.

Tabla 36. MACRO CATEGORÍA 9: GESTIÓN DE RECURSOS.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU	PM	T
						Doc	Doc	Doc
9.1	Gestión de Recursos Funcionales (GRF)	8	9.1.1	Gestión de recursos demandados por los docentes (GRDD)	3	1	2	3
			9.1.2	Incentivo al logro académico y responsabilidades profesionales (ILARP)	5	2	1	3
9.2	Gestión de Recursos Personales (GRP)	5	9.2.1	Resolución de problemas y optimización de recursos (RPOR)	2	0	1	1
			9.2.2	Evaluación docente no centrada en los resultados (EDNCR)	3	2	0	2

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

A través de los relatos asociados a la subcategoría “Incentivo al logro académico y responsabilidades profesionales (ILARP)”, se puede evidenciar la existencia de incentivos al docente vinculados al logro académico y el desempeño profesional en la escuela, lo cual se concreta en ambas instituciones a través de una bonificación económica al fin de cada periodo a académico.

Y al fin de año eso se considera para bonos de mérito, de distintas cosas. (LUEG2 116:116)

Esta bonificación responde a una valoración docente en diferentes aspectos, en donde la escuela LU presenta mayor autonomía en la confección de los criterios de evaluación docente, flexibilidad que responde al tipo de dependencia de la escuela, a diferencia de la escuela PM, en donde los criterios asociados a incentivo docente son los mismos que se aplican a todas las escuelas de la comuna. En este sentido, la escuela LU mantuvo una evaluación docente conducente a una retroalimentación con el equipo de gestión, la que posteriormente pudo vincular a una vinificación económica.

Ahí hay una retroalimentación que pasó a ser gratificación económica hace tres años. Si tu clase es destacada. (LUPH 67:67)

Esta flexibilidad en los criterios de evaluación de la escuela LU ha permitido que la valoración responda a dos dimensiones, una ligada al logro académico, como se implementa también en la escuela PM, y otra orientada a las responsabilidades docentes y su desempeño en la implementación de clases.

Hacia los profesores, porque antiguamente estaba como más enfocado a los resultados, y hace como un par de años ahí también hemos trabajado en conjunto, que sea enfocado también a la labor en aula (LUEG2 116:116)

A la vez como directores tenemos que incentivar a los profesores para que vayan al logro de los objetivos. Y además de eso, a parte de los incentivos. (PMEG1 13:13)

De esta forma podemos mencionar que en ambas escuelas existe una política del incentivo al docente, la cual se concreta tanto en instancias de retroalimentación orientadas al reconocimiento de las buenas prácticas docentes o destacados resultados académicos, como a través de una bonificación económica, la cual es parte de un cierre de ciclo escolar.

En esta misma línea, la subcategoría “Evaluación docente no centrada en los resultados (EDNCR)”, vinculada exclusivamente a los documentos de la escuela LU, se centra en los criterios utilizados para la evaluación al equipo docente, en donde, como ya pudimos ver, de forma general apuntaba tanto hacia el reconocimiento de los resultados académicos como a las buenas prácticas docentes.

En este último sentido, la escuela LU se ha desarrollado una valoración al desempeño docente complementaria a la obtención de resultados académicos, siendo esta última la de mayor uso en las instituciones escolares del país. En este contexto y a través de los relatos de los entrevistados, podemos entender que **uno de los focos de esta evaluación está vinculado al aula, específicamente al desempeño de los docentes a la hora de implementar una clase, la cual, a través de la observación y la valoración de dichos procesos, por parte del equipo de gestión, se propone una retroalimentación que busca mejorar la calidad de las clases que se imparten en la escuela.**

Por ejemplo, cuando hacemos la retroalimentación, el momento del cierre, que el año pasado trabajamos mucho con el momento del cierre, las profesoras que han ido creciendo en esto, o han tomado las sugerencias y se ven cambios importantes, se les van dando eso. (LUEG2 125:125)

Tenemos como 6 focos, que está asociado a implementación del currículum, está el inicio de la clase, desarrollo de la clase, cierre de la clase, un ambiente favorable en aula y el otro no me acuerdo cuál es, pero tiene que ver con la inclusión. (LUEG2 127:127)

De esta forma, la autonomía que ostenta la escuela LU en estos aspectos, favorecida por su dependencia económica, les ha permitido desarrollar sus propias pautas de evaluación hacia el docente, y como vimos anteriormente, asociadas a una gratificación económica en el caso que el resultado de la evaluación lo permita, lo cual ha permitido contextualizar aquellos aspectos que se consideran relevantes en la búsqueda de una mejora escolar. Así mismo, se evalúan otras responsabilidades profesionales, ligadas al quehacer cotidiano de los docentes en la escuela, aspectos que se asocian al correcto funcionamiento de la institución.

Aula, responsabilidades profesionales - o sea de llegar temprano, de entregar las cosas en las fechas estipuladas para no dificultar el proceso, el sistema que tenemos, porque nosotros estamos siempre planificando... estamos un mes adelantados. (LUEG2 127:127)

De esta forma, podemos ver cómo a través de la autonomía o flexibilidad que mantiene la escuela LU en relación al uso de recursos económicos, debido a su dependencia, **se ha podido instalar un proceso evaluativo docente que responde a indicadores contextualizados y relevantes para la escuela en la búsqueda del mejoramiento educativo, abarcando una serie de aspectos propios del desempeño docente en la institución, los cuales son considerados además como características docentes factibles de mejora.**

4.10. MACROCATEGORÍA 10: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.

La Macrocategoría “Organización Pedagógica” agrupa un total de 2 categorías, “Trabajo Colaborativo en Consejo de Profesores (TCCP)” y “Trabajo Colaborativo entre Diferentes Grupos Profesionales (TCDGP)”, articuladas a su vez por 9 subcategorías, acumulando una frecuencia total de 55 incidentes asociados principalmente a documentos de ambas escuelas.

Tabla 37. MACRO CATEGORÍA 10: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
10.1	Trabajo Colaborativo en Consejo de Profesores (TCCP)	36	10.1.1	Consejo de profesores como espacio de análisis, reflexión, valoración y propuestas pedagógicas (CPEARVPP)	31	5	5	10
			10.1.2	Consejo de profesores como trabajo conjunto entre el Equipo de gestión y el equipo Docente (CPTCEGED)	1	0	1	1
			10.1.3	Consejo de profesores como un espacio de análisis y resolución de problemas de convivencia (CPEARPC)	3	2	1	3
			10.1.4	Consejo de profesores dividido en convivencia escolar y análisis de resultados académicos (CPDCEARA)	1	1	0	1
10.2	Trabajo Colaborativo entre Diferentes Grupos Profesionales (TCDGP)	19	10.2.1	Articulación Programa de integración - Equipo de gestión - equipo Docentes (APIEGED)	2	1	1	2
			10.2.2	Trabajo articulado entre el equipo de gestión y coordinadores de planes pedagógicos (TAEGCPP)	2	1	0	2
			10.2.3	Trabajo colaborativo docente - Equipo de gestión (TCDEG)	10	1	3	4
			10.2.4	Trabajo colaborativo Jefe/jefa de la unidad técnico pedagógica - dirección (TCJUTPD)	1	1	0	1
			10.2.5	Percepción positiva del trabajo colaborativo (PPTC)	4	0	3	3

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

En relación con la primera categoría de la tabla número 37, “Trabajo Colaborativo en Consejo de Profesores (TCCP)”, cabe señalar que en ambas instituciones el consejo de profesores es una instancia pedagógica estable que agrupa semanalmente tanto al equipo docente como al equipo de gestión con el fin de realizar una amplia y variada gama de labores pedagógicas, por lo que *a priori* se erige como una instancia única en ambas instituciones debido a estas características, las cuales en mayor detalle quedan evidenciadas en los relatos asociados a la categoría TCCP y en algunos pasajes del PEI de la escuela LU. En este último documento se hace referencia a dos grandes líneas de trabajo contemplados en el consejo de profesores, una ligada de forma general a los aspectos pedagógicos de la escuela, y otra ligada específicamente a la convivencia escolar en la escuela.

Consejos Técnicos-Pedagógicos para la reflexión periódica del quehacer pedagógico, tanto generales, como por ciclos y de orientación. (PEI LU, p.5)

Manejo, mediación y toma de decisiones en conjunto con el consejo de profesores para resolver conflictos a través de la reflexión por parte de todo aquel o aquella que forme parte de la comunidad educativa. (PEI LU, p.6)

Estas referencias exponen en términos generales la amplitud y dinamismo de este espacio, que si bien no podemos respaldar de la misma forma a través del PEI de la escuela PM, si lo podemos evidenciar a través de los relatos vinculados a esta categoría.

Como se puede apreciar en la tabla número 37, dentro de la categoría TCCP, la subcategoría “Consejo de profesores como espacio de análisis, reflexión, valoración y propuestas pedagógicas (CPEARVPP)” es la más destacada debido a su frecuencia, la cual constata que, entre las diferentes labores que se desarrollan en el consejo de profesores, existe un trabajo de monitoreo, evaluación y planificación de aspectos pedagógicos institucionales.

A través de los relatos asociados a esta subcategoría, exclusivamente proporcionados por el equipo docente y el equipo de gestión, podemos ver como **el consejo de profesores emerge como el espacio de reflexión y análisis colectivo que permite valorar procesos pedagógicos que se están viviendo en la institución, los cuales pueden entenderse como resultados escolares específicos, acciones en ejecución o sucesos emergentes en lo pedagógico.**

Todas las semanas. Ahí tenemos esa instancia donde hay reflexión pedagógica, que se reflexiona sobre el sistema de trabajo, problemas que hubo y después viene el consejo, digamos la información que tiene que dar la directora. Pero primero hay una reflexión pedagógica. (PMPH 69:69)

Eso es un proceso continuo, nosotros lo hacemos...consejo de profesores tenemos todos los viernes. Siempre los días viernes conversamos acerca de lo que va ocurriendo, se hace una evaluación general el primer semestre, una evaluación general del segundo semestre, entonces las mejoras y los procesos se van haciendo constantemente, en todo sentido. (PMPC 35:35)

Así mismo, tal como se menciona en el PEI de la escuela LU, en el consejo de profesores se integran aspectos relacionados con la convivencia escolar, ya sea a partir de eventos coyunturales o como parte de una planificación previamente proyectada, generando una evaluación que permita levantar propuestas de mejora de forma colectiva. De esta forma, **el consejo de profesores expone una flexibilidad en torno a las necesidades emergentes, en**

donde se trabajan aspectos planificados previamente a la vez que se pueden incluir otros asuntos relevantes que van emergiendo en la cotidianidad escolar.

Sí, sí. Nosotros generalmente en el mes tenemos un consejo de convivencia escolar, hay un consejo de reflexión pedagógica, hay un consejo de evaluación, hay un consejo de trabajo de planes de equipo, hay a veces consejo de capacitación, pero siempre está ese inte... y eso es semanal. (LUEG1 87:87)

Habiendo problemas, habiendo... nosotros nos reunimos todos los martes en consejo, ¿cierto?, horario de reflexión, y vemos cómo podemos ir cambiando, mejorando ciertos aspectos. (PMPMA 73:73)

Otra línea de trabajo en esta instancia colectiva está dirigida a la articulación docente, en donde los profesionales reflexionan, valoran y proponen acciones de mejora de forma colaborativa, utilizando los criterios de curso, asignatura o ciclo para agruparse, de este modo **se focalizan los esfuerzos pedagógicos sobre temáticas o grupos específicos, a través del aporte de los docentes que tienen el conocimiento disciplinario y/o el conocimiento del estudiantado involucrado con la reflexión docente.**

Eh...a ver, mira los consejos se da, pero no es una cosa que yo te diga "todos los martes", puede ser un martes al mes, donde nos juntamos por ciclo, por ejemplo, pero no por asignatura, por ciclo, ¿me entiendes? y como conocemos nosotros los cursos, entonces "este niño...ah! si, tiene falencia en lectura, ya, ¿me puedes ayudar?", "si, ya, yo lo hago leer en historia", ¿me entiendes? Esas son las instancias que se dan. (PMPH 81:81)

Cuando toca consejo de profesores vemos los resultados a nivel escolar, por asignatura, en todos los cursos, vamos viendo si hay una mejora importante por qué ocurrió... O sea la reflexión, como te digo, en ese aspecto, es contante. (LUPC 39:39)

Como se mencionaba inicialmente, el consejo de profesores, debido a sus características asociadas a la reflexión colectiva, se establece como una instancia única en la escuela, entendida tanto para el equipo docente como para el equipo de gestión, como **un espacio necesario y útil, el cual permite acompañar en paralelo y a través del análisis, la evaluación y la propuesta de acciones de mejora, a las diferentes implementaciones pedagógicas que se van ejecutando en la escuela durante su periodo académico, a su vez, que influye sobre**

la propia percepción de equipo, dándole un valor en sí mismo al trabajo grupal o colaborativo asociado a una sinergia docente.

Todos los viernes, no se suspende por nada del mundo el consejo, a no ser que sea una ocasión bastante especial, todos los viernes tenemos consejo, y todas damos nuestra opinión o la mayoría, y vemos que resultó, qué no resultó, qué se podría mejorar. (LUPMA 30:30)

Yo creo que... la unión que uno tiene acá, el trabajo en equipo. Eso te hace comprender eso, el trabajo en equipo. El trabajo del análisis que hacemos durante todo el año en qué estamos fallando, en ayudar al resto para solucionarlo, cuando... para esos son los consejos, que sea aquí eso es lo que se habla, qué podemos hacer para, y lo hacemos, no es que quedemos en el papel. (PMPC 69:69)

Relacionado con lo anterior, **el consejo de profesores a través de su trabajo colectivo y colaborativo, desarrolla un compromiso docente en la medida que las acciones de mejora son parte de las propuestas del mismo equipo**, entendiendo que los docentes son los que implementan mayoritaria sino totalmente las acciones pedagógicas originadas en el consejo de profesores, por tanto resulta beneficioso que las propuestas sean parte de la discusión colectiva que involucre al equipo ejecutor. Desde el equipo de gestión de ambas escuelas se expone lo anterior como aspecto relevante y asociado a este espacio, entendido entonces como parte de una búsqueda colectiva de soluciones pedagógicas, a la vez que empodera y compromete al equipo docente en las acciones de mejora en la escuela.

Se propone en un consejo de profesores e inmediatamente profesoras que tienen vinculación con el tema empiezan a ofrecerse para hacer un proyecto. (LUPH 32:32)

Cuando el profesor se compromete, uno puede tener éxito. Cuando nosotros nos ponemos a hablar adelante a hablar, hablar y hablar, el profesor como que no pesca porque es aburrido (PMEG2 41:41)

De esta forma, podemos ver inicialmente como **el consejo de profesores se posiciona como una instancia estable, periódica y única en la escuela, que intenta mejorar los procesos o aspectos pedagógicos, planificados o coyunturales, a través del análisis, la reflexión y el desarrollo de propuestas de mejora en base al trabajo grupal y colaborativo, lo cual trae consigo el empoderamiento y el compromiso de los docentes en las acciones de mejora**

que son frutos de este espacio, todo lo cual permite entender al consejo de profesores como una instancia medular en los procesos de mejora que desarrolla cada escuela.

Otra subcategoría destacada por su frecuencia y representatividad dentro de la categoría “Trabajo Colaborativo en Consejo de Profesores (TCCP)” es “Consejo de profesores como un espacio de análisis y resolución de problemas de convivencia (CPEARPC)”, lo cual viene a ampliar la diversidad de líneas que contempla este espacio de trabajo colaborativo docente, y aunque si bien, anteriormente se expuso la convivencia escolar como parte del consejo de profesores, esta subcategoría pone el acento en la sistematización de esta dimensión en esta instancia colectiva.

A través de los relatos asociados a esta subcategoría podemos ver que en ambas escuelas se expone a la convivencia escolar como un aspecto instalado y programado en el consejo de profesores, lo cual es abordado por lo general a través de sesiones exclusivas del consejo para dicha temática, al mismo tiempo que este espacio mantiene un carácter flexible, en donde pueden emerger circunstancialmente temáticas no planificadas que orienten una reflexión y trabajo colectivo.

Nosotros sabemos que ciertos viernes del mes, uno conversa por ejemplo acerca de los conflictos que tengan ciertos cursos, uno va comentando los conflictos particulares con algunos niños, que se comparten con todos, independiente de que yo quizás, por ejemplo, en 1º básico no le hago clase, pero también sé los problemas que tengan los niños de primero, ¿ya? Porque en algún momento yo también los voy a tener. (LUPC 39:39)

Claro, aquí consejo de profesores es cuando vemos los problemas que tenemos de disciplina. (PMEG2 39:41)

De esta forma queda de manifiesto la relevancia de la convivencia escolar en cada escuela, entendida también como un aspecto ligado a los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados académicos, lo cual, según nos indican los relatos docentes, se vuelve más relevante en los contextos escolares con estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica. De este modo, ya sea a través de sesiones programadas o circunstancias puntuales vividas en la escuela, la convivencia escolar es parte relevante de los consejos de profesores.

Es decir, si estamos con problemas no sé... en 4º o en algún nivel que tiene problemas de disciplina y por ende va a tener problemas de aprendizaje,

nosotros ahí hacemos unas preguntitas y los profesores elaboran acciones o un plan remedial y arman unos compromisos. (PMEG2 45:45)

En congruencia con lo expuesto, se evidencia la idea del **consejo de profesores vinculado a dos líneas indisolubles, los procesos pedagógicos - resultados académicos y el contexto de convivencia escolar que se vive en cada institución, en donde precisamente este entendimiento asociativo entre estas dos dimensiones escolares propone un proceso de mejora constante, que, en términos prácticos, es asumida como una labor en los consejos de profesores.**

La última subcategoría destacada en la presente macrocategoría es “Trabajo colaborativo docente - Equipo de gestión (TCDEG)”, la cual mantiene una frecuencia total de 10 incidentes asociados a documentos de ambas escuelas, y pone en evidencia la existencia de instancias de trabajo colaborativo entre docentes y el equipo de gestión.

Los relatos asociados a esta subcategoría, provenientes mayoritariamente del equipo de gestión de ambas escuelas, proponen al trabajo colaborativo, entre el equipo de gestión y el equipo docente, como una instancia fundamental frente a la búsqueda de soluciones a diversas problemáticas escolares, lo cual es comprendido desde el equipo de gestión como una política institucional, que además de buscar beneficios asociados a la resolución de problemas en la escuela, da relevancia a algunos efectos en el propio equipo docente devenidos del trabajo colaborativo, como el sentido de grupo cohesionado o el empoderamiento e identificación docente con la escuela.

Entonces es un trabajo más colaborativo. Siempre fue así, después se inventó el trabajo colaborativo que ahora se habla. (PMEG2 19:19)

Entonces eso también ha logrado (trabajo colaborativo) y eso se ha logrado desde que yo entré en este colegio, esa vinculación con los profesores. O sea yo tengo otro... gente... uno conoce profesores de otros lados y dicen que no... no han logrado esto que se logra acá. (PMPC 7:7)

Así mismo, al instalar estas prácticas de colaboración, por un lado, los docentes utilizan esta red de apoyo para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, entendiendo que siempre pueden solicitar ayuda a otros especialistas, incluidos el equipo de gestión, y por otro, desde el equipo de gestión se vincula al equipo docente, desde su experiencia y especialidades, en la reflexión y planificación de acciones de mejora en la escuela.

Entonces si una profe tiene dificultades con algunos niños, la idea es que pida ayuda, pida ayuda para ver cómo lo podemos ayudar. Entonces se puede hacer cargo Convivencia, se puede hacer cargo el grupo de Inclusión, y si ya veo que está para otro... en otro tipo de cosas, Dirección, yo. (LUEG2 19:19)

Con esa planilla nosotros podemos después, en reflexión pedagógica, analizar con los profesores, con el profesor que hace lenguaje, el profesor que hace matemáticas, el profesor de curso, con el equipo de integración escolar. (PMEG2 25:25)

Como se mencionó anteriormente, el trabajo articulado entre el equipo de gestión y el equipo docente es instalado como una política escolar desde el equipo de gestión, quienes comprenden como fundamental el aporte que realiza el equipo docente en torno a las acciones pedagógicas desde su origen, exponiendo así un interés por posicionar a los docentes como profesionales dinámicos, en contraposición a la figura de meros ejecutores de clases de aula.

La dirección no es así, "yo impongo...", no, sino que es una conversación donde los mismos profesores dicen "no, no podemos quitar la tarea, es necesario que los niños ejerciten, tenemos que seguir con esto adelante", y ellos mismos plantean esa... Entonces se van tomando las ideas y de ahí se arma todo lo que vamos después

Primero, yo creo que, bueno, cuando tratamos de hacer cambios específicos o hemos tratado los años que yo llevo, primero hacerlo en conjunto, socializar bien lo que vamos a hacer, y que salga también del equipo docente y del equipo... de todo el equipo de trabajo... docentes. De ahí, todo lo que se nos pueda ocurrir o innovación pedagógica tiene que nacer de los profes e ir socializando y creándolo en conjunto. (LUEG2 23:23)

De esta forma, podemos ver como **en ambas escuelas se ha implementado y consolidado una política de trabajo colaborativo, de apoyo mutuo e integración docente, a través de diversas instancias de trabajo**, en donde resulta de especial interés que el equipo docente sea parte de las diferentes acciones de mejora pedagógica en la escuela, y **en donde el valor no reside solamente en el acierto o no, de las acciones ideadas en dichos espacios, sino que se le da relevancia también al desarrollo de un equipo cohesionado, a la implicación docente, al empoderamiento y sentido de pertenencia con la escuela, devenido también del trabajo colaborativo.**

4.11 MACRO CATEGORÍA 11: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.

La Macro categoría “Organización Pedagógica” agrupa a tres categorías y cinco subcategorías, relacionadas con una serie de políticas y estrategias pedagógicas ligadas al SIMCE y los OIC, entre otros, aglutinando una frecuencia total de 28 incidentes relacionados mayoritariamente con los documentos de ambas escuelas.

Tabla 38. MACRO CATEGORÍA 11: GESTIÓN DE RECURSOS.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
11.1	Políticas y Estrategias Pedagógicas Institucionales (PEPI)	12	11.1.1	Clases personalizadas en razón del número de estudiantes por sala (CPRNES)	1	0	1	1
			11.1.2	Criterios en la asignación de cursos y distribución de asignaturas (CACDA)	3	1	1	2
			11.1.3	Desarrollo de rutinas pedagógicas institucionales (DRPI)	8	2	0	2
11.2	Estrategia Pedagógica Institucional Ligada al SIMCE (EPILS)	10	11.2.1	Desarrollo de acciones pedagógicas institucionales ligadas al SIMCE (DAPILS)	10	2	4	6
11.3	Promoción de los Otros Indicadores de Calidad (POIC)	6	11.3.1	Estrategias pedagógicas institucionales ligadas a los otros indicadores de calidad (EPILOIC)	6	3	1	4

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

Entre las subcategorías asociadas la categoría “Políticas y Estrategias Pedagógicas Institucionales (PEPI)”, destaca debido a su frecuencia, la subcategoría “Desarrollo de rutinas pedagógicas institucionales (DRPI)”, relacionada exclusivamente con los documentos de la escuela LU. A través de los relatos asociados a esta subcategoría, podemos ver como en la escuela LU se han logrado instalar una serie de rutinas pedagógicas de aula, que mantienen un contenido y estructura definida, las cuales son replicadas por todos los profesores de la escuela. A grandes rasgos, se pueden visualizar dos líneas estables y bien definidas asociadas a estas instancias escolares, por un lado, **la difusión de aspectos informativos, normativos o valóricos de la escuela, y por otro, acciones pedagógicas que intentar asegurar procesos de enseñanza – aprendizaje para todos los estudiantes.**

Si, en la mañana, ellos entran a las ocho un cuatro y a las ocho y media empiezan las clases, entonces a las ocho un cuarto se trabaja los sellos institucionales, valores, reglamento escolar. (LUMPA 29:29)

El trabajo de rutinas diarias, por ejemplo, revisar cuadernos, revisar si los ejercicios están bien hechos y corregir. (LUPMA 3:3)

Estas rutinas son expuestas como parte de un proceso que con el tiempo se ha logrado consolidar, en la medida que también se ha logrado extender el sentido de utilidad pedagógica de las mismas, entendiendo que hoy todos los docentes desarrollan sus rutinas al mismo tiempo que le dan sentido y valor pedagógico a su implementación.

Empezamos a hacer rutinas, daba lo mismo que el niño pasaba de curso, tenía las mismas rutinas, le iban a revisar el cuaderno igual, porque antes era como unas revisan otras no, unas hacen esto otras no, y empezamos como a estandarizar el trabajo de las profesoras. (LUPH 63:63)

Las rutinas que te hablaba en un principio de monitoreo, de... o sea aquí es muy raro que una profesora salga de la sala si no sabe que todos los niños han terminado y han hecho todo lo que corresponde, y el seguimiento de eso también. (LUPMA 129:129)

Así mismo podemos visualizar a través de los relatos de los docentes que las acciones pedagógicas mencionadas como rutinas institucionales, aun cuando son presentadas como acciones predeterminadas, mantienen un grado de flexibilidad en razón de la necesidad de incluir otros aspectos emergentes asociados a informaciones escolares u otros aprendizajes valóricos. Así mismo, estas rutinas están vinculadas también al monitoreo del aprendizaje de todos los estudiantes, **intentando tomar conocimiento del grado de aprendizajes que van desarrollando estos últimos en cada sesión.** En este sentido, uno de las rutinas mencionadas y relacionadas con el aseguramiento del aprendizaje de los estudiantes, radica en el cierre de cada sesión, en donde cada docente debe generar una instancia de retroalimentación pedagógica relacionada con la clase.

Yo creo que tiene que ver con los intereses de los niños y con el enfoque que se les da, por ejemplo, nosotras trabajamos todos días 15 minutos con ellos antes de comenzar la clase, y eso es de formación ciudadana. (LUPMA 25:25)

Y así y el cierre final es la retroalimentación que estos últimos dos o tres años le hemos dado mucho énfasis, nos dimos cuenta de que sin un buen cierre el alumno no se lleva cosas importantes a la casa. (LUPH 63:63)

De esta forma, podemos ver como progresivamente **la escuela LU ha logrado desarrollar y establecer una serie de rutinas pedagógicas de aula, asociadas al desarrollo de aprendizajes de mayor calidad, las cuales han logrado implantarse como acciones institucionales en la medida que los docentes han agregado a estas instancias un valor pedagógico en sus**

respectivas clases, entendidas hoy como parte del desarrollo de clases de calidad para todos los estudiantes.

Otra subcategoría destacada en la presente macrocategoría debido a su frecuencia y representatividad, es “Desarrollo de acciones pedagógicas institucionales ligadas al SIMCE (DAPILS)”, y aunque si bien, ya se expuso con anterioridad y en extenso la presión que ejercen estos resultados académicos sobre ambas escuelas, en esta subcategoría se constatan algunas acciones institucionales que se dirigen a la obtención de buenos resultados en esta prueba.

A través de los relatos asociados a esta subcategoría, proporcionados por estudiantes, docentes y equipo de gestión, podemos ver como en ambas instituciones se implementan de forma sistemática una serie de acciones dirigidas a la rendición de la prueba SIMCE. En este sentido, se evidencia un monitoreo a los estudiantes, vinculado tanto a las asignaturas que serán objeto de la evaluación SIMCE, como a los cursos vinculados anualmente con la rendición de esta prueba, de esta forma se pretende detectar y reforzar aquellos aspectos deficientes que pueden ser proclives a la obtención de bajos resultados.

Hacemos pruebas bimensuales... y pruebas semestrales, y en ese momento hacemos los análisis. (LUEG2 7:7)

No es para calificar, son pruebas para mejorar los aprendizajes de los niños. Entonces, entre el ensayo y el error, como uno dice, ensayamos, vemos el error y con eso aprendemos. Ensayo y error. Una técnica diferente. (PMEG2 33:33)

De esta forma, y en la medida que se van aplicando las evaluaciones de monitoreo, las cuales permiten evidenciar aquellas áreas y cursos que deben ser objeto de refuerzo, se comienzan a proyectar acciones vinculadas a la mejora. En este sentido los relatos mencionan **la movilización de una serie de recursos, focalizados en los cursos y asignaturas entendidas como deficientes, tales como apoyo docente en el aula, refuerzos extra-escolares o la vinculación con especialistas del PIE, entre otras.**

Desde 4º. Entonces detectaron eso, entonces para suplir esas falencias tenía a una persona fija todo el día, que es la ayudante, que generalmente siempre han sido profesores en práctica, o profesores...o co-docencia. (PMPH 11:11)

Entonces los sextos también son foco. Ahí yo creo que ahora estamos viendo cómo arreglamos el 6º, que ese es nuestro problema ahora, que anteriormente no era así. (PMPH 11:11)

Los relatos nos permiten evidenciar la existencia de dos líneas de trabajo asociadas a las asignaturas que serán evaluadas por el SIMCE, la primera, **una estructura de seguimiento o monitoreo continuo, establecido anualmente como la base de la preparación de la prueba SIMCE, y la segunda, los refuerzos pedagógicos asociados a dicho seguimiento**, los cuales son movilizados en razón de los resultados obtenidos del monitoreo, durante el periodo previo a la rendición de la prueba.

Hacemos pruebas bimensuales (...) Lenguaje, matemáticas, ciencias e historia.
(LUEG2 7:11)

Y más o menos son, por ejemplo, cada dos meses, una cosa así, se va haciendo eso (...) Lenguaje y matemáticas. (PMEG1 181:181)

Sí, sí, hay... profesoras diferencial² que van a ciertas clases, las principales digamos, las SIMCE -lenguaje, matemáticas- y dan apoyo a esos alumnos.
(PMPMA 109:109)

De esta forma, podemos apreciar cómo **se ha desarrollado y establecido en ambas escuelas, una estructura pedagógica en torno a la rendición de la prueba SIMCE, la cual se expresa a través de un seguimiento evaluativo periódico, implementado desde que se da comienzo al periodo académico, asociando a ello una serie de refuerzos pedagógicos en las áreas deficientes**, o sea, una movilización de recursos humanos, económicos y funcionales focalizados en los cursos y asignaturas que serán evaluadas por el SIMCE.

La última subcategoría destacada en la macrocategoría Organización Pedagógica, es “Estrategias pedagógicas institucionales ligadas a los otros indicadores de calidad (EPILOIC)”, la cual mantiene una frecuencia de 6 incidentes relacionados con documentos de ambas escuelas. Esta subcategoría, al igual que la anteriormente expuesta, se asocia a la existencia de acciones pedagógicas institucionales relacionadas con la evaluación de los Otros Indicadores de Calidad (OIC).

A través de los relatos relacionados a esta subcategoría, podemos entender la presencia de acciones pedagógicas asociadas a los OIC, identificando dos tipos de tratamiento, el primero, desarrollado a través de planes institucionales, con una estructura y funcionamiento definido, y el segundo, a través de acciones más acotadas, a modo de inserciones en instancias menos estructuradas.

² Docentes que son parte del Proyecto de Integración Escolar.

El primer formato mencionado hace referencia a los planes o proyectos institucionales que se implementan durante la mayoría del periodo académico en la escuela, en instancias exclusivas para ello y con un encargado/a de liderar el proyecto, y el segundo, se inserta en espacios que están disponibles para el tratamiento de diferentes temáticas, lo que reduce tanto su alcance como su periodicidad.

Había que ir recalcando todo lo que no son indicadores de calidad... entonces a veces no sé, no da tiempo en Orientación. (LUEG2 32:32)

Alimentación saludable, que se yo, entonces eso nos ha dado muy buenos resultados, afectividad, sexualidad, en los planes de mejora. (LUPMA 29:29)

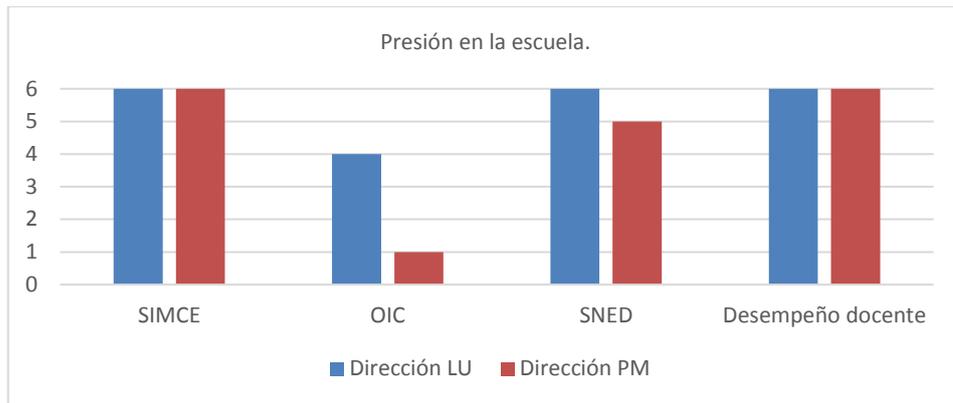
Los relatos de los entrevistados indican además que las acciones ligadas a los OIC no han logrado obtener los resultados esperados, exponiendo una autocrítica en razón de los logros alcanzados a la fecha, entendiendo además que es una labor que se ha desarrollado recientemente en ambas escuelas.

Yo creo que ahí vamos... vamos a ver qué hacemos ahí, estamos trabajando y creo que ha mejorado bastante el tema de la vida saludable. Lo de género también nos falta, nos falta bastante, pero estamos empezando. (LUEG2 333:333)

Evalúan convivencia, formación ciudadana... Son varias áreas y con unos indicadores. (PMEG2 33:33)

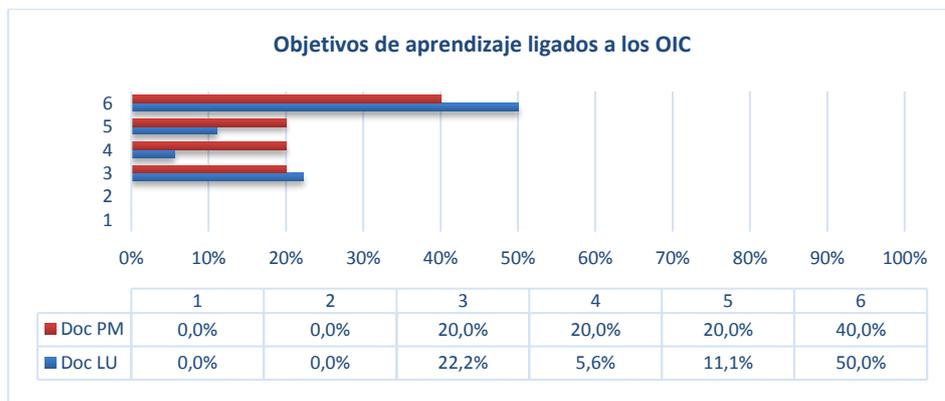
En el gráfico número 21 se expresa la presión escolar que representan los resultados de diferentes evaluaciones externas, entre las que podemos encontrar los OIC, los cuales presentan los valores más bajos en ambas escuelas, lo que podría relacionarse con la cantidad y calidad de las implementaciones pedagógicas que se relacionan con los OIC, por contraparte a las relacionadas con la dimensión SIMCE, que en el gráfico se expresan como de máxima presión en ambas escuelas.

Gráfico 21. Respuestas del cuestionario de la dirección escolar sobre aspectos relacionados con la presión escolar.



Así mismo, el gráfico número 22 representa la percepción que tienen los docentes En relación con los OIC como área de mejora en la institución, frente a lo cual las respuestas de los docentes de ambas escuelas se aglutinaron en la zona de prioridad, promediando un 4,8 en la escuela PM y un 5,0 en la escuela LU, lo cual se vincula congruentemente con las respuestas de la dirección de cada escuela expuestas en el gráfico 21, ya que si bien, en ninguno de los gráficos se expresan los IOC como una alta presión o una alta prioridad de forma contundente, en la escuela LU los OIC mantienen una presencia un tanto más alta que en la escuela PM, tanto a nivel docente como a nivel de dirección.

Gráfico 22. Prioridad en áreas o dimensiones de mejora en la escuela.



A partir de estos datos podemos ver que en ambas escuelas existen planes institucionales con una estructura, responsables y recursos específicos, a la vez que se desarrollan acciones pedagógicas menos estables y más atomizadas, lo cual evidencia la **presencia de procesos pedagógicos asociados a los OIC en cada escuela, pero en un grado considerablemente menor al SIMCE, tomando en consideración que ambas evaluaciones son aplicadas y calificadas de forma externa y por la misma institución gubernamental.** Esta situación se podría explicar por un lado, debido a que la evaluación de los OIC es una práctica reciente,

sobre todo si la comparamos con la aplicación del SIMCE, lo cual podría indicar que las escuelas han comenzado a implementar procesos pedagógicos en esta línea de forma reciente, lo cual es coherente con lo que se expresa en los relatos, en donde se presenta un trabajo asociado a los OIC al mismo tiempo que se asume que se “falta mucho trabajo por hacer” frente a estos indicadores. **Por otro lado, esta situación se puede asociar también a la percepción que presenta la dirección escolar sobre la poca presión que ejercen los resultados de los OIC en la escuela, en donde podríamos vincular una menor presión a menores intervenciones pedagógicas.**

4.12. MACROCATEGORÍA 12: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La macrocategoría “Atención a la Diversidad” está compuesta por 5 categorías y 16 subcategorías, acumulando una frecuencia total de 77 incidentes, vinculados principalmente a una serie de criterios, acciones o procesos pedagógicos que tienen la intención de contribuir en los procesos pedagógicos de un estudiantado heterogéneo.

Tabla 39. MACRO CATEGORÍA 12: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
12.1	Apoyo al Estudiante Intra Aula (AEIA)	3	12.1.1	Apoyo de asistente de aula (AAA)	1	1	0	1
			12.1.2	Apoyo del equipo de integración/ inclusivo en aula (AEIIA)	2	2	0	2
12.2	Apoyo Extracurricular al Estudiante (AECE)	4	12.2.1	Refuerzo pedagógico extraescolar (RPEE)	3	2	1	3
			12.2.2	Espacios de aprendizaje extracurriculares (EAE)	1	0	1	1
12.3	Planificación del Apoyo al Estudiante (PAE)	25	12.3.1	Coordinación y articulación equipo PIE - Docentes de aula (CAEPDA)	19	4	4	8
			12.3.2	Desarrollo de las planificaciones de clase contextualizadas (APCC)	2	2	0	2
			12.3.3	Flexibilidad en la planificación de clases (FPC)	1	1	0	1
			12.3.4	Adecuaciones curriculares (AC)	1	1	0	1
			12.3.5	Intervención pedagógica contextualizada al curso (IPCC)	2	1	1	2
12.4	Características Docentes que Benefician el Trabajo Pedagógico Inclusivo (CDBTPI)	37	12.4.1	Atención y preocupación por las características de estudiantes vulnerables (APCEV)	5	4	1	5
			12.4.2	Conocimiento sobre los estudiantes relacionado con la efectividad del aprendizaje (AEREA)	1	1	0	1
			12.4.3	Preocupación constante de los docentes y el equipo de gestión por los estudiantes en su proceso académico (PCDEGEPA)	3	2	0	2
			12.4.4	Preocupación por el desarrollo emocional, psicológico y social de los estudiantes (PDEPSE)	12	5	0	5
			12.4.5	Alta valoración al trabajo de integración/inclusivo (AVTI)	16	8	4	12
12.5	Apoyo Específico al Estudiante AEE	8	12.5.1	Apoyo estudiantes destacados académicamente (AEDA)	2	1	0	1
			12.5.2	Apoyo psicológico dirigido al desarrollo emocional/social y pedagógico (APDDESP)	6	4	0	4

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

La primera subcategoría destacada, debido a su frecuencia y representatividad, es la subcategoría “Coordinación y articulación equipo PIE - Docentes de aula (CAEPDA)”, que es parte de la categoría “Planificación del Apoyo al Estudiante (PAE)”.

La subcategoría CAEPDA se relaciona con las instancias formales, entre docentes de aula y los miembros del equipo de integración escolar, con el fin de coordinar acciones pedagógicas

principalmente dirigidas al trabajo en aula común, en este sentido los relatos asociados a esta subcategoría, vinculados con ambas escuelas, hacen referencia a distintas aristas de trabajo contempladas en estas instancias.

Una de las acciones asociadas a estos espacios de coordinación se relaciona con la **orientación al docente de aula, en donde los especialistas que conforman el PIE proporcionan una serie de directrices, sugerencias e indicaciones pedagógicas dirigidas a la intervención particularizada y oportuna con el estudiantado con NEE.**

En mi horario de trabajo entre pares, yo converso con ellos (...) cualquier niño que a mí me haga ruido, que sienta que no aprenda que me dio malos resultados qué se yo, yo converso con ellos para ver qué estrategia hago, cómo lo puedo monitorear mejor etcétera. (LUPH 145:145)

Sí, unas horitas en la tarde, después de que se van los niños. Nos reunimos y vamos viendo cómo es el avance. Ellas nos dan, digamos, sugerencias de actividades para esos niños que no van a la par con el resto. (PMPMA 115:115)

Entonces yo no conocía 4º, y nos reunimos para saber cómo trabajar tal niño, ¿ya? Y sin tener esas instancias, ¿cómo lo trabajamos? ¿Le vas a tomar prueba? "no, este niño es oral", "no, este niño me lo llevo yo a tomar la prueba", así trabajamos. (PMPH 85:85)

En este mismo sentido, los docentes generan una interacción con el equipo PIE con el fin de **adecuar planificaciones o evaluaciones que serán implementadas posteriormente, las cuales deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes ligados al programa PIE, de este modo se puede valorar progresivamente si dichas adecuaciones van teniendo los resultados pedagógicos esperados.**

Trabajo con el equipo diferencial que consta de fonoaudióloga, psicopedagoga y educadora diferencial, en donde mis planificaciones, ellas las conocen, las ven, las revisan, y vamos comentando, ¿cómo tú propones esta actividad?, ¿qué pasó?, ¿cómo la mejoramos? A veces planificamos juntas, o te retroalimentan "¿sabes qué? esta clase mira, tú dijiste que...". (LUPC 51:51)

Entonces ahí los profesores trabajan en conjunto con el... con estas especialistas que son psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas tenemos ahora, ¿ya? con... dependiendo del problema que tiene cada niño. Entonces ellos tienen que

trabajar y planificar diferente para estos niños que con los otros niños normales.
(PMPC 121:121)

Otra orientación ligada a estas instancias de coordinación apunta a la atención de aspectos emocionales de los estudiantes, implementando para ello instancias formativas, ya sea de forma individual o grupal, lo cual, en este último caso, y dependiendo del diagnóstico, pueden dirigirse al establecimiento de intervenciones a cursos completos, entendiendo así que la dimensión emocional de los estudiantes está asociada los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula.

Y la parte emocional y social, el plan tiene acciones que se trabajan con los psicólogos que trabajan acá en el Colegio en horas de orientación. (LUPC 21:21)

Si bien en términos generales las instancias de articulación entre los docentes de aula y el equipo PIE se desarrollan en torno a los estudiantes ligados formalmente al programa PIE, lo cual mantiene cupos limitados en razón de criterios prácticos o legales, estas instancias ostentan cierta flexibilidad en razón de los casos no contemplados en el programa y que necesitan un apoyo pedagógico en aula.

Nos entrevistamos nos dejamos la cita hecha para conversar sobre los casos de cualquier curso dentro de tercero a octavo, cualquier niño que a mí me haga ruido, que sienta que no aprenda que me dio malos resultados qué se yo, yo converso con ellos para ver qué estrategia hago, cómo lo puedo monitorear mejor etcétera. (LUPH 145:145)

Este trabajo de coordinación y articulación docente mantiene una estructura establecida y conocida por los demás profesionales de la escuela, lo cual permite mantener un trabajo estable y periódico en torno a las necesidades pedagógicas de los estudiantes.

Eso está instaurado por el PIE. Eeh...ahí tenemos nosotros reunión el día miércoles. O sea, tenemos dos...yo tengo tres horas y yo me junto los miércoles con Viviana que es donde trabaja en segundo ciclo con PIE. (PMPH: 83:83)

Tengo este bloque y el bloque siguiente. En el bloque siguiente, yo una vez cada 15 días, trabajo con el equipo diferencial. (LUPC 51:51)

En el reglamento de evaluación de ambas escuelas podemos ver que se hace mención al trabajo con estudiantes con NEE, exponiendo sus obligaciones legales en torno a este trabajo,

declarando principalmente y si mayor detalle, los procedimientos asociados a la adecuación de planificaciones y evaluaciones.

Los estudiantes que presenten necesidades educativas transitorias (NEE) en una asignaturas o taller; previo informe de un especialista, deberá aplicárseles procedimientos de Evaluación Diferenciada. Esta evaluación es una adaptación a los instrumentos o pautas utilizadas para calificar, no modifica el nivel de exigencia curricular, sí permite dar las oportunidades y estrategias posibles, para que el alumno logre los aprendizajes evaluados. (Reglamento de evaluación LU)

Para los estudiantes que presentan necesidades educativas transitorias podrán realizarse además de las evaluaciones anteriores evaluaciones escritas siendo éstas, de acuerdo a los objetivos del nivel, pero realizando ciertas adecuaciones según necesidades por los docentes de asignaturas. (Reglamento de evaluación PM)

En congruencia con lo expuesto podemos ver como **en ambas escuelas existe un trabajo coordinado y articulado entre los docentes de aula y el equipo multidisciplinario PIE a través de instancias de trabajo formales, caracterizadas por un horario y día determinado, lo cual es conocido por los demás profesionales de la escuela. En estas instancias se desarrollan una serie de acciones y lineamientos pedagógicos dirigidos a la atención oportuna y adecuada de los estudiantes con NEE**, adecuando planificaciones de clases, orientando intervenciones docentes, monitoreando procesos de aprendizaje, entre otras acciones.

La segunda categoría a destacar de la presente macrocategoría es “Características Docentes que Benefician el Trabajo Pedagógico Inclusivo (CDBTPI)”, la cual mantiene una frecuencia de 42 incidentes a través de sus 6 subcategorías, entre ellas, la subcategoría “Atención y preocupación por las características de estudiantes vulnerables (APCEV)” es destacada debido a su frecuencia y representatividad, relacionándose con la atención que mantiene el equipo de profesionales de la escuela a las características asociadas a un estudiantado en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Los relatos asociados a esta subcategoría evidencian una preocupación constante a una serie de aspectos asociados a un estudiantado con problemáticas derivadas de su condición socioeconómica, en donde la falta de materiales escolares o los problemas de alimentación son parte de las problemáticas abordadas por los docentes y equipo de gestión. En este sentido, y sin especificar una estructura formal al respecto, los docentes exponen un

seguimiento de los casos de vulnerabilidad flagrante, distinguidos por una serie de carencias, tanto materiales como inmateriales, las cuales son atendidas como aspectos de suma relevancia para la escuela.

Ven que en el colegio está la contención para su hijo, está el apoyo, (...) estamos más pendientes, los apadrinamos, yo me hago cargo de tal niño, le traigo sus útiles, le reviso los cuadernos, como que ellos no lo saben, pero nosotros nos vamos turnando a los niños que están como más botaditos en la casa. (LUPH 8:8)

De su parte emocional, de si incluso si almorzaron o no, si tomaron desayuno...o sea, va una preocupación más allá que solamente lo que te puedan dar en cualquier colegio. (LUPC 11:11)

En la misma línea, se evidencia la existencia de procedimientos asociados al descubriendo de este tipo de problemáticas asociadas a la condición socioeconómica, lo cual debería contribuir también en la detección de ciertas necesidades de forma temprana, permitiendo así desarrollar mejores respuestas a cada caso. Por otro lado, se evidencia el desarrollo de adecuaciones en las actividades escolares, respondiendo también a ciertas características del estudiantado.

Por ejemplo, un niño que está faltando mucho lo... llamamos a los niños, si llegan les preguntamos qué pasó, si les falta algo, preguntamos que si les faltan los cuadernos, los cuadernos nosotros buscamos cuadernos, los ayudamos con cuadernos. (LUEG2 17:17)

Por ejemplo, acá no se celebra el día de la mamá porque hay niños que no tienen mamá, o el día del papá porque hay niños que no tienen papá. Entonces, ¿qué hacen? Celebran el día de la familia. (PM A2 11:11)

Resulta relevante comprender que el estudiantado, más allá de ser favorecido con estas intervenciones, estima conveniente y beneficioso el desarrollo de estas acciones con los estudiantes que lo necesitan, reconociendo y valorando este trabajo en la escuela por parte del equipo docente.

Si, también hay buena convivencia ahí, un tiempo que estuve acá había niños que no tenían comida, colación, y las profesoras se conseguían más colación y le daban a esos niñitos, y eso por un lado es bueno, los ayudan y les dan los recursos que no tienen. (LUERB 60:60)

A nivel documental, no podemos hallar pasajes relacionados con conductos, procedimientos o protocolos asociados a los relatos expuestos, más bien, lo que se vincula con esta subcategoría, está expuesta en términos generales en PEI de cada escuela, en donde se declara, en el caso de la escuela LU, la vulnerabilidad del estudiantado con el que se trabaja y la necesidad de formar al equipo docente en aspectos vinculados con habilidades blandas, que podrían ser relacionadas con las problemáticas descritas anteriormente.

El Proyecto Institucional se define como una comunidad educativa articulada, que trabaja para la formación de seres integrales. Educa a las alumnos/as de sectores vulnerables y los reconocerse como seres humanos con fortalezas y debilidades, las cuales se deben potenciar o superar, respectivamente. (PEI LU)

En el contexto de un FODA expuesto en el PEI, específicamente en sus debilidades:

Falta de herramienta en los docentes para abordar problemas conductuales y emocionales dentro de la sala de clases. (PEI PM)

En términos generales podemos ver cómo, principalmente en la escuela LU, los relatos asociados a esta categoría exponen **el establecimiento de una serie de acciones de los profesionales de la escuela, vinculadas a las problemáticas al perfil del estudiantado y su contexto socioeconómico, lo cual se dirige tanto al descubrimiento de carencias materiales y/o inmateriales, o atendiendo de forma directa aquellas problemáticas caracterizadas por su flagrancia, lo cual es percibido por los estudiantes entrevistados como acciones destacables.**

Otra subcategoría destacada debido a su frecuencia y representatividad es “Alta valoración al trabajo de integración/inclusivo (AVTI)” la cual se vincula con la una percepción positiva sobre las labores y acciones del equipo multidisciplinario PIE en la escuela. En este sentido, los discursos relacionados con esta subcategoría, proporcionados por estudiantes, apoderados, docentes y equipo de gestión, proponen una serie de beneficios asociados al trabajo del equipo PIE en cada institución.

Este equipo, al mantener un carácter multidisciplinario, se ha vinculado con una serie de labores pedagógicas valoradas por la comunidad escolar, las cuales van desde los apoyos pedagógicos diferenciados en aula especial, apoyo al estudiante en aula común o apoyo psicológico y emocional, los cuales son entendidos como parte de un soporte compensatorio que permite nivelar a los estudiantes con NEE En relación con los procesos de aprendizaje de su grupo-curso, en donde los relatos exponen que el trabajo asociado esta última dimensión,

psicológica-emocional, resultan sumamente relevantes para ambas escuelas, lo cual podría beneficiar tanto a los estudiantes vinculados directamente con el programa, como a la mejora de aspectos convivenciales en la escuela.

Eso lo hace distinto, tenemos también y equipo de inclusión y de convivencia escolar, que ayuda a los niños cuando están mal o tienen alguna dificultad, trabajar la dificultad, para que eso no intervenga en su desarrollo de los aprendizajes. (LUPMA 13:13)

No, ella viene lunes y jueves, y ella también po, yo tengo que... ella es psicóloga del PIE y atiende todo lo que hay en el colegio, sin importar que sea PIE o no, entonces el apoyo de ella es fundamental, a veces problemas de convivencia o casos especiales, también los atiende, siendo que no debería ser. (PMPH 127:127)

El trabajo que desarrolla el PIE en la escuela, además de ser ampliamente valorado, es entendido como un equipo que realiza una labor inabordable por los docentes de aula, ya sea por los tiempos necesarios para desarrollar estas tareas como por la falta de conocimientos específicos en cada área contemplada en la labor del PIE. De este modo, el este grupo emerge como un factor pedagógico irremplazable en estos contextos educativos y estratégicamente necesario frente a las metas pedagógicas que mantiene cada institución En relación con lo académico.

Por supuesto que es un impacto mucho mayor, porque tú como profesora puedes diagnosticar a tu grupo o curso, tú puedes específicamente diferenciar algunos niños que tienen algunas dificultades, pero tú sola, como profe, no puedes siempre abarcar a todos esos niños que tienen problemas, por un tema de tiempo, porque estás en la sala. (LUPC 53:53)

Yo lo...yo lo valoro positivamente en realidad, porque para nosotros es un apoyo. Hay 5 niños, 5 cupos por cada curso. Y a veces tú entiendes que es más que 5. Y ellos se encargan también de agregar los otros que no están en el programa, entonces yo lo veo positivo. (PMPH 115:115)

Estudiantes y apoderados comprenden también que el equipo PIE contribuye en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en donde el equipo desarrolla habilidades en los apoderados vinculados a estudiantes con NEE, proporcionándole herramientas básicas

para que puedan apoyar a los estudiantes desde su hogar, en el caso de mantener apoderados presentes.

Porque los que se sacaban mejor nota, entendían... nosotros entendíamos lo que ellos (Estudiantes) entendían (...) y yo veía números, números, no sabía para qué lado iba. Y claro, después cuando veníamos a las clases ya sabíamos cómo ayudar a los niños, y así como subían las notas, porque claro, nosotras ya sabíamos en la casa explicarle lo mismo que me había explicado la Tía (profesora). (LUA2 79:79)

Integración, y ella no lo encontró en ninguna otra parte, y está feliz acá, porque está el proyecto PIE. El proyecto PIE es un proyecto para niños que tienen dificultades de aprendizaje o... o tienen otros... otras dificultades digamos psicomotoras... acá están todas las personas especializadas para darles atención a esos niños. (PMA1 97:97)

De esta forma, y no tan solo a través de esta subcategoría, podemos ver **que el equipo PIE emerge como un recursos humano irremplazable y sumamente estratégico para ambas escuelas en la mejora de los procesos pedagógicos**, en donde este equipo genera procesos de diagnóstico al estudiantado, proporciona formación a docentes y apoderados, apoya a estudiantes con NEE, tanto en lo pedagógico como en sus problemáticas psicológicas y emocionales, **impactando positivamente tanto en los procesos académicos como en el clima convivencial de la escuela, lo cual es percibido y valorado ampliamente por la comunidad escolar.**

4.13. MACROCATEGORÍA 13: GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La macrocategoría “Gestión de la Convivencia Escolar” está compuesta por tres categorías, “Percepción sobre la Convivencia en la Escuela PCE”, “Políticas Institucionales Ligadas a la Convivencia Escolar (PILCE)” y “Políticas Institucionales Ligadas a la Convivencia Escolar (PILCE)”, las cuales agrupan una frecuencia total de 81 incidentes a través de sus 10 subcategorías.

Tabla 40. MACROCATEGORÍA 13: GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Nº	CATEGORÍAS	(F) CAT	Nº	SUB-CATEGORÍAS	(F) SUB	LU Doc	PM Doc	T Doc
13.1	Políticas Institucionales Ligadas a la Convivencia Escolar PILCE	50	13.1.1	Convivencia escolar como objetivo institucional (CEOI)	1	0	1	1
			13.1.2	Escuela como espacio de protección al estudiantado (EEPE)	4	3	0	3
			13.1.3	Impronta de buen trato hacia el estudiante (IBTE)	8	4	0	4
			13.1.4	Uso del reglamento de convivencia (URC)	10	3	1	4
			13.1.5	Desarrollo de aprendizajes transversales (DAT)	24	7	7	14
13.2	Intervención del Equipo de Gestión y Docentes en la Convivencia Escolar IEGDCE	10	13.2.1	Resolución de problemas de convivencia a través del trabajo conjunto Equipo de gestión- Docentes (RPCTCEGD)	4	1	2	3
			13.2.2	Resolución de problemas de convivencia por parte de la dirección escolar (RPCDE)	6	2	1	3
13.3	Percepción sobre la Convivencia en la Escuela PCE	21	13.3.1	Alta valoración a la convivencia docentes - estudiantes (AVCD)	3	2	1	3
			13.3.2	Alta valoración al clima de convivencia en la escuela (ACCCE)	16	9	3	12
			13.3.3	Disciplina en la escuela como factor de buenos resultados (DEFBR)	2	0	2	2

(F) CAT: Frecuencia de la categoría.

(F) SUB: Frecuencia de la subcategoría.

LU Doc: Número de documentos de la escuela LU en los que se presenta la sub categoría

PM Doc: Número de documentos de la escuela PM en los que se presenta la sub categoría.

Total Doc: Número total de documentos en los que está presenta la subcategoría.

La primera subcategoría destacada de la tabla 40, debido a su frecuencia es “Impronta de buen trato hacia el estudiante (IBTE)” la cual presenta una frecuencia de 8 incidentes asociados exclusivamente a documentos de la escuela LU, relacionándose con una la existencia de políticas institucionales ligadas al buen trato hacia el estudiante. Los relatos asociados a esta subcategoría, proporcionados por estudiantes, apoderados y equipo de gestión, hacen referencia al mantención prácticas docentes basadas en el respeto y el buen trato hacia el estudiante, lo cual es percibido y destacado por los apoderados de la escuela, agregando además que estas actitudes no son exclusivas del equipo docente, sino más bien de todo el personal de la escuela.

O sea, los niños y los profesores hacen el colegio, enseñan mucho, son muy humanas aquí, yo encuentro que son muy humanas, muy buenas personas.

(LUA2 15:15)

Yo encuentro que es un buen colegio, los profesores... de la tía de la puerta hacia dentro un buen trato con todos: con los niños, con los apoderados. En mí caso particular es un siete³. (LUA2 3:3)

En este sentido, desde el equipo de gestión se expone que el buen trato hacia el estudiante es parte de una política institucional que ha logrado instalarse en la escuela, la cual es entendida como un sello de la misma, formalizada en los documentos institucionales como parte de los lineamientos que rigen el comportamiento de los educadores en relación con el estudiantado, vinculando este tipo de relaciones como parte de los aspectos que inciden sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Yo creo que es por el buen trato, generalmente, tiene que ver con nuestro sello. O sea, yo creo... con las tías hablamos de eso, que como... y en toda... nosotras lo que vemos que siempre hay buen trato en todos los aspectos, y como le decía yo, preocuparse como de la persona, no verlos como un número o un apellido. (LUEG2 295:295)

Sí, es una política. Está dentro de nuestro PEI, o sea, nosotros... nuestro sello es educar con cariño, o sea, dentro de lo... es primordial. O sea, es como uno de los factores más importantes yo creo dentro de nuestro PEI. O sea, el trato acá es con cariño y, bueno, como le digo, sello educativo. (LUEG2 197:297)

Lo que se ha indicado anteriormente efectivamente es parte de los documentos institucionales, específicamente en el PEI de la escuela podemos hallar como lema de la escuela un “Educación de calidad con dedicación y cariño”, a la vez que se explicitan aspectos relacionados con este buen trato hacia el estudiante en otros pasajes, como en su misión educativa o en las acciones necesarias para cumplir los objetivos institucionales, ligando por tanto esta política del buen trato al desarrollo de aprendizajes, en tanto incida sobre el clima y la percepción de bienestar del estudiantado.

El colegio la Unión busca formar alumnos con altas expectativas que confíen en sus capacidades, y de manera comprometida perseveren en lograr aprendizajes de calidad entregados con dedicación y cariño. (PEI LU p.5)

³ En Chile las calificaciones se enmarcan en una escala de 1 a 7.

Se ejerce sobre los aspectos intelectuales, afectivos, físicos y planificando el proceso de aprendizaje-enseñanza acorde a las etapas del desarrollo evolutivo. (PEI LU p.3)

Los relatos de **estudiantes y apoderados evidencian este buen trato hacia el estuante, generando en ellos una percepción positiva tanto de la escuela como del equipo docente, valorando el actuar del equipo profesional con el que conviven cotidianamente en la escuela, redundando en aspectos que pueden impactar positivamente en los procesos de enseñanza - aprendizaje en aula, como el vínculo docente – estudiante que puede generarse a partir de estas prácticas institucionales.**

En convivencia con los profesores, pelean y los profesores hay veces que le pegan a los niños, los maltratan y este no se da el caso porque yo creo que tenemos profesoras muy buenas, siempre lo he recalcado, que tenemos profesoras muy buenas, de excelencia, increíbles, y que ellas como en pocos colegios, de verdad quieren a los alumnos, de verdad se aprenden los nombres, porque les caen bien los alumnos y no por una cosa de obligación. (LUEOAD 36:36)

Que son muy humanas ellas po (...) ellas para todos iguales, para todos iguales. Encuentran... y, al contrario, si por ejemplo los niños no vienen y no trae un certificado médico ellos no se olvidan, ellas van... no van a la casa, llaman, están súper preocupados (LUA2 9:9)

De este modo, podemos evidenciar **la existencia de una política institucional del buen trato hacia el estudiante, formalizada en el PEI de la escuela, y entendida como parte de uno de los sellos institucionales que fomentan mejores procesos de enseñanza – aprendizaje a través de bienestar del estudiante en la escuela y el vínculo positivo entre el docente el estudiante.**

La segunda subcategoría destacada en la tabla número 40 es “Uso del Reglamento de Convivencia (URC)”, la cual se relaciona exclusivamente con documentos de la escuela LU, vinculándose con el grado de aplicación y uso de los protocolos o normativas de convivencia en la escuela.

En general los relatos asociados a esta subcategoría dan relevancia al uso de una normativa de convivencia escolar clara y difundida entre los diferentes estamentos de la escuela, la cual es percibida como un aspecto relevante, toda vez que proporciona un marco convivencial

para el desarrollo de un ambiente favorable para el desarrollo de procesos de aprendizaje en la escuela.

Yo creo que lo primero es el clima propicio para el aprendizaje. Sí, yo creo que ha sido fundamental tener normas claras, reglamento interno de convivencia escolar. (LUEG1 3:3)

En la convivencia escolar estaba justamente cómo se trabaja en la clase, lo que se permite y lo que no y está claramente establecido y los alumnos saben cuáles son las faltas leves, leves reiteradas, todo eso. (LUPH 85:85)

Vale la pena señalar, que tanto la existencia del reglamento de convivencia escolar como sus componentes, son parte de una obligación legal para cada institución educativa reconocida por el ministerio de educación de Chile, por tanto, la existencia de este reglamento no sugiere *a priori* un elemento diferenciador frente a otras escuelas, por ello lo relevante puede estar relacionado con el grado de utilidad, la legitimidad o los resultados que tenga este reglamento en la institución. En este sentido, lo que se puede entender a través de los relatos, es que **el reglamento de convivencia mantiene un alto grado de uso en la escuela, en donde se ha establecido como criterio la aplicación sin excepciones del mismo, intentando evitar conflictos entre los docentes de aula y los estudiantes debido a un uso diferenciado de las normas de convivencia.**

Aquí no hay una profesora buena onda o mala onda porque deja pasar esto y la otra no. Acá todas quitamos el celular si vemos un celular encima de la mesa, acá todas tenemos el pelo tomado, todas revisamos las cotonas y los delantales en las mañanas, todas revisamos que traigan las agendas, todas. (LUPH 75:75)

Y la que no lo hace, los mismos niños la echan al agua, porque “a eso usted tía es la que pide y la profesora tanto no” entonces uno va a hablar con esa profesora y le dice, si tú no lo haces nos perjudicas a todas las demás porque tú quedas como la buena y nosotras como las malas entonces también unificamos eso y la convivencia escolar revisa los libros y va viendo en qué van los alumnos y quienes siguen las rutinas del reglamento y quién no. (LUPH 75:75)

En relación con la difusión de este marco normativo en la comunidad escolar, se les ha consultado a los estudiantes, a través del cuestionario, el grado de conocimiento que mantienen sobre el manual o reglamento de convivencia de la escuela, dividiéndolo en dos dimensiones, el conocimiento de sus deberes y el conocimiento de sus derechos expresados

en este documento institucional, y aun cuando esta subcategoría está asociada exclusivamente a la escuela LU, vale la pena exponer aquí también los resultados de la escuela PM, y de esta forma visualizar el grado de difusión del reglamento en ambas escuelas.

Como podemos ver en el gráfico 23 y 24, las respuestas de los estudiantes de ambas escuelas exponen amplias similitudes, en el gráfico número 23, correspondiente al grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre sus derechos expresados en el manual de convivencia, se puede apreciar que en la escuela PM el 79.3% de las respuestas de los estudiantes se encuentra en la zona de acuerdo, en opciones 4, 5 y 6, siendo el 62.1% de las respuestas asociadas a un total acuerdo, del mismo modo, las respuestas de la escuela LU se concentran en la zona de acuerdo, en donde el 82.2% de las respuestas se concentra en las respuestas 4, 5 y 6, y el 53.6% en la opción de total acuerdo.

En el gráfico número 24, correspondiente al grado de conocimiento de los estudiantes sobre sus deberes expresados en el manual de convivencia, al igual que en el gráfico 23, las respuestas se concentran mayoritariamente en la zona de acuerdo, en donde el 89.6% de las respuestas de los estudiantes de la escuela PM y el 82.2% de las respuestas de los estudiantes de la escuela LU se concentran en las opciones 4, 5 y 6, en donde el 62.1% y el 53.6% de las respuestas respectivamente expresan un total acuerdo.

De esta forma, podemos evidenciar un alto grado de conocimiento del manual de convivencia en cada escuela, lo que podríamos asociar a la acción de difusión que ha desarrollado cada escuela en torno a este documento institucional, siendo congruente con la percepción de los docentes, en donde se expresa que **además de mantener normas de convivencia claras y aplicadas sin excepción, estas son conocidas por la mayoría de los estudiantes de la escuela.**

Gráfico 23. Respuestas del cuestionario de estudiantes sobre el manual de convivencia escolar.

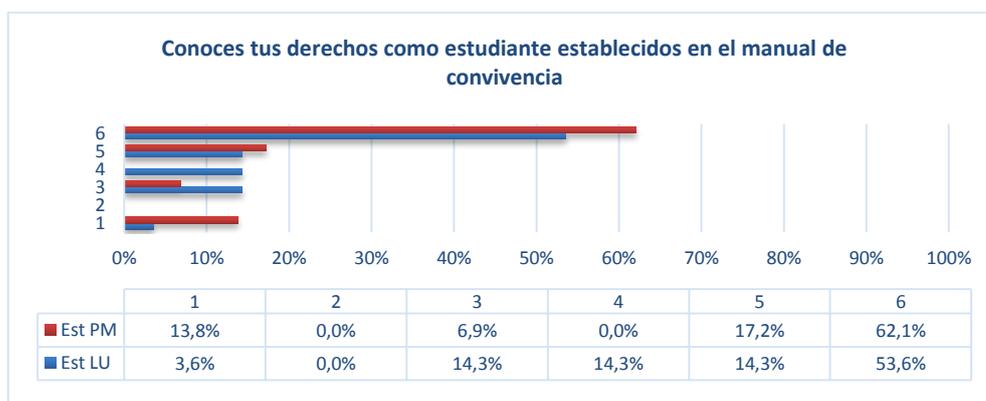


Gráfico 24. Respuestas del cuestionario de estudiantes sobre el manual de convivencia escolar.



Así mismo se les ha consulado a los apoderados de ambas escuelas sobre el grado de conocimiento que tienen sobre los derechos y deberes de los estudiantes expresados en el manual de convivencia, y de forma similar a los estudiantes, las respuestas de los apoderados están asociadas principalmente a las opciones de alto grado de acuerdo. En este sentido, en el gráfico número 25, asociado al conocimiento de los derechos de los estudiantes, se puede ver como el 93.3% de las respuestas de los apoderados de la escuela PM y el 82.6% de la escuela LU están agrupadas en las opciones 4, 5 y 6, en donde un 66,7% y un 43.5% de los apoderados respectivamente expresan un total acuerdo con el conocimiento de los derechos de los estudiantes contenidos en el manual de convivencia.

De forma similar, ahora En relación con los deberes, las respuestas de los apoderados se han asociado a zona de alto acuerdo, en donde un 86.7% de las respuestas de los apoderados de la escuela PM y un 78.2% de las respuestas de la escuela LU están aglutinadas en las opciones 4, 5 y 6, a su vez que el 60% y el 56.5% de las respuestas respectivamente expresan un total acuerdo con el conocimiento de los deberes de los estudiantes.

Gráfico 25. Respuestas del cuestionario de apoderados sobre el manual de convivencia escolar.

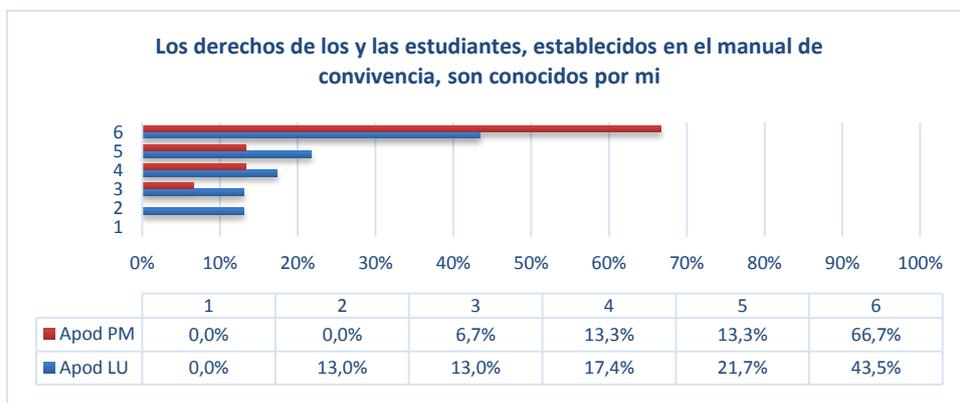
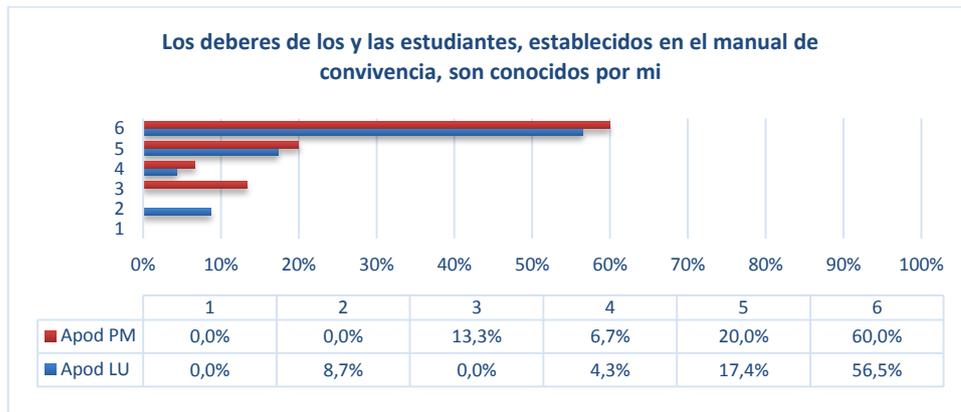


Gráfico 26. Respuestas del cuestionario de apoderados sobre el manual de convivencia escolar.



Las respuestas que se han expuesto en relación al grado de conocimiento que tienen tanto los estudiantes como los apoderados sobre el manual de convivencia son congruentes con los expresado tanto por los docentes como por el equipo de gestión, los cuales indican que **la normativa de convivencia vigente, entre otros aspectos relevantes, eran difundidos en diferentes instancias escolares (reuniones de apoderados, clases, circulares, libreta de comunicaciones, etc.), lo cual, entre otras acciones, se vinculaba a un desarrollo y mantención de un clima de convivencia escolar positivo.** En relación con estos resultados, vale la pena recordar que tanto los apoderados como los estudiantes involucrados en la investigación, en su mayoría ostentan una antigüedad en cada institución, lo que podría explicar en parte la casi uniformidad de las respuestas aglutinadas en la zona de alto acuerdo, en donde podríamos relacionar esta experiencia acumulada en la escuela con un mayor conocimiento de la normativa de convivencia vigente.

En congruencia con lo mencionado, lo que podemos entender a través de los relatos y las respuestas expuestas, es que **el reglamento de convivencia está ampliamente difundido en la comunidad escolar, manteniendo un alto grado de uso, en donde podemos ver que se ha establecido como criterio para equipo docente, el uso coherente y sin excepciones del mismo, lo cual intenta evitar conflictos entre los estudiantes y los docentes producidos por el uso diferenciado de esta normativa, a su vez que intenta establecer, en conjunto con otras acciones, un clima propicio para el aprendizaje en la escuela.**

Otra subcategoría destacada dentro de la categoría “Políticas Institucionales Ligadas a la Convivencia Escolar”, debido a su frecuencia y representatividad, es “Desarrollo de aprendizajes transversales (DAT)”, la cual mantiene una frecuencia de 24 incidentes relacionados con documentos de ambas escuelas. Los relatos asociados a esta subcategoría, proporcionados por estudiantes, apoderados, docentes y equipo de gestión, evidencian de

forma transversal **la existencia de una política educativa ligada al desarrollo de aprendizajes transversales o valóricos, la cual se concreta tanto a través de planes institucionales ligados a temáticas específicas, como a través de acciones menos estructuradas en las diferentes instancias de interacción entre los profesionales de la escuela y el estudiantado.**

También tenemos el plan de afectividad y sexualidad, que comenzó el año pasado. (LUPC 13:13)

Porque... por las tías. Muchas veces es más por las tías, porque los niños pasan más en el colegio, entonces por las mismas... los profesores, que les inculcan el... bueno, el buen trato, la no violencia... Siempre están inculcando. (LUA2 51:51)

Y por otro lado también nosotros sensibilizamos a los niños del respeto que tenían que tener, de cómo tratar a su compañero que no... porque era un curso que se ofendían, de mucho niño. (LUEG1 83:83)

En este sentido, la percepción de los estudiantes es coherente con estas dos líneas de trabajo institucional, en donde se comprende que la escuela intenta desarrollar valores en el estudiantado, reconociendo la existencia de instancias formales y estructuradas para ello, ya sea, como se mencionada anteriormente, a través de diferentes planes institucionales o a través de dinámicas de aula que permiten propiciar una serie de valores a través de la interacción de estudiantes.

En este caso en las clases de orientación estábamos con el psicólogo, haciendo una actividad de cómo nos sentíamos cada uno, pero lo reflejan hartito los profesores, demostrando los valores de cada uno. (LUEBR 12:12)

Nos hacen trabajar juntos con nuestros compañeros, siempre con respeto, por ejemplo, en grupo, como eso, siempre nos están recordando, ahora que somos más grandes siempre nos están recordando el respeto, nos ponen a veces así como estilo afiches o cosas así como de respeto, nosotros tenemos hartito en nuestras cosas como eso. (PMEMRM 16:16)

Así mismo, los estudiantes evidencian que el equipo docente constantemente refuerza una serie de valores en diferentes momentos de trabajo escolar, utilizando diversas instancias para asociar estos valores en su cotidianidad, ya sea a través de orientaciones directas a los estudiantes o realizando labores escolares en aula.

Los profesores siempre nos han dicho que todos tenemos que tener buena convivencia con todos, y aprender a ser solidario. (PMEOAD 45:45)

La confianza, el respeto, las expectativas de cada uno (...) o sea, lo recalcan y también hacen actividades a veces que transmiten el respeto. (LUEMRM 4:6)

Siempre nos dicen que tenemos que tener buena convivencia, como aquí hacen el día de la convivencia, celebra la escuela, también ponen afiches, no sé si se ha fijado, tenemos en las salas, por fuera del colegio a veces, y como que eso nos han dicho, y tratamos de hacerlo, tener buena convivencia con otras personas. (PMEMRM 58:58)

Tanto en los textos institucionales de la escuela PM como en los de la escuela LU podemos hallar múltiples menciones relacionadas al desarrollo de aprendizajes transversales o valóricos en los estudiantes, los cuales son expuestos como aspectos relevantes para cada escuela, lo cual, vale la pena señalar, es un rasgo común en los documentos de cualquier institución educativa, debido a que es una obligación legislativa para estas últimas (ley 20.370), *el fomentar y desarrollar aprendizajes valóricos en los estudiantes*, por tanto, más allá de lo que suceda a nivel práctico, siempre nos encontraremos con una formalización de estos aspectos en los documentos institucionales. Por todo esto resulta más significativo el constatar y analizar las instancias implementadas, o en implementación, en las que se proyectan este tipo de aprendizajes. Sin embargo, desde los textos podríamos advertir la congruencia entre la declaración de acciones o planes pedagógicos asociados al desarrollo de aprendizajes transversales o valóricos, los objetivos de los mismos en la escuela, y como estos son entendidos o percibidos por los estudiantes, lo cual podemos advertir a través de sus declaraciones.

Desarrollar Proyectos anuales que permitan mejorar la convivencia a través de planes, Habilidades para la vida, Prevención de Riesgo y Seguridad Escolar, Formación Ciudadana, Talleres artísticos, cultural, deportivo, y actividades extra programática. (PEI PM p.23)

A través de ellas, se pretende formar la conciencia moral y la personalidad de nuestros alumnos, en función de una mejor convivencia y desarrollo personal. (PEI LU p.2)

De esta forma, En relación con la percepción de los destinatarios de estas acciones o planes pedagógicos, resulta relevante evidenciar que **los estudiantes valoran este tipo de**

aprendizajes, comprendiéndolos como aprendizajes útiles para la vida, diferenciándolos de los aprendizajes de índole académico, al mismo tiempo que valoran al docente que aporta estas orientaciones pedagógicas, lo cual puede incidir positivamente también sobre el vínculo estudiante – docente, posibilitando así una un proceso virtuoso más amplio y de mayor alcance que el contemplado inicialmente.

Siempre, porque, por ejemplo, las cosas que se refieren a la materia, me puede servir un cálculo o en lenguaje que aprendí a hablar bien y el respeto me va a servir bien para tener un buen trato con las demás personas. (PMEMRM 22:22)

Yo creo que más que aprender cosas de materias o cosas así, quieren que aprendamos a ser buenas personas, quieren que salgamos de acá y seamos unas personas hechas y derechas, que podamos elegir lo que queramos que podamos tener un futuro. (LUEOAD 2:2)

De esta forma, podemos evidenciar que **en ambas escuelas se mantiene una política ligada al desarrollo de los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT)**, implementando una serie de acciones y planes institucionales ligados a estos objetivos, ya sea a través de la ejecución de planes pedagógicos institucionales, o a través de instancias menos estructuradas, principalmente desarrolladas en las interacciones cotidianas que tienen los estudiantes y sus docentes, **en este sentido resulta sumamente relevante el perfil del docente y el grado de compromiso que tenga este con el desarrollo de estos aprendizajes.** Finalmente se puede evidenciar que **estas instancias son valoradas por los estudiantes, comprendiendo que los aprendizajes asociados a ellas trascienden a la escuela, atribuyéndoles una utilidad para su vida adulta, endosando al mismo tiempo una valoración a los docentes que se hacen parte de estos procesos, con lo cual se propicia un esquema que beneficia a otros aspectos relevantes en la escuela, como el vínculo docente – estudiante, la convivencia escolar, y una serie de valores comúnmente desarrollados en el contexto escolar.**

La última subcategoría destacada de la macrocategoría Gestión de la Convivencia Escolar es “Alta Valoración al Clima de Convivencia en la Escuela (AVCCE)” la cual presenta una frecuencia de 16 incidentes asociados a documentos de ambas escuelas, relacionándose con la percepción que tiene comunidad escolar sobre el clima convivencial de la institución. En este sentido, los relatos relacionados con esta subcategoría, proporcionados por estudiantes, apoderados, docentes y equipo de gestión, evidencian una percepción positiva de la

convivencia en la escuela, en donde se exponen una serie de beneficios ligados a este clima escolar.

Desde los relatos docentes se puede advertir que **además de valorar positivamente la convivencia escolar en cada institución, se vincula a este clima una serie de beneficios para la comunidad escolar, y particularmente en el bienestar de los propios docentes**, en donde a pesar de la presión que reciben a raíz las múltiples labores propias de su rol, **el mantención de una buena convivencia incide positivamente en el ánimo de cada docente y en las relaciones interpersonales dentro de la institución de forma general**, exponiendo además que esto hace que **los propios estudiantes perciban la escuela como un espacio de protección, ameno y fraterno, lejos del rechazo que ocasionalmente significa la escuela para muchos estudiantes.**

Es grato trabajar así, teneos excelente disciplina, para el nivel de vulnerabilidad que tenemos que es un 94%, ¿ya? Este colegio es una isla dentro del lugar en el que está, estamos rodeados de sectores bien peligrosos (LUPH 6:6)

Acá los niños se sienten en casa. Muchas veces ocurre que los niños llega cierta hora y se tienen que ir porque terminó su jornada, y... "tía, ¿me puedo quedar un ratito más? No me quiero ir a la casa", porque se sienten bien acá. (LUPC 11:11)

Desde la óptica de los apoderados, podemos entender que a la vez que valoran el tipo de convivencia que se desarrolla en la escuela, se expresa que **estas características no son comunes a las instituciones que conocen, adosando a cada escuela involucrada en nuestro estudio este valor exclusivo**, a la vez que se expone la existencia de conflictos propios de la edad de los estudiantes, sin que desemboquen en problemas mayores.

Eh... bueno, aquí, todavía está... existe el respeto, no es como en otros colegios. (LUA1 67:67)

Yo creo que bien, porque por lo menos yo particularmente nunca he tenido algún problema así puntual, como de repente no sé, una peleíta entre niños, pero son cositas que generalmente pasan. Pero yo encuentro... yo la evaluó bien. Yo estoy súper conforme con este colegio. (PMA1 73:73)

La convivencia yo encuentro que es buena, es buena. Los niños yo creo que no son atrevidos, porque no son atrevidos... se creen adultos pero son como más niños, como que no maduran todavía. Pero no sé, encuentro que es buena la convivencia acá, es buena. (LUA2 41:41)

En concordancia con lo señalado por los docentes, **los estudiantes a la vez que valoran positivamente la convivencia escolar, asociando a ella un bienestar, tanto personal como colectivo**, con lo que podemos entender que un clima de estas características incide significativamente sobre la percepción de los estudiantes sobre la escuela, **generando un sentido de satisfacción o conformidad sobre sus relaciones, tanto con otros estudiantes como con los docentes o los adultos de la institución, percibiendo la escuela como un espacio educativo fraterno y de protección.**

Porque tenemos muy buena convivencia en general, entonces, no hay esto de que uno no quiere ir al colegio porque hoy me toca historia, y voy a pelear con la profesora de historia, y lo voy a pasar mal, o pucha no quiero ir al colegio porque está este compañero, ese que viene todos los días y me va a estar molestando todo el día. (LUEOA 44:44)

Igual siento que somos unidos, no hay tantos problemas, por ejemplo no ha habido casos de bullying como no incluir a alguien, siempre somos súper unidos, si alguien quiere estar con nosotros no le decimos que no (LUEMRM 50:50)

Me gusta, primero, porque tengo a mis amigos acá, y me gusta el ambiente, o sea, el ambiente de estar acá, convivir con otras personas, o estar también con los profesores, de aprender, eso es lo que me gusta. (PMEMRM 66:66)

Siempre va a haber un profesor que te cae un poco mal o que es más pesado, en nuestra opinión, pero siempre los tratamos con respeto, y con los docentes siempre, así con los trabajadores de la escuela nos llevamos bien, sí. (PMEMRM 56:56)

En términos generales, los profesionales de la escuela comprenden que la convivencia escolar es una dimensión sumamente relevante para la escuela en general y específicamente para el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje, en donde, entre otros objetivos vinculados al clima escolar, se intenta mantener un espacio de protección al estudiantado, siendo **los planes de convivencia, el equipo de convivencia y los profesionales de la escuela en general, los aportan de forma sustancial en el resultado del clima escolar.**

El equipo de Convivencia Escolar hace muy buen trabajo, está muy bien marcado los compromisos (...) Entonces cuando hieren a otro o no sé, ponen sobrenombres, tienen conflictos, siempre hay un proceso reflexivo que está marcado por el control o el monitoreo del grupo... del equipo de Convivencia Escolar. (LUEG2 277:277)

En relación al establecimiento de áreas o dimensiones de mejora en la institución, se les ha consultado a los docentes, a través del cuestionario, sobre su percepción acerca de la convivencia escolar como prioridad para la escuela, y como podemos ver en el gráfico número 27, tanto las respuestas de los docentes de la escuela PM como los de la escuela LU se posicionan casi exclusivamente en la zona de alta prioridad para la escuela, en donde de forma significativa el 57.1% de las respuestas de los docentes de la escuela PM y el 83.3% de los docentes de la escuela LU se vinculan a la zona de máxima prioridad. En este mismo sentido, al comparar las medias de las respuestas de los equipos docentes de cada escuela, 5.7 LU y 5.0 PM, con las respuestas de las jefaturas técnico-pedagógicas y la dirección escolar a la misma pregunta (gráfico 28), podemos ver una congruencia en relación con la percepción de la convivencia escolar como una dimensión de alta prioridad en la escuela, lo que es coherente también con las múltiples acciones implementadas en ambas instituciones, expuestas principalmente en esta Macro categoría y acentuadas en la escuela LU, que se dirigen a la obtención de una mejor convivencia escolar en cada institución.

Gráfico 27. Respuestas del cuestionario de docentes en relación al grado de prioridad que tiene la convivencia escolar para cada institución.

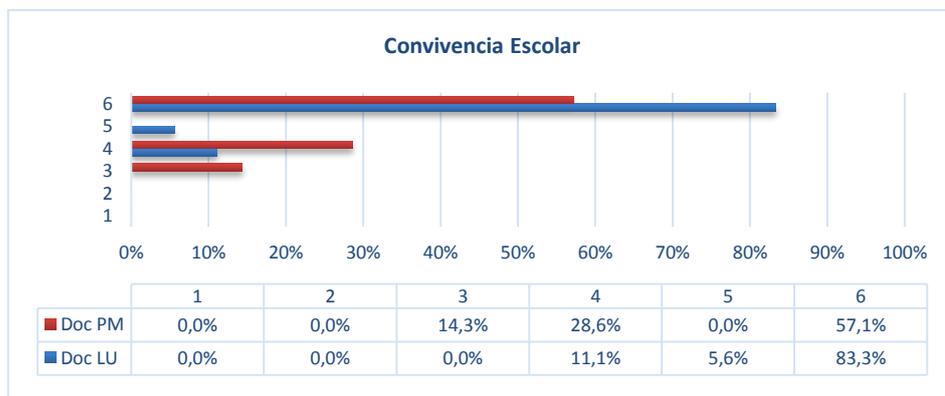
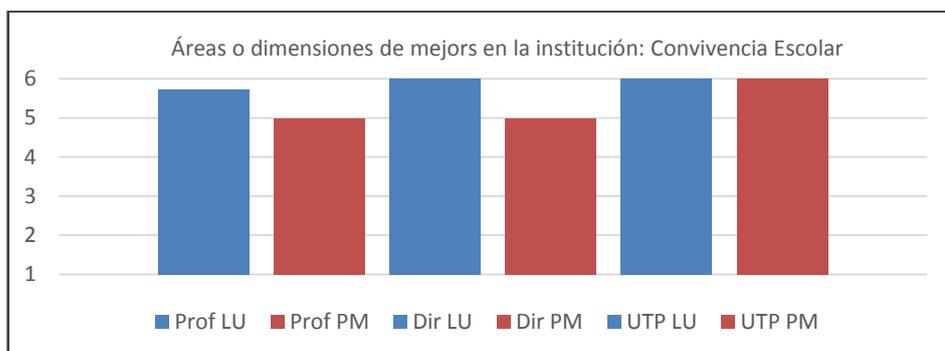


Gráfico 28. Comparación de las respuestas de docentes, jefatura técnico-pedagógica y dirección escolar en relación al grado de prioridad que tiene la convivencia escolar para cada institución.



En concordancia con lo expuesto, se evidencia en términos generales una evaluación positiva del clima convivencial en ambas escuelas, en donde se comprende que **el tipo de convivencia desarrollado en la institución tendrá un impacto sobre percepción de la comunidad escolar y los procesos pedagógicos a nivel institucional, incidiendo directamente sobre las relaciones o vínculos interpersonales y el bienestar de docentes y estudiantes en la escuela, influyendo en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, en donde tienen una función gravitante los planes ligados a la convivencia escolar, el equipo de convivencia escolar y los profesionales de la escuela en general.**

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen las principales conclusiones de la presente investigación a partir de los resultados más relevantes, los cuales se interpretan y vinculan, en el marco de nuestros objetivos de estudio, con los antecedentes teóricos que han proporcionado la base conceptual en nuestra investigación. En este sentido, el objetivo que guio el proceso de investigación que está culminando en este capítulo es:

Identificar y analizar las dimensiones del Marco de la Mejora de la Eficacia Escolar que favorecen el logro de metas institucionales en escuelas de educación básica de Santiago de Chile con altos índices de vulnerabilidad escolar.

A partir de este objetivo se han generado las conclusiones y limitaciones que a continuación serán expuestas, intentando así evidenciar aquellos aspectos asociados a los procesos de mejora escolar y el logro de metas institucionales en las escuelas que han colaborado en esta investigación.

5.1. CONCLUSIONES

De entre los variados hallazgos que han emergido en esta investigación, uno de los aspectos que transversalmente ha tomado relevancia como base para el logro de objetivos educativos institucionales, y específicamente para el desarrollo de procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad, ha sido la **convivencia escolar**. Esta dimensión, con diferente nomenclatura y alcance, se ha documentado y asociado por décadas a la eficacia escolar, expuestas como *ambiente centrado en el trabajo* (Edmonds, 1979), *clima escolar* (Teddlie y Stringfield, 1993) o *ambiente de aprendizaje* (Sammons et al., 1995), entre otros. Comprendiendo esto, lo relevante para esta investigación es visibilizar aquellas acciones o procesos asociados al desarrollo de una convivencia escolar que favorecen el logro de objetivos educativos institucionales en los contextos de vulnerabilidad socioeconómica que hemos investigado.

En relación con esto, en general los resultados escolares han evolucionado en paralelo con el clima escolar favorable para el aprendizaje, siendo un factor particularmente relevante en la historia de la escuela LU, en donde se ha declarado de forma transversal que este aspecto fue determinante para comenzar a desarrollar otras mejoras educativas en la institución. Lo cual lo podríamos asociar a sus características sociodemográficas, en donde, en contraste con las escuelas rurales, las escuelas con altos índices de vulnerabilidad en contextos urbanos presentan mayores niveles de violencia, tanto dentro como fuera de la escuela (Trucco e Inostroza, 2017), presentando problemáticas ligadas a la convivencia escolar mucho más

recurrentes y explícitas. En este proceso evolutivo, y hoy de mantención de un clima escolar apropiado para el aprendizaje, convergen una serie de acciones y procesos de mejora, entre los cuales toma relevancia la **implementación de una política escolar ligada al desarrollo de aprendizajes transversales o valóricos**, lo cual se concreta tanto a través de planes institucionales, con una estructura, recursos y responsables definidos, como también a través de acciones menos estructuradas y desarrolladas en instancias cotidianas a través de la interacción docente – estudiante. En relación con la primera de ellas, se pueden mencionar las formaciones al estudiantado en torno a la sexualidad, afectividad, seguridad escolar, habilidades para la vida, formación ciudadana, talleres deportivos, entre otros, los cuales apuntan, según su planificación, al desarrollo de habilidades sociales, resolución de problemas, conocimiento sobre sí mismo y del otro, entre otros aprendizajes beneficiosos, tanto para los estudiantes de forma individual, como para el desarrollo positivo de las relaciones sociales en la escuela. La segunda instancia mencionada dice relación con una serie de prácticas o rutinas pedagógicas implementadas en el día a día escolar, como lo es la impronta institucional de buen trato hacia el estudiante, la preocupación por la estabilidad emocional o psicológica de los mismos y la difusión y refuerzo de valores institucionales, todos ellos entendidos como sellos escolares y prácticas docentes contempladas como parte del perfil del profesorado de la escuela, por tanto formalizados y comprendidos como parte de las obligaciones de este estamento.

Sí, es una política. Está dentro de nuestro PEI, o sea, nosotros... nuestro sello es educar con cariño, o sea, dentro de lo... es primordial. O sea, es como uno de los factores más importantes yo creo dentro de nuestro PEI. O sea, el trato acá es con cariño y, bueno, como le digo, sello educativo. (LUEG2 197:297)

Resulta relevante comprender que uno de los beneficios asociados a estas políticas institucionales ligadas al desarrollo de aprendizajes transversales o valóricos, es la percepción positiva del estudiantado, específicamente sobre las acciones cotidianas de los docentes en torno al **buen trato y la preocupación hacia los estudiantes y sus particularidades**, lo cual incide también en el vínculo emocional y/o afectivo del docente con el estudiante. En este sentido este vínculo o relación docente – estudiante ha sido un aspecto asociado a la mejora y a la eficacia escolar hace décadas, centrándose principalmente sobre las expectativas que tienen los docente sobre los estudiantes y cómo ellas determinan o condicionan su relación, a la vez de impactar sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje, en el plano conceptual entendidos como “expectativas elevadas” o “altas expectativas” (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Brophy y Good, 1986; Sammons et al., 1995; Murillo, 2003b;

Creemers, 2005), sin embargo, en este caso, la relación o el vínculo docente – estudiante no se remite exclusivamente a la búsqueda de mejores resultados académicos, sino que podríamos identificar tres formas en que los profesionales de la escuela comprenden esta relación. La primera, como se acaba de mencionar, el **vínculo docente – estudiante** como un factor asociado a los procesos de enseñanza – aprendizaje y específicamente a logro de los objetivos de aprendizaje en aula, como ya se evidencia en otras investigaciones de eficacia escolar en Chile (Raczynski, 2004; Bellei, 2014), el segundo, en un sentido más amplio, entendido como un **objetivo educativo en sí mismo**, en la línea que propone Hargreaves (1998), entendiendo que la afectividad y emocionalidad es inherente al proceso educativo. Y el tercero, como una necesidad que se origina del conocimiento que han desarrollado los docentes entorno a las **carencias socioafectivas y/o emocionales del estudiantado, intentando incidir positivamente sobre el bienestar de los estudiantes**, entendiendo que la escuela puede compensar dichas carencias en un sentido de apoyo, reparación o compensación de aquello que los estudiantes no logran obtener en sus hogares o que reciben de forma menos estable, lo cual puede incidir en la reestructuración de patrones relacionales disfuncionales desarrollados en etapas previas a la escuela (Mena, Bugueño y Valdés, 2015), reparando experiencias negativas de apego primario, por tanto generando un clima más saludable, a la vez que se incide positivamente en los logros académicos de los estudiantes (Berger, Millicic, Alcalay y Torretti, 2014), dándole más relevancia aún a las relaciones afectivas que se desarrollan en la institución.

“La escuela, que representa al hogar, pero no constituye una alternativa al hogar, puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias.” (Winnicott, 1965, pp.26-27).

En esta misma línea resulta relevante mencionar que se ha desarrollado un **capital cultural o simbólico en torno a la convivencia escolar y los resultados institucionales**, ya que si bien, como se mencionó con anterioridad, la literatura ha evidenciado hace décadas un vínculo entre convivencia escolar y los procesos de enseñanza – aprendizaje, en este caso, los docentes y el equipo de gestión han podido evidenciar a través de su propia experiencia y la historia de mejora en la escuela, la asociación entre ambos aspectos, incorporando este vínculo a la **cultura escolar**, entendida por Stoll y Fink (1999) como el lenguaje, rituales, valores dominantes, clima o sentimientos, filosofías que guían la política de una organización y normas que evolucionan en los grupos de trabajo, constituyendo una percepción o

concepción de la realidad que comparten los profesionales de la institución, no siempre consciente, y que, en este caso, puede favorecer los procesos de mejora, debido a que en la medida que se compartan estas creencias, como mencionan los mismos autores, esta cultura puede estimular el logro, desarrollo o progreso de los lineamientos de la escuela, en este caso enraizando con fuerza la idea de desarrollar constantemente acciones que favorezcan el clima escolar. En este sentido, la experiencia acumulada de los profesionales de la institución les permite confirmar y comprender la relevancia de los procesos de mejora institucional vinculados a la convivencia escolar, traducidos a nivel práctico en planes, procedimientos, protocolos o sellos institucionales, fundamentales en la búsqueda de mejores procesos de enseñanza – aprendizaje y resultados académicos.

Otro aspecto que ha emergido con relevancia en los procesos de mejora institucional, son los recursos funcionales, principalmente la **formación docente y el tiempo no lectivo en la escuela**. En relación al primero de ellos, la formación, a nivel institucional se han instalado sistemáticamente instancias de formación docente, tanto externas como internas, en donde las primeras representan para las escuelas públicas una formación no necesariamente coincidente con las prioridades internas de formación debido a su planificación externa. Esto es coincidente con las críticas que recibe la formación docente, también entendida como formación en servicio, formación continua, formación permanente, perfeccionamiento o actualización, entre otras, entendidas en términos generales como instancias lejanas a los procesos de la profesionalización docente, que mantienen una orientación esencialmente teórica, proponen una oferta segmentada y son inadecuadas frente a las exigencias que se le hacen al profesorado en la escuela (Camargo, et al., 2004). Siendo mucho más significativas las proyectadas desde el interior, problemática que no emerge con la misma frecuencia en las escuelas particulares – subvencionadas debido a una gestión mucho más autónoma en este aspecto. Una vez hecha esta salvedad, lo relevante está asociado a el mantenimiento de una **política de formación permanente del profesorado**, orientada principalmente a las necesidades pedagógicas que los propios docentes y el equipo de gestión consideran como relevantes, generando instancias formativas planificadas en base a diagnósticos internos, contextualizados y dirigidos principalmente a subsanar debilidades o mejorar aspectos pedagógicos del equipo docente en la línea del proyecto institucional, lo cual, a nivel práctico se implementa a través de diferentes modalidades, respondiendo principalmente a la optimización de recursos.

La **formación continua** del equipo profesional docente resulta esencial para la mejora de la escuela (Kyriakides, Creemers, Antoniou y Demetriou, 2010), con lo cual es necesario generar

políticas para el desarrollo del personal, de acuerdo a las propias necesidades de aprendizaje en concordancia con las necesidades de la escuela, garantizando el tiempo suficiente para el debate, la reflexión, la observación mutua y el desarrollo del curriculum, entre otros (Stoll y Fink, 1999). En esta misma línea Davis y Thomas (1992) exponen a la formación del profesorado como una variable relevante de las escuelas efectivas, concretadas a través de programas de formación permanente vinculados estrechamente a los programas de instrucción, así mismo Antúnez (1998) indica que la formación permanente del profesorado (FPP) es un factor de apoyo clave en los procesos de innovación escolar, y eficaz cuando se desarrolla en función de una modalidad en donde el centro como globalidad tenga el protagonismo, se base en un apoyo contextualizado y estén orientadas por un enfoque de resolución de problemas. La formación docente en la escuela soluciona la disociación entre la teoría y la práctica, vigente en los modelos de aprendizaje transmisores y/o reproductores de conocimiento que se distancian de la práctica pedagógica, originadas principalmente en instancias formativas de índole externo, siendo las instancias formativas internas la fuente principal o más importante de los aprendizajes necesarios para el desarrollo y desempeño profesional, en donde el énfasis deja de estar puesto exclusivamente en las disciplinas o áreas del conocimiento, para pasar al énfasis puesto en las competencias, entendidas como sistemas de comprensión y actuación constituidas por los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, de este modo se pasa del desarrollo profesional individual fuera de la escuela, al desarrollo profesional colectivo y desde la escuela, poniendo el acento en los aprendizajes situados en la institución y que partan del análisis sobre las propias prácticas docentes (Durand, Corengia, Daura y Urrutia, 2016, p.164), siendo además estas instancias formativas en torno a la reflexión pedagógica, entre teoría y práctica, un aspecto relevante en la formación y desarrollo de docentes con características pedagógicas inclusivas en el aula.

A veces se tiene la parte teórica, pero algunos profesores no pueden hacer esa unión con la práctica y terminan con estrategias inadecuadas, poco atractivas o excluyentes para sus alumnos; Además del conocimiento detallado de las asignaturas a impartir, el maestro no sólo debe involucrarse en el aula, también debe tener la capacidad de gestión, liderazgo, observador e investigador, que busque solución a las nuevas problemáticas que se le presenten día con día, mediante un análisis exhaustivo de su labor profesional docente (Castillo, 2016, p.270).

En este sentido, y como se mencionó con anterioridad, **la formación docente interna que se desarrolla en las escuelas investigadas se articula en función de la proyección de cambios pedagógicos institucionales, evaluación de prácticas docentes o innovaciones pedagógicas que requieran la actualización de conocimientos o desarrollo de competencias docentes y el fortalecimiento de debilidades detectadas mediante diagnósticos previos.**

En esta línea institucional de formación permanente, durante todo el periodo académico se implementan instancias de **formación docente a cargo de pares docentes, equipo de gestión y/o especialistas internos como los profesionales del equipo PIE**, las cuales responden a las necesidades pedagógicas internas, ya sean a raíz de la detección de falencias pedagógicas como adecuaciones curriculares, aprendizajes necesarios para la implementación de planes de mejora en dimensiones prioritarias para la escuela o la necesidad de adquirir orientaciones para apoyar a los estudiantes con NEE, todo lo cual es valorado por los docentes, los cuales comprenden que la escuela mantiene como una prioridad la formación y calidad del profesorado. Para Davis y Thomas (1992), estas instancias, entendidas como “formación mutua”, no sólo permiten incidir sobre la calidad del profesorado y los procesos de enseñanza - aprendizaje, sino también pueden beneficiar al grupo docente y sus relaciones internas a través del “trabajar juntos”, lo cual, para las instituciones involucradas en la investigación podría significar un beneficio extra, ligado principalmente al bienestar de grupo docente.

En relación con la gestión y optimización de recursos en torno a la formación externa, se utiliza la **formación piramidal o en cascada** como estrategia frente a la imposibilidad de que todos los integrantes del equipo docente puedan asistir a una formación de interés general, implementando instancias en donde los profesores que han tenido la oportunidad de recibir la formación de forma directa, transmitan los aprendizajes y materiales adquiridos a los demás docentes de la escuela, de este modo se busca garantizar que todos los profesionales de la institución no pierdan la oportunidad de seguir adquiriendo nuevos aprendizajes en diferentes dimensiones pedagógicas. Esta estrategia, en los contextos institucionales que presentan limitaciones en su autonomía para la formación, escasez de recursos humanos o funcionales como dinero o tiempo para la formación, parece tomar mayor relevancia debido a la oportunidad que presenta esta modalidad, toda vez que permite ampliar o replicar instancias formativas de interés institucional, sin embargo, podríamos preguntarnos también, si la efectividad de dichas instancias sigue siendo la misma que estuvo a cargo de un especialista originalmente.

Otro recurso funcional relevante para la mejora institucional ha sido uso del tiempo no lectivo de los docentes, el cual por un lado está destinado a la implementación de labores relacionadas a la preparación de clases y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, y por otro, entendido como una instancia relevante y sumamente necesaria para la **articulación pedagógica**. Esto ha permitido asociar de forma estable a diferentes profesionales de la escuela, posibilitando la retroalimentación pedagógica, la coordinación de acciones de intervención en aula, la búsqueda de interdisciplinariedad, entre otros, permitiendo así asociar el trabajo de aula con el trabajo inclusivo del equipo PIE, la asociación de docentes de la misma disciplina, docentes con jefatura con docentes de asignatura o la articulación con el equipo de gestión. Estas reuniones de articulación pedagógica mantienen además características que le proporcionan una funcionalidad y estabilidad durante el periodo académico, debido a que conservan un horario definido, el cual es publicitado y conocido por los demás profesionales de la escuela, lo cual permite mantener también una sistematicidad en el seguimiento de los procesos vinculados a esta articulación que se implementan en el aula.

En esta misma línea de articulación pedagógica en horarios no lectivos en la escuela, resulta sumamente relevante el **trabajo coordinado que desarrollan los docentes de aula con los profesionales del equipo multidisciplinario PIE**, dirigido principalmente a la búsqueda de orientaciones pedagógicas que apoyen los procesos que los estudiantes con NEE están desarrollando en aula, en donde se generan adecuaciones en la planificación y la evaluación de estudiantes, el seguimiento y la valoración de acciones en implementación, prestando atención también a los aspectos emocionales que puedan dificultar el avance pedagógico de los estudiantes, proyectando para ello instancias formativas que según el caso, pueden focalizarse en estudiantes puntuales o ser dirigidas a la intervención de cursos completos si es necesario, estimando que la dimensión emocional de los estudiantes es sumamente relevante en estos contextos sociales, por tanto, proyectando periódicamente orientaciones pedagógicas dirigidas a la intervención particularizada y oportuna de los estudiantes que necesiten apoyo, generando múltiples posibilidades u opciones de actividades, niveles y estrategias de aprendizaje. En relación a esto, Ainscow (2001) propone la planificación colaborativa como una práctica docente necesaria en las escuelas inclusivas, en donde a través de la participación activa de los docentes se crean fines comunes y se resuelven diferencias, permitiendo explorar formas alternativas de trabajar con los estudiantes, entendiendo que desde la actividad planificadora se desarrollan acuerdos e ideas comunes

que pueden potenciar los planes institucionales ligados a la inclusión escolar, en esta misma línea López-Vélez (2018), expone la relevancia del trabajo coordinado entre los docentes de aula y los profesionales especialistas de la escuela, como clave para que se desarrollen transformaciones inclusivas sostenibles en el tiempo, tanto en la escuela en general, como en el aula en particular, proporcionando además cuatro acciones indispensables en estas instancias, las cuales son preparar y apoyar al profesorado, contribuir en la concreción de cambios en su pedagogía, fomentar la reflexión de sus prácticas y participar activamente en su formación, lo cual es parte de las instancias de trabajo coordinado en las escuelas investigadas.

Por otro lado, se ha constituido una **política y estrategia pedagógica**, de gran consistencia y envergadura, **en torno a la rendición de la prueba SIMCE**, la cual moviliza una serie de recursos hacia los cursos y asignaturas que serán objeto de evaluación en esta prueba, tales como apoyos de co-docencia en aula, vinculación con especialistas PIE, refuerzos extra-escolares y una estructura de seguimiento o monitoreo durante todo el periodo académico. En este sentido, estas estrategias pedagógicas son llevadas a la práctica principalmente como refuerzos complementarios a las asignaturas de lenguaje y matemática, focalizados en cuarto y octavo año básico, articulados en razón de los resultados diagnósticos y los posteriores seguimientos, gestionados principalmente por el equipo de gestión y analizados en conjunto con el equipo docente en las mismas instancias en donde se analizan los demás procesos pedagógicos de la escuela.

En relación al desarrollo de estas políticas y estrategias pedagógicas ligadas al SIMCE, podemos entender que existe una relación directa entre la presión que ejercen los resultados de esta prueba sobre la escuela, y la amplitud y estabilidad que ostentan esta estructura institucional, lo cual no sucede en torno a otros objetivos pedagógicos escolares como por ejemplo los relacionados con los OIC. Los que si bien reciben un tratamiento principalmente ligado a acciones y proyectos institucionales, se caracterizan por ser menos estables y más atomizadas, lo cual contrasta evidentemente con lo implementado en torno al SIMCE, sobre todo si consideramos que ambas dimensiones, SIMCE y OIC, son evaluadas externamente por la misma institución gubernamental, siendo por tanto, sumamente relevante la presión que ejerce la comunidad en general, el ente sostenedor, y todos aquellos agentes de presión sobre la escuela, para generar mayores y mejores políticas y estrategias pedagógicas en una u otra dirección.

Quizás uno de los aspectos más relevantes en la consecución de objetivos institucionales ha sido el desarrollo de una **cultura de trabajo colaborativo en torno procesos de mejora escolar**, en donde el **consejo de profesores** emerge como la instancia o eje fundamental para la concreción del trabajo articulado entre equipo docente y el equipo de gestión, brindando una instancia estable, periódica y planificada para el análisis colectivo de los procesos pedagógicos que se están viviendo en la institución, ya sean resultados, proyectos en ejecución o sucesos coyunturales urgentes de atender y subsanar, tanto a nivel académico como a nivel convivencial, siendo a su vez el espacio de mayor participación docente en la institución, en donde su aporte al trabajo de análisis, reflexión y desarrollo de propuestas de mejora, puede vincularse al empoderamiento y el compromiso docente con las acciones de mejora que ahí se generen, y que probablemente ellos tengan que ejecutar, lo cual le da mayor relevancia a este espacio.

En este proceso de trabajo colaborativo, tanto el equipo docente como el equipo de gestión, visibilizan problemáticas escolares con el fin de proyectar acciones de mejora, por lo cual resulta relevante que el equipo docente mantenga un **rol activo** en este proceso, desarrollando o conservando una visión reflexiva y propositiva frente a los procesos escolares que se van desarrollando en la institución, con el fin de detectar áreas de mejora de forma temprana, siendo posteriormente partícipe de los procesos de análisis, reflexión y propuestas pedagógicas conducentes a dichas mejoras escolares. Así mismo, el equipo de gestión de forma autónoma genera diagnósticos en torno a dimensiones escolares específicas con el fin de propiciar posteriormente una reflexión colectiva que permita visibilizar soluciones proyectadas a través de acciones o planes de intervención conducentes a una mejora escolar, con lo cual se puede comprender entonces que **la detección de aspectos pedagógicos deficientes, perfectibles o urgentes de analizar y subsanar, es una misión colectiva**, a la vez que se mantiene la posibilidad de analizar tanto temáticas urgentes como aspectos pedagógicos de mayor envergadura y proyección.

Este panorama lo podemos relacionar con una cultura de mejora que favorece el cambio en las instituciones escolares, en los términos que expone Reezigt (2001) apuntando al desarrollo personal, la voluntad para convertirse en una organización que aprende, la visión compartida y los objetivos comunes como aspectos fundamentales en el desarrollo de una mejora escolar, en donde los procesos de mejora cíclica, entendidos como la evaluación o diagnóstico, la búsqueda de objetivos, la planificación de procesos, la implementación y la evaluación de los mismos son las acciones necesarias para proyectar cambios o mejoras significativas y estables en el tiempo, que es lo que precisamente se establece en estas

instancias de trabajo colaborativo. En relación con los objetivos comunes y la visión compartida, existe un amplio consenso sobre su relevancia en los procesos de cambio y mejora educativa (Van Velzen et al., 1985; Sammons et al., 1995; Reezigt, 2001; Murrilo, 2011), en donde la implicancia, participación o empoderamiento de los docentes resulta fundamental (Mortimore, 1988; Fullan, 1991; Stoll y Fink 1999), principalmente cuando se involucran en los procesos ligados al curriculum de la escuela. En relación con esta cultura escolar de mejora, en donde el trabajo colaborativo permite que el equipo docente participe de forma activa en los procesos de mejora, Stoll y Fink (1999) exponen diez condiciones para que esta cultura escolar sea exitosa: 1. Objetivos comunes 2. La responsabilidad del éxito es personal y colectiva 3. Trabajar juntos 4. Mejora continua 5. Aprendizaje que se prolonga durante toda la vida 6. Correr riesgos e innovar 7. El apoyo por parte de todos los agentes 8. Respeto mutuo 9. Franqueza 10. Celebración y buen humor, lo cual es coherente con los objetivos que se proponen en estos espacios de trabajo colectivo.

Resulta relevante evidenciar entonces que la práctica sistemática de estos procesos ha permitido constituir y consolidar una cultura de trabajo colectivo, conocida y valorada por los profesionales de la escuela, con lo cual se ha generado un compromiso docente y una sinergia asociada a estas instancias de trabajo colaborativo. Esto ha logrado establecer sistemas de trabajo estables, flexibles y eficaces entorno al diagnóstico, la planificación, la implementación y el seguimiento permanente de los planes o las acciones de mejora en la escuela. Con lo cual, en la medida que estos procesos han tenido un impacto positivo a nivel institucional, se ha desarrollado un valor simbólico asociado a estas instancias, percibiéndolas como labores necesarias, útiles, relevantes y validadas por los profesionales de la escuela, frente a lo cual, el mantenimiento o poca rotación del equipo profesional, tanto docente como de gestión, puede ser clave en el logro de la consolidación de sistemas de trabajo y desarrollo de una cultura procedimental en torno a las distintas acciones asociadas al desarrollo de acciones y planes de mejora.

En este sentido resulta imprescindible contar con docentes que mantengan características profesionales que favorezcan el desarrollo positivo de estos espacios, viabilizando y dinamizando los procesos de que desarrollan en estas instancias, en donde la reflexión, la mirada crítica y la capacidad de trabajar en equipo resultan fundamentales, ante lo cual, los equipos de trabajo asociados a esta investigación se perfilan en esa línea, en donde además simbólicamente se ha desarrollado un vínculo entre la reflexión, el trabajo colectivo, y la mejora de diferentes situaciones a nivel escolar. Así mismo, resulta relevante mantener un equipo docente cohesionado en torno a la visión escolar y las líneas de trabajo pedagógico

que se desarrollan institucionalmente, que crea y confíe en los procesos y métodos conducentes a la mejora institucional, lo cual es parte también de las características de los equipos profesionales involucrados en esta investigación.

En relación con esto último, resulta complejo concebir a nivel escolar la figura de un grupo profesional cohesionado en torno a la visión escolar y las líneas de trabajo colaborativo en las instancias mencionadas, cuando el mismo presenta rasgos convivenciales negativos en sus relaciones interpersonales fuera de estos espacios organizativos, por lo tanto, en este aspecto resulta clave la promoción, el desarrollo y el mantenimiento de un clima convivencial y/o laboral positivo para el equipo docente, lo cual, por un lado, permitiría establecer una base estable para la implementación de las acciones que hemos descrito con anterioridad, y por otro, impactar positivamente sobre la percepción de bienestar de los docentes en la escuela, con lo cual, según Stoll y Fink (1999) se logra una alta cohesión social y, un clima más relajado, humanitario y confortable, lo cual, entendiendo la presión que ejercen las labores propias de rol docente, sumadas a las complejidades devenidas del contexto de vulnerabilidad socioeconómica de la institución, el **bienestar docente** puede ser un factor relevante para el éxito de estos procesos de mejora institucional.

Finalmente emerge la figura de la **dirección escolar o liderazgo escolar** como un factor relevante en la mejora de ambas escuelas, caracterizada por la promoción de variadas acciones, estrategias e instancias institucionales que se han expuesto con anterioridad, desde donde se ha generado una política institucional ligada al trabajo colaborativo con el equipo docente, delegando funciones, compartiendo liderazgos, buscando el compromiso docente, en donde estos últimos, en distintas etapas y grados de participación, forman parte de la gestión de los procesos de mejora institucional en los términos que se han descrito anteriormente. En este sentido, la literatura ha identificado el rol de la dirección escolar o liderazgo institucional como un factor clave para el éxito de los procesos de cambio y mejora institucional, siendo una de las variables con mayor potencial para generar una mejora escolar después de la docencia en aula (Bush, 2019). Dada su relevancia, el liderazgo escolar forma parte de la mayoría de los modelos de mejora y eficacia escolar que hemos estudiado (Edmonds, 1979; Creemers, 2005; Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1995; Muñoz-Repiso, 1995; Murillo, 2002), siendo además ratificado a nivel local en el contexto chileno (Raczynski y Muñoz, 2004; Bellei et al., 2014). Sin embargo, lo destacable aquí es que los procesos de mejora que hemos expuesto con anterioridad se proyectan a través del trabajo colaborativo, en donde la dirección escolar mantiene un rol fundamental en la promoción y mantenimiento de estos espacios. Si bien en la mayoría de las escuelas existen instancias que reúnen o

agrupan a la mayoría de los profesionales de la escuela, como en el consejo de profesores, *a priori* no podemos presuponer estos espacios como instancias de trabajo colaborativo. En este sentido, y debido a las dinámicas de trabajo propias de cada institución, estos espacios pueden oscilar entre instancias netamente informativas, en donde los docentes son espectadores o receptores de lineamientos pedagógicos y políticas institucionales que deben ejecutar, hasta los espacios de cooperación y trabajo conjunto. Por tanto, podemos entender que la dirección escolar, a través del poder que ostenta en su rol y sus características de liderazgo, puede ser el garante del mantenimiento de estos espacios y las dinámicas que se generen en los mismos.

De este modo, podemos entender que el perfil de los liderazgos institucionales de las escuelas involucradas en esta investigación, mantienen características ligadas tanto a un liderazgo transformacional como al distribuido, con predominancia de este último. En relación al primer perfil, los equipos docentes de ambas escuelas reconocen que el liderazgo institucional ha logrado instalar metas comunes, motivarlos en la participación de los proyectos de mejora institucional, a la vez que ha velado por mantener una sana convivencia en el equipo. En este sentido el liderazgo transformacional es reconocido como una autoridad ética con ascendencia sobre el personal (Burns, 1978), que ejerce su liderazgo sobre los docentes a través de procesos afectivos y cognitivos (Ilies, Judge y Wagner, 2006), en donde la capacidad de motivar a sus seguidores, entendidos aquí como docentes, son características clave en este perfil, propiciando la búsqueda de objetivos trascendentales y comunes, más allá de los intereses particulares e inmediatos, en donde el o la líder y los seguidores se apoyan mutuamente alcanzando mayores niveles de motivación (Bass y Riggio, 2006), el liderazgo transformacional apunta al logro de una mayor adhesión a los objetivos de la escuela por medio del desarrollo de una visión compartida (Bush, 2019), “mientras que el líder transformacional juega un papel fundamental en la precipitación del cambio, los seguidores y los líderes están unidos en el proceso de transformación” (Marks y Printy, 2003, p.375). Por otro lado, los equipos docentes, en congruencia con lo expuesto anteriormente, expresan que desde la dirección escolar se fomenta la participación y el liderazgo compartido a través de la distribución de responsabilidades en diferentes acciones o proyectos de mejora, participación que no se reduce sólo a su ejecución de las mismas, sino más bien, en la mayoría de los casos, cuando los proyectos se originan desde el interior de la escuela, existe la posibilidad de participar desde el origen de los mismos, permitiendo que el equipo docente colabore en la gestión de los procesos institucionales con un alto grado de implicación. En este sentido el liderazgo distribuido permite generar acciones coordinadas

entre los propios implicados, impulsando un liderazgo múltiple del profesorado que se inicia desde una formación basada en la escuela, en donde se aprende entre pares y desde los mismos proyectos en ejecución (Murillo, 2016), en donde la dirección escolar establece acuerdos y metas deseables que estimulan y desarrollan un clima de colaboración, compromiso, implicación, apertura y confianza (Marks y Printy, 2003; Murrillo, 2016), optimizando, potenciando y aprovechando las habilidades y competencias de los demás para lograr objetivos comunes (Harris y Chapman, 2002), lo que permite impactar sobre las lógicas de trabajo atomizado y el individualismo de las prácticas docentes (Crawford, 2005), dando énfasis entonces, tanto a la distribución de funciones, labores y liderazgos, como al proceso de influencia social que se da en la realización de las mismas, en donde se entiende el liderazgo como un proceso de influencia distribuida (Robinson, 2008).

En este panorama, podríamos comprender que a partir de las características directivas o de liderazgo institucional, a las que hemos asociado rasgos tanto del perfil transformacional como del distribuido, se han logrado desarrollar e instalar una serie de dinámicas e instancias de trabajo a nivel institucional que podrían contribuir en los procesos de mejora e impactar sobre las instancias de enseñanza - aprendizaje en el aula. En relación con esto, los procesos que promueven el trabajo y el aprendizaje colectivo, la visión compartida y la resolución de problemas de forma conjunta, pueden impactar positivamente sobre la valoración de los aprendizajes que se generen a partir de estas instancias, y particularmente la de los docentes, los cuales desde esta perspectiva se mantienen en el centro del proceso educativo, liderando su propio crecimiento profesional (Ghamrawi, 2013), lo cual, entendiendo la relevancia de la calidad docente y el impacto de la formación profesional en la mejora de la escuela, tal como se ha expuesto anteriormente, haría mucho más relevante el perfil de un liderazgo que asegure las instancias institucionales en donde se generan estas dinámicas de trabajo colaborativo. Cuando los líderes promueven, asumen el liderazgo del aprendizaje y se hacen partícipes de la formación docente, los efectos son mayores que en cualquier otra faceta en donde liderazgo se vincula con los resultados escolares, siendo probablemente la forma más eficiente en que los líderes pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Robinson et al., 2009; Robinson, 2008). En este aspecto podríamos entender, por un lado, que en la medida que el liderazgo pueda ser un factor asociado a la calidad del profesorado, el primero impactará también, de forma indirecta, sobre la calidad de enseñanza que se les ofrece a los estudiantes de la institución, y por otro, permite al equipo docente dejar de ser sólo ejecutores de lo planificado desde las cúpulas institucionales, generando procesos escolares mucho más horizontales y democráticos.

5.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las limitaciones de esta investigación se relaciona con la imposibilidad de homologar o generalizar sus resultados a otros contextos educativos similares debido a lo reducido de su campo de estudio, lo cual no permite comprender a esta investigación como representativa de instituciones educativas en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Y si bien para esta investigación nunca se planteó como un objetivo de estudio la presentación de una propuesta uniforme, a modo de “receta”, sobre *cómo las escuelas en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica alcanzan buenos resultados institucionales*, siempre será relevante para el sistema escolar, las escuelas, investigadores y profesionales de la educación en general, obtener amplias perspectivas sobre estos contextos escolares desfavorecidos, que permitan a su vez generar mejores lecturas e intervenciones a nivel sistémico.

Por otro lado, y si bien los instrumentos de recogida de datos se relacionaron con cada estamento de la comunidad escolar, en términos proporcionales los estudiantes fueron los que menos participaron, lo cual presenta a su vez un desafío en relación con la capacidad del o los investigadores para sistematizar más información en el caso que futuras investigaciones pretendieran integrar un mayor número de estudiantes en su proceso indagatorio, lo cual se vuelve mucho más complejo cuando la tarea de confeccionar, aplicar y sistematizar los datos, lo desarrolla sólo un investigador, como es en este caso.

Así mismo, uno de los aspectos a considerar dentro de las limitaciones, es que las escuelas han sido bastante cautelosas en proporcionar datos o documentos institucionales, más allá de permitir voluntariamente el ingreso a sus instalaciones y facilitar la colaboración de apoderados, estudiantes, docentes y equipo de gestión en la investigación, lo cual es sumamente relevante y a la vez básico para poder concretar los procesos indagatorios necesarios para el desarrollo de esta investigación, sin embargo, podría ser provechoso tener acceso de forma expedita a una mayor cantidad de insumos institucionales. Lo cual puede permitir preguntarse si es mejorable la negociación con las autoridades de cada escuela, poniendo en valor el cómo se comunica el beneficio que adquieren las instituciones siendo participes de una investigación de este tipo.

Finalmente, y a pesar de todas sus limitaciones, esta investigación intenta aportar al entendimiento y comprensión de los procesos de mejora de la escuela y eficacia escolar, que en contextos de vulnerabilidad socioeconómica alcanzan buenos resultados institucionales, entendiendo aquí por resultados, no sólo los indicadores de índole académica, por tanto

intenta incorporar nuevos intereses y orientaciones a la discusión sobre cómo se caracteriza la eficacia escolar en estos contextos sociales, en donde lo académico, puede no ser más lo más relevante para su estudiantado o comunidad escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, M., Flores, D. y Butron, K. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. (Informe anual 2007). INEE, México.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. (Lideres educativos, informe Técnico N° 7). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.
- Álvarez, M. (2009). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. España: Wolters Kluwer.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. España: Honsori.
- Bellei, C., Perez, L., Muñoz, G. y Raczyński, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, N. y Vilá, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R. y Zorrilla, M. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Chile: Salesianos impresores.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., & Schweitzer, J. (1979). *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal Spring*, 42(1), 153-224.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista electrónica de educación*, 13(1), 107-122.
- Cacassus, J. (1999). *Marcos Conceptuales para el Análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos*. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/1360.pdf>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. España: La Muralla.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21.

- Carrasco, A., y Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308. doi:10.1080/00220620.2016.1210584
- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs): *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Chapman, C., y Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. doi:10.1080/0013188042000277296
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad* [Tesis de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Congreso de Chile. (1990, 10 de marzo). *Ley 18962 de 1990. Ley orgánica constitucional de enseñanza*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330&idVersion=2005>
- Congreso de Chile. (2005, 17 de septiembre). Decreto 100 de 2005. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución política de la república de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>
- Congreso de Chile. (2009, 17 de agosto). *Ley 20370 de 2009. Establece la ley general de educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Congreso de Chile. (2011, 11 de agosto). *Ley 20529 de 2011. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Congreso de Chile. (2015, 29 de mayo). *Ley 20845 de 2015. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2016-03-01>
- Creemers, B. P. M., Stoll, L., y Reezigt, G. (n.d.). Effective School Improvement - Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. *Springer International Handbooks of Education*, 825-838.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell
- Davis, A. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid. La muralla.
- De la Vega, L. (2019). School Improvement Trajectories in Chile: a case study. *Educação & Realidade*, 44(4).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, L. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes: técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. España: La Muralla.

- DeWalt, K. y DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. <http://www.dourish.com/classes/readings/DeWaltDeWalt-InfomallInterviewing.pdf>
- Durand, J., Corengia, A., Daura, F. y Urrutia, M. (2016). *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua. VII Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas*. Chile: Universidad Austral.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escribano, R., Treviño, E., Nussbaum, M., Torres Iribarra, D., y Carrasco, D. (2020). How much does the quality of teaching vary at under-performing schools? Evidence from classroom observations in Chile. *International Journal of Educational Development*, 72, 102125. doi:10.1016/j.ijedudev.2019.102125
- Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la educación en pobreza*. (Estudios Públicos Nº 93). Verano, Santiago de Chile.
- Fraenkel, J. R., y Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of educational*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1991). *Los nuevos significados del cambio en educación*. España: Hurope.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La Escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Feres, J. C., Filgueira, F., y Hopenhayn, M. (2010). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ghamrawi, N. (2013). Teachers Helping Teachers: A Professional Development Model that Promotes Teacher Leadership. *International Education Studies*, 6(4), 171-182.
- Gallegos, V. y López, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(2), 189-210.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational management administration & leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2016). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.

- Harf, R. (2009). *Estrategias para la acción directiva: condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Argentina: Noveduc.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7–17.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), s/pág.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hevia, R. (2013). *Formación continua y desarrollo profesional docente*. Chile: OEI.
- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista de educación*, 13(1), 26-57.
- López-Vélez, M. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. España: Universidad del País Vasco
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación xx1*, 21(1), 135-155.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., y Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Teoría y práctica. Madrid: Escuela Española.
- Mañu, J. (1999). *Equipos directivos para centros educativos de calidad*. España: RIALP.
- Martínez, C., González A. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid. UNED.
- Martínez, G. (2012). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 149-174.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, (39)3, 370-397.

- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., y Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214–228.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de educación*, (358), 17-37.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mayol, A., Araya, J. y Azócar, C. (2011). Desigualdad y Educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público. *Docencia. Revista del Colegio de Profesores de Chile*, 44(XVI), 24-33.
- Mayol, A., Araya, J., Azócar, C. y Azócar C. (2011). *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*. (Informe de prensa de la línea de investigación "Cultura y estructura Social"). Centro de investigación en estructura social, Chile.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mena, J., Prieto, M. y Egaña, M. (1999). *Cada Escuela es un Barco*. Chile: UNICEF.
- Miles, M. B. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. Center for policy research. New York: Mimeo.
- MINEDUC. (S.D.) *Fundamentos otros indicadores de calidad educativa*. (Informe de la Unidad de curriculum y evaluación). MINEDUC. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Ordenacion/Fundamentos_OIC.pdf
- MINEDUC. (2004). *Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE*. (Informe de resultados). MINEDUC. www.oei.es/historico/quipu/chile/info2media_simce2003.pdf
- MINEDUC. (2015a). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. (Informe equipo de tarea para la revisión del SIMCE). MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- MINEDUC. (2015b). *Revisión nacional de la educación para todos: Chile*. (Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230023s.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2005). *Las escuelas de éxito. Características y experiencias*. España: Secretaria general técnica.
- Moral, C., Amores, F. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143.
- Mortimore, P. (1999). The Road to Improvement: Reflections on School Improvement. *Improving Schools*, 2(3), 15-16.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Wells: Open Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1989). A study of effective junior schools. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 753-768.
- Murillo, F.J., Muñoz-Repiso, M., Angulo, J.F., Coronel, J.M. y Sancho, J.M. (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. España: Limpergraf.
- Murillo, F.J. (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Chile: Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CIDE.
- Murillo, F.J. (2003b). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (333), 48-51.
- Murillo, F.J. (2005a). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 0.
- Murillo, F.J. (2005b). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J.M., Fabara, E., Hernández, M.L. y Torres, P. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J. y Murillo, F.J. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Perez-Albo, M.J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. España: Ases sin palabra.
- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Pérez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(33), 37-54.
- Pick, S. y López, A. (1992). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.

- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Factores que desafían los buenos resultados de las escuelas en sectores de pobreza*. (Informe final). Asesorías para el desarrollo, Chile.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Maval Ltda.
- Reezigt, G. J. (2001). *Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of Effective School Improvement*. http://cordis.europa.eu/docs/publications/7059/70595591-6_en.pdf
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Rist, R. (1977). On the relations among educational research paradigms: from disdain to detente. *Anthropology & Education Quarterly*, 8(2), 42–49.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 107-136.
- Sancho, A., Arancibia, V. y Schmidt, P. (1998). *Experiencias Educativas Exitosas*. (Serie Informe Social N°1 52). Libertad y Desarrollo, Chile.
- Sandín, M., (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education: London.
- Smink, G. (1991). The Cardiff conference, ICSEI 1991. *Network News International*, 1(3), 2-6.
- Smith, D. y Tomlinson, S. (1989). The School Effects: A Study of Multi-Racial Comprehensives. *Comparative Education Review*, 36 (2), 244-246.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: unir la eficacia y la mejora*. España: Octaedro.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4e), 41-70.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós Básica.
- Teddlie, C. and Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from A Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Townsend, T. (1990). School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 1-3.

- Townsend T. (2007). 20 Years of ICSEI: The Impact of School Effectiveness and School Improvement on School Reform. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 17, 3-26. doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_1
- Townsend, A., Clark, P. y Ainscow, M. (1999). Worlds of Difference: An Introduction to this book. In *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement*, 1-12.
- Truco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Chile: Naciones Unidas.
- Opendakker, M. y Van Damme, J. (2000). *Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-being in Secondary Education: Similarities and Differences between School Outcomes*. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 65-96.
- Velzen, W., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. España: Paidós educador.
- Wolff, L., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*. Washington: Grupo del Banco Mundial.
- Zarate, G. (1992). *Experiencias Educativas exitosas, un análisis a base de testimonios*. (Estudios Públicos 47). Centro de Estudios Públicos, Chile.

ANEXOS

Anexo 1 Pauta de entrevista a Estudiantes

Anexo 2 Pauta de entrevista a Apoderados

Anexo 3 Pauta de entrevista a Docentes

Anexo 4 Pauta de entrevista a Jefatura técnico-pedagógica

Anexo 5 Pauta de entrevista a Dirección escolar

Anexo 6 Cuestionario Estudiantes

Anexo 7 Cuestionario Apoderados

Anexo 8 Cuestionario Docente

Anexo 9 Cuestionario Jefatura técnico-pedagógica

Anexo 10 Cuestionario Dirección escolar

Anexo 11 Formato carta de invitación a escuelas

Anexo 12 Formato consentimiento informado para participar en la investigación (adultos)

Anexo 13 Formato consentimiento informado para participar en la investigación (niños)

Anexo 14 Análisis de discurso en Atlas.ti

Anexo 15 Matriz de análisis

Anexo 16 Base de datos de las escuelas de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Santiago de Chile

Anexo 17 Proyecto Educativo escuela LU

Anexo 18 Reglamento de Convivencia Escolar escuela LU

Anexo 19 Reglamento de Evaluación Escuela LU

Anexo 20 Proyecto Educativo escuela PM

Anexo 21 Reglamento de Convivencia Escolar escuela PM

Anexo 22 Reglamento de Evaluación Escuela PM