



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN GESTIÓN ESCOLAR

“Análisis de planes de mejoramiento educativo en escuelas vulnerables”

Tesis

Presentada para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar

Cecilia Salgado Ancamil

Temuco, 2014



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN GESTIÓN ESCOLAR

“Análisis de planes de mejoramiento educativo en escuelas vulnerables”

Magíster en Gestión Escolar

Cecilia Salgado Ancamil

Tutora: Carolina Pilar Villagra Bravo

Temuco, 2014

Agradecimientos

*A mi profesora guía la Sra. Carolina Villagra Bravo, por aceptarme y guiarme
en este desafío.*

Dedicatoria

*A Dios, por guiar e iluminar mi camino, en esta etapa de
crecimiento profesional.*

A mis padres por su apoyo incondicional en mis sueños y proyectos.

RESUMEN

Esta investigación analiza los planes de mejoramiento educativo de una comuna con alto índice de vulnerabilidad educativa de la Región de La Araucanía. Se utiliza la técnica de análisis documental con el propósito de identificar el tipo de acciones que han planificado las tres escuelas urbanas en proceso de mejoramiento, a partir de lo cual se definieron categorías que develan el enfoque de gestión y estilo de mejoramiento asumido por cada centro escolar.

Al comparar las escuelas de este estudio, se puede decir que las acciones son muy similares en los tres establecimientos, en este sentido el profesor no es quien desarrolla acciones de mejoramiento en el aula, sino que el plan está centrado más en la gestión de recursos.

Los enfoques que subyacen a las acciones planificadas se asocian a enfoque de gestión basado en las escuelas eficaces.

Palabras claves: planes de mejoramiento educativo, eficacia y mejora educativa.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1. Antecedentes generales del problema.....	17
1.2. Formulación del problema.....	20
1.3. Justificación del estudio.....	22
1.4. Objetivos del estudio.....	24
1.4.1. Objetivo general.....	24
1.4.2. Objetivos específicos.....	24
Capítulo 2: MARCO TEÓRICO.....	25
2.1. Calidad en la educación.....	25
2.1.1. El Liderazgo y los modelos de calidad.....	29
2.2. Los movimientos teórico- prácticos.....	32
2.2.1. Movimiento de la Eficacia Escolar.....	33
2.2.2. Movimiento de la Mejora de la Escuela.....	34
2.2.3. Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.....	35
2.3. Programas de mejoramiento en Chile.....	37
2.3.1. Programas integrales de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.....	39
2.3.1.1. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación MECE Básica.....	39
2.3.1.2. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación MECE Media.....	40
2.3.2. Programas de cobertura focalizados.....	41
2.3.2.1. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de los Sectores Pobres (P-900).....	41
2.3.2.2. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural.....	42

2.3.2.3. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	44
2.3.2.4. Estrategia de asesoría para la implementación curricular en Lenguaje y Matemática (LEM).....	44
2.3.2.5. Programa de las Escuelas Críticas.....	45
2.3.2.6. Programa de apoyo a escuelas y liceos Prioritarios	46
2.4. La Evidencia empírica de centros educativos eficaces.....	47
2.5. Políticas de Subvención Escolar Preferencial y Planes de Mejoramiento Educativo.....	53
2.5.1. Subvención Escolar Preferencial (SEP).....	53
2.5.2. Planes de Mejoramiento Educativo (PME).....	55
2.5.2.1. Etapas del plan de mejoramiento.....	58
Capítulo 3: METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN.....	64
3.1. Modalidad de evaluación.....	64
3.2. Diseño de evaluación.....	64
3.3. Objeto de evaluación.....	65
3.4. Contexto.....	67
3.4.1. Características de la escuela A.....	68
3.4.2. Características de la escuela B.....	69
3.4.3. Características de la escuela C.....	70
3.5. Técnica de análisis de datos.....	71
Capítulo 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	72
4.1. Análisis de las acciones de la escuela A.....	78
4.1.1. Categoría: función del profesor en el proceso de mejoramiento.....	78
4.1.2. Categoría: función del director en el proceso de mejoramiento.....	82
4.1.3. Categoría: función de la UTP.....	85
4.1.4. Categoría: gestión de recursos humanos, materiales,	

didácticos y tecnológicos.....	87
4.1.5. Categoría: convivencia escolar.....	90
4.1.6. Categoría: gestión de resultados.....	94
4.2. Análisis de las acciones escuela B.....	95
4.2.1. Categoría: función del profesor en el proceso de mejoramiento.....	95
4.2.2. Categoría: función del director en el proceso de mejoramiento.....	101
4.2.3. Categoría: función de la UTP.....	105
4.2.4. Categoría: gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos.....	109
4.2.5. Categoría: convivencia escolar.....	113
4.3. Análisis de las acciones escuela C.....	117
4.3.1. Categoría: función del profesor en el proceso de mejoramiento.....	117
4.3.2. Categoría: función del director en el proceso de mejoramiento.....	120
4.3.3. Categoría: función de la UTP.....	123
4.3.4. Categoría: gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos.....	125
4.3.5. Categoría: convivencia escolar.....	128
4.4. Análisis de las acciones de las escuelas A, B y C.....	130
4.4.1. Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento.....	130
4.4.2. Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento.....	131
4.4.3. Acciones asociadas a la categoría función de la UTP	133
4.4.4. Acciones asociadas a la categoría gestión de recursos, humanos, materiales, didácticos y tecnológicos.	134
4.4.5. Acciones asociadas a la categoría convivencia	

escolar.....	135
4.4.6. Acciones asociadas a la categoría gestión de resultados.....	136
4.5. Comparación de las acciones de las escuelas A, B y C.....	137
4.6. Interpretación del enfoque de gestión que subyace en los planes de mejoramiento analizados.....	138
Capítulo 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	140
Capítulo 6: HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	147
6.1. Hallazgos.....	148
6.2. Conclusiones.....	149
6.3. Aprendizajes profesionales.....	151
6.4. Limitaciones y proyecciones de la investigación.....	151
Referencias Bibliográficas.....	152

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Pág.
Tablas	
Tabla 1: Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica.....	50
Tabla 2: El plan anual de mejora.....	57
Tabla 3: Escala de presencia de prácticas institucionales.....	60
Tabla 4: Antecedentes de la escuela A.....	69
Tabla 5: Antecedentes de la escuela B.....	70
Tabla 6: Antecedentes de la escuela C.....	71
Tabla 7: Subcategorías asociadas a la función del profesor en el proceso de mejoramiento.....	73
Tabla 8: Subcategorías asociadas a la función del director en el proceso de mejoramiento.....	74
Tabla 9: Subcategorías asociadas a la categoría función de la UTP...	75
Tabla 10: Subcategorías asociadas a la gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos.....	76
Tabla 11: Subcategorías asociadas a la categoría convivencia escolar	77
Tabla 12: Categoría asociadas a la gestión de resultados.....	77
Figuras	
Figura 1: Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar.....	36
Figura 2: Modelo de capacitación Estrategia LEM.....	44
Figura 3: Modelo de apoyo a Escuelas Críticas.....	45
Figura 4: Componentes del plan de mejoramiento educativo.....	66
Figura 5: Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento en escuela A.....	79
Figura 6: Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en escuela A.....	82
Figura 7: Acciones asociadas a la categoría función de la UTP en	

	escuela A.....	85
Figura 8:	Acciones asociadas a la categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela A	88
Figura 9:	Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en escuela A.....	91
Figura 10:	Acciones asociadas a la categoría gestión de resultados en escuela A.....	94
Figura 11:	Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento en escuela B.....	96
Figura 12:	Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en escuela B.....	101
Figura 13:	Acciones asociadas a la categoría función de la UTP en escuela B.....	105
Figura 14:	Acciones asociadas a la categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela B	109
Figura 15:	Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en escuela B.....	113
Figura 16:	Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento en escuela C.....	117
Figura 17:	Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en escuela C.....	120
Figura 18:	Acciones asociadas a la categoría función de la UTP en escuela C.....	123
Figura 19:	Acciones asociadas a la categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela C	125
Figura 20:	Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en escuela C.....	128

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes generales del problema

En los últimos 30 años en nuestro país, se han introducido una serie de reformas y políticas educativas, con la intención de mejorar la calidad, equidad y cobertura de la educación.

La reforma de los años 80 redefinió las responsabilidades del Estado, debilitando el sistema público de educación. Esto se tradujo en dos medidas se inició la municipalización de la educación y un nuevo sistema de financiamiento, consistente en una subvención o voucher por asistencia de alumno. Esta reforma transfirió la administración de los establecimientos públicos desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) a los municipios a través de una subvención por asistencia de alumno, pagada por el Estado a los sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Para Raczyński y Muñoz (2007) con la apuesta de estas medidas, descentralización y subvención por alumno, se pierde el protagonismo y presencia en la educación, la responsabilidad por la provisión de los servicios se dispersó en los sostenedores, al mismo tiempo no se innovó en cuanto a las responsabilidades del Ministerio, más allá de una fiscalización del régimen de las subvenciones y el control de asistencia por alumno.

Las reformas de los años 90 estuvieron especialmente enfocadas en la calidad y equidad de la educación. De esta forma el Estado retoma su protagonismo, se pasa de un “Estado subsidiario” que gasta lo menos posible y asigna recursos a los sostenedores de colegios a un “Estado promotor”, responsable de la educación, que diseña e implementa programas de mejoramiento educativo con la aplicación de acciones focalizadas y universales (Raczyński y Muñoz, 2007). A través de este cambio se asignan más recursos

en infraestructura, materiales y perfeccionamiento a docentes y directivos, y se trabaja en una profunda reforma educacional orientada a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y equidad en los resultados de aprendizaje principalmente de los estudiantes más pobres y desfavorecidos.

El supuesto de estas políticas es que los resultados mejorarían si se redujeran las desigualdades socioeconómicas entre los centros educativos. En efecto para que la educación genere equidad se requiere un piso mínimo de equidad social, en este contexto surge la noción de “condiciones de educabilidad”, entendida como una forma de interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza (Navarro, 2004). Deben existir condiciones de educabilidad, comprendida como una demanda política y ética a la sociedad y a la escuela, con ello se lograría la calidad de la educación y el aprendizaje equitativo, especialmente en los estudiantes más vulnerables.

Pese a los mejoramientos en cobertura, programas y estrategias implementadas, los resultados de aprendizaje, del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), se mantienen en un nivel medio en el conjunto del sistema educativo. Muñoz y Vanni (2008) plantean que los resultados de estas políticas demostraron bajos niveles en calidad y equidad, y no lograron romper con la desigualdad que existe entre las escuelas privadas y subvencionadas.

A partir de lo anterior se implementan estrategias con la intención de garantizar la igualdad de oportunidades educativas y mejorar las condiciones de las escuelas de los alumnos más pobres. El año 2009 se aprobó la Ley General de Educación (LEGE), que sustituye a la Ley Orgánica Constitucional en Educación (LOCE). Posteriormente el año 2011 con la publicación de la Ley n°

20.529 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, que tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación parvularia, básica y media con el propósito central que todos los niños y jóvenes puedan tener igualdad de condiciones en educación. El sistema está conformado por cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, El Consejo Nacional de Educación, La Superintendencia de Educación y La Agencia de Calidad de la Educación.

En este marco con la puesta en marcha de la Ley n° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se entregan mayores recursos a los niños más vulnerables y se introduce un nuevo vínculo entre las escuelas, sus administradores, la comunidad educativa, los agentes externos y el Ministerio de Educación (Carrasco y Murillo, 2012). Se cambia el modelo que tradicionalmente habían implementado las políticas educativas en nuestro país, pasando desde uno centralizado hacia otro en que la responsabilidad final de los resultados recae en los sostenedores y centros educativos, quienes deben cumplir con las exigencias de esta ley, con el impacto consiguiente de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. La rendición de cuentas sobre los recursos recibidos, así como las sanciones en caso de incumplimiento, fueron también toda una innovación, respecto de lo que se venía desarrollando a nivel de políticas públicas.

Las principales acciones que se realizan para recibir la subvención escolar preferencial en los establecimientos es la elaboración de un diagnóstico y de un plan de mejoramiento educativo (PME). El diagnóstico es la base de la información para realizar el plan de mejoramiento, en que se proponen metas y acciones para alcanzar en un periodo de cuatro años, este plan lleva a los docentes de aula y directivos a revisar sus prácticas, debiendo planificar rigurosamente sus actividades, planteándose metas claras y realizables con la comunidad educativa, en algunos casos son apoyados por agencias de

Asistencia Técnica (ATE), quienes ofrecen el servicio de asesoría. La calidad del diagnóstico que se realice será decisiva y relevante para el éxito de los planes de mejoramiento que busquen incrementar significativamente la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente prioritarios (Román, 2008b).

Los esfuerzos realizados hasta el momento dan cuenta de que los fondos públicos están siendo destinados a las escuelas más pobres. Se reconoce que es costoso educar a niños en contextos de vulnerabilidad, por lo tanto, es importante la rendición de cuentas financieras y de resultados académicos (Muñoz, Marfan y Pascual, 2010). Cabe recordar que esta ley representa una oportunidad para apoyar el aprendizaje de los niños categorizados como prioritarios, ya que ofrece un financiamiento sustantivamente mayor para su educación.

1.2. Formulación del problema

Desde el año 2008 con la implementación de la Ley SEP, los establecimientos educacionales iniciaron la elaboración de los planes de mejoramiento educativo. El PME es una pieza clave, en términos operacionales, para cumplir con los propósitos de esta ley. En este instrumento los establecimientos educacionales deberán organizar y planificar su proceso de mejora educativa, se establecen exigencias diferenciadas para las distintas categorías de clasificación de centros, donde los autónomos enfrentan menos exigencias que los emergentes para la elaboración de su plan. Para tales efectos el MINEDUC ha otorgado orientaciones, a través de manuales para su elaboración, sin embargo, se ha evidenciado que algunos establecimientos desarrollan los PME como si se tratara de un mero trámite burocrático (Treviño, Órdenes y Treviño, 2009), sin considerar que los destinos de la organización se tracen en este plan de trabajo que puede posibilitar la mejora de la escuela y elevar los resultados de los alumnos más vulnerables.

Hoy en día resulta imprescindible que los centros educativos, se autoevalúen y den cuenta de sus resultados y de sus procesos. Considerar los planes de mejoramiento como un instrumento de mejora, a partir de las áreas prioritarias detectadas en el diagnóstico, permite a las organizaciones mejorar los aprendizajes y aspectos institucionales. Para Cantón Mayo (2005) se entiende por:

Plan de mejora tanto el documento que lo refleja cuanto el proceso y las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida (p. 318).

Es así que los planes de mejoramiento deben ser elaborados con la participación de toda la comunidad escolar, sin olvidar su contexto, en la mayoría de los casos ésta se limita al equipo directivo. Ante este panorama resulta esencial para escuelas, sostenedores y agencias técnicas convertirlo en instrumento útil que apoye a las escuelas; para lo cual se debe contar con un diseño coherente con el diagnóstico elaborado en conjunto con toda la comunidad educativa y que responda a las necesidades reales del centro educativo. Para Murillo y Román (2010) diseñar planes de mejoramiento desde el enfoque de la mejora de la eficacia escolar asegura dos aspectos relevantes de las escuelas, por un lado permite identificar claramente qué se debe cambiar para incrementar los rendimientos de los estudiantes en todas las áreas y por otra parte, muestra cómo debe organizarse una escuela para hacerlo con éxito. El diseño de un buen plan de mejoramiento será el primer paso para aumentar sostenidamente el rendimiento académico de los alumnos. En consecuencia surge el problema a investigar las acciones planificadas en los planes de mejoramiento, con el objetivo de develar si consideran elementos asociados a la eficacia escolar como a los procesos contextuales de la mejora de los procesos.

Si el PME no recoge elementos culturales en las acciones difícilmente tendrá efectos en el largo plazo, pues los cambios profundos se hacen desde las creencias, los hábitos, las prácticas arraigadas. Éstos necesitan tiempo y recursos para ser institucionalizados y legitimados. Como lo plantea Murillo (2003) en la mejora del contexto se pueden señalar la autonomía, los recursos económicos, las condiciones de trabajo y la ayuda local. Esto sólo se puede conseguir si la organización tiene la suficiente autonomía para desarrollarse en la comunidad en que se encuentra inserta, se trata así de un proceso integral que ha de movilizar a todos los actores del proceso educativo.

Se hace necesario entonces analizar en el contexto del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, un plan de mejoramiento educativo que dé cuenta de la realidad de sus estudiantes, con especial énfasis en los alumnos más vulnerables. Para esto las escuelas deben tener la capacidad de decidir sobre sus proyectos de cambio de acuerdo a sus prioridades, tienen que existir oportunidades de trabajo, de desarrollo profesional, de recursos; y los procesos de mejora deben conectarse con las demandas y expectativas del entorno social inmediato (Bolívar, 2005).

1.3. Justificación del estudio

Dado que las escuelas son responsables de sus resultados, aquellas que atienden a sectores de mayor vulnerabilidad, deben esforzarse al máximo para que sus alumnos aprendan y logren mejorar sus resultados educativos, resultados de aprendizaje y resultados de eficiencia interna. Por primera vez se instituye que los centros escolares pueden cerrarse o cambiar de administración si no cumplen con ciertos criterios de calidad y por otra parte deben cumplir con los compromisos de mejoramiento que contrajeron con los recursos SEP. Por lo tanto cada vez más se requiere que los proveedores directos del servicio educacional respondan por los resultados obtenidos, mientras que los responsables nacionales deben generar las condiciones necesarias, como el

financiamiento o fijación de estándares para que los directivos puedan operar exitosamente (Weinstein, Muñoz, Racsynski, Horn, Anderson, 2009).

Sin duda los planes de mejoramiento que diseñen e implementen deben estar inmersos en la búsqueda de una escuela eficaz. Para lograrlo es necesario que identifiquen aquello que se desea modificar, para lo cual se propone el enfoque de la mejora de la eficacia escolar, ya que ofrece conocimientos y estrategias para incrementar el desempeño escolar y asegurar el desarrollo integral de cada estudiante (Román, 2008).

Tomando en consideración lo señalado, se justifica el desarrollo de esta investigación con la finalidad de aportar elementos útiles para los docentes del centro educativo, para ello es necesario que se reconozca la responsabilidad del desarrollo profesional docente para Day (1999, citado en Marcelo 2009) éste incluye todas las experiencias de aprendizajes naturales y planificadas que intentan directa e indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuelas y que contribuyen a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Por lo tanto es necesario mejorar la calidad de los docentes a través de su participación activa y comprometida con un acompañamiento que le ayude progresivamente a reconocer sus debilidades y fortalezas hacia la innovación y la reflexión crítica sobre su práctica.

Al identificar el tipo de acciones es posible tener un diagnóstico respecto de cómo el centro educativo pretende mejorar y alcanzar los resultados esperados. En este sentido, sería posible orientarlos, a través de la comprensión de su planificación para la mejora, de acuerdo a las acciones planificadas en el PME que permita detectar las debilidades educativas y con esto mejorar los aprendizajes de los alumnos. La relevancia de este estudio radica en el análisis de los planes de mejoramiento de tres escuelas urbanas de

alta vulnerabilidad de una comuna de la novena región adscritas al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia educativa.

1.4. Objetivos del estudio: General y Específicos

1.4. Objetivo general

Analizar los planes de mejoramiento educativo desde los enfoques de la gestión escolar en las escuelas urbanas de dependencia municipal de una comuna de alta vulnerabilidad de la Región de La Araucanía, adscritas al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Identificar las acciones planificadas en el PME por cada centro educativo urbano de la comuna.
- b. Comparar las acciones planificadas en los PME entre las escuelas urbanas de la comuna.
- c. Interpretar el enfoque de la gestión que subyace a las acciones planificadas en el PME.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Calidad en la educación

En los últimos años gracias a las reformas y políticas de focalización se han realizado innumerables esfuerzos para establecer la mejora de la calidad en la educación, a través de sistemas y programas en las instituciones educativas. Gracias a los aportes económicos, se lograron niveles de cobertura nunca antes vistos, un 90% en todo el sistema; se asumen 12 años de escolaridad obligatoria, se mejora la infraestructura, entre otros avances. La agenda de mejoramiento de la calidad y equidad de los aprendizajes, en su primera etapa fue abordada por un conjunto de programas financiados por el Ministerio de Educación, hacia fines de la década de los 90, se desarrollaron un total de doce programas: dos de ellos de cobertura universal, seis de cobertura focalizada, tres dirigidos a la formación inicial y en ejercicio de los docentes, uno referido a la implantación de las tecnologías de la información, otro centrado en el fortalecimiento de las capacidades docentes en la enseñanza de la lectura, escritura y matemática.

La evolución del esfuerzo de mejoramiento y reformas en Chile, puede caracterizarse en términos de tres etapas, según MINEDUC (2004):

- a. Una primera etapa que va desde 1990 a 1995, es de construcción de condiciones de base para un funcionamiento mejorado del sistema escolar.
- b. La segunda etapa se inaugura en 1996, con la decisión gubernamental de establecer la jornada escolar completa y llevar a cabo la reforma curricular.
- c. La tercera etapa se inicia en la segunda mitad del año 2000, cuando se conocen resultados de aprendizaje insatisfactorios, medidos por pruebas tanto nacionales como internacionales, que muestran que el sistema

escolar logra pobres resultados respecto a estándares de aprendizajes competitivos en el mundo global.

En este contexto la organización educativa deberá emprender grandes transformaciones con la colaboración de todos los actores de la comunidad educativa. Los resultados de estas transformaciones buscan la calidad como finalidad última y valiosa de su proceso educativo. Cuando pretendemos aplicar el concepto de calidad en la educación debemos tener presente las tres dimensiones básicas de la calidad educativa, según Zabalza (s/f):

- a. La calidad vinculada a los valores: se atribuye calidad a aquello que contenga elementos valiosos.
- b. La calidad vinculada a la efectividad: desde esta perspectiva se atribuye calidad a aquel tipo de institución o proceso que obtiene buenos resultados.
- c. La calidad vinculada a la satisfacción de los participantes en el proceso o de los usuarios del mismo: la “satisfacción de los empleados” juega un papel cada vez más preponderante como base y condición para que se pueda obtener la efectividad.

La calidad entonces, es un proceso permanente de elevar los resultados y abarca todas las funciones y actividades de la organización, sin duda es importante dar cuenta de logros exitosos en los estudiantes, pero también es necesario el desarrollo de actitudes y principios que permitan el desarrollo integral del alumno. Para Pérez (2005) las metas de calidad son las siguientes:

- a. Formar a la persona, formar toda la persona, formar cada persona.
- b. Afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con los que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida con los diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar, pasando por el cívico o el profesional.

Se habla entonces de un desarrollo integral de la persona, concretada en un proyecto personal de vida valioso y capaz de enfrentar los desafíos y retos que deberá asumir a lo largo de su vida. Sin embargo, los sistemas educativos permanecen atrapados en la conceptualización de la calidad como resultados, cada vez existe más consenso respecto a que los resultados que logran los alumnos, especialmente en las áreas de lenguaje y matemática, no es un elemento suficiente para definir la calidad en educación (Murillo y Román, 2010).

Mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es una preocupación central de toda escuela que quiere ser efectiva. Así también mejorar las relaciones humanas, es un requisito para obtener un buen clima laboral, significa entonces que la dirección, los docentes y todos los actores del proceso educativo, se encuentran unidos para conseguir resultados exitosos y de calidad para todos los alumnos.

Para que una educación de calidad sea efectiva debe ser aplicada a todos los alumnos sin ninguna discriminación. Para Blanco (2008) la exclusión no sólo afecta a aquellos que nunca han asistido a la escuela, sino también a quienes estando escolarizados sufren algún tipo de discriminación ya sea por su origen sociocultural, género, o sus niveles de rendimiento. Acceder a una educación de calidad, que integre a todos los estudiantes, de diferentes contextos sociales y que acoge a la diversidad se convierte en una herramienta fundamental para lograr la equidad y el desarrollo de la educación.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad. Estas dimensiones son relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Según UNESCO (2005, citado en Blanco 2005).

1. La relevancia: está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenidos, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente a los grupos con mayor poder dentro de la misma.
2. La pertinencia: nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para las personas de distintos contextos sociales y culturales y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de la cultura y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, su libertad y su propia identidad.
3. La equidad: una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona logra recibir ayuda y apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro.
4. La eficacia: implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación.
5. La eficiencia: se refiere a como la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.

Todas estas características permiten demostrar que una educación es de calidad. Por eso si se quiere avanzar en el tema, las instituciones educativas deben considerar a la escuela en su totalidad pedagógica, cultural y social. Además como el espacio que mejor información puede proporcionar respecto de la relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia que están recibiendo sus estudiantes.

En educación juzgamos la calidad de un proceso educativo por los conocimientos, habilidades y actitudes que son especificados cuando los

alumnos culminan un período de enseñanza. En los últimos años, ha surgido con fuerza la preocupación que la enseñanza sea efectiva y que los aprendizajes sean significativos. Para Murillo (2003a) la enseñanza efectiva se reconoce en una serie de condiciones: docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos, calidad de los aprendizajes, un clima grato y productivo, una mayor motivación de los docentes y una actitud de cooperación y compromiso de los padres y apoderados.

2.1.1. El liderazgo y los modelos de calidad

Bajo la perspectiva de la calidad total se han desarrollado modelos que ofrecen orientaciones para obtener buenos resultados en el funcionamiento de las organizaciones, desde el ámbito de la gestión. Entre los principales se encuentran el modelo japonés denominado Deming, el modelo Baldrige, el modelo Europeo de Calidad de la Gestión (EFQM). Todos ellos consideran al liderazgo como un elemento fundamental para lograr la calidad en un centro educativo.

El modelo Deming, tiene su base en la mejora como eje fundamental, a partir de un ciclo continuo y recurrente. Es una característica de este modelo el control estadístico, teniendo gran importancia el componente de participación y compromiso colectivo en el proceso de mejora.

El modelo Baldrige se convocó por primera vez en 1987 por el gobierno de Estados Unidos para impulsar el uso de la gestión de la calidad total en las empresas norteamericanas. En 1996 apareció la versión para educación que considera los siguientes criterios: liderazgo; información y análisis; planificación estratégica; desarrollo y gestión de recursos humanos; gestión de procesos educativos y administrativos; resultados del rendimiento escolar; y enfoque y satisfacción de los alumnos y otros interesados.

El modelo de excelencia EFQM creado en 1998 por empresas europeas, también ha experimentado adaptaciones al campo educativo. Desde su creación, ha mostrado su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones, siendo una herramienta práctica para ayudar al logro de las metas, desde la planificación de sus procesos, su realización y la autoevaluación para la realización del proyecto institucional. Por lo tanto el modelo puede ser utilizado como: según Martínez y Riopérez (2005).

- a. Herramienta para la autoevaluación.
- b. Modo de comparar las mejores prácticas dentro de la organización.
- c. Guía para identificar las áreas de mejora.
- d. Base para un vocabulario y estilo de pensamiento común,
- e. Estructura para los sistemas de gestión de las organizaciones.

Este modelo adaptado a la educación considera nueve criterios: liderazgo, política y estrategia; gestión del personal; recursos; procesos; satisfacción del cliente; satisfacción del personal, impacto en la sociedad; y resultados del centro. La finalidad del modelo es conocer la realidad del centro a través de la autoevaluación, lo que posibilitará realizar planes y estrategias de mejora.

Definitivamente la calidad, es un tema instalado en el sistema educativo, es el resultado de las transformaciones de la organización y de los esfuerzos por lograr aprendizajes significativos. Los diferentes modelos de calidad son herramientas que permiten a las organizaciones cumplir con sus objetivos y lograr mejores resultados.

En Chile también se han venido incorporando los modelos de calidad con la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los alumnos y los aportes de la teoría educativa, para Garay y Uribe (2006) se ha tomado conciencia del potencial que tiene el desarrollo de una gestión descentralizada y el rol de la dirección en el logro de resultados. Lo anterior ha

significado un incremento en estrategias para potenciar su participación en la gestión escolar.

El Ministerio de Educación ha desarrollado el modelo de la calidad de la gestión escolar, diseñado en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar (SACGE), cuenta con cinco áreas: liderazgo, gestión curricular, convivencia y apoyo a los estudiantes, recursos y resultados, se ha implementado en las escuelas públicas del país y ha sido complementado por el Marco para la Buena Dirección: Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del desempeño” (MBD) que constituye un instrumento para guiar el desempeño del equipo directivo, se estructura en cuatro grandes áreas o líneas de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia.

El Modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile se desarrolló en 1999 (MGE) nace en la búsqueda de competencias para profesores, directivos y profesionales de apoyo que trabajan en la escuela, en el año 2005 se desarrolló el proyecto “Competencias Docentes y Directivas para la Escuela”. En el caso de los perfiles directivos ha sido un complemento importante para el Marco para la Buena Dirección, el modelo incorpora en los sistemas de gestión temas claves del ámbito de la eficacia escolar. El MGE incorpora en los sistemas de gestión temas claves del ámbito de la eficacia escolar, definiendo seis áreas:

1. Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad.
2. Liderazgo directivo.
3. Gestión de competencias profesionales docentes.
4. Planificación.
5. Gestión de procesos.
6. Gestión de resultados.

Queda de manifiesto en estas áreas un claro énfasis en los procesos y en las prácticas del equipo directivo y la gestión de los resultados institucionales. Para Garay y Uribe (2006) es una sistematización de los componentes que debe tener la institución escolar para su funcionamiento. El modelo explicita las diversas etapas implicadas en la instalación, implementación y desarrollo de sistemas de gestión de calidad.

Desde el año 2011 las políticas educativas apuntan a desarrollar y potenciar el liderazgo directivo a través del Plan de Formación de Directores de Excelencia. El MINEDUC entrega becas a directivos o profesores que aspiran a ser directores, para que puedan realizar estudios de magister, pasantías, cursos y diplomados, esta iniciativa busca formar a profesionales destacados en los conocimientos y capacidades que les permitirán transformarse en los futuros directores de Chile.

2.2. Los Movimientos teórico-prácticos

Las grandes transformaciones en el ámbito de la educación, han revitalizado espacios de análisis y reflexión de los procesos para mejorar la calidad de la educación. Los países en general comienzan a impulsar cambios en sus sistemas escolares, para superar los bajos resultados de aprendizaje.

Frente a esta nueva realidad y con más de 30 años de investigación de experiencias de cambio surgen los modelos teórico-prácticos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, ambos movimientos comparten el mismo foco de atención: el centro docente como unidad básica del proceso educativo. A su vez fines de los años 90 surge el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar que se interrelaciona con los dos movimientos anteriores.

2.2.1. Movimiento de Eficacia Escolar

El inicio de la investigación sobre Eficacia Escolar se sitúa en el informe Coleman, publicado en 1966. Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Hernández y Pérez-Albo (2001), señalan que este movimiento se interesa por estudiar el producto logrado por las acciones de la escuela (aprendizaje) y las condiciones que lo determinan, más allá de lo esperable según las condiciones en las que trabaja. Los estudios sobre eficacia escolar buscan conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro lado, conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Se entiende como una escuela eficaz aquella que "promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (Murillo, 2003a, p. 54). Esta definición según Murillo (2003a) recoge cuatro planteamientos básicos:

- a. El principio de equidad: no es eficaz una escuela que promueve sólo el desarrollo de algunos de sus estudiantes.
- b. El criterio de perdurabilidad: no puede ser considerada eficaz una escuela que no es capaz de sostener sus resultados en el tiempo.
- c. La idea de valor añadido: lo que interesa no es el resultado, sino el progreso que ellos alcanzan considerando sus condiciones de entrada a la escuela.
- d. El principio del desarrollo integral de los estudiantes: no puede ser considerada como eficaz una escuela que sólo se centra en la obtención de logros académicos dejando de lado el desarrollo valórico, socioafectivo y personal de sus estudiantes.

El último paso en la evolución de la investigación sobre eficacia escolar es la propuesta de modelos comprensivos, entre ellos destaca el modelo de Creemers (1994) que tiene como características básicas: visión sistémica del centro educativo que incluye cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y

contexto). En resumen una escuela eficaz es aquella que tiene un buen liderazgo, un clima adecuado e impulsado en el trabajo en equipo de alumnos, profesores, padres en el logro de unas metas comunes. Así, el movimiento de eficacia escolar ha aportado información acerca de los factores de escuela, aula y sistema educativo que contribuyen al desarrollo global de los alumnos.

2.2.2. Movimiento de Mejora de la Escuela

El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela nace a fines de los años 60 y fue consecuencia de la reacción a las reformas de carácter curricular y organizativo. Desde 1957- 1972, el cambio es muy escaso en relación a lo previsto, en la década de los 70 se produce la primera reacción al modelo anterior y su fracaso. Desde entonces comienza a extenderse la idea de Fullan que “La escuela debe ser el centro del cambio” (Murillo, 2003b, p.5). Este nuevo planteamiento enfatizó cinco cuestiones claves: Fullan (1982, citado en Murillo 2003b).

- a. Dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela.
- b. Ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exige debate y adopción por parte de la escuela.
- c. Una orientación más cualitativa en la metodología de la investigación.
- d. Un interés en ver la escuela como una institución dinámica.
- e. Centrarse más en la “cultura escolar” que en la “estructura escolar”.

En los últimos años se han propuesto algunos intentos de crear un modelo de mejora de la escuela. Este proceso contempla varias etapas que hay que recorrer para conseguir buenos resultados, según Murillo (2003b) las fases de este proceso son tres: iniciación, desarrollo e institucionalización.

1. Iniciación: se busca lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa así como organizar cómo va a ser el proceso de transformación.

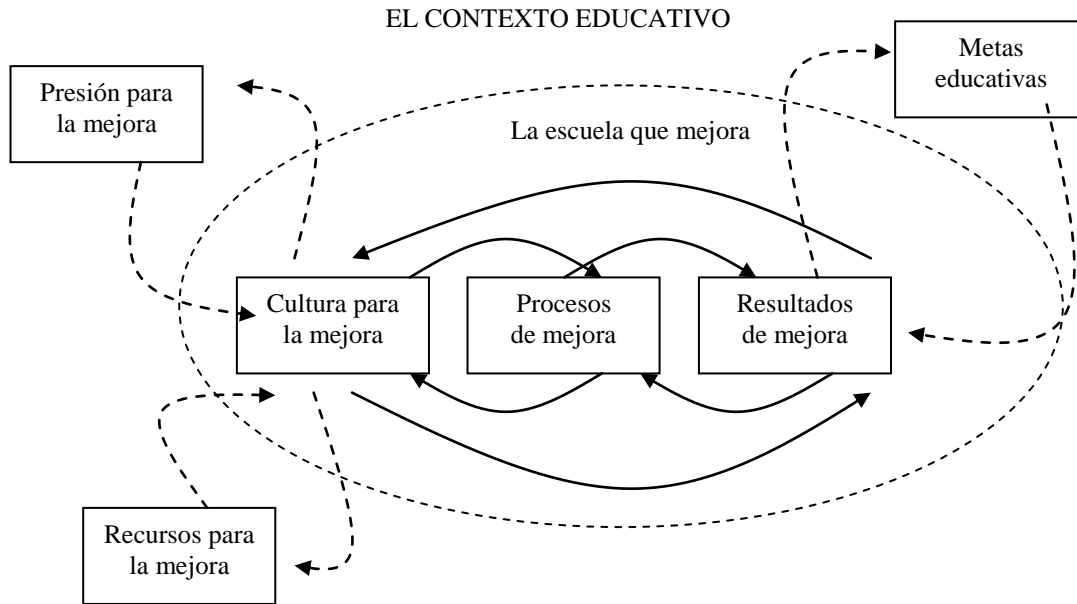
2. Desarrollo: se pone en práctica el proceso de mejora. En ella influyen las condiciones internas de la escuela y la presión y apoyo externos.
3. Institucionalización: es la fase en que el cambio se convierte en la forma habitual de hacer las cosas en un centro.

El interés de este movimiento se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela. Este cambio requiere de tiempo y recursos que son consecuencia de procesos internos. Al hablar de cambio se hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto. Desde la perspectiva de los profesores se aplica en el desempeño profesional docente que afecta saberes, prácticas, estrategias y metodologías que actúan como un factor clave para el desarrollo del centro e implica tanto su trabajo individual como en equipo, la comunidad educativa, la familia y los alumnos participan activamente en este proceso de cambio, así como el liderazgo en la conducción que orienta, apoya y promueve la responsabilidad y posibilidad de participación de todos. Esta es una tarea posible de lograr con éxito cuando se trabaja en equipo.

2.2.3. Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, surge a principio de los años 90 a partir de la idea de interrelacionar los movimientos teórico-prácticos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Uno de los esfuerzos más sólidos para conseguirlo fue una investigación durante cuatro años de ocho equipos de investigación. Uno de los productos de ésta, fue la elaboración de un “Marco Comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar” (Murillo, 2004).

Figura 1
 Marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar



Fuente: Murillo, 2004, p. 344.

Como se presenta en la figura 1, se puede destacar que el centro se encuentra sujeto al contexto educativo de cada país. Dentro del contexto, tres conceptos son los que conforman el marco de eficacia propuesto: presión para la mejora, recursos para la mejora y los objetivos educativos, estos elementos constituyen la expresión concreta de los Ministerios de Educación de cada país, en tanto los elementos de cultura, procesos y resultados son esenciales, influyéndose mutuamente.

“La institución escolar ocupa un lugar central en el marco comprensivo parte de las concepciones de los movimientos tanto de eficacia escolar como de mejora de la escuela” (Murillo, 2004, p. 348). Si se orienta este proceso de cambio a que la escuela optimice su labor hacia el desarrollo integral de los alumnos y su incidencia en la comunidad, en este sentido cobra mucha

relevancia la cultura de la propia escuela, que no puede separarse de su contexto. Desde esta perspectiva se considera el movimiento de la mejora de la eficacia escolar como:

Un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa” (Muñoz-Repiso, 2001, p.71).

A partir de la revisión de la literatura en torno a los modelos teórico-prácticos se puede concluir, que se han realizado grandes esfuerzos e investigaciones para avanzar en la mejora de la calidad y equidad en educación. En este sentido el aporte de los movimientos teórico-prácticos son importantes para reflexionar sobre los procesos de mejoramiento institucional, que no sólo dependen de los factores externos del centro, sino que van a depender de los procesos internos desarrollados en el contexto de la propia cultura organizacional.

2.3. Programas de mejoramiento en Chile

Chile ha emprendido una profunda Reforma Educacional en las últimas dos décadas, apuntando a la focalización de recursos técnicos y materiales que buscan mejorar la calidad y equidad de la educación que reciben niños y adolescentes de nuestro país. Existe una preocupación generalizada por instalar prácticas de gestión en los distintos niveles, que permitan conocer lo que resulta y no resulta ser exitoso y difundir aquellas que resulten probadamente eficaces.

En este sentido el campo educativo albergó importantes políticas para mejorar la calidad educativa ofrecida por los centros escolares. Según Carrasco y Murillo (2012) estas políticas pueden agruparse en tres grandes tipos: focalizadas, compensatorias y de acción afirmativa.

- a. Políticas focalizadas: buscan asegurar, mediante una oferta educativa diferenciada, resultados de calidad en estudiantes de sectores más desfavorecidos.
- b. Políticas compensatorias: actúan aumentando los insumos para quienes tienen menos, para nivelar las desigualdades sociales existentes.
- c. Políticas de acción afirmativa: sostienen la necesidad de intervenir para asegurar el respeto a los derechos humanos, que se ven amenazados por la desigualdad y discriminación social.

El debate sobre qué política ha obtenido mejores resultados se mantiene abierto. Se reconoce que éstas han sido un incremento en el resultado de los sistemas, pero en ningún motivo en equidad (Carrasco y Murillo, 2012).

En el sistema educativo chileno el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes fue abordado a través de un conjunto de programas diseñados y financiados por el Ministerio de Educación, con apoyos directos e indirectos para la renovación y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión. Programas integrales de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, programas de cobertura focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos y con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad y las desigualdades en los sectores más pobres y vulnerables. La lógica que subyace a esta política, parte de la intervención de los establecimientos en su conjunto.

2.3.1. Programas integrales de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

2.3.1.1. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE) Básica es una intervención sistémica sobre el conjunto de la matrícula preescolar y básica de nuestro país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de jardines infantiles y escuelas, mediante la entrega de insumos materiales dirigidos a los contextos de aprendizaje de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso educativo. El programa dota de libros, de bibliotecas de aula y de material didáctico, además de inversiones adicionales en reparación de infraestructura y un programa de asistencialidad en salud, que procuran asegurar las mejores condiciones para el aprendizaje.

En términos de intervenciones apuntadas al enriquecimiento escolar, el programa instala con éxito tres innovaciones:

1. Un programa rural focalizado en más de 3.000 escuelas rurales del país atendido por uno y hasta tres profesores, con apoyos en textos, bibliotecas, material didáctico y una propuesta pedagógica específica para las condiciones culturales de ruralidad de una escuela multigrado.
2. Un mecanismo inédito de las capacidades profesionales de los profesores a desafíos de mejoramiento de los aprendizajes, consistente en el financiamiento público de un conjunto de proyectos de mejoramiento educativo (PME) generados por las escuelas, que compiten anualmente por dicho financiamiento. La escuela que se adjudica un PME se hace acreedora de un monto de recursos que es en función de la matrícula y un paquete de apoyo didáctico (televisor, videograbador, microscopio, entre otros).
3. Una red de informática educativa, la Red Enlaces. El programa piloto consistió en una red computacional de comunicaciones de alumnos y

profesores de escuelas básicas. El rápido éxito del programa hacen abandonar el carácter de piloto y el gobierno decide nuevas metas, 50 % de las escuelas subvencionadas para el año 2000.

2.3.1.2. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación MECE Media, presenta una combinación de factores de inversión e innovación en procesos, similar al MECE Básica, aunque con adiciones y especificaciones importantes. El programa incluye reparaciones en infraestructura, textos, bibliotecas de establecimientos, material didáctico y equipos computacionales para establecer la Red Enlaces. Además una inversión directa sobre el curriculum, la metodología de trabajo de los profesores y sobre las actividades de los alumnos, estableciendo un conjunto de talleres que funcionan los días sábados y en vacaciones, en temas de interés para los jóvenes.

Por último el programa incluye también los proyectos de mejoramiento educativo en relación al MECE Básica y un mecanismo nuevo de apoyo a los establecimientos, consistente en una Red de Asistencia Técnica que permite a cada establecimiento poder contratar los apoyos técnicos externos a su proyecto educativo.

Los programas MECE en educación básica y media generaron una base de condiciones para asegurar la implementación exitosa de la Reforma Educacional. Se trata de una reforma que pretende afectar en forma global diversas dimensiones del sistema: formas de enseñanza, contenidos de la educación, gestión de los servicios educativos, insumos de materiales educativos (textos, bibliotecas, material didáctico, informática educativa), infraestructura escolar, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes (García Huidobro, 1999).

2.3.2. Programas de cobertura focalizados

Entre los que se encuentran Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900), Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural (PRural), el Intercultural Bilingüe, Proyecto Montegrande o los Liceos de Anticipación que buscaban transformar a un grupo de liceos de enseñanza media en modelos exitosos e innovativos que puedan ser replicados por otros establecimientos, la estrategia de lectura, escritura y matemática (LEM), Escuelas Críticas y Escuelas y Liceos Prioritarios.

2.3.2.1. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de los Sectores Pobres (P-900), implementado desde 1990 hasta el 2003, se propuso generar un sistema que atendiera las necesidades de los niños en condiciones más desfavorables de los sectores urbanos. En sus inicios el programa ejecutó las siguientes líneas de acción:

- a. Mejoramiento de infraestructura y equipamiento: como una forma de apoyar la propuesta pedagógica, se efectuaron mejoramientos en los establecimientos, en la compra de mobiliarios y reparación de salas de clases.
- b. Textos escolares, bibliotecas de aula y materiales didácticos: para reforzar las prácticas pedagógicas se distribuyeron bibliotecas de aula y materiales educativos para apoyar el aprendizaje de la lectura, escritura y matemática.
- c. Talleres de perfeccionamiento docente: se constituyeron con el propósito de mejorar el aprendizaje de los niños. El perfeccionamiento se centró en la metodología para la enseñanza de las competencias básicas (lectura, escritura y matemática).
- d. Talleres de aprendizaje: surgen como una respuesta a problemas educativos que presentaban niños en sectores de pobreza, atiende a grupos de 15 a 20 alumnos de 3° y 4° básico con mayor atraso escolar.

El programa pudo demostrar leves resultados de impacto en los aprendizajes por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) entre 1990 y 1992 y luego entre los años 1996 y 1999 (Sotomayor, 2006).

2.3.2.2. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural, buscaba mejorar los aprendizajes de estudiantes de escuelas rurales, se intervino a través de una propuesta curricular pertinente a las escuelas multigrado desde la propia cultura de sus comunidades. La estrategia del programa propone generar condiciones de un efectivo mejoramiento de los conocimientos y de las prácticas docentes. Para ello utiliza recursos adecuados y suficientes para crear ambientes favorables a la enseñanza con reorientaciones curriculares y apoyo a los procesos pedagógicos. Según García Huidobro (1999) se articulan diferentes líneas de acción:

- a. Adecuación metodológica del trabajo en el aula: está dirigida fundamentalmente a intervenir la práctica pedagógica, ofreciendo nuevas concepciones del conocimiento y del aprendizaje, así se convierte en una oportunidad para desarrollar en los niños las capacidades de adquirir, utilizar y crear conocimientos; estimular el pensamiento, la formulación y resolución de problemas y fomentar la creatividad.
- b. Capacitación de docentes: está dirigida para la implementación de un currículum escolar flexible, en torno a las experiencias de los niños, desarrollar conceptos abstractos a partir del entorno socio-cultural de la comunidad rural.
- c. Organización profesional de los docentes: con el objeto de superar el aislamiento profesional de los docentes de escuelas rurales, se crearon los Microcentros de Programación Pedagógica, en ellos se diseñan en forma colaborativa la innovación curricular de las escuelas y se llevan a cabo prácticas curriculares acordes con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

- d. Asistencia técnico pedagógica a escuelas y microcentros: éstas son asesoradas por supervisores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación, para atender las necesidades específicas de cada escuela y microcentro.
- e. Textos para la enseñanza de escuelas multigrados: los profesores que trabajan con niños de distintos cursos simultáneamente, necesitan de textos y guías adecuadas para tales condiciones, estos materiales permiten a los alumnos un trabajo colaborativo y relativamente independiente, de modo que el docente pueda diversificar sus actividades con distintos grupos.
- f. Dotación de material didáctico: se puso a disposición de los docentes materiales tales como: manual de desarrollo curricular que presenta una planificación descentralizada, diseño de curriculum para la escuela multigrado y ejemplos de desarrollo para la comunidad rural, también se consideraron materiales didácticos relacionados con la dinámica de trabajo en aulas activas y con uso de rincones de aprendizaje.
- g. Formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo en microcentros rurales: estos proyectos son generados, administrados y ejecutados por los equipos de profesores, a partir de un diagnóstico de la realidad de cada escuela. Están destinados a aplicar alguna innovación importante para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

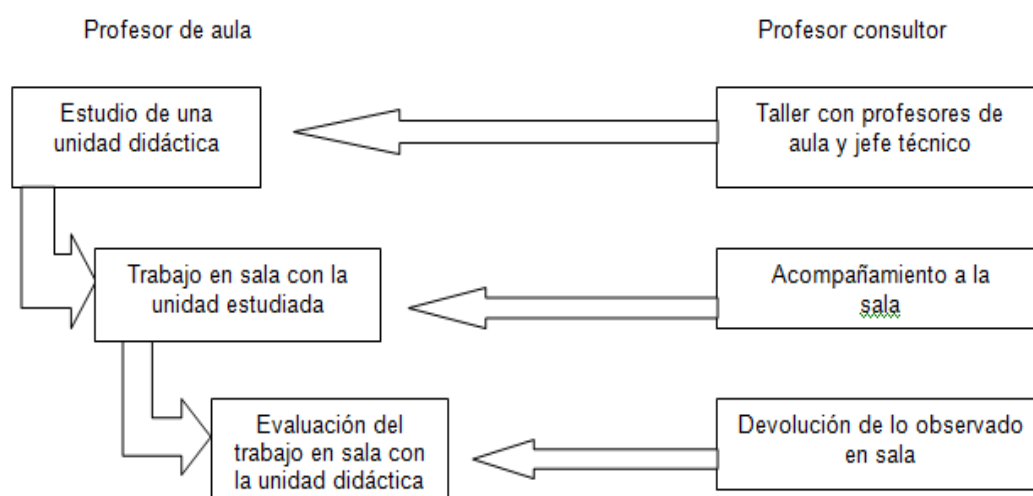
El conjunto de estas iniciativas constituye una estrategia articulada para movilizar a los actores de la experiencia escolar a participar activamente en situaciones de aprendizaje de los alumnos, a través de reorientaciones curriculares, y apoyo a los procesos pedagógicos a partir de la propia cultura del niño. Para García Huidobro (1999) las escuelas multigrado, tradicionalmente excluidas de iniciativas pedagógicas del Estado, han pasado a ser reconocidas, incorporadas y destacadas como prioridad nacional por el Ministerio de Educación.

2.3.2.3. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se implementó como una propuesta curricular pertinente al mundo indígena, en el año 2000, se institucionaliza como un programa focalizado, contando con la participación del programa Orígenes, convenio entre el Estado chileno y el Banco BID. Estas escuelas se vieron favorecidas con materiales educativos, textos y acceso a computadores e internet. Su principal estrategia fue la enseñanza de la segunda lengua.

2.3.2.4. Estrategia de asesoría para la implementación curricular en Lenguaje y Matemática (LEM). Ésta consideró como unidad de cambio fundamental la sala de clases, más que la escuela y como foco de su intervención exclusivamente la implementación curricular en matemática y lenguaje y comunicación por parte de los docentes. Por otra parte, la estrategia LEM recurrió a una nueva figura para llevar a cabo la capacitación docente: profesores destacados fueron seleccionados como profesores consultores en lenguaje y matemática.

Figura 2

Modelo de capacitación estrategia LEM

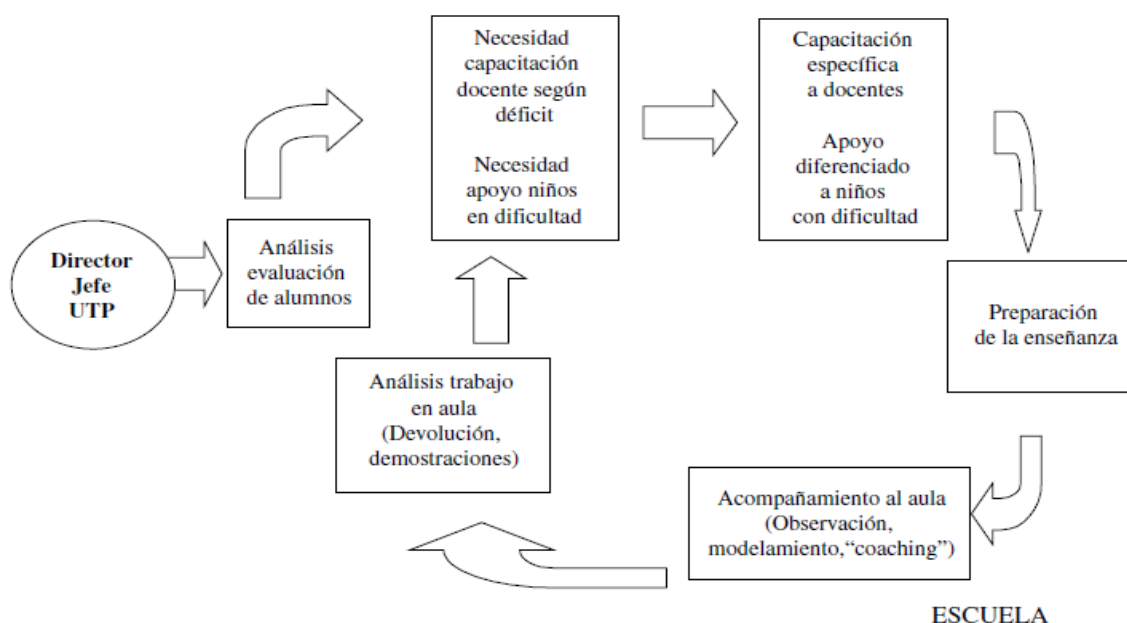


Fuente: MINEDUC, 2001

Los profesores consultores fueron capacitados por equipos técnicos del Ministerio de Educación y de universidades. La capacitación tenía como base el estudio de las unidades didácticas, luego una implementación en la sala y, finalmente el análisis de lo que allí ocurre. En cuanto a los resultados, Sotomayor (2006) plantea que no se muestran logros significativos en lenguaje y matemática al comparar escuelas con LEM y escuelas similares sin esta intervención. Esta situación se debería principalmente al tiempo de preparación que se requiere para desarrollar esta estrategia adecuadamente.

2.3.2.5. Programa de las Escuelas Críticas desarrollado durante los años 2002 y 2006, apuntó a dar atención y apoyo a establecimientos que no respondían a los esfuerzos de mejoramiento realizados desde 1992. El foco de las intervenciones se situaba a nivel micro de la escuela.

Figura 3
Modelo de apoyo a Escuelas Críticas



Fuente: Sotomayor, 2006.

Como muestra la figura 3, los procesos se centran en la evaluación interna de los aprendizajes, en la capacitación docente, en la mejora de la planificación, en el acompañamiento de los profesores en el aula, apoyo a los alumnos y a los directivos para mejorar su gestión pedagógica.

De esta forma se cambia la estrategia de focalización, se trata de una refocalización mediante el Estado y un apoyo de asistencia técnica externa a través de profesores de excelencia como consultores, universidades e instituciones especializadas. Sin embargo, el programa de escuelas críticas sólo obtuvo resultados durante el proceso de intervención, los resultados se debilitaron y comenzaron a caer cuando la institución asesora se retiró de las escuelas. Esto podría ser porque no se instalaron las capacidades necesarias para que los establecimientos mejoraran y mantuvieran sus resultados de manera autónoma (Muñoz y Vanni, 2008).

2.3.2.6. Programa de apoyo a Escuelas y Liceos Prioritarios, se inició el año 2006, estaba destinado a establecimientos de bajo rendimiento, altas tasas de abandono y alta población escolar de vulnerabilidad social y educativa. Eran apoyadas por agentes externos regulados por el MINEDUC, se les exigía instalar procesos de mejora que actuaran directamente en el ámbito pedagógico- curricular, en la gestión institucional y en la convivencia escolar con el objetivo de generar capacidades autónomas en las escuelas.

Con el propósito de incrementar los desempeños y aprendizajes de los estudiantes más pobres y vulnerables, dichos programas dieron forma a las políticas de focalización de la educación chilena que actuó durante más de dos décadas en el sistema educativo y en escuelas públicas en particular. Sin embargo, no logró constituirse en una fuente de desarrollo y distribución equitativa de oportunidades, para reducir las desigualdades en el sistema educacional. El estudio de seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a

los Liceos Prioritarios, detectó sólo efectos incipientes o básicos, y en algunos casos nulos, en gestión directiva, en gestión pedagógica y en gestión de la convivencia e inclusión (De La Fuente, Hernández y Raczynski, 2011).

Para Volante (2008) la política de focalización ha logrado que hoy las escuelas cuenten con mejor equipamiento, infraestructura y recursos educativos, con docentes y directivos más capacitados, pero también hay que reconocer que hay que seguir demandando políticas públicas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes de los sectores más pobres y vulnerables de nuestro país.

2.4. La evidencia empírica de centros educativos eficaces

El mejoramiento educativo se refiere al incremento continuo de la calidad de la enseñanza; está focalizado en el aprendizaje, en los logros de los alumnos y de la escuela en general. Por tanto, el mejoramiento de la escuela involucra la gestión directiva para gestionar los aprendizajes, la práctica en aula del profesor y los métodos de enseñanza que utiliza, es decir desarrollar estrategias para transformar las escuelas con los recursos disponibles.

Para Hopkins (2008) nueve son los componentes que deben abordarse para el mejoramiento de las escuelas:

1. Enseñanza aprendizaje son consistentemente buenos: clases con altas expectativas, buen uso de la evaluación para el aprendizaje.
2. Currículo es equilibrado e interesante: planificación estratégica para integrar lo básico.
3. Comportamiento promueve el orden y el disfrute: reglas consistentes de conducta y vestimenta.
4. Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje: la asistencia es alta, los logros son reconocidos.
5. Liderazgo: una visión clara se transforma en objetivos manejables, acordados y acotados en el tiempo.

6. Comunidad de aprendizaje profesional: tiempo consagrado a una serie de oportunidades de desarrollo profesional.
7. Rendición interna de cuentas: expectativas acordadas en materia de calidad de la enseñanza y enseñanza entre pares.
8. Gestión de recursos y del entorno: está enfocado en el estudiante, el uso de mecanismos de financiamiento, el enfoque integral de equipo y el entorno son todos elementos de apoyo al aprendizaje.
9. Asociaciones más allá de la escuela: generación de oportunidades de aprendizaje. Se promueve el compromiso de los padres y las instituciones de apoyo son usadas de manera efectiva.

La mejora del aprendizaje de los alumnos depende entonces, de la interacción de varios factores: de la competencia del profesorado, de las estrategias y metodologías para organizar sus clases, de la planificación, el uso de textos y materiales didácticos.

Se ha demostrado también el impacto que produce el ejercicio de un adecuado liderazgo. Desde las primeras investigaciones sobre eficacia escolar, se asume que el liderazgo escolar es uno de los factores claves en los aprendizajes de los alumnos, para Muñoz- Repiso, Murillo, Barrío, Brioso, Hernández y Pérez- Albo (2001) uno de los factores de eficacia es el liderazgo, como elemento clave para la eficacia escolar.

Las investigaciones sobre eficacia escolar se centran en identificar los factores que hacen que una escuela sea eficaz. En este contexto tres factores se asocian con la eficacia escolar, según Raczynsky y Muñoz (2005).

- a. En primer lugar la gestión de la escuela, definida como sentido de misión.
- b. En segundo lugar el rol del director en su capacidad de dar orientación y su forma de ejercer el liderazgo.

- c. En tercer lugar las características pedagógicas del profesor, quien debe tener buena relación con sus alumnos y utilizar estrategias atractivas de enseñanza aprendizaje.

A continuación se presenta una tabla con los factores de eficacia escolar, realizadas en Iberoamérica.

Tabla 1
Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en
Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Factores Escolares										
Clima escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestructura	X			X	X	X	X		X	X
Recursos de la escuela		X	X	X	X	X		X	X	X
Gestión económica del centro	X			X	X	X	X		X	
Autonomía del centro			X				X		X	
Trabajo en equipo	X		X	X	X		X			
Planificación			X	X	X		X	X		
Participación e implicación de la comunidad educativa	X	X			X		X	X	X	X
Metas compartidas	X		X	X		X	X	X	X	X
Liderazgo	X		X	X	X		X	X		
Factores de aula										
Clima de aula	X	X	X	X	X		X	X		X
Dotación y calidad del aula			X		X	X			X	X
Ratio maestro - alumno		X			X		X			
Planificación docente (trabajo en el aula)			X	X	X		X			
Recursos curriculares				X	X	X	X	X		
Metodología didáctica	X		X	X	X	X	X	X		X
Mecanismos de seguimiento y eval. del rendimiento del alumnado			X	X	X		X			
Factores asociados al personal docente										
Cualificación docente					X		X			X
Formación continua			X		X		X			X
Estabilidad	X		X	X	X	X	X	X		
Experiencia		X	X		X	X		X		
Condiciones laborales del profesorado		X					X			
Implicación		X	X	X	X	X	X	X		
Relación maestro - alumno		X		X	X	X	X			
Altas expectativas			X	X		X	X			X
Refuerzo positivo			X		X	X	X			
1. CIDE: Muñoz – Repiso <i>et al</i> (1995)	6. Himmel <i>et al</i> (1984)									
2. LLECE (2001)	7. CIDE: Muñoz – Repiso <i>et al</i> (2000)									
3. Herrera y López (1996)	8. Castejón (1996)									
4. Concha (1986)	9. Piñeiros (1996)									
5. Cano (1997)	10. Barbosa y Fernández (2001)									

Fuente: Murillo, 2003, p. 9.

En Chile se han realizado algunos trabajos siguiendo la línea de las escuelas efectivas, el más destacado es el denominado ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, que ha identificado características que permiten concluir que los buenos resultados de aprendizaje se deben a elementos de gestión y prácticas pedagógicas en el aula. Esta investigación identificó cuales son las claves, que hacen posible los buenos resultados. A continuación se presenta un resumen de lo planteado por Belley, Muñoz, Pérez y Raczynsky (2003).

1. Escuelas que poseen una cultura escolar positiva: en todas las escuelas estudiadas existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene tres ejes principales; capital simbólico, sentido identitario y ética del trabajo.
2. Escuelas con objetivos claros, superiores y concretos: las escuelas tienen un horizonte claro que se centra en el aprendizaje de los alumnos y dos rasgos muy destacables; apunta a una formación integral de los alumnos y presenta objetivos claros y realistas.
3. Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos: las escuelas efectivas tienen buenos líderes.
4. Escuelas donde “nada queda al azar” y que al mismo tiempo entregan autonomía a sus profesores: para ello deben mantener una gestión coherente con sus objetivos, planificar eficazmente, evaluar responsablemente su trabajo y trabajar coordinadamente.
5. Escuelas que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos: la atención de estas escuelas está centrada en el aprendizaje de todos, es por ello que manejan la diversidad de sus alumnos y los diferentes ritmos con que éstos aprenden, a través de estrategias institucionales y pedagógicas.
6. Escuelas con reglas claras y manejo explícito de la disciplina: cada una de ellas tiene un sistema para lograr el cumplimiento de las normas.

7. Escuelas que buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos: estas escuelas se caracterizan por aprovechar al máximo las potencialidades del equipo humano con que cuentan.
8. Escuelas que aprovechan y gestionan el apoyo externo y los recursos materiales: estas escuelas cuentan con apoyo externo (fundaciones, empresas y otros actores), y la disponibilidad de materiales se transforman en una oportunidad para la escuela.
9. Escuelas donde el sostenedor posibilita un trabajo efectivo: en todas las escuelas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor.
10. Escuelas que desarrollan acciones para padres y apoderados: ninguna de las escuelas estudiadas esquiva el tema de padres y apoderados. Cada una lo asume y desarrolla acciones concretas para construir un vínculo con los padres.

Las escuelas efectivas estudiadas, sin excepción, a pesar de trabajar en contextos de alta vulnerabilidad, no han dejado de privilegiar su función educativa, además de entregar protección y asistencia social. Lo que estas escuelas logran es una buena gestión institucional centrada en lo pedagógico. También se observa un liderazgo institucional emanado de la figura del director, tienen una visión global hacia donde conducir la escuela, constantemente instan a sus profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela, son altamente motivadores, a través de refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo. Son directores que delegan funciones y tienen altas expectativas de sus alumnos y de sus profesores, son bastante accesibles y siempre están abiertos a recibir sugerencias, están siempre muy activos dentro y fuera de la escuela lo que contribuyen a los buenos resultados.

2.5. Políticas de Subvención Escolar Preferencial y Planes de Mejoramiento Educativo

2.5.1. Subvención Escolar Preferencial (SEP)

La puesta en marcha de la ley SEP en 2008, viene a modificar sustancialmente las políticas del sistema educativo chileno, que desde los años 90 se han venido desarrollando, prestando mayor atención a los niños y niñas más vulnerables de nuestro país. Para ello otorga un monto adicional de subvención escolar por cada alumno en situación económica familiar vulnerable, matriculado en escuelas municipales y particulares subvencionadas. La ley SEP identifica a los alumnos más vulnerables del país como “prioritarios” definiéndolos como aquellos “a quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Ley 20.248, art. 2). Un alumno puede ser considerado prioritario si forma parte del programa Chile Solidario, pertenecen al tercio más vulnerables de familias, identificadas por la Ficha de Protección Social o sus padres o apoderados que están en el tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA) o en el caso de no aplicar ninguna de las anteriores se consideran los ingresos familiares, ruralidad y el grado de pobreza donde resida el alumno.

Entre los cambios más importantes de esta ley SEP se encuentran: la magnitud de recursos de libre disponibilidad que se inyectan en el sistema educativo, la descentralización de las decisiones respecto de las acciones para mejorar los procesos y resultados, la institucionalización de la asistencia técnica otorgada por agencias externas para el mejoramiento del sistema educativo y la incorporación del mecanismo de rendición de cuentas mediante el establecimiento de metas (Espinola y Silva, 2009).

Es así que la descentralización de las decisiones es clave para las escuelas, puesto que son ellas las que generan planes de acción para mejorar

sus resultados educativos, además de otorgar nuevas responsabilidades y roles a los sostenedores de las escuelas, quienes administran los recursos SEP en virtud de un convenio y en donde se comprometen a diseñar e implementar un plan de mejoramiento educativo (PME). Los convenios deben contemplar metas y resultados que aborden las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar convivencia escolar y recursos de la escuela (Ley 20.248 art. 7).

El Ministerio de Educación realiza una clasificación de las escuelas, según su desempeño en: Establecimientos Autónomos, Establecimientos Emergentes y Establecimientos en Recuperación.

1. Establecimientos Autónomos (desempeño alto): han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC.
2. Establecimientos Emergentes (desempeño medio o bajo): no han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC. Además se clasifican en esta categoría aquellos establecimientos nuevos, los que cuenten con menos de dos mediciones SIMCE (de las tres últimas que se hayan aplicado a nivel nacional), y aquellos cuya matrícula sea insuficiente para realizar inferencias estadísticas confiables acerca de sus resultados educativos (menos de 20 alumnos que rinden SIMCE).
3. Establecimientos en Recuperación (desempeño insuficiente): han mostrado resultados educativos reiteradamente insuficientes, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC. También son clasificados en esta categoría los Emergentes que no presenten el PME dentro del plazo.

Por otra parte se introduce un nuevo actor al sistema, las agencias externas que actúan como mediador y apoyan en la implementación y elaboración de los planes de mejoramiento. La propia ley SEP promueve que los sostenedores contraten los servicios de agencias de Asistencia Técnica Educativa (ATE) quienes tendrán que identificar la más adecuada, evaluar sus resultados y el cumplimiento de los compromisos asumidos por ésta.

En menor escala el papel de las ATE, se había implementado como estrategia de mejoramiento educativo. En el programa MECE, se introdujo el concepto de asistencia técnica externa, pero el programa de Escuelas Críticas fue la primera oportunidad en que se recurrió a agentes externos para prestar apoyo a las escuelas (Muñoz y Vanni, 2008). Es así que con las experiencias de estos programas el Ministerio de Educación realizó ajustes en las políticas de apoyo focalizado, a través de las ATE. Por su parte éstas han ido desarrollando una serie de innovaciones con el propósito de aumentar su efectividad, entre las que se pueden mencionar: trabajo directo en el aula con los profesores, desde donde se recogen los datos para retroalimentar las prácticas; uso de estrategias para implementar el currículum en la sala de clases, a través de recomendaciones de tipo pedagógico y de gestión y la incorporación de consultores cada vez más especializados y con más competencias de aula para prestar apoyo a las escuelas (Sotomayor, 2006).

2.5.2. Planes de Mejoramiento Educativo (PME)

Los establecimientos educacionales deberán elaborar un plan de mejoramiento educativo en el contexto de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC n° 20.529) que debe abarcar desde primer nivel de transición, con especial énfasis en los alumnos prioritarios, los cuales se han extendido a partir de este año a aquellos liceos que atienden a alumnos de primer año de educación media, e irá en aumento gradual, de un nivel por año, para llegar el año 2016 a una cobertura completa de este nivel.

El diseño de un buen plan de mejoramiento es el primer paso para lograr aumentar sostenidamente los rendimientos académicos. Como lo plantea Cantón Mayo (2004) se busca el comportamiento de los centros como organizaciones inteligentes, capaces de aprender de la experiencia, de desarrollar acciones orientadas al logro de sus fines, realizando ciclos completos de aprendizaje. Existe un conjunto de herramientas que deben ser consideradas en la elaboración e implementación del PME, entre otras: las áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, El Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección, los sistemas de evaluación e incentivo docente, los programas de formación de los jefes técnicos, las estrategias de lectura y escritura (LEM), y de ciencias (ECBI), los centros de recursos para el aprendizaje (CRA) (MINEDUC, 2013).

Para Cantón Mayo (2004) un plan de mejoramiento es un:

- a. Instrumento de aprendizaje individual y del centro como organización.
- b. Herramienta para la mejora de la gestión de los procesos educativos y organizativos.
- c. Medio de elevar la calidad de los centros educativos.
- d. Compromiso entre el centro y la administración por medio de transacciones.

Este plan implica desarrollar en las escuelas y liceos un ciclo de mejora continuo, entendido como un accionar permanente para mejorar la gestión institucional y los resultados educativos. El ciclo de mejoramiento continuo ha fomentado al interior de los establecimientos educacionales, comunidades de aprendizaje, promoviendo de esta manera la participación y responsabilidad de todos los actores que conforman la comunidad educativa para el logro de los objetivos institucionales.

Tabla 2
El plan anual de mejora

¿Qué es?	Características	¿Cómo se puede conseguir con el PAE?
Un instrumento de aprendizaje.	Precedido de diagnóstico previo y áreas prioritarias.	Aprender procedimientos de mejora continua.
Una herramienta para la mejora de la gestión.	Identificación objetiva de las áreas.	Apoyo y asesoramiento de la administración.
Un medio para elevar la calidad de los centros.	Objetivos realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso (también plurianuales).	Recursos adicionales para financiar nuevos PAM.
Un compromiso entre el centro y la administración.	Explicitar los objetivos, procedimientos, actuaciones personas, recursos, apoyos, calendario y evaluación.	Reconocimiento interno y externo. Impulso de procesos y resultados importantes.
	Implicar a las personas con liderazgo desde la dirección.	Satisfacción compartida.

Fuente: Cantón Mayo, 2001.

En la tabla 2 se presentan las características de los planes anuales de mejora los que representan el primer paso en el camino a la calidad. Para Cantón Mayo (2004), los planes de mejoramiento educativo deben contar con las siguientes características:

- a. Deben estar precedidos de un diagnóstico: reconocido como el primer paso en todo proceso de innovación, cambio o mejora.
- b. La identificación de las áreas de mejora debe ser objetiva y debe apoyarse en hechos y resultados.
- c. Los objetivos de mejora deben ser realistas, concretos, evaluables y posibles en un curso escolar.
- d. Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstas para alcanzar los objetivos.
- e. Debe implicar a las personas desde una concepción participativa y bajo el impulso de un liderazgo efectivo tanto técnico como ejecutivo.

2.5.2.1. Etapas del plan de mejoramiento

El plan de mejoramiento consta de cuatro etapas que son:

1. Etapa de diagnóstico.
2. Etapa de planificación.
3. Etapa de implementación.
4. Etapa de evaluación.

1. Diagnóstico: desarrollo de un proceso interno de autoevaluación institucional con la comunidad educativa. Los objetivos que el establecimiento defina en cada una de las áreas, deberá responder a alguno de los aspectos distinguidos en el diagnóstico institucional.

Para Cardona (2002) esta evaluación interna debe concebirse como un espacio de:

- a. Encuentro, de diálogo constructivo, de reflexión compartida, crítica y creativa.
- b. Intercambio integrador de la visión o perspectiva plural conformada que asume cada uno de sus miembros, buscando desde ello, alternativas razonadas de calidad.
- c. Consenso del pertinente plan innovador para la mejora.

El plan de mejoramiento educativo, se construye sobre la base de los resultados obtenidos en el diagnóstico, y referido a través del análisis de sus resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna y de la evaluación del nivel de calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas, según el MINEDUC (2012):

- a. Análisis de los resultados educativos: el análisis de los resultados SIMCE de 4° básico y de 8° básico y 2° año de educación media, debe realizarse a partir de los datos que entrega las tres últimas mediciones en cada una de las asignaturas.

- b. Análisis de los resultados de aprendizaje: el análisis de los resultados de aprendizaje está relacionado con las asignaturas, competencias básicas transversales, habilidades y/o ejes de aprendizaje establecidos en el marco curricular y en las bases curriculares vigentes para los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar, lo que permite analizar el nivel de cumplimiento de la cobertura del curriculum.
- c. Análisis de los resultados de eficiencia interna: una forma de acompañamiento de las trayectorias educativas es monitorear los resultados de eficiencia interna: retiro, repitencia y aprobación por asignatura, estableciendo las dificultades que se puedan producir durante el año.
- d. Análisis de la gestión institucional: el análisis de las áreas de proceso implica una revisión crítica y autoevaluación de las prácticas institucionales y pedagógicas, que se desarrollan en el establecimiento, para establecer su nivel de calidad.

Para este propósito se presenta una “Guía para el Diagnóstico de la Gestión Institucional”, la cual se organiza en base a cinco áreas y dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y cuatro áreas de proceso: Gestión del curriculum, Liderazgo escolar, Convivencia escolar y Gestión de recursos y una de Resultados institucionales.

Las prácticas que forman parte de cada una de las áreas, se evalúan a través de una escala conformada por cuatro niveles y en cada una de ellas se establecen las características que deben tener las prácticas para adquirir ese nivel. En los diagnósticos las escuelas evalúan sus aspectos institucionales según el grado en el que realizan ciertas prácticas, utilizando una escala que va de 1 a 4.

Tabla 3
Escala de presencia de prácticas institucionales

Valor	Nivel de calidad
1	Se realizan acciones cuyo propósito son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.
2	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del sistema educacional, cuyos procesos son sistemáticos.
3	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del sistema educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.
4	La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

Fuente: MINEDUC, 2013.

2. Planificación: está relacionada con establecer qué dimensiones serán abordadas, una de ellas está centrada en priorizar qué tipo de resultados se busca impactar mediante la planificación anual. La otra variable a considerar es establecer con qué fase de la instalación se desea abordar la dimensión seleccionada. También deben elaborarse metas referentes al aprendizaje de los estudiantes y a las tasas de eficiencia interna, asimismo es necesario elaborar objetivos que se hagan cargo de la fase de instalación definitiva para las dimensiones priorizadas, los que pueden apuntar a instalar, mejorar, consolidar o articular las prácticas institucionales y/o pedagógicas y alcanzar las metas cuantitativas.

Del mismo modo, para cada uno de los objetivos formulados, el establecimiento deberá proponer al menos dos acciones que permitan alcanzar el sentido propuesto.

Las metas deben ser:

- a. Desafiantes y factibles, focalizándose en el aprendizaje de todos los estudiantes y movilizándolo a todos los actores del establecimiento educacional para su logro, basadas en la tendencia del resultado institucional evaluado.
- b. Coherentes, haciéndose cargo de la correlación que debe existir entre las distintas metas.

En este contexto, al establecimiento educacional le corresponde definir:

- a. Metas de resultados educativos, a lograr en cuatro años para el caso del SIMCE y anualmente para el caso de PSU y titulación TP.
- b. Metas de resultados de aprendizaje, a lograr anualmente.
- c. Metas de resultados de eficiencia interna, a lograr anualmente.

3. Implementación, Monitoreo y Seguimiento:

3.1. Implementación: es el periodo de tiempo en el cual se llevan a cabo los procesos de mejoramiento diseñados en el PME, para lograr los objetivos vinculados a las diferentes fases de instalación en las prácticas de las dimensiones priorizadas y al logro de las metas asociadas a resultados educativos, de aprendizaje y eficiencia interna.

3.2. Monitoreo y Seguimiento: permite observar el avance del PME y realizar las actuales correcciones necesarias de manera oportuna para el cumplimiento de los objetivos y de las metas establecidas.

Un sistema de monitoreo y seguimiento, le permitirá a la comunidad educativa:

- a. Visibilizar los problemas de gestión, recursos y capacidad técnica que se plantean durante la ejecución.
- b. Establecer brechas entre aquello que se ha planificado y lo que se ha ejecutado.

- c. Analizar la factibilidad y continuidad de las acciones y tomar decisiones que impliquen corregirlas, mejorarlas, deshabilitarlas o agregar nuevas acciones para el logro del objetivo asociado.
- d. Analizar y reflexionar en torno a los procesos de mejoramiento, favorece el aprendizaje institucional en la medida en que se involucren todos los integrantes de la comunidad educativa.

4. Evaluación a la implementación al plan de mejoramiento educativo: la evaluación es el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos al término del ciclo anual de mejoramiento educativo. La información obtenida se constituirá en el insumo básico para la elaboración del diagnóstico institucional.

Para ello se debe realizar una evaluación crítica del PME y los resultados obtenidos, de manera que las conclusiones permitan hacer las adecuaciones y reformulaciones necesarias, tanto a los objetivos y las acciones que serán programadas para el ciclo de mejoramiento siguiente.

El plan de mejoramiento implica para el establecimiento educacional, según el MINEDUC (2013):

- a. Disponer de diagnósticos y evaluaciones de las prácticas institucionales y pedagógicas.
- b. Comprometer objetivos para el logro de las metas, posibles de alcanzar en un corto o mediano plazo.
- c. Planificar acciones para mejorar la calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas.
- d. Priorizar las prácticas institucionales y pedagógicas que apunten directamente a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.
- e. Establecer un sistema de monitoreo y seguimiento que permita definir los aprendizajes logrados y los ajustes necesarios.

Como hemos visto la ley SEP ordena el funcionamiento del sistema escolar por medio de metas de aprendizaje, que deben formar parte de los planes de mejoramiento, se reconoce que esa enorme inyección de recursos está focalizada en el logro de resultados de establecimientos y sostenedores. Es importante destacar que estos recursos en un comienzo estaban destinados a la educación básica, también existe hoy una proyección para la enseñanza media la que se irá produciendo progresivamente, de esta forma la SEP se consolida como una política efectiva de mejora de la calidad, para beneficio de todos los estudiantes de Chile.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

3.1. Modalidad de evaluación

El análisis de los planes de mejoramiento educativo, se realizó a través de una evaluación externa con la finalidad de conocer las acciones implementadas en el centro educativo, este PME es entendido como un compromiso de colaboración mutua de todos los actores de la institución escolar.

La evaluación externa, para Gairín (2002) se entiende como una propuesta democrática, de comunicación e instrumento de cambio:

- a. Entenderla como una propuesta democrática, es asumir que parte de juicios de valor sobre información veraz y creíble, contrastada y de fácil acceso para cualquier persona.
- b. Como un proceso de comunicación, se convierte en una excusa para el intercambio de ideas, la contrastación de opiniones y el crecimiento personal y de la institución.
- c. Instrumento de cambio, conlleva la implicación personal y hace inevitable que el conflicto acompañe a los procesos evaluativos, al no existir una cultura evaluativa y actitudes positivas hacia el proceso de evaluación y cambio.

3.2. Diseño de evaluación

El estudio evaluativo se realizará utilizando el método de estudio de caso, tiene como objetivo llegar a la comprensión del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas (Pérez, 2001).

El propósito es analizar los planes de mejoramiento educativo desde los enfoques de la gestión escolar de los establecimientos que participan de la investigación.

En el estudio de casos algunas de sus funciones se pueden destacar:

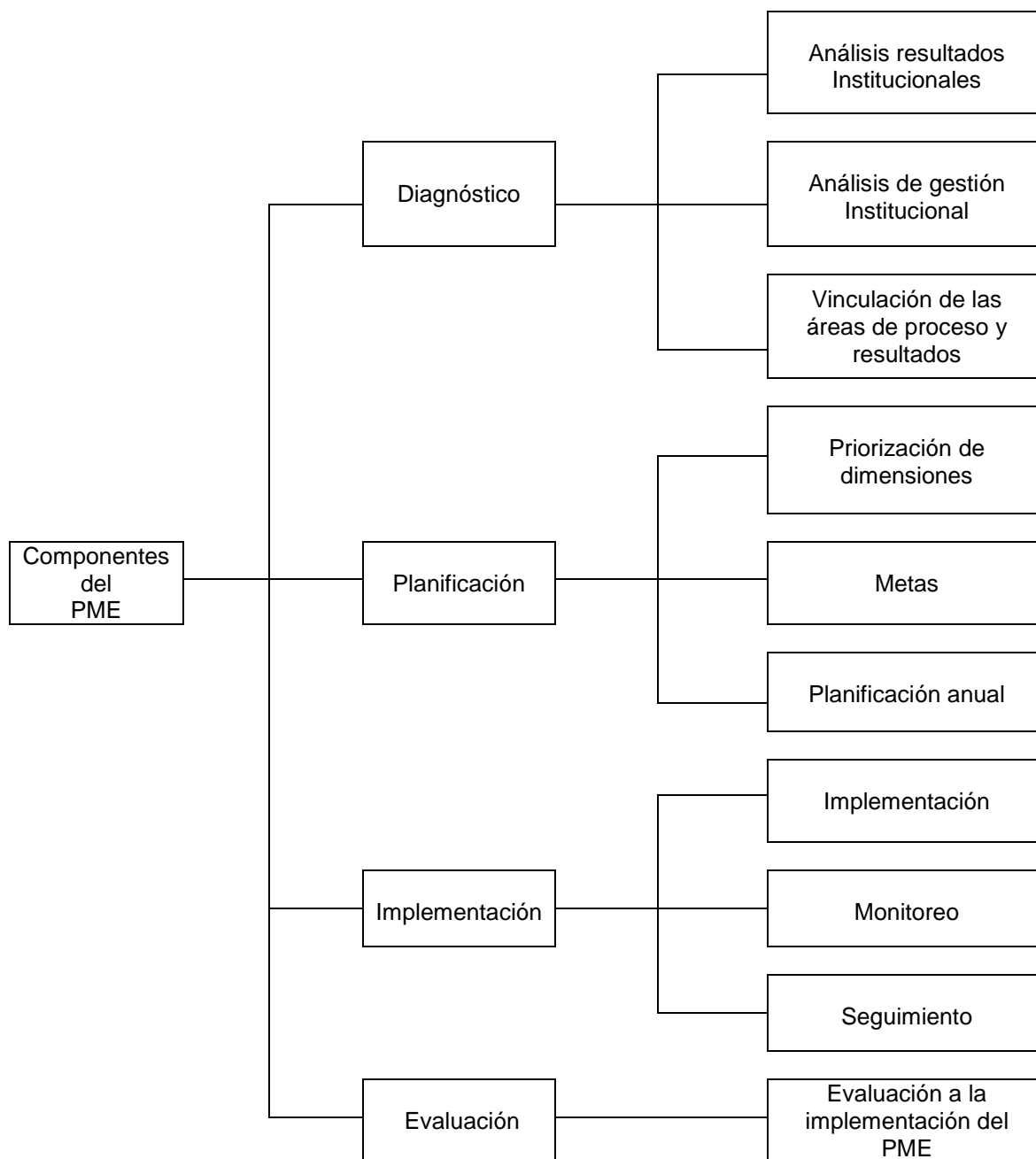
- a. Descubrir y analizar situaciones únicas.
- b. Desarrollar la capacidad de observar la realidad.
- c. Facilitar la toma de decisiones.
- d. Analizar las relaciones del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio.

3.3. Objeto de evaluación

La Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, tiene como propósito asegurar la equidad frente a los procesos educativos. Con la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento educativo, se permite a los establecimientos educacionales desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades en ciclos de mejora sucesivos.

El plan de mejoramiento educativo es una posibilidad real de centrar y ordenar las distintas acciones que el establecimiento implementa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante metas desafiantes y posibles de alcanzar en un tiempo determinado. Este ciclo comienza con un proceso de diagnóstico institucional, que implica un exhaustivo análisis de los resultados institucionales, para luego avanzar hacia una evaluación del nivel de calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas y, finalmente establecer una vinculación entre las áreas de procesos y resultados. Para lo cual se establece que el plan de mejoramiento educativo contenga Metas, Objetivos, Indicadores de seguimiento y Acciones (MINEDUC 2013).

Figura 4
Componentes del plan de mejoramiento educativo



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4 se observan los componentes del plan de mejoramiento, está compuesto por cuatro grandes secciones.

1. Diagnóstico institucional: se elabora a partir del análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas, de los resultados educativos, de los resultados de aprendizaje, de los resultados de la eficiencia interna y la vinculación de las prácticas con los resultados.
2. Planificación: se refiere al proceso de diseño y ordenamiento de las diferentes iniciativas de mejoramiento continuo que el establecimiento educacional ha determinado priorizar, a partir de la información obtenida en el proceso de vinculación entre las prácticas y los resultados institucionales. En esta sección se definen las metas a abordar y la planificación anual con los objetivos, acciones e indicadores de seguimiento que permiten obtener los resultados esperados para el año determinado.
3. Implementación, monitoreo y seguimiento, se desarrolla una vez definida la planificación anual y corresponde al periodo en el cual se ejecutan las acciones programadas que posibilitan el logro de los objetivos y de las metas.
4. Evaluación: es el proceso que permite valorar el logro de los resultados cuantitativos y cualitativos del plan de mejoramiento educativo, el que posibilitará un nuevo ciclo de mejoramiento continuo.

3.4. Contexto

La comuna que forma parte del estudio, se encuentra situada al Sur de la Región de La Araucanía, cuenta con una población de más de 10.000 habitantes. De un total de 1900 alumnos matriculados en la comuna más de un 44% corresponde al sector particular subvencionado y más de un 55% representa al sector municipal. La red de establecimientos educacionales, está conformada actualmente por un establecimiento de enseñanza media, que cuenta con un internado, por más de 20 escuelas de enseñanza básica, de dependencia administrativa municipal y de administración particular

subvencionada. De estos establecimientos más del 70% están emplazados en zonas rurales.

Durante el primer semestre del año 2008, se firmó entre el Municipio y el Ministerio de Educación, el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, orientado a la creación de planes de mejoramiento que beneficien a los estudiantes más vulnerables de la comuna. La SEP busca asegurar un servicio educativo de calidad para el alumnado del sistema, entregando una subvención adicional a quienes son identificados como alumnos prioritarios.

A continuación se presentan las características de las tres escuelas municipales urbanas de una comuna de la región de la Araucanía que participan de esta investigación, cuya denominación será: escuela A, escuela B y escuela C.

3.4.1. Características de la escuela A

Atiende una matrícula de más de 350 alumnos desde el nivel de transición uno y dos, hasta octavo año básico en cursos simples. Cuenta con biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de computación, patio techado y un internado con capacidad para 100 alumnos.

El cuerpo docente está compuesto por 18 profesores, dos de pre básica, 14 de básica y dos del proyecto PIE, éstos cuentan a lo menos con un 90 % de perfeccionamiento en el área en que se desarrollan. Igualmente parte del equipo directivo compuesto por el director, más un jefe de unidad técnico pedagógica, han participado en cursos de formación de directores y magister en ciencias de la educación.

Tabla 4
Antecedentes de la escuela A

Niveles	Cursos	Cantidad de cursos por nivel	Matrícula por curso
Educación parvularia	NT1	01	21
	NT2	01	36
Educación básica	1°	01	21
	2°	01	39
	3°	01	28
	4°	01	29
	5°	01	35
	6°	01	46
	7°	02	45
	8°	02	63

Fuente: PEI escuela A, 2012.

3.4.2. Características de la escuela B

Cuenta con una matrícula de más de 150 estudiantes, quienes cursan desde nivel de transición uno a octavo año básico. La escuela cuenta con aula tecnológica, laboratorio de ciencias, laboratorio de informática, gimnasio, patio techado, entre otros.

El cuerpo docente está compuesto por nueve profesores, uno de educación parvularia, cinco de educación básica, tres del proyecto PIE y un directivo. La escuela cuenta con seis profesores de aula de planta, para atender a los ocho cursos de educación básica. Cabe hacer mención que no se cuenta con profesores especialistas en el segundo ciclo.

Tabla 5
Antecedentes de la escuela B

Niveles	Cursos	Cantidad de cursos por nivel	Matrícula por curso
Educación parvularia	NT1	1	17
	NT2	1	11
Educación básica	1°	1	17
	2°	1	21
	3°	1	17
	4°	1	11
	5°	1	16
	6°	1	19
	7°	1	18
	8°	1	18

Fuente: PEI escuela B, 2013.

3.4.3. Características de la escuela C

Cuenta con una matrícula de más de 80 alumnos, atendidos en los niveles de nivel de transición uno a sexto año básico, por motivos de baja matrícula se originó la combinación de los cursos de 1° y 2°; 3° y 4°; 5° y 6° básico. La escuela cuenta con brigada escolar, laboratorio de ciencias, biblioteca, sala de computación, tecnología en el aula, cancha de deportes y gimnasio.

El cuerpo docente está compuesto por siete profesores de pre básica y básica, más un docente directivo.

Tabla 6
Antecedentes de la escuela C

Niveles	Cursos	Cantidad de cursos por nivel	Matrícula por curso
Educación parvularia	NT1	Sin información	Sin información
Educación básica	1° y 2°	Sin información	Sin información
	3° y 4°	Sin información	Sin información
	5° y 6°	Sin información	Sin información

Fuente: PEI escuela C, 2013.

3.5. Técnica de análisis de datos

Para evaluar los planes de mejoramiento se utilizó la técnica de análisis documental. Para Cantón Mayo (2004) la pieza clave es la adecuada categorización, que supone la descomposición objetiva del texto en unidades de codificación o registro y posteriormente en unidades establecidas de acuerdo a criterios específicos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se realiza el análisis de resultados de las acciones de los planes de mejoramiento de tres escuelas municipales urbanas de una comuna de la región de la Araucanía, las que han sido denominadas escuela A, escuela B y escuela C. A partir del análisis se han levantado seis categorías emergentes.

1) Categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento: se refiere a las responsabilidades que asume el profesor en las acciones planificadas en el PME, en el marco del proceso de mejoramiento. Dentro de esta categoría se encuentran las siguientes subcategorías.

Tabla 7

Subcategorías asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento

Subcategoría	Descripción	Escuela A	Escuela B	Escuela C
Perfeccionamiento	La escuela cuenta con estrategias de perfeccionamiento docente, para el mejoramiento de su gestión en el aula.	X		X
Desarrollo profesional docente	En la escuela existen espacios de reflexión de las prácticas con sus pares en torno a aspectos profesionales, pedagógicos y didácticos.	X		X
Mejora del proceso pedagógico	Actividades de apoyo destinadas a mejorar la práctica del docente.	X	X	X
Coordinación	Se coordinan actividades de tipo pedagógico.		X	
Relaciones con la familia	La escuela integra a la familia en la educación de sus hijos.			X

Fuente: elaboración propia.

2) Categoría función del director en el proceso de mejoramiento: se refiere a las responsabilidades que asume el director en el análisis y determinación de las acciones que serán implementadas durante el proceso de mejoramiento. Dentro de las que se encuentran las siguientes subcategorías.

Tabla 8

Subcategorías asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento

Subcategoría	Descripción	Escuela	Escuela	Escuela
		A	B	C
Función pedagógica	Hace un seguimiento sobre los objetivos del establecimiento y la implementación del currículum nacional.	X	X	
Función administrativa	Organiza y supervisa el trabajo de los docentes y de todo el personal de la escuela.	X	X	X
Función financiera	Asigna y administra los recursos económicos.	X	X	
Función actitudinal	Toma decisiones pertinentes y resuelve conflictos y promueve una cultura de altas expectativas dentro de la escuela.		X	
Función difusión	Comunica el proyecto educativo de la escuela a toda la comunidad.			X

Fuente: elaboración propia.

3) Categoría función de la UTP: asume la responsabilidad de liderar al equipo docente e implementa las acciones para el mejoramiento de los aprendizajes. Dentro de las que se encuentran las subcategorías.

Tabla 9
Subcategorías asociadas a la categoría función de la UTP

Subcategoría	Descripción	Escuela A	Escuela B	Escuela C
Supervisión de planificaciones de clases y evaluaciones	UTP es responsable del cumplimiento de las planificaciones y del calendario de las evaluaciones de la escuela.	X		
Asesoría al docente	Orientaciones a la práctica dentro del aula, planificación curricular y al fortalecimiento y gestión docente en el aula.	X	X	
Planificación y administración del currículum	Se refiere a aquellas actividades tendientes a organizar la implementación del currículum.	X	X	X
Acompañamiento al aula	UTP supervisa, acompaña y participa en las observaciones de clases en el aula y retroalimenta el desempeño profesional de los docentes.	X	X	
Evaluación de la implementación curricular	UTP Incluye sistemas de apoyo, evaluación, seguimiento de estrategias de las actividades implementadas por los docentes.		X	

Fuente: elaboración propia.

4) Categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos: acciones desarrolladas en el centro educativo para la contratación, adquisición, mantenimiento y reparación de recursos en función de los objetivos educativos. Dentro de la que se encuentran las subcategorías.

Tabla 10

Subcategorías asociadas a la categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos

Subcategoría	Descripción	Escuela A	Escuela B	Escuela C
Contratación de recursos humanos	Contratación de profesionales y/o asistentes para llevar a cabo las actividades del centro educativo.	X	X	X
Adquisición y/o reparación de materiales, didácticos y tecnológicos	Existen mecanismos que permiten aumentar y renovar los recursos pedagógicos.	X	X	X
Uso de tecnologías en el aula	Se incluye el uso de las Tics para realizar las actividades y clases en aula y laboratorio de computación.	X		X

Fuente: elaboración propia.

5) Categoría convivencia escolar: se refiere a las acciones implementadas para contribuir a la mejora de la convivencia y clima escolar. Dentro de la que se encuentran las subcategorías.

Tabla 11
Subcategorías asociadas a la categoría convivencia escolar

Subcategoría	Descripción	Escuela	Escuela	Escuela
		A	B	C
Participación de la comunidad escolar	Los actores de la comunidad escolar cuentan con instancias de participación y espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares.	X	X	X
Buen clima escolar	Existen estrategias que hacen que la escuela sea un lugar seguro y acogedor.	X	X	X
Orientación y desarrollo de los estudiantes	Se refiere al desarrollo de actividades destinadas a fomentar ciertos valores en los alumnos como el respeto, la tolerancia, normas de conducta, entre otros.	X	X	

Fuente: elaboración propia.

6) Categoría gestión de resultados: se refiere a las acciones que se desarrollan para alcanzar los resultados y metas definidas por el centro educativo.

Tabla 12
Categoría gestión de resultados

Categoría	Descripción	Escuela	Escuela	Escuela
		A	B	C
Gestión de resultados	Se refiere a las acciones que se desarrollan para alcanzar los resultados y metas definidas por el centro educativo.	X		

Fuente: elaboración propia.

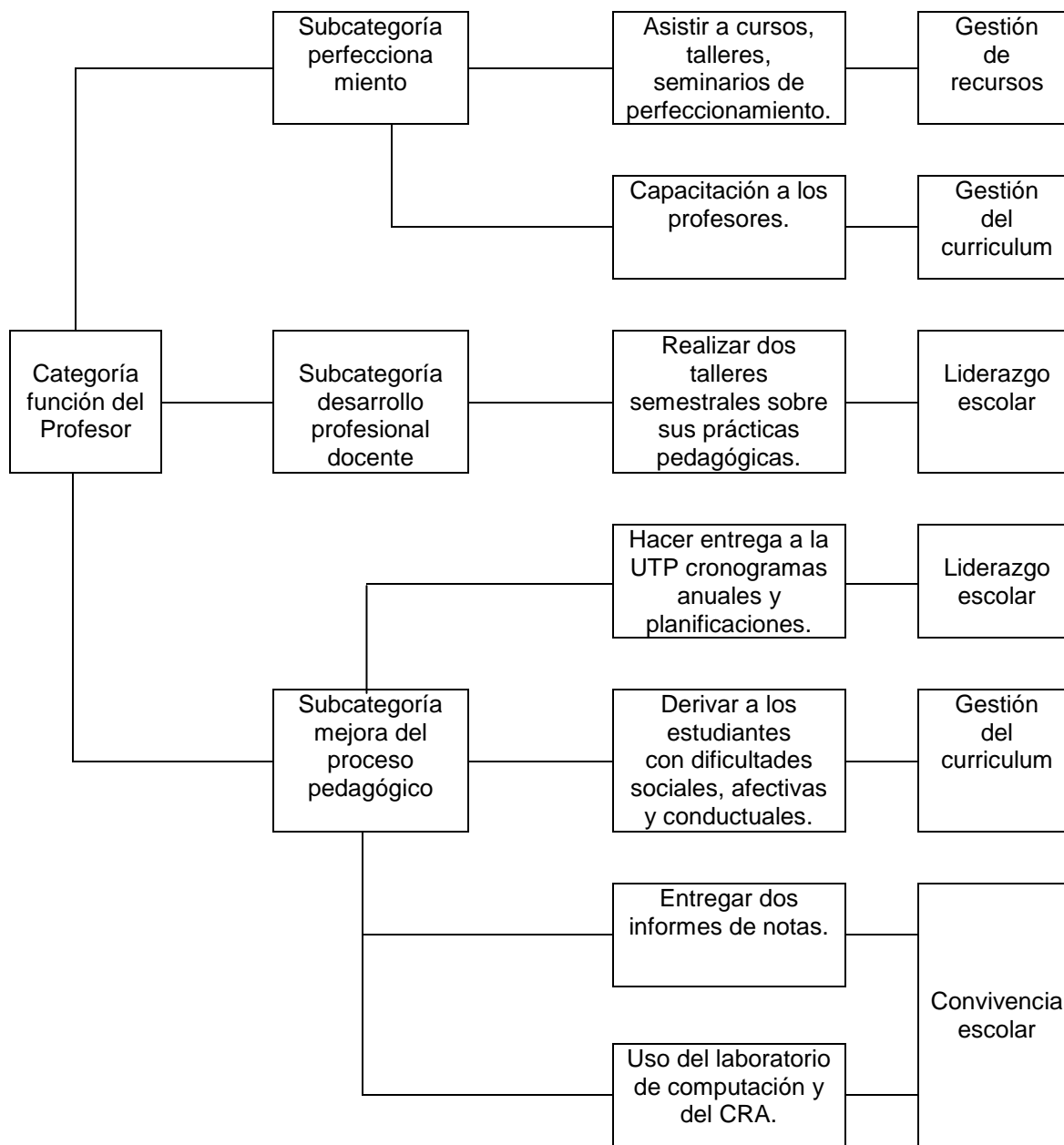
4.1. Análisis de las acciones de la escuela A

4.1.1. Categoría: función del profesor en el proceso de mejoramiento

En la figura 5 se presentan las acciones de la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento de la escuela A, con cada subcategoría.

Figura 5

Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento en escuela A



Fuente: elaboración propia

Dentro de la subcategoría perfeccionamiento se encuentran dos acciones: a) “asistir a cursos, talleres, seminarios, de perfeccionamiento para el personal de la escuela en diferentes áreas” (PME escuela A, 2013. p. 5); b) “Se realizará una capacitación a los profesores para innovar en sus prácticas pedagógicas incorporando nuevas estrategias didácticas adquiridas” (PME escuela A, 2013. p. 16). La acción A, se enmarca dentro del área de gestión del currículum, la acción B en el área de gestión de recursos y tienen un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo, hasta el 31 de diciembre de 2013. Si bien se especifica la temporalidad de las acciones, no se evidencia si éstas se desarrollarían en uno o más días, sin embargo, se demuestra que existen intenciones de desarrollo continuo de los docentes dentro de la escuela.

En la subcategoría desarrollo profesional docente, se encuentra la siguiente acción: a) Realizar dos talleres semestrales en los cuales los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, colocando énfasis en aquellas que le han dado mejor resultado. Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación va desde el 31 de marzo hasta 16 de diciembre de 2013. La reflexión es una de las instancias claves en todo proceso de mejoramiento, pues los docentes desde esta acción podrían analizar sobre aquellas prácticas efectivas.

En la subcategoría mejora del proceso pedagógico se encuentran las siguientes acciones: a) “Cada docente debe presentar y hacer entrega a la UTP sus cronogramas anuales y panificaciones de aula de cada asignatura que imparte en los plazos establecidos por el establecimiento” (PME escuela A, 2013. p. 19). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 20 de marzo hasta el 25 de noviembre de 2013; b) “El profesor jefe derivará a los estudiantes que durante el año escolar presenten dificultades sociales, afectivas y conductuales” (PME escuela A, 2013. p. 15). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período

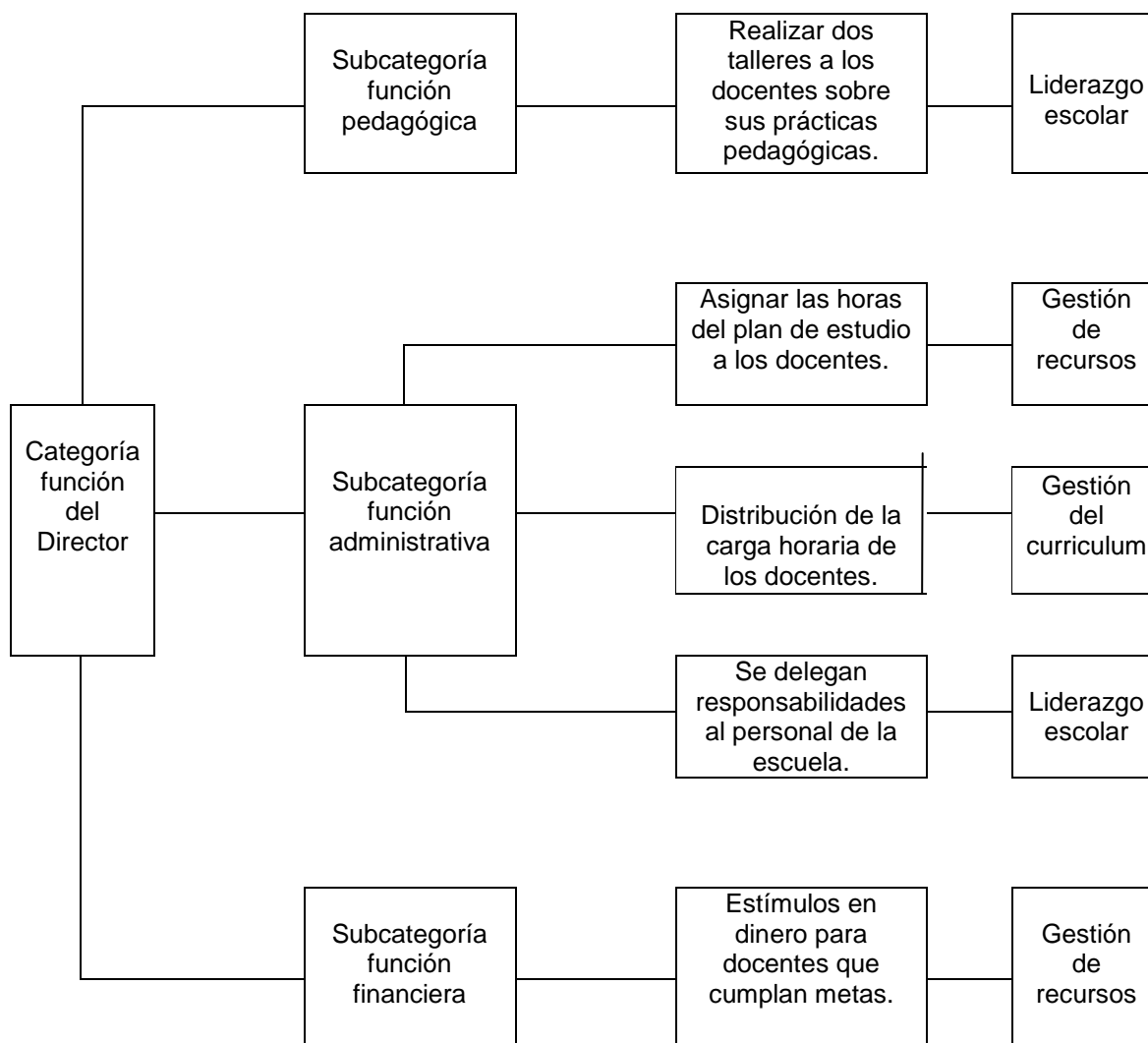
de implementación que va desde el 08 de abril hasta el 25 de noviembre de 2013; c) “Entregar dos informes de notas a los padres y apoderados, uno al 30 de mayo y otro al 30 de septiembre” (PME escuela A, 2013. p. 7). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde el 20 de mayo hasta el 14 de septiembre de 2013. Si bien es cierto esta subcategoría corresponde al proceso pedagógico, es importante mencionar que son acciones de tipo administrativo que buscarían tener impacto en lo pedagógico-curricular.

4.1.2. Categoría: función del director en el proceso de mejoramiento

En la figura 6 se presentan las acciones de la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en la escuela A, con cada subcategoría.

Figura 6

Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en escuela A



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría función pedagógica se encuentra la siguiente acción: a) “Realizar dos talleres semestrales en los cuales los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, colocando énfasis en aquellas que le han dado mejor resultado, promoviendo desafíos académicos a los profesores y retroalimenta el quehacer pedagógico” (PME escuela A, 2013. p. 14). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 31 de marzo hasta 16 de diciembre de 2013. Esta acción, también está presente en la subcategoría desarrollo profesional docente, pero ahora es analizada desde la perspectiva de director, quien es el responsable de dirigir los talleres de reflexión. Se busca implementar estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

En la subcategoría función administrativa se encuentran las siguientes acciones: a) “Asignar las horas del plan de estudio a los docentes según sus capacidades y perfeccionamiento realizado” (PME escuela A, 2013. p. 3). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 20 de diciembre de 2013; b) “Se delegan responsabilidades al personal de la escuela, mediante un documento escrito que recibirá cada uno de ellos, de acuerdo a su contrato y a sus capacidades y/o perfeccionamiento realizado, el cual formará parte también del PEI” (PME escuela A, 2013. p. 13). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 30 de abril de 2013; c) “Se realiza la distribución de la carga horaria, a todos los profesores considerando su experticia profesional y las necesidades e intereses de los estudiantes y/o grupo curso” (PME escuela A, 2013. p. 19). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 29 de marzo de 2013. Cabe mencionar que no se evidencia una acción previa, que determine las capacidades y perfeccionamiento de los docentes para asignarle sus horas.

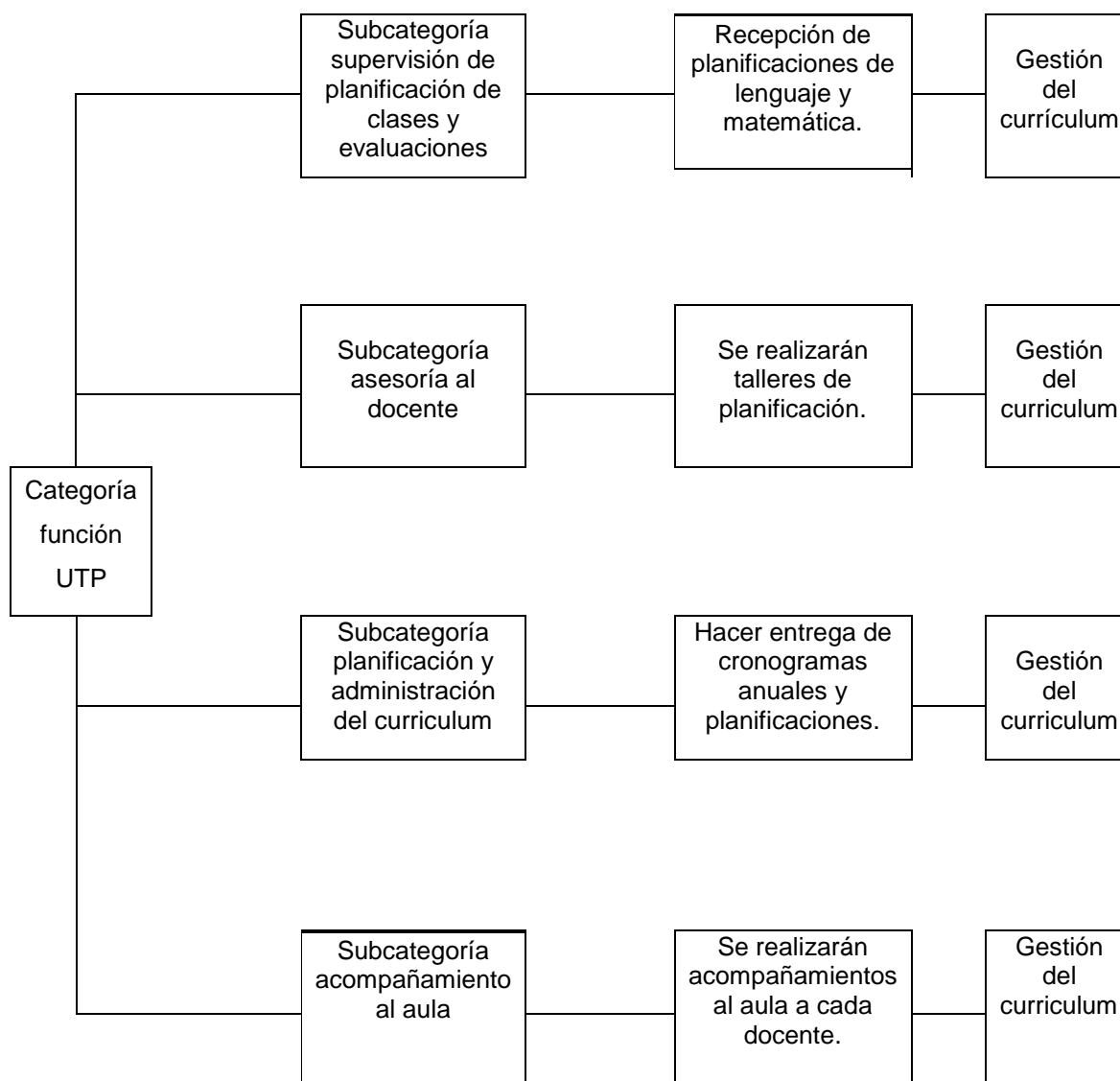
Finalmente la subcategoría función financiera presenta la acción: a) “Crear un sistema de estímulos en dinero para aquellos docentes que cumplan con las metas propuestas por la escuela” (PME escuela A, 2013. p. 4). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 01 de agosto hasta 31 de diciembre de 2013. Si bien esta acción es de carácter más administrativo que pedagógica, se busca generar un cambio a través de la innovación e instalación de un incentivo para los docentes de un monto de \$1.000.000 para quienes obtengan logros en sus resultados académicos.

4.1.3. Categoría: función de la UTP

En la figura 7 se presentan las acciones asociadas a la categoría función de la UTP de la escuela A, con cada subcategoría.

Figura 7

Acciones asociadas a la categoría función de la UTP en escuela A



Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría supervisión de planificación de clases y evaluaciones, se encuentra la siguiente acción: a) “Equipo de gestión verificará que las planificaciones de lenguaje y matemática consideran estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad y aseguren el aprendizaje de todos los alumnos” (PME escuela A, 2013. p. 18). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 5 de agosto hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción está orientada hacia la implementación de diversas estrategias para el aprendizaje de todos los alumnos, realizada durante los talleres de planificación, por lo que también deben considerarse adecuaciones curriculares para alumnos con NEE.

En la subcategoría asesoría al docente se encuentra la siguiente acción: a) “Se realizarán talleres de planificación que incorporen variadas estrategias de enseñanza en las asignaturas de lenguaje, matemática, ciencias e historia y socialización de resultados” (PME escuela A, 2013. p. 17). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 30 de septiembre hasta el 25 de noviembre de 2013. Esta acción permitirá llevar a cabo correctamente el proceso de planificación a través de la capacitación del docente en estrategias de enseñanza para el logro del aprendizaje.

En la subcategoría planificación y administración del currículum, se encuentra la siguiente acción: a) “Cada docente debe presentar y hacer entrega a la UTP sus cronogramas anuales y planificaciones de aula de cada asignatura que imparte en los plazos establecidos por el establecimiento” (PME escuela A, 2013. p. 19). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 20 de marzo hasta el 25 de noviembre de 2013. A través de esta acción se busca que los docentes hagan entrega de sus planificaciones de acuerdo a lo establecido en los talleres de planificación con sus respectivas evaluaciones.

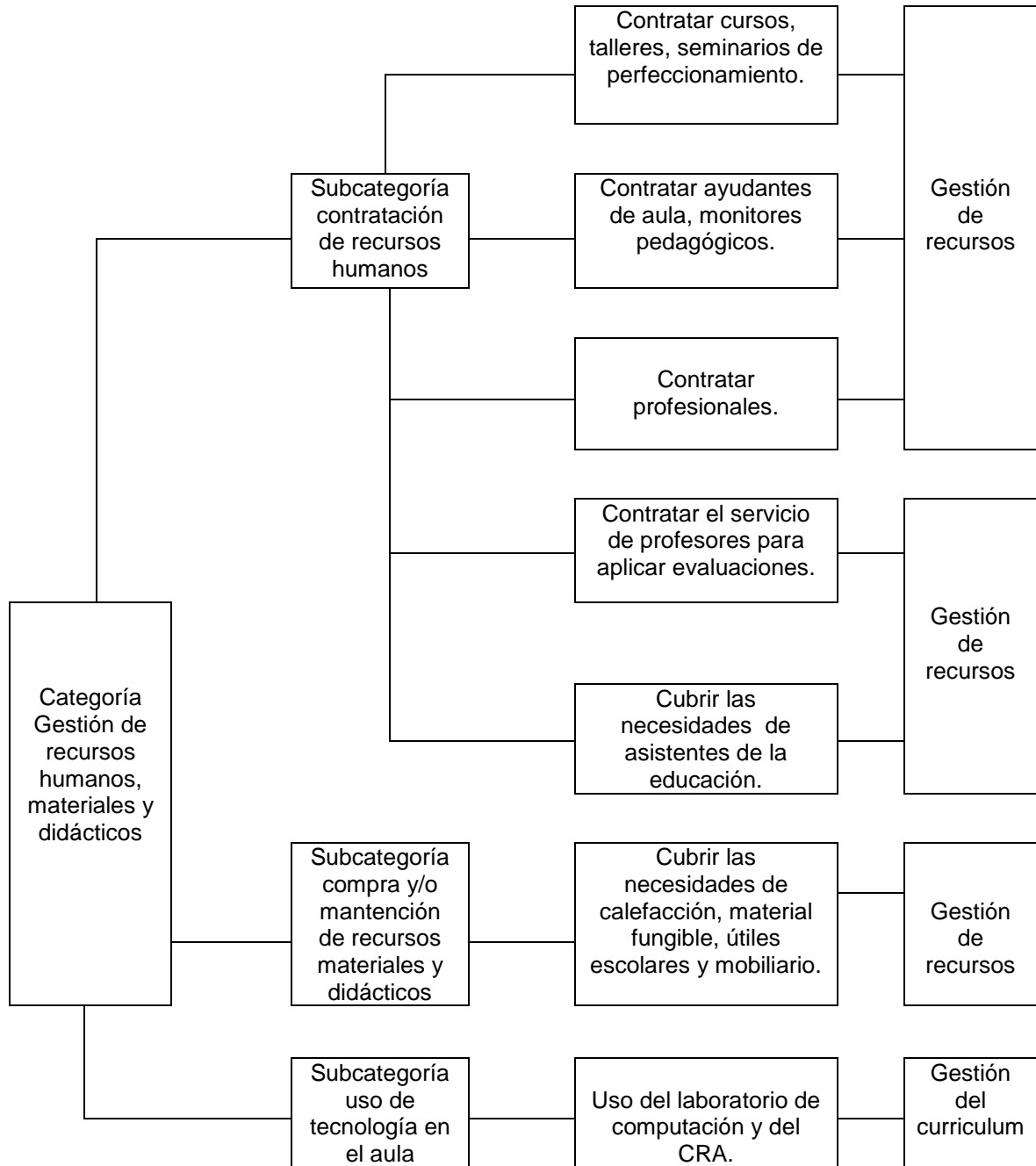
Finalmente la subcategoría acompañamiento al aula presenta la siguiente acción: a) “Se realizarán al menos dos acompañamientos al aula a cada docente durante el año escolar con su respectiva retroalimentación y con firma del compromiso de mejora de la enseñanza cuando corresponda” (PME escuela A, 2013. p. 18). Corresponde al área de gestión del curriculum y tiene un periodo de implementación que va desde el 15 de abril hasta el 25 de noviembre de 2013. Si bien en esta acción se alude al compromiso de mejora, no se observa en el plan de mejoramiento que exista un seguimiento a esta misma acción.

4.1.4. Categoría: gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos

En la figura 8 se presentan las acciones asociadas a la categoría recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela A, con cada subcategoría.

Figura 8

Acciones asociadas a la categoría recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela A



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría contratación de recursos humanos se encuentran las siguientes acciones: a) “Contratar y asistir a cursos, talleres, seminarios, de perfeccionamiento para el personal de la escuela en diferentes áreas” (PME escuela A, 2013. p. 5); b) “Contratar ayudantes de aula, monitores pedagógicos y/o deportivos para apoyar las actividades curriculares de la escuela” (PME escuela A, 2013. p. 2); c) “Contratar profesionales (psicólogo, asistente social, psicopedagogo, ingeniero informático) para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes” (PME escuela A, 2013. p. 3); d) “Contratar el servicio de profesores para aplicar tres evaluaciones internas del avance de los aprendizajes en las asignaturas de lenguaje y matemática durante el año” (PME escuela A, 2013. p. 5); e) “Cubrir las necesidades de la escuela en cuanto al personal de asistentes de la educación para su normal funcionamiento” (PME escuela A, 2013. p. 5). Todas estas acciones están enmarcadas dentro del área de gestión de recursos y se desarrollan en un periodo que va desde el 04 de marzo al 31 de diciembre de 2013. En esta subcategoría se observa un destacado número de acciones referidas a la selección y contratación de recursos humanos y apoyo externo para el reforzamiento de los aprendizajes, sin embargo no hay acciones asociadas a estas contrataciones, por lo tanto no se observa en qué consistiría su aporte a la mejora.

En la subcategoría compra y/o adquisición de recursos materiales y didácticos se encuentra la acción: a) “Contar con un ambiente propicio para la estadía y el aprendizaje, cubriendo las necesidades de calefacción, material fungible, útiles escolares y de apoyo pedagógico y mobiliario escolar” (PME escuela A, 2013. p. 10). Se enmarca dentro del área de la convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta 31 de diciembre de 2013. No se evidencia a lo largo del plan de mejoramiento el uso de estos materiales pedagógicos como apoyo a las actividades de los docentes.

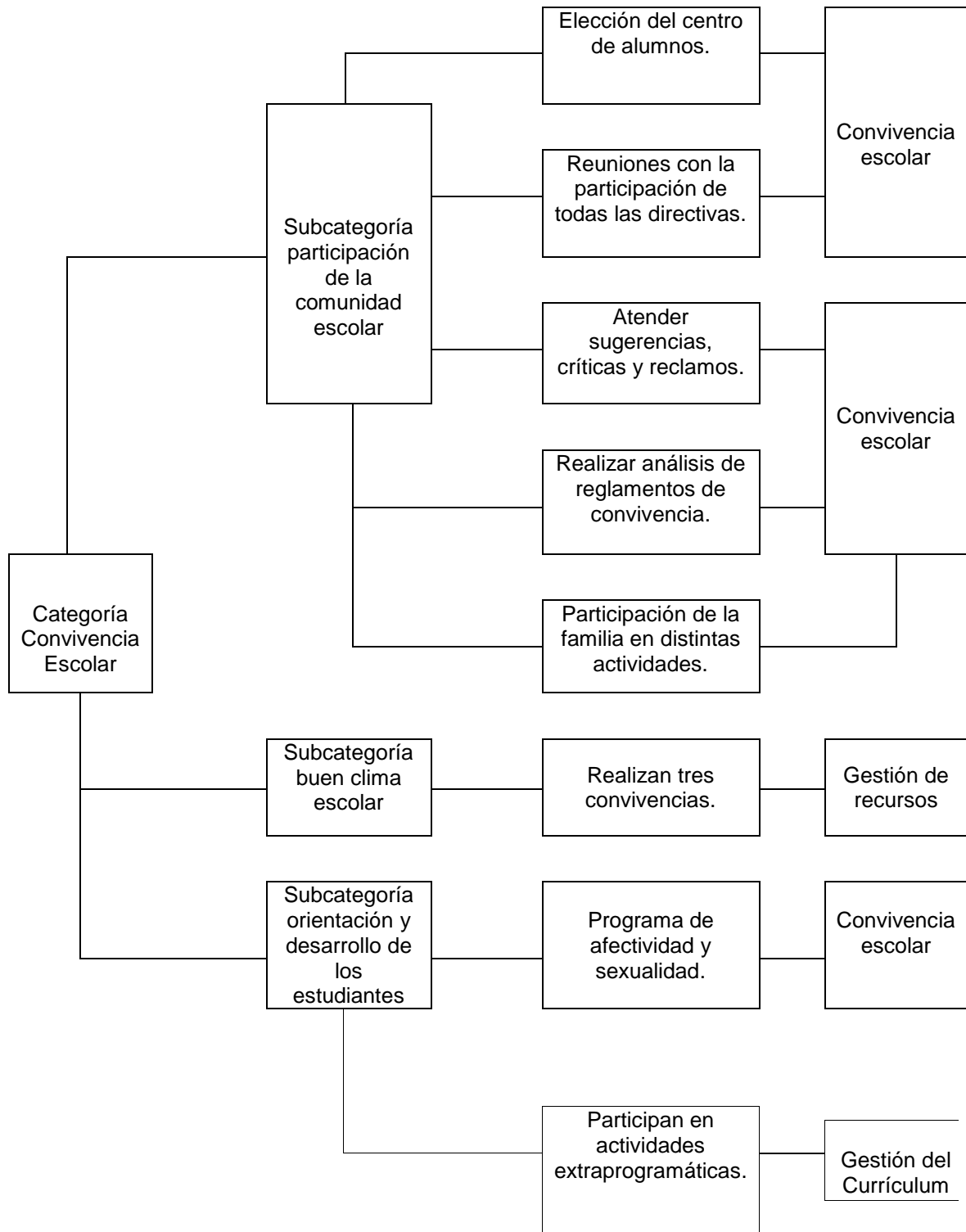
Finalmente la subcategoría uso de tecnologías en el aula encontramos la siguiente acción: a) “Los cursos de NT1 a 8° año hacen uso del laboratorio de computación y del CRA para apoyar el desarrollo de las distintas actividades propuestas en las asignaturas del currículum” (PME escuela A, 2013. p. 17). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 15 de abril hasta 25 de noviembre de 2013. Con respecto a esta acción no se evidencia en qué tipo de actividades los docentes hacen uso de estos recursos.

4.1.5. Categoría: convivencia escolar

En la figura 9 se presentan las acciones asociadas a la categoría convivencia escolar de la escuela A, con cada subcategoría.

Figura 9

Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en escuela A



Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría participación de la comunidad escolar, se encuentran las siguientes acciones: a) “Realizar elección del centro de alumnos con la participación de estudiantes de cuarto a octavo año” (PME escuela A, 2013. p. 7); b) “Realizar seis reuniones al año con la participación de las directivas de cursos para proponer y organizar actividades propias del centro de alumnos” (PME escuela A, 2013. p. 8); c) “Atender las sugerencias, críticas y reclamos de los padres y apoderados para mejorar la gestión escolar, en beneficio de nuestros estudiantes” (PME escuela A, 2013. p. 9); d) “Realizar talleres de análisis y adecuación de reglamentos de convivencia escolar con la participación de la comunidad escolar, para consensuar y establecer los nuevos protocolos que se utilizarán en los diferentes procedimientos en su aplicación” (PME escuela A, 2013. p. 10); e) “Utilizar diversas estrategias para consolidar la cobertura de integración y participación de las familias en las distintas actividades que el establecimiento educacional planifica e implementa, a través de medios tecnológicos, escritos, radiales u otros” (PME escuela A, 2013. p. 8). Todas estas acciones están enmarcadas dentro del área convivencia escolar y tienen un periodo de implementación que va desde el 15 de marzo al 31 de diciembre de 2013. En esta subcategoría se presentan acciones que gestionan la participación de los actores de la comunidad escolar en diferentes actividades, sin embargo, esta participación es más bien estructurada ya que no se evidencian acciones de co-construcción con el centro educativo.

En la subcategoría buen clima escolar se encuentra la siguiente acción: a) “Se realizarán tres convivencias y una salida durante el año con todo el personal de la escuela, para reconocer su trabajo en beneficio del mejoramiento de la calidad de la educación de la escuela” (PME escuela A, 2013. p. 4). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción busca dar participación a toda la comunidad escolar en actividades

no curriculares, para destacar su labor en la escuela y también permite mejorar las relaciones interpersonales.

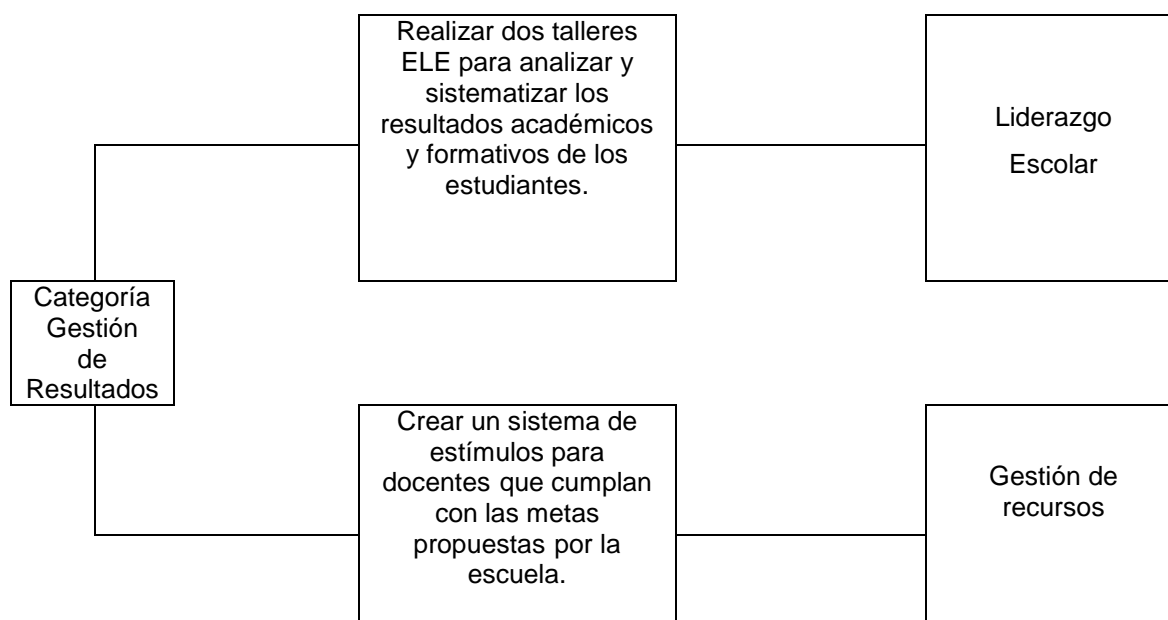
Finalmente en la subcategoría orientación y desarrollo de los estudiantes se encuentran las siguientes acciones: a) “Realizar un programa de afectividad y sexualidad para ser aplicado desde 5° a 8° año, mediante la realización de talleres” (PME escuela A, 2013. p. 11). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde el 14 de abril hasta el 13 de diciembre de 2013. Esta acción busca fomentar en los alumnos valores, cualidades y hábitos que le ayuden en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales; b) “Los estudiantes con habilidades destacadas en las áreas: deportivas, artísticas y curriculares, optarán por participar en diferentes actividades extraprogramáticas organizadas a nivel local, regional y nacional” (PME escuela A, 2013. p. 15). Corresponde al área de gestión del currículum, con un período de implementación que va desde el 08 de abril hasta el 29 de noviembre de 2013. Esta acción busca estimular el esfuerzo en aprendizajes y aptitudes de los alumnos en las distintas áreas. Se evidencia un interesante programa de desarrollo integral del alumno, que no sólo busca la calidad desde los resultados, sino que desde los propios procesos de formación, en el sentido de que un estudiante puede desarrollarse en distintas dimensiones, no sólo la cognitiva.

4.1.6. Categoría: gestión de resultados

En la figura 10 se presentan las acciones de la categoría gestión de resultados en la escuela A, con cada subcategoría.

Figura 10

Acciones asociadas a la categoría gestión de resultados en escuela A



Fuente: elaboración propia.

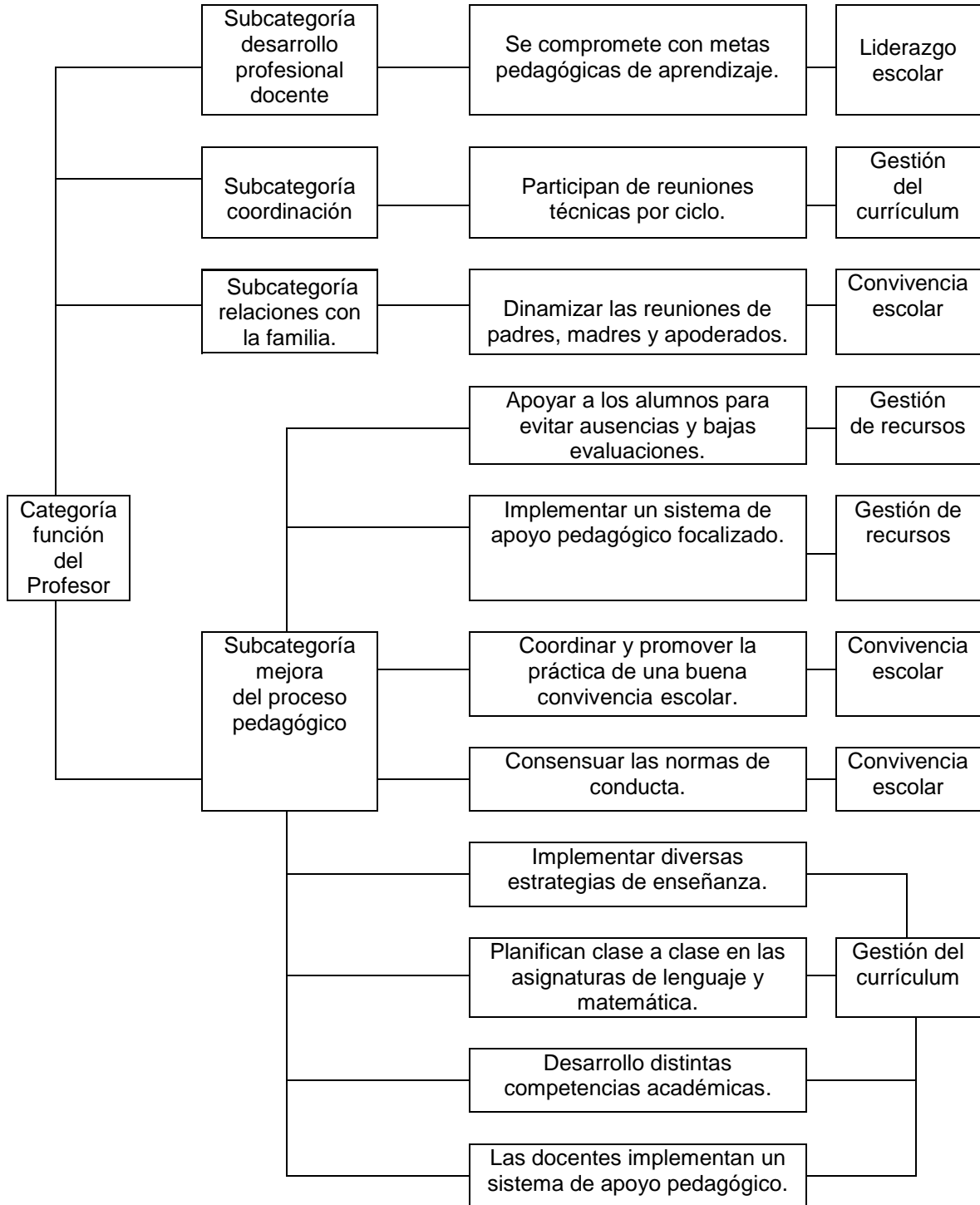
En esta categoría se encuentran las siguientes acciones: a) “Realizar dos talleres ELE para analizar y sistematizar los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna y la satisfacción de los padres” (PME escuela A, 2013. p. 13). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 29 de septiembre hasta el 30 de diciembre de 2013; b) “Crear un sistema de estímulos en dinero para aquellos docentes que cumplan con las metas propuestas por la escuela” (PME escuela A, 2013. p. 4). Corresponde a área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 01 de agosto hasta 31 de diciembre de 2013. Estas dos acciones reflejan un claro énfasis por la mejora de resultados, puesto que se hace un seguimiento de los mismos e incentivan a los docentes a cumplir con los objetivos propuestos.

4.2. Análisis de las acciones en escuela B

4.2.1. Categoría: función del profesor en el proceso de mejoramiento

En la figura 11 se presentan las acciones de la categoría función del profesor de la escuela B, con cada subcategoría.

Figura 11
Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento escuela B



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la subcategoría desarrollo profesional docente se encuentra la siguiente acción: a) “A través de la firma de un documento, los docentes se comprometen con metas pedagógicas de aprendizaje, establecidas a través de un diagnóstico institucional. Una vez tabulados los resultados de la segunda evaluación de aprendizaje, se procede al análisis para verificar el avance en las metas pedagógicas y de aprendizaje propuestas” (PME escuela B, 2013. p. 15). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 29 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Si bien este compromiso no es una acción sino un resultado, para llegar a un compromiso es posible que se desarrollen acciones tendientes a generarla, para ello es necesario el trabajo del centro educativo en función del desarrollo profesional docente.

En la subcategoría coordinación se encuentra la siguiente acción: a) “Los profesores participan de reuniones técnicas por ciclo, donde se hace recepción de informes sobre resultados de evaluaciones, estado de avance en el aprendizaje de los estudiantes y planificación articulada. Se analiza la efectividad del uso de las guías de aprendizajes elaboradas por los docentes, se mejoran y comparten” (PME escuela B, 2013. p. 21). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. En esta acción debería existir una preparación previa de los instrumentos de evaluación con la que se medirán los aprendizajes de los alumnos. Esta preparación involucra la capacitación de los docentes en técnicas de medición e instrumentos de evaluación para posteriormente realizar el proceso de retroalimentación de los resultados obtenidos.

En la subcategoría relación con la familia se encuentra la siguiente acción: a) “Dinamizar las reuniones de padres, madres y apoderados que permitan informar, reflexionar y compartir opiniones y motivaciones frente a la realidad

educacional de sus hijos e hijas” (PME escuela B, 2013. p. 8). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 31 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción está enfocada a darle mayor participación e involucramiento de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos.

Finalmente en la subcategoría mejoramiento del proceso pedagógico se encuentran las siguientes acciones: a) A partir del diagnóstico, elaborado por las docentes de integración, implementar un sistema de apoyo pedagógico focalizado por indicadores y resultados para los alumnos prioritarios, de bajo rendimiento y con talento para primer y segundo ciclo básico, con seguimiento y monitoreo de los logros. Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde 04 de marzo de 2013 hasta 27 de diciembre de 2013. La realización del diagnóstico permite conocer el rendimiento de cada alumno, a partir de esta información pueden generarse estrategias de reforzamiento, incorporar un equipo de especialistas, tales como psicopedagogo, educadora de diferencial, asistente de aula y otros; b) “implementar un sistema de apoyo pedagógico focalizado por indicadores de logro y resultados para los alumnos prioritarios y no prioritarios, de bajo rendimiento y con talento. Con seguimiento y monitoreo de los logros en relación a aprendizajes claves de las asignaturas fundamentales” (PME escuela B, 2013. p. 17). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. En esta acción se integran todas aquellas estrategias de estímulo para alumnos aventajados, como de reforzamiento para aquellos de bajo rendimiento; c) Apoyar a los alumnos prioritarios y no prioritarios en el aspecto social, para un adecuado desarrollo de las actividades de aprendizaje, a través de la adquisición de útiles escolares, uniformes, botiquín escolar y otros. Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013.

En esta acción deben definirse los materiales que se necesitan adquirir para apoyar el proceso de mejoramiento de las actividades; d) “Al comienzo del año escolar cada curso consensuará las normas de conducta que deberán cumplir al interior de la sala de clases, laboratorio de computación, biblioteca, comedor y patios de la escuela” (PME escuela B, 2013. p. 11). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre. Esta acción está destinada a mejorar el ambiente de aula, así como de todos los espacios donde interactúa la comunidad escolar, se busca fomentar valores como el respeto, la tolerancia, las normas de comportamiento que permitirán una buena convivencia escolar; e) Implementar diversas estrategias de enseñanza que pueden incluirse antes, durante o después de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. El docente busca integrar diferentes estrategias para que los alumnos logren clasificar, explicar, inferir, entre otras, en las actividades planificadas; f) “Los docentes planifican clase a clase, de manera de optimizar los tiempos y recursos destinados al proceso de aprendizaje, en el marco de la calendarización anual de unidades de aprendizaje de las asignaturas de lenguaje y matemática” (PME escuela B, 2013. p. 22). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción permite al docente planificar su clase de acuerdo a los tiempos, preparación de material y adecuada evaluación de los aprendizajes; g) Docente encargado de coordinar y promover la práctica de una buena convivencia escolar en la comunidad educativa. Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. A través de esta acción se busca promover la buena convivencia, este docente debería contar con una buena capacitación, para generar en los alumnos un cambio de actitud frente a

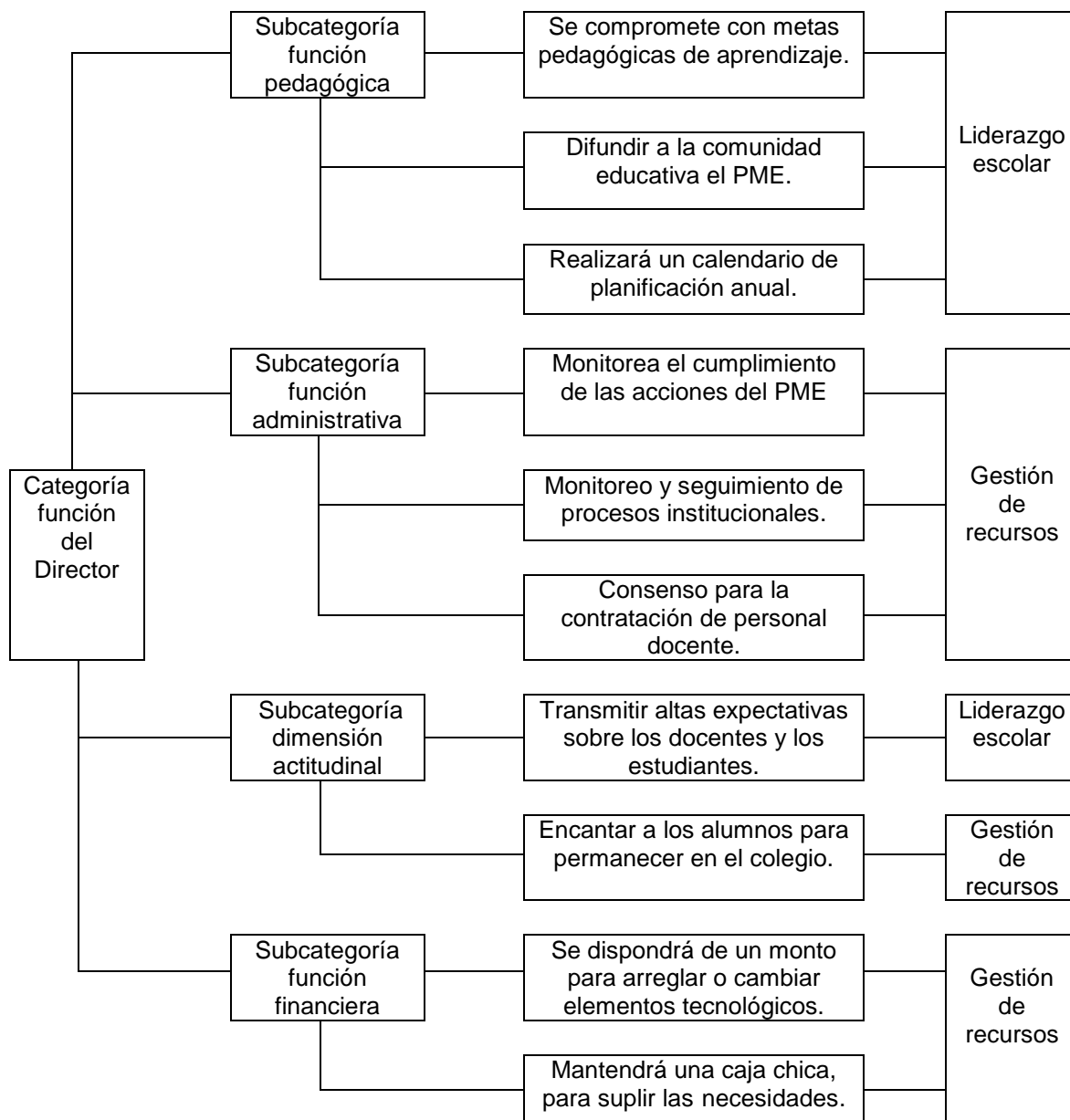
situaciones de violencia, bullying, relaciones interpersonales, entre otras; h) “Durante el año, el establecimiento desarrollará distintas competencias académicas tales como: cálculo mental, concurso literario, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de estos aprendizajes a través de una estrategia más lúdica” (PME escuela B, 2013. p. 20). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción permite incentivar a los alumnos a participar en actividades de destrezas ya sea matemáticas o literarias, con lo cual se fomenta su desarrollo cognitivo.

4.2.2. Categoría: función del director en el proceso de mejoramiento

En la figura 12 se presentan las acciones asociadas a la categoría función del director en escuela B, con cada subcategoría.

Figura 12

Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en la escuela B



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría función pedagógica se encuentran las siguientes acciones: a) “A través de la firma de un documento, los docentes se comprometen con metas pedagógicas de aprendizaje, establecidas a través de un diagnóstico institucional. Una vez tabulados los resultados de la segunda evaluación de aprendizaje, se procede al análisis para verificar el avance en las metas pedagógicas y de aprendizaje propuestas” (PME escuela B, 2013. p. 15). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 29 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción también está presente en la categoría función del profesor. Si bien este compromiso no es una acción sino un resultado, para llegar a un compromiso es posible que se desarrollen acciones tendientes a generarla, para ello es necesario el trabajo del centro educativo en función del desarrollo profesional docente.

En la subcategoría función administrativa se encuentran las siguientes acciones: a) “Difundir a la comunidad educativa el plan de mejoramiento en relación a sus metas, objetivos, acciones, tiempos, responsabilidades, monitoreos y evaluación del plan” (PME escuela B, 2013. p. 13). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 30 de abril de 2013. Esta acción busca involucrar a toda la comunidad escolar en torno a un proyecto y objetivos comunes; b) “A comienzos del año escolar el equipo de gestión realizará un calendario de planificación anual que contendrá las acciones a realizar en el área académica” (PME escuela B, 2013. p. 14). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Este calendario tendrá por objetivo organizar las acciones que se desarrollarán durante el año e ir monitoreando su cumplimiento; c) “El equipo directivo con todo el equipo docente y PIE irá monitoreando el cumplimiento de las acciones del Plan de Mejoramiento, controlando las evidencias y el aporte de estas acciones al logro de los aprendizajes de los

estudiantes” (PME escuela B, 2013. p. 14). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 02 de septiembre hasta el 31 de diciembre de 2013. A través del monitoreo de estas acciones, se detectarán el cumplimiento de las mismas y se propondrán mejoras para su buen desarrollo, permite llevar un seguimiento ordenado y minucioso a través de las evidencias de cada una de ellas; d) Implementar la incorporación de un sistema de monitoreo y seguimiento de procesos institucionales. Se enmarca dentro del área del liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción busca monitorear los avances del PME a través de las prácticas docentes e institucionales; e) Presentación y consenso con el sostenedor para la contratación de personal docente por estatuto docente y/o honorarios, para cubrir el plan de estudio, definiendo el perfil, roles, funciones y responsabilidades en distintas instancias. Corresponde a área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta 31 de diciembre de 2013. Esta acción hace referencia al fortalecimiento del personal y la gestión pedagógica al contratar profesionales de apoyo necesario para el desarrollo de las actividades del centro educativo.

En la subcategoría actitudinal, se encuentra la siguiente acción: a) Transmitir desde el equipo técnico directivo, altas expectativas sobre los docentes y los estudiantes y los logros. Se enmarca dentro de área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción tiene como objetivo el reconocimiento e incentivos al desempeño de los docentes y los logros a alcanzar de los alumnos, de acuerdo a las metas propuestas.

Finalmente la subcategoría función financiera encontramos las siguientes acciones: a) “Encantar a los alumnos prioritarios y no prioritarios para su permanencia en el colegio, estimulando la asistencia a clases, la retención del

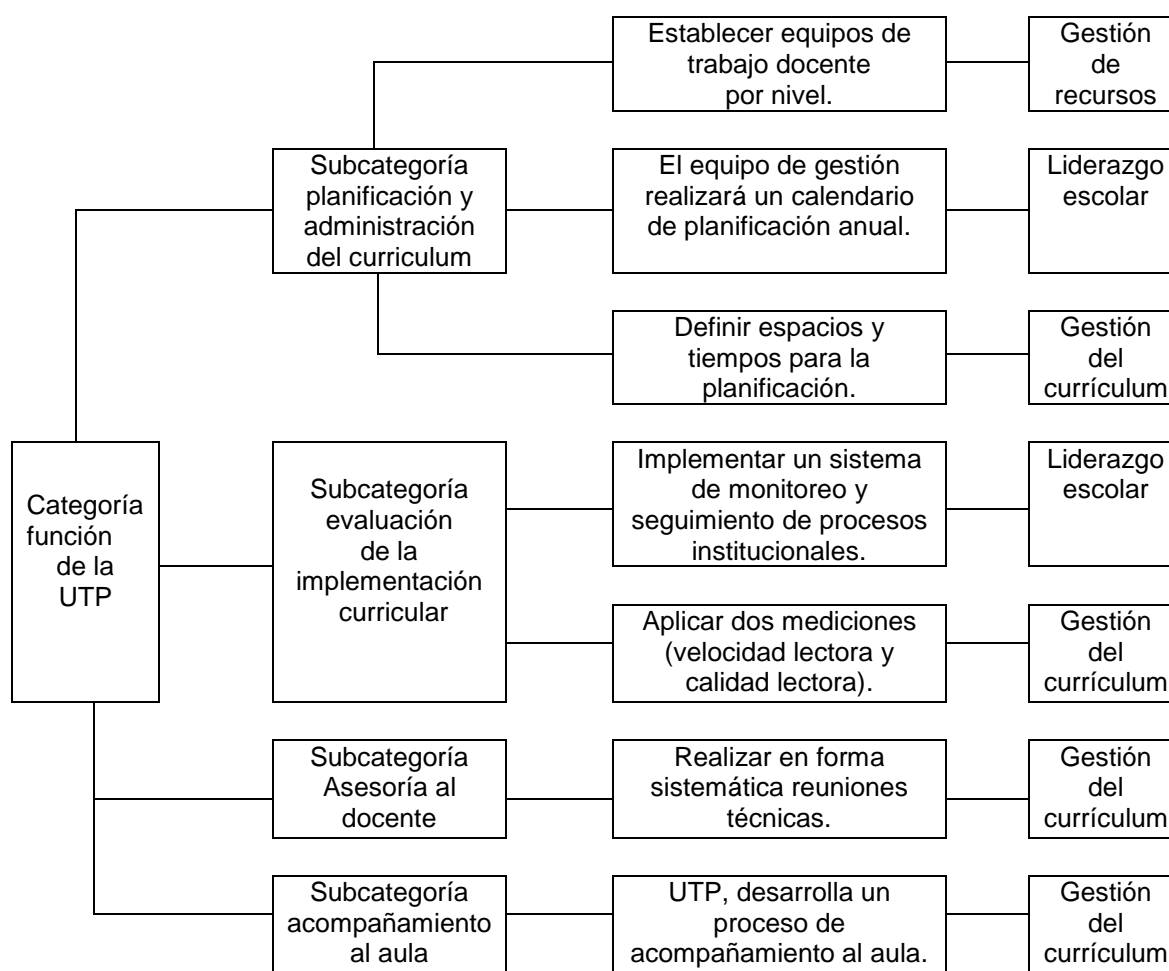
alumnado, y la deserción escolar, a través de estímulos permanentes, cuadro de honor, salidas a terreno, día de esparcimiento, otros” (PME escuela B, 2013. p. 2). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción busca retener al alumnado mediante la provisión de materiales y estímulos permanentes, si bien con este tipo de acciones se desarrolla el área de convivencia, deberían verse también reflejadas en los resultados y aprendizajes de los alumnos; b) “Se dispondrá de un monto determinado, para arreglar o cambiar algunos elementos tecnológicos (data show, computadores, cámaras fotográficas, etc.) y pedagógicos (libros, diccionarios, atlas, etc.) que hayan sido deteriorados o dañados por el uso, en las actividades educativas” (PME escuela B, 2013. p. 4). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. El director dentro de sus funciones debe administrar los recursos financieros, por lo tanto debe sacar el máximo provecho de los recursos con que cuenta, dando prioridad a los materiales o elementos que tengan mayor significancia en los aprendizajes; c) “El establecimiento mantendrá una caja chica, para suplir las necesidades de mantención, reposición de recursos pedagógicos y de oficina, pasajes, peajes y alimentación” (PME escuela B, 2013. p. 6). Corresponde al área de gestión de recursos y tienen un período de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Si bien esta acción, no apoya los aprendizajes directamente, debe administrarse correctamente para ir en apoyo a las actividades que se desarrollan en la escuela.

4.2.3. Categoría: función de la UTP

En la figura 13 se presentan las acciones de la categoría función de la UTP en la escuela B, con cada subcategoría.

Figura 13

Acciones asociadas a la categoría función de la UTP en escuela B



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría planificación y administración del currículum se encuentran las siguientes acciones: a) “Establecer equipos de trabajo de docentes por nivel para favorecer las prácticas institucionales de forma sistemática y progresiva hacia la construcción de procesos que permitan mejorar los resultados educativos” (PME escuela B, 2013. p. 3). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta 31 de diciembre de 2013. En esta acción se busca el fortalecimiento y la formación de equipos de trabajo, lo que impulsa instancias de trabajo colaborativo y de reflexión conjunta entre los docentes; b) A comienzos del año escolar el equipo de gestión realizará un calendario de planificación anual que contendrá las acciones a realizar en el área académica (PME escuela B, 2013. p. 14). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. A través de esta acción se busca la planificación y organización del currículum referente a las acciones a desarrollar y a los recursos pedagógicos para llevar a cabo el trabajo; c) “Definir espacios y tiempos para la planificación del colegio que asegure condiciones para la implementación del currículum en el aula (elaboración de calendario anual de actividades; definición de tiempos y espacios de desarrollo profesional y de preparación de clases, espacio y tiempo para la revisión y elaboración de materiales de apoyo e instrumentos de evaluación” (PME escuela B, 2013. p. 23). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta 27 de diciembre de 2013. Esta acción permite llevar un orden y organización de las actividades de los docentes, generar también instancias de desarrollo profesional que debieran estar explicitadas, ya sea a través de capacitaciones, perfeccionamiento que le permitan mejorar su práctica pedagógica.

En la subcategoría evaluación de la implementación curricular se encuentran las siguientes acciones: a) Implementar un sistema de monitoreo y seguimiento de procesos institucionales, diagnóstico interno respecto a los dispositivos y mecanismos institucionales para monitorear los procesos claves, incorporación de mecanismos y estrategias de monitoreo al trabajo diario y evaluación del impacto a la gestión. Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción resulta clave para evaluar las acciones, pues con la información recabada permitiría generar líneas de acción para elevar los aprendizajes, debiera ser un trabajo en equipo, donde todos los docentes aportaran desde su experiencia en el aula y se formularan instancias remediales y de mejoramiento para las mismas; b) “Aplicación de dos mediciones (velocidad lectora, calidad lectora) durante el año (abril y noviembre) de acuerdo a pruebas estandarizadas, para categorizar a los estudiantes y establecer mejoras” (PME escuela B, 2013. p. 21). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. A través de esta acción se llevaría un control de la calidad y velocidad lectora de los alumnos, al inicio y final de año, para establecer las diferencias, sin embargo no queda claro a que cursos se aplicará la medición.

En la subcategoría asesoría al docente se encuentra la siguiente acción: a) Realizar en forma sistemática reuniones técnicas con los distintos niveles para aunar criterios de tratamiento y evaluación, intercambio de experiencias, análisis de contenidos y didáctica de la enseñanza. Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 01 de marzo al 31 de diciembre de 2013. Se relaciona la acción anterior de ir monitoreando el trabajo docente, a través de estas instancias se realiza un trabajo pedagógico en equipo guiado y reforzado por el jefe de UTP. En esta acción no se especifica que niveles participan de estas reuniones técnicas.

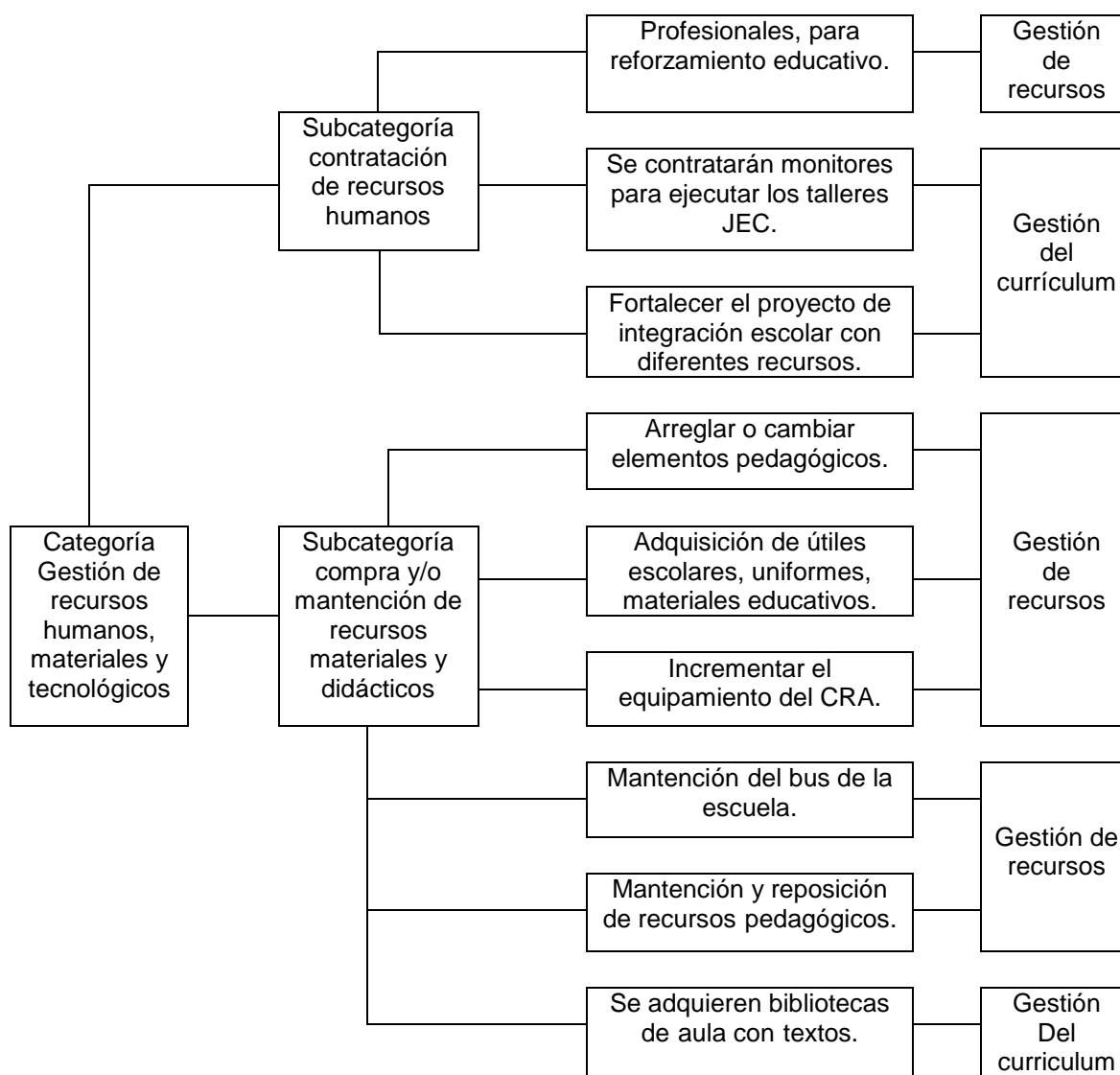
Finalmente la subcategoría acompañamiento a los docentes al aula se encuentra la siguiente acción: “Durante el transcurso del año escolar, el equipo de UTP, desarrolla un proceso de acompañamiento al aula, de manera de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, entregando orientaciones técnicas a los profesores observados, con registro de compromiso de mejora” (PME escuela B, 2013. p. 24). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 03 de abril hasta 27 de diciembre de 2013. Esta acción busca dar un apoyo al docente de acuerdo a su desempeño en el aula a través de la implementación de estrategias remediales para mejorar los aprendizajes.

4.2.4. Categoría: gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos

En la figura 14 se presentan las acciones que corresponden a la categoría recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela B, con cada subcategoría.

Figura 14

Acciones asociadas a la categoría recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela B



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría contratación de recursos, encontramos las siguientes acciones: a) “Se contratarán profesionales, que desarrollarán un sistema de reforzamiento educativo con foco en los alumnos prioritarios, además de bibliotecaria, asistentes para reforzar los aprendizajes en los alumnos de primer ciclo básico” (PME escuela B, 2013. p. 7). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013; b) “Se contratarán monitores para ejecutar los talleres JEC planificados por la unidad educativa y se invertirán recursos en materiales e implementos de apoyo” (PME escuela B, 2013. p. 19). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. A través de estas dos acciones se busca reforzar los aprendizajes de los alumnos al contratar monitores y profesionales en las distintas áreas, sin embargo, no se observan acciones posteriores que den cuenta de los resultados obtenidos por cada uno de éstos y su impacto en los aprendizajes; c) “Fortalecer el proyecto de integración escolar, que atiende estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio, con recursos ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir un proceso que contribuya con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y una educación de calidad a la diversidad de los estudiantes” (PME escuela B, 2013. p. 20). Corresponde al área de gestión de currículum y tienen un período de ejecución que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción se fortalece con la contratación de profesional que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales y con la compra de materiales para el desarrollo de las actividades.

En la subcategoría compra y/o mantención de recursos materiales y didácticos, encontramos las siguientes acciones: a) “Se dispondrá de un monto determinado, para arreglar o cambiar algunos elementos tecnológicos (data show, computadores, cámaras fotográficas, etc.) y pedagógicos (libros,

diccionarios, atlas, etc.) que hayan sido deteriorados o dañados por el uso, en las actividades educativas” (PME escuela B, 2013. p. 3). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción también está presente en la categoría función del director y busca optimizar el uso de recursos didácticos y tecnológicos como apoyo a la gestión docente en el aula y a la actividad pedagógica; b) “Apoyar a los alumnos prioritarios y no prioritarios en el aspecto social para evitar la ausencia, las bajas evaluaciones por falta de materiales y para un adecuado desarrollo de las actividades de aprendizaje, a través de la adquisición de útiles escolares, uniformes, stock, permanente de materiales educativos, botiquín escolar y otros” (PME escuela B, 2013. p. 3). Corresponde al área gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción también está presente en la función del director, busca dar respuesta a las necesidades de tipo social que también existen en la escuela y que permiten darle un mayor bienestar a los alumnos más desfavorecidos en su normal inserción en la escuela; d) Incrementar el equipamiento del CRA, para apoyar la implementación del currículum y generar instancias de aprendizaje, en un espacio adecuado y que contenga todos los recursos de aprendizaje del colegio. Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. A través de esta acción se busca apoyar el aprendizaje y la gestión curricular a través de la administración de recursos pedagógicos de manera que los alumnos cuenten con materiales necesarios para su mejor desempeño; e) Se dispondrán recursos, para la mantención del bus de la escuela, con el propósito de trasladar de manera expedita a los estudiantes y así favorecer su inserción activa en la institución escolar. Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Si bien esta acción no representa un recurso pedagógico, busca mejorar la asistencia de los alumnos a clases, ya que éstos viven en

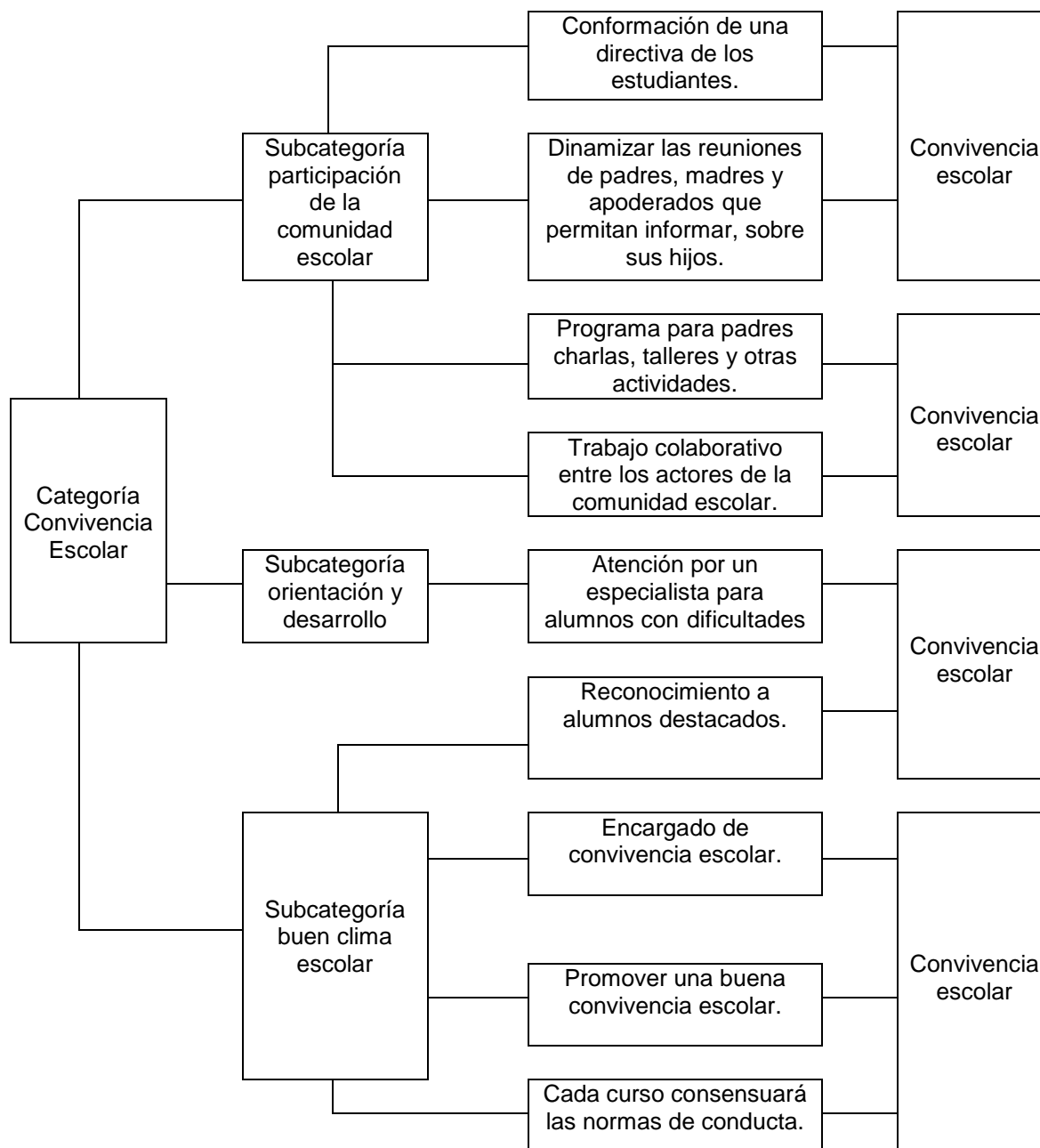
sectores alejados y rurales por lo que con el traslado en bus se mejora la asistencia y puntualidad a la escuela; f) “El establecimiento mantendrá una caja chica, para suplir las necesidades de mantención, reposición de recursos pedagógicos y de oficina, pasajes, peajes y alimentación” (PME escuela B, 2013. p. 6). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Si bien esta acción, no apoya los aprendizajes directamente, debe administrarse correctamente para ir en apoyo a las actividades que se desarrollan en la escuela; g) Se adquieren bibliotecas de aula con textos, para todos los niveles, para incentivar el gusto por la lectura, incrementar la velocidad y la calidad de la comprensión lectora, de todos los estudiantes, con acento en los estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales y avanzadas. Corresponde al área de gestión de resultados y tienen un período de implementación que va desde el 01 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Es una acción que se complementa con el logro de una comprensión y velocidad lectora, que serán medidas en la escuela durante el año en dos instancias, por lo tanto sería un muy buen apoyo para el desarrollo de la misma.

4.2.5. Categoría: convivencia escolar

En la figura 15 se presentan las acciones asociadas a la categoría de convivencia escolar en escuela B, con cada subcategoría.

Figura 15

Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en escuela B



Fuente. Elaboración propia.

Dentro de la subcategoría participación de la comunidad escolar, se encuentran las siguientes acciones: a) El establecimiento promueve y apoya la conformación de una directiva de los estudiantes, integrada por alumnos de segundo ciclo. Corresponde al área de gestión escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción busca la integración activa de los estudiantes en el proceso educativo, como actores activos de su proceso educativo; b) “Dinamizar las reuniones de padres, madres y apoderados que permitan informar, reflexionar y compartir opiniones y motivaciones frente a la realidad educacional de sus hijos e hijas” (PME escuela B, 2013. p. 9). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 31 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción está enfocada en darle mayor participación e involucramiento de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos; c) “Se implementará un programa de escuela para padres que tenga como objetivo realizar charlas, talleres y otras actividades masivas (muestra de talleres, rifas, convivencias, fiesta de la chilenidad, etc.) que convoquen y comprometan a los apoderados en su labor de acompañamiento del proceso educativo” (PME escuela B, 2013. p. 9). Corresponde al área de gestión escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. En esta acción se involucra la participación de los padres en diferentes actividades del establecimiento, tanto de aprendizaje como de esparcimiento, para apoyar a sus hijos en todas las instancias de su desarrollo; d) Implementación de procedimientos consensuados e institucionalizados de práctica de trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad, estableciendo prácticas de monitoreo y automonitoreo, incentivando el sentido de responsabilidad. Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción busca crear canales de comunicación entre los diferentes actores

de la comunidad educativa, la socialización e intercambio de experiencias que permiten la reflexión conjunta entre los involucrados en este proceso.

En la subcategoría orientación se encuentra la siguiente acción: a) “Crear un espacio de atención por un especialista para los alumnos que presenten dificultades de adaptación escolar u otras situaciones de convivencia escolar, con foco en los estudiantes prioritarios” (PME escuela B, 2013. p.11). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción busca dar respuesta a las necesidades de los alumnos en torno a situaciones de carácter psicosocial, de autoestima, conductuales y afectivos que también influyen en el aprendizaje.

Finalmente en la subcategoría buen clima escolar se encuentran las siguientes acciones: a) “Generar instancias de reconocimiento a aquellos alumnos(as) que destaquen por: rendimiento, mejor asistencia, esfuerzo en el quehacer escolar, convivencia, destacados en pruebas estandarizadas, concursos, olimpiadas, talleres extraprogramáticos” (PME escuela B, 2013. p.8). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 27 de diciembre de 2013. Esta acción genera en el establecimiento estimular positivamente el esfuerzo en el aprendizaje y conducta de los alumnos destacados; b) “El establecimiento, tendrá un encargado de convivencia escolar que se integra al consejo escolar; apoya, planifica y ejecuta acciones familia-escuela, así como la aplicación de las encuestas de satisfacción” (PME escuela B, 2013. p.10). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción busca apoyar el buen clima entre los diferentes actores de la comunidad escolar, generando instancias para conocer la opinión de las familias de manera que estos miembros se conozcan y se relación entre sí; c) “Docente encargado de

coordinar y promover la práctica de una buena convivencia escolar en la comunidad educativa. Se realizarán charlas y salidas a terreno, relativas a normas, deberes, derechos y valores que promueven el establecimiento y que irán en directo beneficio del desarrollo de los alumnos, (para lo cual se contratará los servicios de personas especialistas en el área)” (PME escuela B, 2013. p.12). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción busca la formación de hábitos y valores en los alumnos, por lo que es necesario contar con un docente capacitado para trabajar en cada una de estas áreas; d) “Al comienzo del año escolar cada curso consensuará las normas de conducta que deberán cumplir al interior de la sala de clases, laboratorio de computación, biblioteca, comedor y patios de la escuela” (PME escuela B, 2013. p. 11). Corresponde al área de convivencia escolar y tienen un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción está destinada a mejorar el ambiente de aula, así como de todos los espacios donde interactúa la comunidad escolar, se busca fomentar valores como el respeto, la tolerancia, las normas de comportamiento que permitirán una buena convivencia escolar

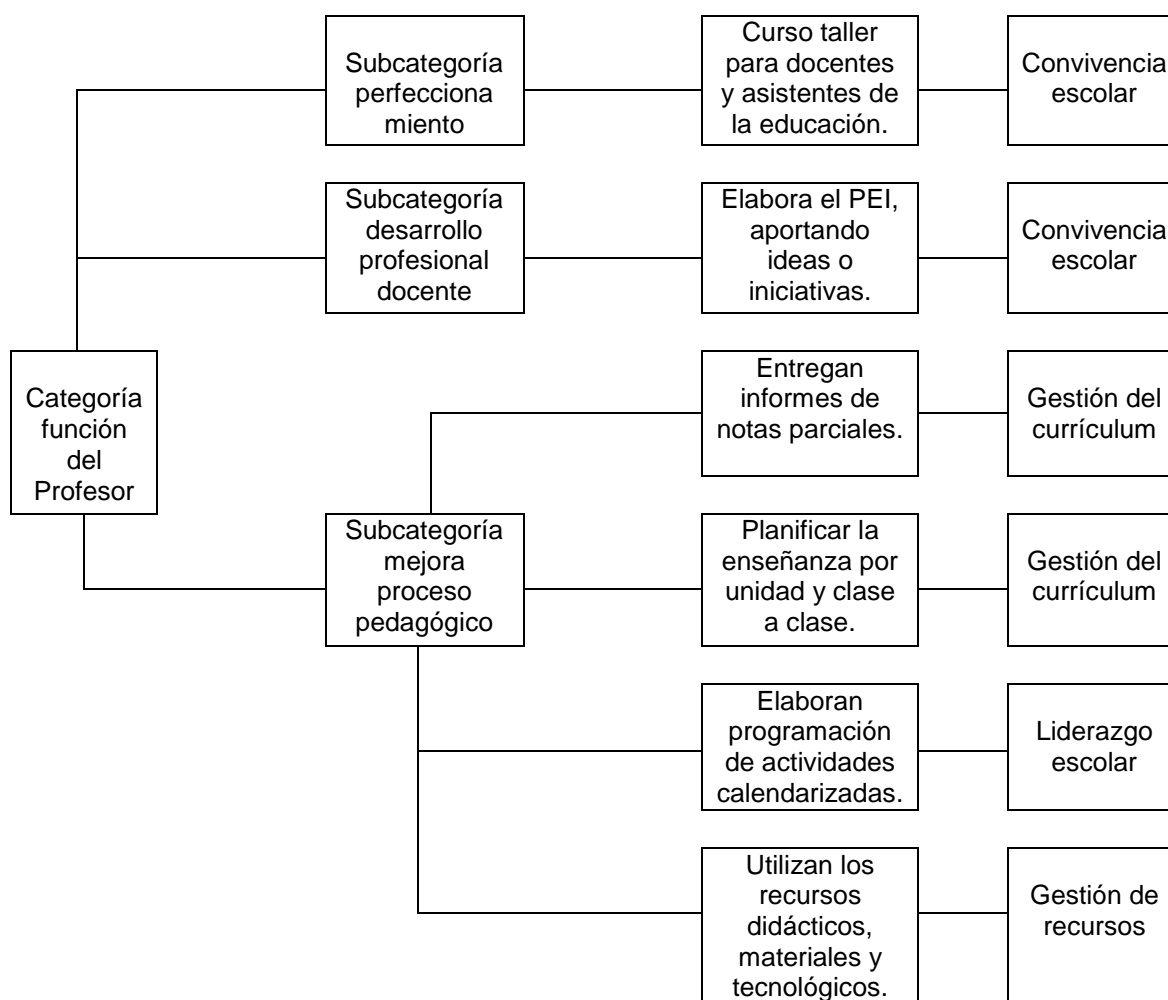
4.3. Análisis de acciones escuela C

4.3.1. Categoría: función del profesor en el proceso de mejoramiento

En la figura 16 se presentan las acciones de la categoría función del profesor de la escuela C, con cada subcategoría.

Figura 16

Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento en escuela C



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría perfeccionamiento se encuentra la siguiente acción: a) “Con el propósito de fortalecer la motivación laboral y el trabajo en equipo se contrata servicio ATE para realizar curso taller para docentes y asistentes de la educación de nuestra unidad educativa” (PME escuela C, 2013. p. 9). Corresponde al área de la convivencia escolar y tiene un periodo de ejecución que va desde el 06 de mayo hasta 18 de junio de 2013. Esta acción busca mejorar las relaciones entre los docentes y la motivación en su trabajo, debería repercutir en los aprendizajes de los alumnos y en el desarrollo de un buen clima escolar dentro de la escuela.

En la subcategoría desarrollo profesional docente se encuentra la siguiente acción: a) “En reunión de consejo de profesores y del ELE se elabora el PEI de acuerdo al formato inicial, aportando ideas o iniciativas que favorezcan el mejoramiento de la gestión curricular y la formación valórica de los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 8). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde el 29 de julio hasta el 29 de noviembre de 2013. A través de esta acción se busca fomentar la participación de los docentes en la elaboración del PEI, lo que significa aportar ideas desde su experiencia y práctica docente.

Finalmente en la subcategoría mejora en el proceso pedagógico se encuentran las siguientes acciones: a) “Los docentes entregan informes de notas parciales en mayo y octubre para dar a conocer el rendimiento y/o dificultades de aprendizaje en los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 11). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 20 de mayo hasta el 30 de octubre de 2013. Esta acción busca mantener informado a los apoderados del rendimiento de sus alumnos y de involucrarlos en el proceso educativo; b) “Los docentes deberán planificar la enseñanza por unidad y clase a clase, considerando los tres momentos, registrando lo realizado en el libro del curso en la asignatura que

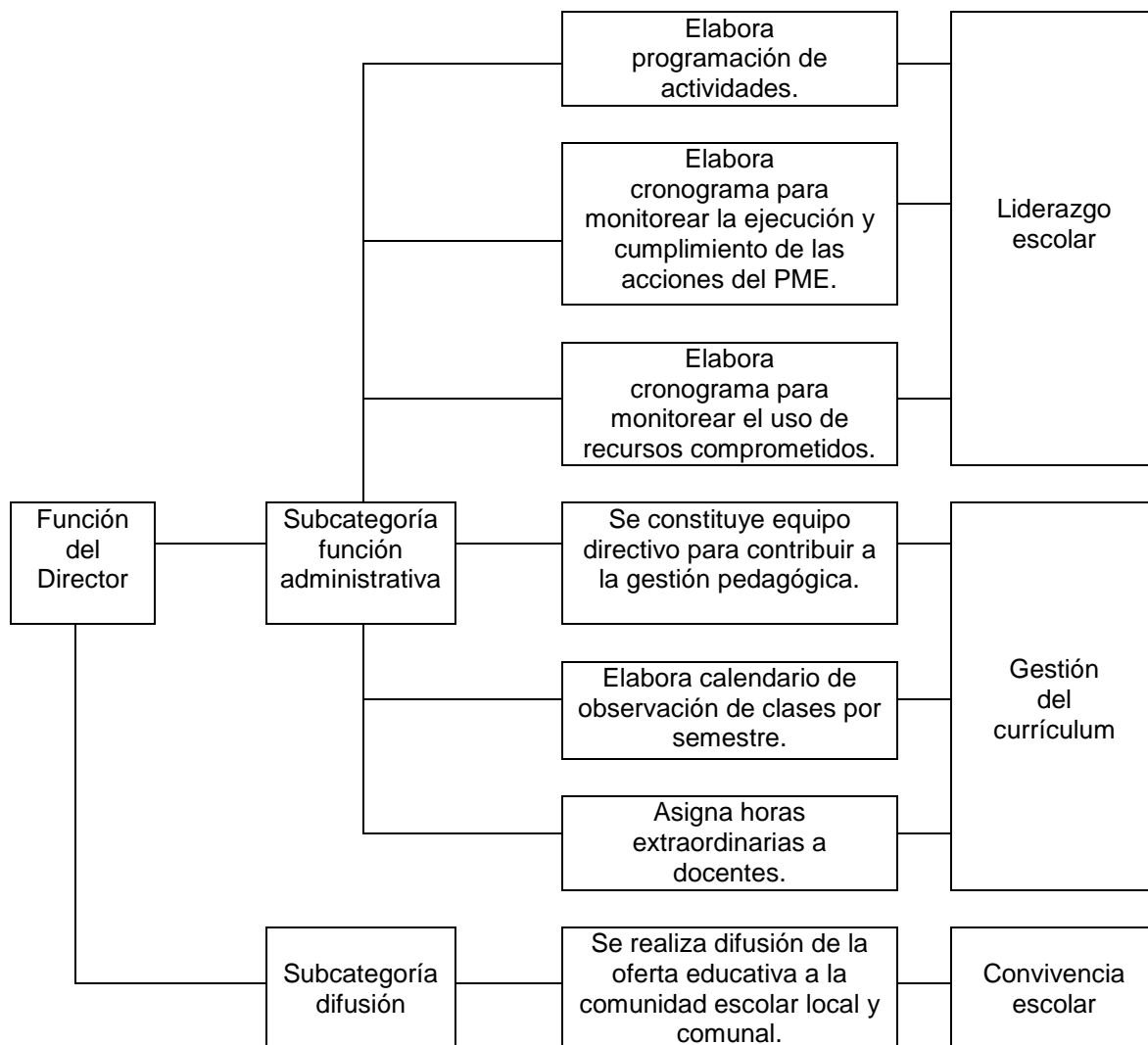
corresponda” (PME escuela C, 2013. p. 11). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 17 de marzo hasta el 13 de diciembre. Esta acción corresponde a una de las responsabilidades administrativas que deben cumplir los docentes en su trabajo, por lo tanto no es una innovación dentro del plan de mejoramiento; c) “El equipo directivo y docentes elaboran programación de actividades calendarizadas por mes e indicando los responsables de éstas” (PME escuela C, 2013. p. 2). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 10 de marzo hasta el 29 de noviembre de 2013. A través de esta acción se organiza el currículum y se asignan responsabilidades a cada docente; d) “Los docentes utilizan los recursos didácticos, materiales, de internet y tecnológicos para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 5). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta 29 de noviembre de 2013. Los docentes se mantienen actualizados y utilizan diferentes estrategias para realizar sus actividades con los alumnos.

4.3.2. Categoría: función del director en el proceso de mejoramiento

En la figura 17 se presentan las acciones asociadas a la categoría función del director en escuela C, con cada subcategoría.

Figura 17

Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en escuela C



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría función administrativa se encuentran las siguientes acciones: a) “El equipo directivo y docentes elaboran programación de actividades calendarizadas por mes e indicando los responsables de éstas” (PME escuela C, 2013. p. 11). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 17 de marzo hasta el 13 de diciembre. Es una acción que permite llevar un orden y control de las actividades planificadas por mes y de asignar responsabilidades a los docentes involucrados; b) “El director y equipo de gestión elaboran cronograma para monitorear la ejecución y cumplimiento de las acciones comprometidas en el PME” (PME escuela C, 2013. p. 2). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 06 de mayo hasta el 29 de noviembre de 2013. A través del monitoreo de estas acciones, se detectarán el cumplimiento de las mismas y se propondrán mejoras para su buen desarrollo, permite llevar un seguimiento ordenado y minucioso a través de las evidencias de cada una de ellas; c) “El director y EGE elaboran cronograma para monitorear la ejecución de las acciones y el uso de recursos comprometidos” (PME escuela C, 2013. p. 3). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 29 de abril hasta el 29 de noviembre de 2013; al igual que la anterior acción compromete al director en el monitoreo de las acciones del PME y su correcta ejecución; d) “Se constituye equipo directivo para contribuir a la gestión pedagógica, integrando docentes de pre básica y básica, asignándose la función de UTP y encargado de convivencia escolar del establecimiento” (PME escuela C, 2013. p. 3). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta el 13 de diciembre de 2013; a través de esta acción se compromete a todos los docentes en su participación activa en el plan de mejoramiento de la escuela, además de asignarles roles dentro de la escuela; e) “El director y encargado de UTP elaboran calendario de observación de clases por semestre, para verificar el cumplimiento de los programas de estudio y la acción docente en el aula” (PME escuela C, 2013. p. 12).

Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de implementación que va desde el 30 de abril hasta el 29 de noviembre de 2013. A través de esta acción se monitorea la acción docente en el aula, pero también deberían existir instancias de retroalimentación y de acciones remediales apoyadas por la UTP; f) “El director asigna horas extraordinarias a docentes para elaborar, aplicar, analizar y entregar informes de resultados de las evaluaciones en lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales a docentes y padres y apoderados” (PME escuela C, 2013. p. 12). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un periodo de implementación que va desde el 06 de mayo hasta el 29 de noviembre de 2013. Esta acción permite organizar los resultados de las distintas evaluaciones aplicadas a los alumnos, en horarios distintos a las horas de clases y con informe a los apoderados para su conocimiento.

Finalmente en la subcategoría difusión se encuentra la siguiente la acción:

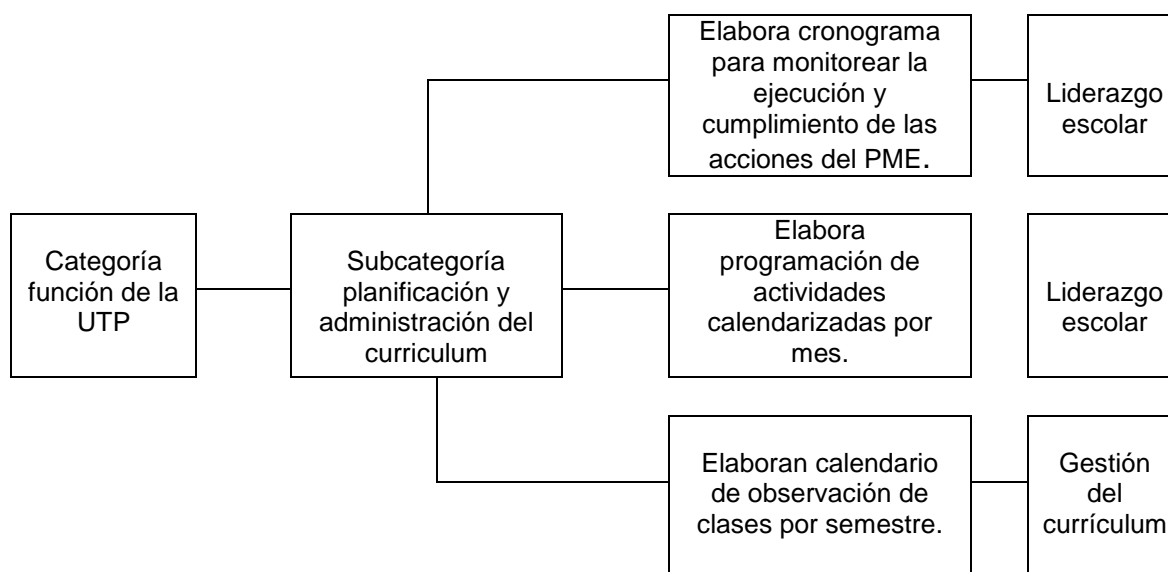
a) “Se realiza difusión de la oferta educativa a la comunidad escolar local y comunal usando medio radial, dípticos, calendarios, presentaciones artísticas y visitas a sectores cercanos a nuestra escuela” (PME escuela C, 2013. p. 8). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde el 22 de septiembre hasta 13 de diciembre de 2013. Para dar a conocer el trabajo pedagógico, social y valórico la escuela utiliza diversos medios de difusión, con ello se pretende cautivar a la comunidad para captar las futuras matrículas y mantener las existentes.

4.3.3. Categoría: función de la UTP

En la figura 18 se presentan las acciones de la categoría función de la UTP en la escuela C, con cada subcategoría.

Figura 18

Acciones asociadas a la categoría función de la UTP en escuela C



Fuente: elaboración propia.

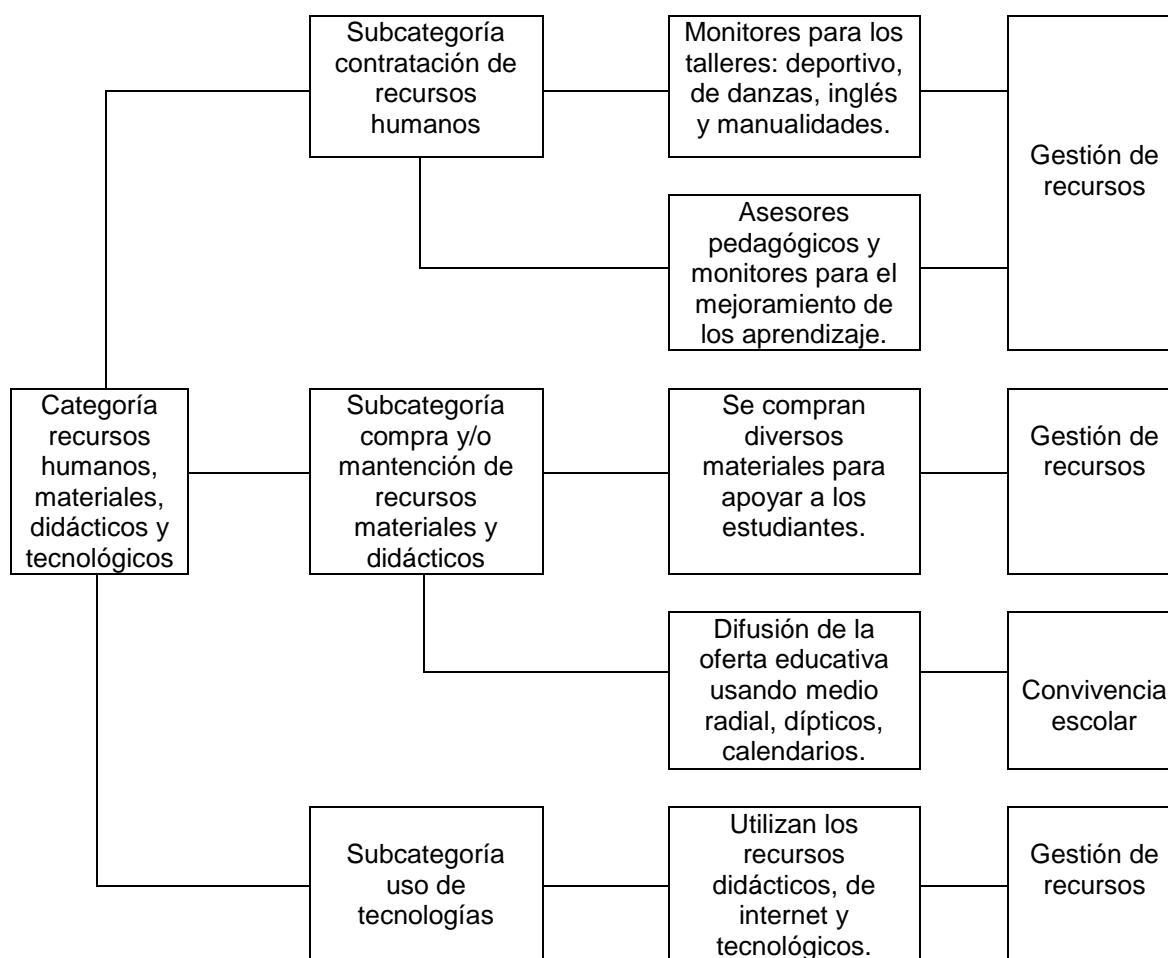
Dentro de la subcategoría planificación y administración del currículum se encuentran las siguientes acciones: a) “El director y equipo de gestión elaboran cronograma para monitorear la ejecución y cumplimiento de las acciones comprometidas en el PME” (PME escuela C, 2013. p. 2). Corresponde al área del liderazgo escolar y tiene un periodo de implementación que va desde el 05 de junio hasta 29 de noviembre de 2013. Esta acción es una función del director en conjunto con la UTP, a través del monitoreo de estas acciones, se detectarán el cumplimiento de las mismas y se propondrán mejoras para su buen desarrollo. Permite llevar un seguimiento ordenado y minucioso a partir de las evidencias de cada una de ellas; b) “El equipo directivo y docentes elaboran programación de actividades calendarizadas por mes e indicando los responsables de éstas” (PME escuela C, 2013. p. 2). Corresponde al área de liderazgo escolar y tiene un período de ejecución que va desde el 10 de marzo hasta el 29 de noviembre de 2013. A través de esta acción se organiza el currículum y se asignan responsabilidades a cada docente; c) “El director y encargado de UTP elaboran calendario de observación de clases por semestre, para verificar el cumplimiento de los programas de estudio y la acción docente en el aula” (PME escuela C, 2013. p. 12). Corresponde al área de gestión del currículum y tiene un período de ejecución que va desde el 30 de abril hasta el 29 de noviembre de 2013. A través de esta acción se monitorea la práctica docente en el aula, pero también deberían existir instancias de retroalimentación y de acciones remediales apoyadas por la UTP.

4.3.4. Categoría: gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos

En la figura 19 se presentan las acciones que corresponden a las acciones asociadas a la categoría recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela C, con cada subcategoría.

Figura 19

Acciones asociadas a la categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en escuela C



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría contratación de recursos humanos se encuentran las siguientes acciones: a) “Para dar cumplimiento a la oferta educativa se contratan monitores para los talleres: deportivo, de danzas, de inglés y de manualidades para contribuir a la formación integral de los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 6). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta 30 de diciembre de 2013. A través de la contratación de estos monitores se fortalecen otras áreas del quehacer educativo, tales como aspectos sociales, aptitudes artísticas, que de alguna forma contribuyen a formar a los alumnos en diversas instancias, sería bueno tener una muestra o participación de éstos en algunas competencias para dar a conocer su real impacto y significado; b) “En consideración a los resultados anuales de la última medición SIMCE, se acuerda contratar asesores pedagógicos y monitores para contribuir al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 6). Corresponden al área gestión de recursos y tienen un período de implementación que va desde el 14 de abril hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta acción busca fortalecer el trabajo pedagógico a través de un apoyo externo, debería quedar explicitado a qué docentes irán destinados estos asesores y monitores.

Dentro de la subcategoría recursos materiales y didácticos se encuentran las siguientes acciones: a) “Se compran diversos materiales para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y a los docentes guías de ensayo para SIMCE” (PME escuela C, 2013. p. 5). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 05 de agosto hasta el 29 de noviembre de 2013. Esta acción busca complementar el trabajo del docente en su quehacer diario, busca a través de instrumentos de apoyo para mejorar los resultados, pero éstos también debieran ser elaborados por los docentes en su conjunto con los aportes recibidos por el asesor pedagógico en las distintas asignaturas medidas por el

SIMCE; b) “Se realiza difusión de la oferta educativa a la comunidad escolar local y comunal usando medio radial, dípticos, calendarios, presentaciones artísticas y visitas a sectores cercanos a nuestra escuela” (PME escuela C, 2013. p. 8). Corresponde al área de convivencia escolar y tienen un período de implementación que va desde el 22 de septiembre hasta el 13 de diciembre de 2013. Para dar a conocer el trabajo pedagógico, social y valórico, la escuela utiliza diversos medios de difusión, y recursos materiales con ello se pretende cautivar a la comunidad para las futuras matrículas y mantener las existentes.

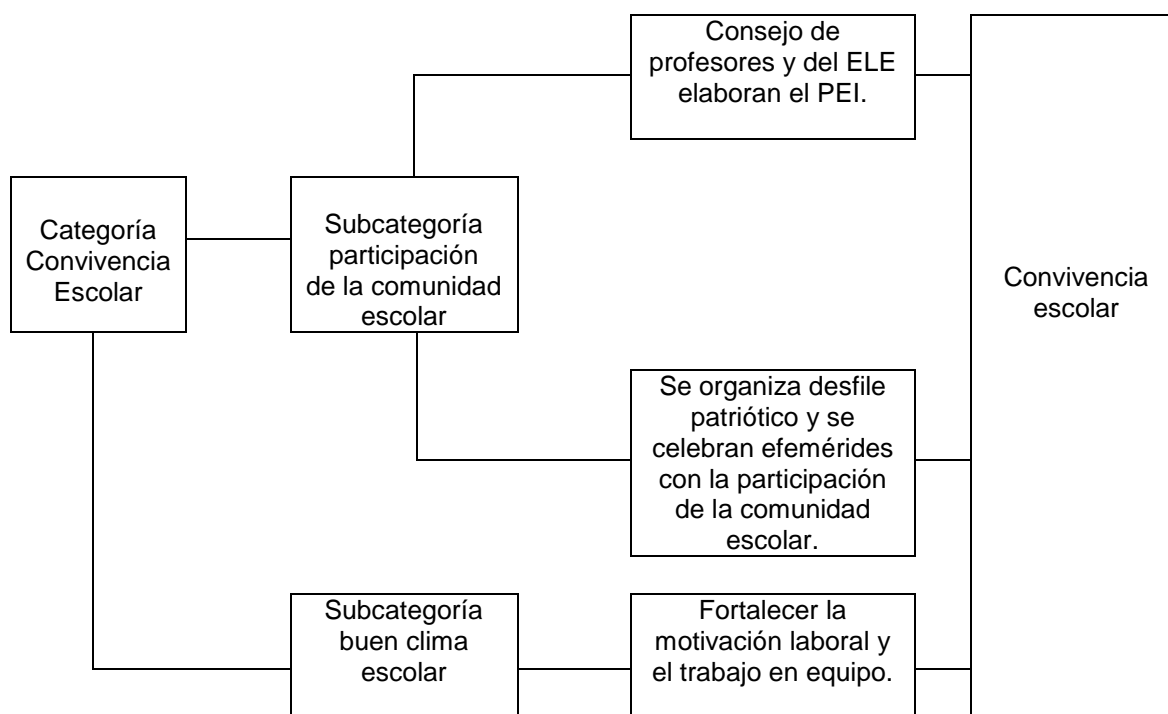
Finalmente en la subcategoría uso de tecnologías en el aula se encuentra la acción: a) “Los docentes utilizan los recursos didácticos, materiales, de internet y tecnológicos para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 5). Corresponde al área de gestión de recursos y tiene un período de implementación que va desde el 04 de marzo hasta 29 de noviembre de 2013. Esta acción se refiere al uso de tecnologías en el proceso educativo, por lo tanto se entiende que los docentes poseen las competencias para el uso de estos recursos.

4.3.5. Categoría: convivencia escolar

En la figura 20 se presentan las acciones asociadas a la categoría de convivencia escolar en escuela C, con cada subcategoría.

Figura 20

Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en escuela C



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la subcategoría participación de la comunidad escolar se encuentran las siguientes acciones: a) “En reunión de consejo de profesores y del ELE se elabora el PEI de acuerdo al formato inicial, aportando ideas o iniciativas que favorezcan el mejoramiento de la gestión curricular y la formación valórica de los estudiantes” (PME escuela C, 2013. p. 8). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde 29 de julio hasta el 29 de noviembre de 2013. Esta acción busca la participación activa en la revisión y análisis del PEI, lo que significa aportar ideas de los distintos actores desde su experiencia y práctica docente; b) “Con el objeto de transmitir a las nuevas generaciones nuestra cultura y raíces folclóricas, la escuela organiza desfile patriótico con la comunidad local y celebra efemérides con la participación de la comunidad escolar” (PME escuela C, 2013. p. 9). Corresponde al área de la convivencia escolar y tienen un período de ejecución que va desde el 06 de mayo hasta el 29 de noviembre de 2013. Esta acción busca inculcar a los alumnos los valores a la patria y celebrar las festividades de la escuela, se incluye también la presencia de la comunidad, pero sólo como un mero espectador.

Finalmente en la subcategoría buen clima escolar se encuentra la acción: a) “Con el propósito de fortalecer la motivación laboral y el trabajo en equipo se contrata servicio ATE para realizar curso taller para docentes y asistentes de la educación de nuestra unidad educativa” (PME escuela C, 2013. p. 9). Corresponde al área de convivencia escolar y tiene un período de implementación que va desde el 06 de mayo hasta 18 de junio de 2013. Esta acción busca a través de una asesoría externa mejorar las relaciones entre los docentes y la motivación en su trabajo, debería repercutir en los aprendizajes de los alumnos y en el desarrollo de un buen clima escolar dentro de la escuela.

4.4. Análisis de las acciones de las escuelas A, B y C

A continuación se presenta un análisis por categoría de las acciones del plan de mejoramiento de las escuelas A, B y C.

4.4.1. Acciones asociadas a la categoría función del profesor en el proceso de mejoramiento en las escuelas A, B y C. Esta categoría, se dividió a su vez en cinco subcategorías:

1. Perfeccionamiento: en esta subcategoría se encuentran tres acciones, dos la escuela A, una en la escuela B y la escuela C, no presenta acciones de este tipo y se refieren a asistir a cursos o talleres de perfeccionamiento dirigidos a docentes y asistentes de la educación con el propósito de fortalecer la motivación laboral y el trabajo en equipo y asistir a cursos, talleres, seminarios para el personal de la escuela en diferentes áreas.
2. Desarrollo profesional docente: las escuelas A, B y C presentan acciones en esta subcategoría y están dirigidas a realizar talleres sobre sus prácticas pedagógicas, comprometerse con metas pedagógicas y elaboración del PEI.
3. Mejora del proceso pedagógico: las escuelas A, B y C presentan un gran número de acciones las que se refieren al apoyo de estudiantes con dificultades socioafectivas, conductuales, de rendimiento y con baja asistencia a clases; implementar diversas estrategias de enseñanza; entrega de informes de nota; promover normas de conducta y prácticas para una buena convivencia escolar; realizar cronogramas anuales y planificaciones; desarrollo de competencias académicas y el uso de laboratorio de computación y CRA.

4. Coordinación: en esta subcategoría, sólo la escuela B, presenta una acción que se refiere a la participación de reuniones técnicas por ciclo.
5. Relaciones con la familia: en esta subcategoría, sólo la escuela B, presenta una acción que se refiere a dinamizar las reuniones de padres, madres y apoderados.

En síntesis, las escuelas consideran a los profesores en términos de su formación continua y en el desarrollo de ciertas acciones asociadas a su labor pedagógica en el aula, aun cuando también se consideran en la planificación otras acciones de los docentes, de orden administrativo, como la entrega de planificaciones y calendario de evaluaciones. Sin embargo, no se presentan actividades específicas para el desarrollo profesional de los profesores. En este sentido la gestión está asociada a generar condiciones básicas de funcionamiento y no de mejoramiento específicas, al no especificar estrategias, métodos, procedimientos que se orienten con cierta efectividad al logro de los resultados.

4.4.2. Acciones asociadas a la categoría función del director en el proceso de mejoramiento en las escuelas A, B y C. Esta categoría se dividió a su vez en cuatro subcategorías:

1. Función pedagógica: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A y B, en la escuela C, no se encuentran acciones de esta función. Se refieren a realizar talleres a los docentes sobre sus prácticas pedagógicas; los docentes se comprometen con metas pedagógicas de aprendizaje; difundir a la comunidad educativa el PME y realizar un calendario de planificación anual.

2. Función administrativa: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A, B y C, las que se refieren a asignar horas al plan de estudio; elaborar programación de actividades; delegar responsabilidades al personal de la escuela; contratación de personal docente; asignar horas extraordinarias a los docentes; elaborar calendario de clases por semestre; constitución del equipo directivo para contribuir a la gestión pedagógica, monitoreo y seguimiento de las acciones del PME.
3. Función financiera: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A y B, en la escuela C, no se presentan acciones. Éstas se refieren crear un sistema de estímulos en dinero para docentes que cumplan con las metas propuestas por la escuela; se dispondrá de montos para arreglar o cambiar elementos tecnológicos y pedagógicos que han sido dañados o deteriorados y mantener una caja chica para suplir las necesidades de mantención, reposición de recursos pedagógicos, de oficina y alimentación.
4. Función actitudinal: en esta subcategoría, sólo la escuela B presenta acciones, las que se refieren a transmitir altas expectativas sobre los docentes y los estudiantes y encantar a los alumnos para permanecer en el colegio.

Si bien en los planes de mejoramiento educativo analizados se presentan acciones de orden pedagógico, en éstas él o la Directora no tienen un rol activo en el sentido de gestionar la mejora del currículum en la escuela, en los procesos específicos de enseñar y orientar las instancias de trabajo técnico pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, más bien hay un énfasis en actividades de tipo administrativo, siendo el rol del director conducir el centro educativo al logro de los aprendizajes de los alumnos y de los objetivos institucionales.

4.4.3. Acciones asociadas a la categoría función de a UTP en las escuelas A, B y C. Esta categoría se dividió a su vez en cuatro subcategorías:

1. Supervisión de planificación de clases y evaluaciones: en esta subcategoría sólo la escuela A presenta una acción, referida a la recepción de planificaciones de las asignaturas de lenguaje y matemática.
2. Asesoría al docente: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A y B, la escuela C no presenta acciones. Están referidas a realizar talleres de planificación que incorporan variadas estrategias de planificación y realizar en forma sistemática reuniones técnicas con los distintos niveles para aunar criterios y evaluación de los contenidos.
3. Planificación y administración del currículum: esta subcategoría presenta acciones en las escuelas A, B y C, están referidas a hacer cronogramas y calendario de planificaciones anuales; establecer equipos de trabajo docente; definir espacios y tiempos para la planificación; calendario de observación por clases y cronograma para monitorear la ejecución y cumplimiento de las acciones del PME.
4. Acompañamiento al aula: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A y B, la escuela C, no presenta acciones. Están referidas a realizar acompañamientos al aula a cada docente y desarrollar durante el transcurso del año un proceso de acompañamiento al aula entregando orientaciones a los profesores observados.

En síntesis, las acciones de la Unidad Técnico Pedagógica, contemplan un involucramiento mayor en el aula, aun cuando tienen también trabajo administrativo que no necesariamente impactaría con la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de las acciones está

referida a la planificación y administración del currículum, siendo el aspecto más relevante en esta categoría las acciones que hacen referencia a la implementación de estrategias y metodologías docente para el proceso de enseñanza en el aula para mejorar los aprendizajes de los alumnos

4.4.4. Acciones asociadas a la categoría gestión de recursos humanos, materiales, didácticos y tecnológicos en las escuelas A, B y C. Esta categoría se dividió a su vez en tres subcategorías:

1. Contratación de recursos humanos: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A, B y C, éstas se refieren principalmente a la contratación de profesores y profesionales para reforzamiento educativo; monitores para ejecutar diferentes talleres, asistentes de aula, asesores pedagógicos para el mejoramiento de los aprendizajes.
2. Compra y/o reparación de recursos: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A, B y C, las que están referidas a cubrir las necesidades de calefacción, material fungible, útiles escolares y mobiliario para apoyar a los estudiantes; arreglar o cambiar elementos pedagógicos; incrementar el equipamiento CRA; mantención del bus de la escuela; se adquieren bibliotecas de aula con textos y se realiza la difusión de la oferta educativa usando medios radial, dípticos y calendarios.
3. Uso de recursos tecnológicos: en esta subcategoría se presentan acciones en las escuelas A y C, la escuela B no presenta acciones. Están referidas al uso del laboratorio de computación y del CRA para apoyar el desarrollo de las actividades del currículum y a la utilización de recursos didácticos, de internet y tecnológicos.

En síntesis, esta categoría es una de las más relevantes en los planes de mejoramiento analizados pues se refiere a la gestión de recursos que son percibidos a través de la ley SEP. Para darle una buena administración a los mismos se deben utilizar de manera ordenada y adecuada por lo cual es necesario priorizar en acciones de adquisición y organización de recursos pedagógicos de manera que los alumnos cuenten con los materiales necesarios para desarrollar sus actividades de aprendizaje. Del mismo modo deben gestionarse adecuadamente los recursos humanos referido a la contratación de personal calificado para el correcto desarrollo de las actividades educativas.

4.4.5. Acciones asociadas a la categoría convivencia escolar en las escuelas A, B y C. Esta categoría a la vez se dividió en tres subcategorías:

1. Participación de la comunidad escolar: esta subcategoría presenta acciones en las escuelas A, B y C. Las que están referidas a la conformación de la directiva del centro de alumnos; reuniones con la participación de todas las directivas; atender sugerencias y reclamos; dinamizar las reuniones de apoderados; realizar análisis de reglamentos de convivencia; programa para padres, charlas, talleres, entre otros; participación de la familia en distintas actividades; trabajo colaborativo entre todos los actores de la comunidad escolar y elaboración del PEI en consejo de profesores y ELE.
2. Buen clima escolar: esta subcategoría presenta acciones en las escuelas A, B y C. Las que están referidas a realizar convivencias y salidas durante el año con todo el personal de la escuela para reconocer su trabajo y fortalecer la motivación laboral y el trabajo en equipo se contrata servicio ATE para realizar curso taller para docentes y asistentes de la educación.

3. Orientación y desarrollo de los estudiantes: esta subcategoría presenta acciones en las escuelas A y B, la escuela C no presenta acciones. Las que están referidas a realizar programa de afectividad y sexualidad desde 5° a 8° año básico y crear un espacio de atención por un especialista para alumnos que presenten dificultades de adaptación escolar u otras situaciones de convivencia escolar.

En síntesis, la categoría convivencia escolar presenta acciones en todas las escuelas dando un mayor énfasis a las referidas a la participación de la comunidad escolar. Se visualiza participación de todos sus miembros en actividades tales como conformación de directivas, análisis de manual de convivencia, estas acciones permiten regular el comportamiento, mantener el orden, la seguridad y un clima de buenas relaciones de todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, la presencia de los padres y apoderados se ve limitada a la participación en actividades extracurriculares y no como un compromiso de apoyo en el aprendizaje de sus hijos.

4.4.6. Acciones asociadas a la categoría gestión de resultados en las escuelas A, B y C.

Esta categoría sólo está presente en la escuela A, son dos acciones y están referidas a realizar talleres ELE para analizar y sistematizar los resultados académicos y formativos de los estudiantes y crear un sistema de estímulo para docentes que cumplan con las metas propuestas por la escuela.

En síntesis, esta categoría no tiene mayor relevancia en las escuelas estudiadas, sólo una escuela se preocupa de analizar y sistematizar sus resultados, a través de este tipo de acciones los resultados obtenidos son utilizados para definir estrategias remediales y mejorar los aprendizajes. Éstos deben ser comunicados a la comunidad escolar y los padres y apoderados para

mantenerlos informados del avance de sus alumnos, acciones como estas permiten definir las metas de aprendizaje del año siguiente por lo tanto son una información relevante para el establecimiento.

4.5. Comparación de las acciones de las escuelas A, B y C

Al realizar la comparación de las distintas acciones de las escuelas, se observa en cuanto a la función de profesor un escaso desarrollo profesional docente. Además de la participación, el compromiso docente es otro aspecto atribuible a los profesores que guardaría relación con la mejora escolar, en este sentido se encuentran pocas acciones que le dan relevancia al profesor en su quehacer educativo.

En cuanto al desarrollo del director este liderazgo se destacan acciones de tipo administrativas por sobre las de liderazgo pedagógico. El director debe ser considerado como un facilitador, democrático, responsable de las acciones, que busca impulsar el cambio y la innovación.

En cuanto a las acciones de la UTP, sus acciones están referidas principalmente a la conformación de equipos de trabajo, supervisión de clases, monitoreo de las planificaciones de aula dándose esta situación en las tres escuelas estudiadas.

La comunidad escolar no participa activamente de las acciones, los centros educativos siguen siendo un poco cerrados a integrar a la familia en el proceso educativo, por lo que sólo ofrecen instancias de participación en el plano de actividades extracurriculares.

La convivencia escolar es un tema que ha ganado un lugar importante dentro de la escuela, por lo que se producen instancias de encuentro entre los

alumnos en torno a temas de su interés, se dan charlas, talleres, que ofrecen orientación y propician el desarrollo integral del alumno.

En cuanto la gestión de resultados es un tema débil que debe ser considerado por las tres escuelas, debe existir el espacio de retroalimentación y evaluación de las prácticas y estrategias de enseñanza, para generar acciones remediales en los aspectos más débiles de la evaluación de los resultados.

4.6. Interpretación del enfoque de gestión que subyace en los planes de mejoramiento analizados

Se puede dar cuenta que las escuelas en estudio están más bien centradas en generar condiciones básicas de funcionamiento, sin embargo, éstas no van de la mano con estrategias específicas que mejoren la práctica pedagógica y por consecuencia, los resultados de aprendizaje de los estudiantes se asocian con aspectos asociados a escuelas efectivas, en este sentido podemos destacar la gestión de recursos del centro en la adquisición de materiales pedagógicos para la realización de sus actividades, el uso de tecnologías y recursos como el CRA y la contratación de personal externo, sin embargo en este punto estas escuelas deberían aprovechar al máximo las potencialidades de su personal docente, fortaleciendo su desarrollo profesional a través de perfeccionamientos, capacitaciones y talleres que permitan generar oportunidades de aprendizaje y trabajo en equipo.

Otro aspecto que destaca a las escuelas efectivas y que se encuentra presente en las escuelas de esta investigación es el referido a la implementación de acciones destinadas a realizar talleres de planificación que incorporan variadas estrategias de aprendizaje tales como definir instrumentos de evaluación para todos los alumnos, incluidos los con NEE, realización de cronogramas anuales y acompañamiento a la práctica del docente en el aula para evaluar el trabajo que realiza con sus alumnos para generar el

aprendizaje. Este monitoreo es realizado por la unidad técnico pedagógica, a través de una pauta de evaluación.

Un aspecto muy importante también es la generación de acciones referidas al manejo de la disciplina y cumplimiento de normas, en este sentido las escuelas estudiadas presentan creación de normas de conducta y de análisis de reglamentos de convivencia escolar, aspectos muy importantes para el buen clima y las buenas relaciones interpersonales de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. También se destaca el desarrollo integral del alumno con la generación de talleres de afectividad y sexualidad, aspectos que son importantes de trabajar con los alumnos para reforzar los valores como el respeto, la tolerancia y la disciplina.

En cuanto al liderazgo de las escuelas efectivas que es un aspecto muy importante, se puede señalar que en las escuelas estudiadas se observa un énfasis en las funciones administrativas, sin embargo, el director promueve la participación de la comunidad escolar en actividades como elaboración del PEI, monitoreo de las acciones del PME y monitoreo y seguimiento de los procesos institucionales. También se puede destacar dentro de sus funciones la definición de las responsabilidades del personal de la escuela, contribución de planes y estrategias de trabajo pedagógico, calendarización del año escolar y también el aseguramiento de los recursos pedagógicos y humanos para el buen desarrollo de las actividades de los alumnos.

De acuerdo a lo anteriormente señalado el enfoque que subyace a las acciones presentadas en las escuelas estudiadas corresponde al de las escuelas efectivas, pues no hay acciones que busquen la transformación de las prácticas ni de la cultura escolar.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los centros educativos tienen como misión asegurar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, en este sentido los directores pueden crear condiciones y contextos para que los profesores puedan ejercer mejor su trabajo. Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico, “el liderazgo pedagógico se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo directo o indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos” (Bolívar, 2010, pp. 82). Es así que en las escuelas estudiadas no queda en evidencia un liderazgo pedagógico en el director, éstos no tienen un rol activo en la gestión y mejora del currículum, en los procesos específicos de enseñar y orientar las instancias de trabajo técnico pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido debe potenciarse una gestión descentralizada que posibilite la acción y autonomía de los docentes para realizar sus actividades curriculares y la implementación de estrategias de aprendizaje para todos los alumnos.

El liderazgo para las escuelas efectivas según Muijs (2003) es de tipo instructivo, es decir deben centrarse en aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, por sobre los aspectos administrativos. En este contexto los líderes pedagógicos participan del monitoreo, acompañamiento y supervisión, donde se refuerzan los procesos y normas de trabajo colectivo. Es el caso también de los jefes de unidad técnico pedagógico quienes realizan las actividades de acompañamiento al aula, conformación de equipos de trabajo y monitoreo de las planificaciones, todas estas acciones están presentes en las escuelas estudiadas. Para Eyzaguirre y Fontaine (2008) cuando hay más de una persona impulsando el trabajo pedagógico, es posible distribuir las responsabilidades, lo que permite abarcar las tareas de coordinación, apoyo,

desarrollo profesional y supervisión. Queda en evidencia que los jefes de UTP, tienen la misión de liderar el equipo docente para proponer las mejoras y monitorear las prácticas en el aula.

Para Sotomayor y Walker (2009) las características del profesor para satisfacer las demandas de la sociedad serían las siguientes:

- a) Poseer una solidez disciplinaria y didáctica.
- b) Tener un conocimiento pedagógico sustentado en la experiencia, pero también en la ciencia.
- c) Poseer altas expectativas de los logros de sus estudiantes.
- d) Trabajar en equipo con otros docentes, directivos y apoderados.
- e) Estar comprometidos con su propio desarrollo profesional permanente.

Un entorno de aprendizaje con estas características hace posible que los profesores tengan una buena relación con sus estudiantes. Los roles que asumían tradicionalmente caracterizados por una entrega de conocimientos académicos han cambiado, ya no basta con entregar los contenidos del currículum, que sólo actúa siguiendo las pautas establecidas, sino que también deben demostrar que sus alumnos saben pensar, resolver problemas, sintetizar información. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y los cambios de las demandas sociales que se plantean al sistema educativo (Ávalos, 2000). Así el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea ambientes de aprendizaje, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar (Marcelo, 2009). Los centros educativos deben garantizar el aprendizaje a todos los alumnos, no sólo para los más aventajados por lo tanto el profesor debe atender y adecuarse a toda la diversidad, centrando todos sus esfuerzos en lograrlos.

Es así que para las escuelas estudiadas, estas características se presentan en algunas acciones, con respecto a la disciplina y didáctica, los docentes participan de capacitaciones para innovar en sus prácticas pedagógicas, incorporando nuevas estrategias didácticas en sus actividades, así también se le asignan sus horas de clases de acuerdo a sus capacidades y perfeccionamiento realizado. Por lo cual se puede evidenciar que cuentan con las capacidades para desarrollarse en la disciplina que les corresponde.

Actualmente los profesores están siendo convocados a trabajar en equipo para proponer diferentes actividades curriculares y que se involucren en un trabajo colectivo con sus pares. En consecuencia, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad educativa (Marcelo, 2009). De esta forma logran desarrollar una cultura profesional en la cual comparten sus metas en la unidad educativa, surgen nuevas experiencias de encuentro entre profesores que tienen como objetivo examinar sus prácticas y sobretodo ayudarse mutuamente en manejar situaciones de aprendizaje. El trabajo en equipo es evidenciado en estas escuelas a través de la incorporación de talleres de análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas de los docentes, se programan también reuniones con los diferentes actores de la comunidad educativa tal es el caso consejo de profesores, centro de alumnos, centro de padres, reuniones del equipo ELE, entre otros.

Este conjunto de nuevas demandas a la profesión docente revelan la importancia del acceso a la capacitación y al perfeccionamiento de nuevas prácticas pedagógicas y de desarrollar su capacidad para innovar y mejorar. Para Sotomayor y Walker (2009) crecer profesionalmente es un anhelo de un gran número de docentes, que busca permanentemente nuevas instancias de desarrollo profesional, de manera que va incrementado su saber, sobre todo a través de procesos de reflexión y análisis, planificación de la actuación, así

como en la búsqueda de estrategias de implementación y evaluación de proceso y resultados.

En este sentido en las escuelas estudiadas se nota la ausencia del desarrollo profesional docente, puesto que el profesor sólo se preocupa de aspectos administrativos en el proceso de mejoramiento, esta realidad debe ser revisada por los centros educativos, siendo el director un actor clave en el desarrollo de sus docentes, puesto que es él quien lidera el proyecto educativo institucional. Para Rodríguez (2011) estos líderes tienen su impacto real y efectivo en los docentes y alumnos de un centro educativo.

De este modo surge el concepto de desarrollo profesional docente entendido como cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales con el propósito de aumentar la calidad docente (Imbernón, 1999). Al acercarse a los conceptos de crecimiento o de desarrollo profesional se encuentran los siguientes modelos, según Imbernón (1999):

1. Desarrollo individual: en que los mismos individuos orientan su aprendizaje y valoran sus necesidades y resultados obtenidos.
2. Observación/evaluación: basado en los postulados que sostienen que el cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión puede ser ayudada por la observación de otros sobre su desempeño en el aula y el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias para el observado.
3. Desarrollo y mejora: este modelo comprende la realización por parte de un grupo de profesores de un proyecto, todo ello en el contexto de un trabajo colaborativo.
4. Investigación o indagación: este procedimiento involucra un trabajo colectivo orientado a investigar problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos evaluando sus resultados.

En el caso de las escuelas estudiadas este desarrollo profesional se hace presente a través de la observación/evaluación puesto que es una acción que está presente en todas ellas, este acompañamiento es realizado por el jefe de unidad técnico pedagógico para Muijs y Reynolds (2005, citado en Eyzaguirre y Fontaine 2008). En los países con altos estándares educativos es costumbre que los directivos observen las clases y que se observen clases entre pares. Sin embargo en estas escuelas no se trabaja en un contexto colaborativo y no se desarrollan acciones para corregir o evaluar los resultados.

El desarrollo profesional permite a los profesores construir nuevas prácticas docentes, en esta sociedad que demanda que revisen regularmente sus conocimientos pedagógicos, ya no sólo basta con la formación inicial. En el año 2000 algunos programas y proyectos comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para conducir procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI (Vaillant, 2007).

A partir de la evaluación docente implementada en nuestro país a partir del año 2003 en la educación municipal, se diseñó una modalidad de perfeccionamiento denominada “Planes de Superación Profesional”, es una modalidad de desarrollo profesional para aquellos profesores que han sido evaluados en las categorías de “Básico” e “Insatisfactorio”, las más bajas de la escala de evaluación. Pueden traducirse en tutorías, asesorías, cursos, talleres o seminarios de capacitación, un aspecto a destacar en esta modalidad de formación es el rol protagónico que tienen los sostenedores municipales, ya que son ellos quienes administran y coordinan las diversas estrategias formativas. En este sentido las escuelas estudiadas son de dependencia municipal, por lo tanto todos sus docentes deben participar del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

Dado el carácter único de cada institución escolar en lo que respecta a su historia, su cultura y su entorno, los docentes son los que están mejor situados para introducir las adaptaciones necesarias. De ahí la necesidad de una organización de trabajo flexible para introducir progresivamente los cambios necesarios Gather (2004). Al ser flexible y adaptable tanto docentes como alumnos son capaces de integrar los distintos conocimientos y competencias que han adquirido en un contexto de aprendizaje más amplio.

Para Cantón Mayo (2004) hay que tener en cuenta los siguientes aspectos motivadores para el cambio y la mejora:

- a) El personal necesita percibir la necesidad y los propósitos del cambio; y un sentimiento de responsabilidad por intervenir en las decisiones sobre su realización, bajo un liderazgo visiblemente sostenido.
- b) Debe existir una buena comunicación de doble vía con el personal directa e indirectamente implicado.
- c) Existe una necesidad para un clima positivo hacia el cambio y eso dependerá ampliamente de la capacidad del director para crear y trabajar con una cultura de aprendizaje.
- d) Existe una necesidad de tiempo para producir el cambio. Es un proceso, no un acontecimiento.
- e) Existe una necesidad de que los implicados vean beneficios para sí mismos, además de para la escuela y para los alumnos.

Muchos docentes se resisten al cambio porque lo sienten como una estrategia de poder de quienes están a cargo de estas innovaciones, no resulta fácil que abandonen su aislamiento y construyan de manera colectiva el significado del cambio. Los docentes de escuelas eficaces han desarrollado una costumbre que consiste en evaluar las propuestas relacionadas con el cambio, una de sus fuentes de eficacia consiste en, no comprometerse a la ligera, mostrándose prudentes frente a la nueva realidad (Gather, 2004). Es importante

que los docentes perciban su lugar de trabajo como un centro de iniciativa de acción, como un foco de cambio, un terreno de experiencias y observaciones, no como un individuo aislado, sino que con la capacidad de trabajar con grupos diferentes que forman parte de un sistema complejo y que además cooperan con la misma acción. Se trata de un proceso de construcción colectivo, que adquiere sentido cuando sus actores se movilizan, superan las relaciones de poder para desarrollar conjuntamente nuevos recursos y capacidades, en síntesis es una comunidad de aprendizaje.

El profesor es agente de la innovación. Formará a través de la innovación pocas dudas existen sobre la necesidad de formar al profesor y al pedagogo para mejorar la calidad de la enseñanza, para optimizar el proceso educativo, para innovar, introduciendo cambios valiosos que comportan información personal y desarrollo institucional y social (De la Torre 1994, citado en Cantón Mayo 2004, p.196).

En este sentido a lo largo de la investigación de las escuelas estudiadas queda en evidencia que el docente no es el centro del cambio, las acciones se diluyen en aspectos administrativos por sobre los de enseñanza-aprendizaje. La realidad de este estudio deja de manifiesto que los docentes no participan activamente de estas innovaciones y cambios. Se hace necesario reforzar estos aspectos para potenciar el trabajo del docente, quien es un transmisor de conocimientos, por lo tanto deben brindárseles todas las oportunidades de desarrollo y actuación, en este sentido el papel del líder de la institución juega un rol fundamental para generar las condiciones necesarias para llevar a cabo un trabajo donde el docente toma decisiones, por lo tanto tiene un nivel de autonomía suficiente para generar la innovación en sus prácticas. Todas estas características son necesarias para producir la innovación en todo centro educativo pues posibilitan al docente convertirse en un generador de cambio y conocimiento.

CAPÍTULO VI

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

6.1. Hallazgos

A partir del análisis de los planes de mejoramiento de la comuna, se levantaron hallazgos que están directamente relacionados con el enfoque de la gestión que subyace a la mejora planificada en y por el centro educativo. Entre los hallazgos se destacan:

1. El profesor no es el centro del cambio y la mejora

Las acciones que presenta el plan de mejoramiento no evidencian al profesor como el agente de cambio y mejora de la escuela, se le asigna sólo una responsabilidad administrativa, de cumplir con requisitos de orden burocrático, las acciones se dispersan hacia la categoría de recursos humanos, materiales, lo que lleva a suponer que los recursos económicos percibidos son administrados por el director en la adquisición de materiales y en gastos operacionales de la escuela, al respecto tampoco se evidencia el uso de estos materiales en las actividades que desarrolla el docente. Es sabido que el docente no es el único elemento constitutivo de la calidad en la educación, sin embargo tiene mucha influencia en los resultados educativos. Para Tejada (2001) se asume que ningún cambio para la mejora de la enseñanza puede realizarse sin su participación e intención transformadora.

En cuanto a las acciones que se proponen para mejorar los aprendizajes, se concentran en el ámbito de la medición lectora, planificación de clases, contratación de personal de apoyo. En el área de convivencia escolar se destaca la elaboración del manual de conducta, los talleres a de afectividad y sexualidad orientados hacia los alumnos, la actuación de la familia se limita a la participación de efemérides y reuniones de padres y apoderados. La labor del profesor también debe ser potenciada a través de la transmisión de una serie

de valores, conocimientos y formas de actuar, por lo tanto le corresponde integrarlos para el desarrollo de sus estudiantes.

No se evidencia además qué actividades o planes remediales se realizan con los resultados obtenidos, salvo en una escuela que realiza acciones para abordar y analizar los resultados académicos de sus alumnos y crea un sistema de estímulo en dinero para los docentes que logran cumplir con las metas propuestas. La importancia de la evaluación de las acciones de los planes de mejora es su función retroalimentadora, que permite generar cambios. En este sentido para Tejada (2001) el docente debe evaluar la formación impartida y verificar consecuentemente los logros adquiridos por el grupo de aprendizaje, ya que ha de analizar el propio desempeño y los programas desarrollados.

2. No se aborda el desarrollo profesional docente

Al respecto se podría señalar que no existen instancias de reflexión, donde los docentes manifiesten sus problemáticas y debilidades referentes a temas pedagógicos y surjan de esta forma apoyo, acompañamiento y reforzamiento para superar sus limitaciones. La reflexión es una necesidad en la innovación por cuanto permite tener conciencia de cada uno de los pasos en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación (Tejada, 2001). De manera que el docente va incrementando su saber mediante este proceso de análisis, de planificación, así como en la búsqueda de estrategias de implementación y evaluación del proceso educativo.

Debe existir un mejoramiento de las prácticas y estrategias de enseñanza de los docentes, con la adquisición de capacidades y habilidades adecuadas que atiendan la realidad y las necesidades de los alumnos vulnerables, es decir el mejoramiento de la gestión pedagógica. Los profesores son los protagonistas del proceso educativo “son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones” (Cantón Mayo, 2004, p. 197).

6.2. Conclusiones

Ahora bien para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación, es que se presentan las conclusiones por cada objetivo específico:

Respecto del primer objetivo específico: Identificar las acciones planificadas en el PME por cada centro educativo urbano de la comuna. Las acciones están asociadas principalmente a la contratación de personal externo como la asesoría de profesionales de las distintas áreas, sin embargo no se visualiza durante el año cuál es su responsabilidad dentro de las actividades y mejora del proceso educativo, existe también una serie de acciones destinadas a la adquisición de material educativo, didáctico y tecnológico, sin lograr evidenciarse cuál es su finalidad y uso dentro del proceso educativo. También cabe mencionar que existen variadas acciones referentes a la categoría convivencia escolar que refuerzan aspectos valóricos, de tipo afectivo y de sexualidad que son indispensables para el desarrollo integral del alumno. Uno de los aspectos en los que deberían reforzarse es la participación de los padres y apoderados en las actividades de la escuela, pero no tan sólo como un espectador de las mismas, sino que se involucren en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

Respecto del segundo objetivo específico: Comparar las acciones planificadas en los PME entre las escuelas urbanas de la comuna. Al realizar el análisis comparativo de las tres escuelas queda en evidencia que son muy similares las acciones entre sí, surgiendo las mismas categorías en las escuelas investigadas, sólo aparecen diferentes subcategorías. El énfasis de las acciones es proveer de recursos materiales, por sobre las acciones de desarrollo profesional docente para mejorar sus prácticas de enseñanza aprendizaje en el aula y les posibilite optar por instancias de desarrollo tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Respecto del tercer objetivo específico: Analizar los planes de mejoramiento educativo desde los enfoques de la gestión escolar en las escuelas urbanas de dependencia municipal de una comuna de alta vulnerabilidad de la Región de La Araucanía, adscritas al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Al Interpretar el enfoque de la gestión que subyace a las acciones planificadas en el PME se evidencian aspectos basados en las escuelas efectivas tales como: la realización de talleres de planificación de clases, el acompañamiento al aula, existe un liderazgo que si bien, no desarrolla tantas acciones de carácter pedagógico, sobresalen también acciones que promueven altas expectativas en los docentes y estudiantes en los logros que puedan alcanzar en diversas instancias de aprendizaje, para el éxito de la mejora se hace también una adecuada provisión de los recursos, en este sentido existe numerosas acciones destinadas a la adquisición de recursos materiales, pedagógicos y tecnológicos, que van en directa ayuda de los aprendizajes.

6.3. Aprendizajes profesionales

Al concluir la investigación de análisis de los planes de mejoramiento de tres escuelas vulnerables resulta muy significativo hacer una mirada crítica a los PME, desde los enfoques de la gestión escolar. Al contrastar la teoría con la práctica debe existir un estudio reflexivo, que permita tomar las mejores decisiones para implementar un plan de mejoramiento.

La educación es un constante aprendizaje, por lo que en mi calidad de profesora de educación básica, debo seguir adquiriendo nuevas experiencias y conocimientos para poder en un futuro liderar una institución escolar. El trabajo realizado me permitió analizar planes de mejoramiento, constatar fortalezas y debilidades, lo que conlleva también a replantear mi postura como docente en algunas temáticas que eran desconocidas o a mejorar las existentes.

Considerando que la ley SEP es una de las últimas propuestas el ámbito educativo, es un tema interesante de abordar, puesto que en la actualidad un gran número de establecimientos educacionales están implementando planes de mejoramiento, resulta interesante entonces, poner en práctica la elaboración y puesta en marcha de un buen PME, pues irá en directo beneficio de la mejora de los aprendizajes de los alumnos más vulnerables de nuestro país.

6.4. Limitaciones y proyecciones de la investigación

Como limitación principal de la investigación se considera la redacción de las acciones, tanto por su corta extensión como por su corta generalidad, puede llevar a errores en su interpretación, pues quizás para los gestores que planificaron las acciones van más allá de lo planteado por lo escrito en el PME.

En este mismo sentido, surgen las proyecciones del estudio, pues resultaría relevante complementar el análisis con consulta a los actores educativos de las escuelas, ya sea con cuestionarios, entrevistas, grupos focales. Esto ayudaría a profundizar en los procesos de planificación de la mejora, en qué fundamentos se basan para la elaboración del PME, quiénes participan en su redacción, cómo hacen la evaluación de seguimiento y de resultados a la implementación de las acciones planificadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y la región Latinoamericana. *Revista pensamiento educativo*, vol. 41, n° 2, pp. 77-99.

Ávalos, B. (2000). “*El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*”. Trabajo preparado para seminario sobre Prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe.

Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos comienza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*. N° 7, pp. 11-33.

Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L. y Zorilla, M... (2008). *Eficacia escolar y cambios asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Belley, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Rackynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de investigación en educación*, n° 3, pp. 79-106.

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educ. soc.*, Campinas, Vol. 26, N° 92, pp. 859-888.

- Cantón, Mayo, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*. N° 336, pp. 313-351.
- Cantón, Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cardona, J. (2002). La evaluación y calidad de los centros. En S. Castillo (coord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 115-162). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Carrasco, M., Murillo, F. J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990- 2011. *Revista de Educación*, pp. 46- 66.
- De la Fuente, L., Hernández, M. y Raczynski, D. (2011). *Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a liceos prioritarios*. Santiago, Chile: Asesorías para el desarrollo.
- Eyzaguirre, B., Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile. Centros de estudios públicos.
- Espinola, V. y Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local. Una propuesta*. Instituto de Políticas Públicas. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G., Mosqueira, U y Santos., H. (2009). *La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la ley SEP*. Instituto de Políticas Públicas. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

- Gairín, J. (2002). La evaluación de los centros educativos. En S. Castillo (coord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa*. (pp. 115-162). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, pp. 39-64.
- García-Huidobro, J. (1999). *Educación para todos: evaluación del año 2000 informe de Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona, Graó.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela experiencias y lecciones: Las tres etapas del mejoramiento escolar*. Área de Educación de Fundación Chile, pp. 59-75.
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *Revista de educación*. N° 1, pp. 59-68.
- Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (2008). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (2011). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Marcelo, C. (2009). Evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de formación de profesores*. Vol. 1, n° 1, p. 42-70.
- Martínez, C., Rióperéz, N. (2005). *El modelo de la excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 35-65.
- MINEDUC, (2013). *Orientaciones Técnicas para liderar el Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, (2012). *Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 1, n° 2. Madrid, España.
- Muñoz, G., Marfán, J. y Pascual, J., (2010). *Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Santiago, Chile: CEPE.
- Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). Rol del estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, N° 8 pp. 47-68.

- Muñoz, Repiso M., Murillo, R., Barrio, M., Brioso, M., Hernández, y M., Pérez-Albo, M. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de la Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista española de pedagogía año LIX*, N° 218, pp. 69-81.
- Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*. N° 53, pp. 97-120.
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. IX, N° 21.
- Murillo, F. (2003a). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, N° 1.
- Murillo, F. (2003b). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, N° 2.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Instituto internacional de planeamiento de la educación IPE. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, R. (2005). *Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 11, 33.

- Pérez, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Rackzynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la Macro y Micropolítica. *Serie de estudios socioeconómicos* n° 31, pp. 1, 78.
- Rackzynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ. Educ.* Vol. 14, n°2, pp. 253-267.
- Román, M. (2008). Planes de mejoramiento, estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de educación*, 1 (9), pp. 1-18.
- Ruiz, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sotomayor, C. (2006). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas públicas en contextos urbanos vulnerables: Evolución y aprendizaje de sus estrategias de intervención. (1990- 2005). *Revista Pensamiento Educativo*, n° 39 pp. 255- 271.
- Sotomayor, C. Walker, (2009). Políticas de formación continua docente en Chile. Panoramas y propuestas. Santiago, Chile: Universitaria.
- Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana de Educación*. N° 4

- Treviño, E., Órdenes, M. y Treviño, K. (2009). *¿Cómo los planes de mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes?* Instituto de Políticas Públicas. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, Vol. 41, n° 2, pp. 207-222.
- Volante, P., Cumsille, P., Denardin, F. y Müller, M. (2008). Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social. *Estudios pedagógicos XXXIV*, n° 2, pp. 179- 191.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Racksynski, D., Horn, A., Anderson, S. (2009). *Directores de escuela en Chile. ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico?* Informe del proyecto sobre “Liderazgo directivo y Calidad de la Educación en Chile”. Santiago, Chile. CEPPE.
- Zabalza, M. (s/f). *La mejora de la calidad de las escuelas*. Universidad de Santiago de Compostela, España.