

Apuntes sobre Mejoramiento Escolar N°2, Enero 2015
Anillo de Ciencias Sociales sobre Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile

Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile

*Cristián Bellei, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela (CIAE, Universidad de Chile),
Daniel Contreras (Unicef).*



Universidad de Chile

Apuntes sobre Mejoramiento Escolar N°2, Enero 2015

Anillo de Ciencias Sociales sobre Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile

Cristián Bellei, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela (CIAE, Universidad de Chile), Daniel Contreras (Unicef)

Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile ¹

Entender cómo trabajan las escuelas que logran hacer una diferencia en cuanto a las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos ha sido una preocupación de larga data en la investigación educativa, especialmente en los estudios sobre efectividad y mejoramiento escolar. Sin embargo, no se ha prestado igual atención a la dimensión temporal en el modo de construir esa diferencia. Sabemos bastante sobre cómo son las escuelas efectivas y aquellas que enfrentan dificultades, y tenemos también mucha información sobre programas y políticas de mejoramiento educativo que se aplican en las escuelas. Y si bien sabemos bastante sobre las escuelas efectivas en Chile (Martinic y Pardo, 2003; Bellei et al., 2003; Raczynski y Muñoz, 2006; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores, 2000; González y Bellei, 2013), conocemos muy poco sobre cómo lo han hecho aquellas que han desarrollado procesos sostenidos de mejoramiento, aumentando así su efectividad educativa. Esa es la pregunta que origina la investigación cuyos resultados aquí presentamos: ¿Cómo se inician y sostienen procesos de mejoramiento escolar?

Creemos que es una pregunta relevante, especialmente en un país de enormes desigualdades como Chile, donde las escuelas pueden hacer una gran diferencia en equiparar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños y jóvenes. Pero esto no se producirá espontáneamente. Muy por el contrario: si las políticas educacionales, la gestión escolar y la práctica pedagógica no se proponen explícita y prioritariamente contrarrestar los efectos de la desigualdad social, esta se filtrará por todos los intersticios del sistema educativo hasta poner en riesgo severamente el compromiso nacional con la igualdad de oportunidades.

Para responder la pregunta del estudio, los autores fuimos a las escuelas. Más específicamente, a 12 establecimientos que lograron mejoras consistentes a través de varios años y que, partiendo desde distintos niveles de efectividad, fueron compensando paulatinamente los efectos sociales y económicos del entorno, y aumentando en forma sostenida su efectividad en los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Algo que menos del 10% de las escuelas chilenas logró durante la década pasada.

¹ Esta nota técnica –elaborada por Cristian Bellei, Xavier Vanni y Liliana Morawietz– resume los principales hallazgos publicados en el libro **Lo Aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?** (Bellei et al, LOM, Santiago 2014). Esta publicación recoge los resultados de un estudio acerca del mejoramiento escolar sostenido coordinado por el CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF, y del que participaron Cristián Bellei, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni, Daniel Conteras, Claudio Allende, Mirentxu Anaya, Luis Ahumada, Juan Carrasco, Paulina Contreras, Priscilla Gálvez, Verónica López, Simón Rodríguez, Mariano Rosenzvaig, Tamara Rozas, Ximena Rubio, Paulina Ruiz, María Jesús Santelices, Pablo Torche y Carolina Trivelli.

¿Qué se sabe sobre los procesos de mejoramiento escolar?

Aunque en Chile las investigaciones sobre eficacia y mejoramiento escolar no han sido acompañadas de un análisis equivalente sobre las trayectorias y la sostenibilidad del mejoramiento educativo, a nivel internacional existe un conocimiento acumulado sobre la materia.

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa algunas investigaciones han indagado en los factores que explican cómo las escuelas llegan a ser efectivas y cómo mantienen esa condición en el tiempo (Hopkins et al. 1997; Gray et al. 1999; Mitchell et al. 2002; Harris y Chapman, 2004). Estas investigaciones muestran que los establecimientos que mejoran su efectividad presentan dinámicas de mejoramiento graduales y sostenidas en el tiempo, tanto en sus procesos como en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes. Una vez iniciada, la mejora es rara vez un proceso continuo que ocurre a un ritmo estable (Elmore, 2007). Además, la investigación muestra que su naturaleza es poco predecible, y que no es necesariamente lineal, sino que más bien se asocia a ciertas claves básicas que se adaptan a elementos particulares de cada escuela (Gray et al. 1999). En el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño no habría rupturas o cambios dramáticos, pero sí periodos de avance significativo, seguidos de otros de estabilidad relativa o declive, seguidos, a veces, nuevamente por periodos de mejoramiento.

Según Hopkins (2001, 2007), existen diferentes niveles de desarrollo en el mejoramiento de las escuelas. Para propiciar y mantener el avance se requiere de diferentes estrategias en cada etapa, que permitan a las escuelas potenciar su capacidad de seguir desarrollándose y entregar una educación más efectiva a sus alumnos.

Una de las investigaciones de mayor impacto en este ámbito ha sido 'Mejorando las Escuelas' (Gray et al., 1999), en la que se buscó indagar cómo se vuelven efectivas las escuelas a lo largo del tiempo. Allí, los autores distinguieron tres "rutas hacia el mejoramiento escolar": tácticas, estratégicas y capacidades. El enfoque táctico consistiría en iniciativas de corto plazo, entre las que se incluyen acciones específicas como enfocarse en los resultados de pruebas estandarizadas, monitorear los resultados de los estudiantes, supervisar el desem-

peño docente, o introducir clases de reforzamiento para estudiantes más retrasados. Estos cambios son considerados parciales, limitados a un número pequeño de procesos básicos a nivel organizacional y/o pedagógico, y son lo que otros autores han llamado procesos de "normalización" de la escuela. Un segundo grupo de escuelas, que alcanzaban mejores resultados, seguían un enfoque estratégico: sus prioridades y trabajo tenían un mayor foco en el aula y en el aprendizaje de los estudiantes, en la conexión entre las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, y una preocupación por el alineamiento de las prácticas pedagógicas entre diferentes niveles y subsectores. Por último, escuelas con relativamente alto nivel de efectividad se caracterizaban por un enfoque o ruta de desarrollo de capacidades para un mayor mejo-

ramiento. En estas escuelas existiría una comprensión compartida respecto de aquello que genera un cambio y de las debilidades institucionales, observándose intensos procesos de reflexión colectiva. Así, el mejoramiento sería comprendido como un proceso permanente, algo que otros han caracterizado como "organizaciones que aprenden" (Senge et al., 2000); escuelas que han generado capacidades internas para sustentar los cambios en el mediano y largo plazo.

Utilizando dos grandes variables -cultura docente y *accountability*-, Harris y Chapman (2006) definen cuatro tipos de escuelas en contextos vulnerables (inmóviles, bajas capacidades, medianas capacidades, altas capacidades). Una cultura colaborativa entre los docentes favorecería la generación de procesos efectivos de mejoramiento escolar, mientras una cultura individualista sería un obstáculo para lograr este objetivo; así, el grado de colaboración sería un indicador de la capacidad de una escuela para mejorar (Hargreaves, 1994). En cuanto al tipo de *accountability*, los autores distinguen entre interno y externo. El interno se refiere al grado de coherencia y acuerdo acerca de las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las prácticas docentes, y al sentimiento de responsabilidad profesional recíproca que se experimenta como una obligación entre pares. El *accountability* externo asume que las presiones e incentivos externos o de la jerarquía superior actúan uniformemente como un motivador para el

Las investigaciones demuestran que los establecimientos que mejoran su efectividad presentan dinámicas de mejoramiento graduales y sostenidas en el tiempo.

mejoramiento. Así, el primero sería más propicio para iniciar y mantener el mejoramiento escolar (Elmore, 2003).

Según Elmore y City (2007), tres procesos estarían ocurriendo cuando las escuelas mejoran: aumenta el nivel de conocimiento y habilidades de los profesores y los directivos sobre las prácticas pedagógicas; la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva; y la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía. Respecto del liderazgo escolar, existiría un cierto repertorio

de prácticas realizadas por la mayoría de los líderes exitosos (Leithwood y Riehl, 2005; Robinson, et al., 2009), las cuales también presentan patrones distintos de acuerdo a la etapa de mejoramiento de la escuela (Day et al., 2009; Marfan et al., 2012).

Todo esto reafirma la noción de que habría una cierta secuencia en las trayectorias de mejoramiento de las escuelas, las que requerirían el logro de ciertos procesos básicos antes de seguir avanzado hacia etapas más desarrolladas de mejoramiento (Hopkins et al., 2011).

Diseño del estudio

Objetivos

El propósito general de este estudio fue comprender cómo algunos establecimientos de educación básica en el país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos. Para abordar la tarea, se definieron cuatro objetivos de investigación:

- Identificar escuelas básicas con trayectorias de mejoramiento sostenido en sus resultados educacionales durante un período significativo.

- Documentar los procesos desarrollados por escuelas con trayectorias de mejoramiento sostenido.

- Analizar dichos procesos identificando dimensiones y factores que den cuenta de patrones en las trayectorias de mejoramiento sustentables en el tiempo.

- Describir distintos tipos de trayectorias en el desempeño de las escuelas básicas.

Método

La investigación se basó en un estudio colectivo de casos instrumentales (Stake, 2003), realizado con la perspectiva de elaborar hipótesis empíricamente fundadas sobre el mejoramiento escolar en Chile (Eisenhardt, 1989). Específicamente, estudiamos doce escuelas que presentaron mejoras consistentes durante el período 2002 - 2010. Para identificar a las doce escuelas, se elaboró un índice de desempeño escolar (IDE) que permite evaluar la trayectoria de efectividad escolar (Valenzuela y Allende, 2014). La metodología del IDE se basa en la selección de un conjunto de indicadores que permiten observar diversos aspectos de la efectividad de los establecimientos con 15 o más estudiantes en 4° básico: i) efectividad escolar (promedio SIMCE de lectura y matemática), ii) eficacia escolar (efecto respecto del promedio nacional en los resultados SIMCE, controlando por los atributos socioeconómicos, culturales e institucionales de las familias y la escuela), iii) eficiencia interna (tasas de retención y repitencia), iv) equidad relativa, y v) equidad absoluta (porcentaje de estudiantes que superan el estándar de aprendizaje insuficiente en lectura y matemática).

La estimación del IDE indicó que de todas las escuelas chilenas de educación básica analizadas, sólo alrededor de 9% había tenido trayectorias sostenidas de mejoramiento escolar en el período tanto en lectura como matemática (332 escuelas).

La estimación del IDE indicó que de todas las escuelas chilenas analizadas, alrededor de 9% había tenido trayectorias sostenidas de mejoramiento escolar en el período tanto en lectura como matemática (332 escuelas). Para definir las escuelas en que se realizarían los estudios de caso, se aplicaron criterios teóricos adicio-

adicionales a este conjunto: baja selectividad, consistencia de resultados en 8°, alcanzar un nivel básico de desempeño educativo en 2010. Así, se redujo el universo potencial a 57 escuelas. De entre ellas, se eligieron 12 aplicando criterios de interés adicionales: gratuitas o de bajo cobro, heterogeneidad territorial e institucional (dependencia), estabilidad en la matrícula, desempeño consistente en ciencias sociales y naturales.

Así, las escuelas seleccionadas responden a la heterogeneidad de establecimientos del país: incluyen escuelas públicas (7) y particulares subvencionadas (5), localizadas tanto en la Región Metropolitana como en ocho ciudades de otras regiones del país, tienen diferentes niveles de desempeño académico promedio y atienden alumnos de los grupos socioeconómicos Bajo, Medio-Bajo y Medio. El análisis de cada caso surgió a partir de entrevistas reali-

zadas a los miembros de la comunidad escolar sobre distintos aspectos de la realidad educativa y la historia que caracterizan a cada establecimiento, de la observación directa, de conversaciones informales y del análisis documental. La fase de terreno del estudio de cada caso consistió en una visita de una semana de duración a cada escuela por parte de una dupla de investigadores, realizada durante el segundo semestre de 2012. Los resultados que se presentan aquí dan cuenta de una parte del análisis transversal de esos casos, realizado por el equipo coordinador (los estudios de caso de cada escuela se encuentran en el libro "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?, LOM, 2014").

Las escuelas en las que se realizaron los estudios de caso fueron:

	Municipal	Particular Subvencionado
Zona Norte	Escuela Básica Japón (Antofagasta) Escuela Básica Valentín Letelier (Calama)	Colegio Metodista Robert Johnson (Alto Hospicio)
Zona Centro	Escuela México Estado de Guerrero (Talcahuano) Escuela República de Israel (Los Ángeles)	Colegio San José de La Montaña (Chimbarongo)
Metropolitana de Santiago	Escuela Básica y Especial Frankfort (San Joaquín)	Christian And Caren School (Cerro Navia) Colegio Politécnico María Griselda Valle (El Bosque)
Zona Sur	Escuela México de Michoacán (Osorno) Escuela Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux (Osorno)	Complejo Educacional Villa Irma (Temuco)

Factores claves en las trayectorias de mejoramiento escolar

Los procesos de mejoramiento escolar observados son multidimensionales y combinan cambios en diferentes aspectos del trabajo escolar. Ciertamente estos casos comparten algunos patrones o claves de mejoramiento,

pero no todos se presentan en todas las escuelas ni se manifiestan en ellas de la misma forma. En esta sección resumimos los principales hallazgos de estos factores.

1. Más allá de la escuela: el mejoramiento escolar en contexto

Si bien los procesos de mejoramiento de las escuelas estudiadas siempre presentan un fuerte componente endógeno (es decir, basado en características internas de la escuela), no son autónomos del contexto. En los casos estudiados observamos cuatro factores de contexto que pueden impulsar o dificultar de manera significativa los procesos de mejoramiento, pero que las escuelas "procesan" de

diferente manera, sacando provecho de lo que consideran recursos y oportunidades, e intentando inhibir el efecto negativo de lo que perciben como amenazas o limitaciones para el trabajo escolar.

En primer lugar, respecto al rol en el mejoramiento que juegan las familias encontramos una importante heterogeneidad, pero en casi

todas las escuelas observamos un cierto sentido de comunidad y pertenencia que predisponía favorablemente a las familias ante los requerimientos escolares. En un nivel más exigente, dos tercios de las escuelas mantenían además una fluida comunicación con las familias y promovían su participación en actividades complementarias; y alrededor de un tercio había desarrollado con éxito estrategias para involucrar activamente a las familias en el proceso educativo.

En segundo lugar, **los sostenedores** contribuyen a generar las condiciones para hacer el mejoramiento de las escuelas más probable. Si bien no es posible inferir que el sostenedor haya sido un factor

clave en el mejoramiento, sí parece haber tomado medidas para hacerlo viable y sostenerlo en el mediano plazo. En casi todas las escuelas públicas, a partir del mejoramiento de los resultados de las escuelas, los sostenedores han ido entregando crecientes grados de autonomía a los directores, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión de recursos, selección de personal docente, y gestión de proyectos. Por otro lado, en las escuelas que son emprendimientos individuales o familiares, el desafío ha sido profesionalizar la gestión y no depender excesivamente de sus docentes-proprietarios.

Los contextos locales donde se sitúan las escuelas son en general sectores de pocos recursos y de familias pobres o de ingreso

medio bajo. Las escuelas estudiadas han encontrado en el contexto local desiguales niveles de dificultad para iniciar y sostener sus procesos de mejoramiento. Mientras algunas se han beneficiado de cierto prestigio local y procesos de autoselección de las familias, otras han debido enfrentar las dificultades de comunidades muy empobrecidas, y las escuelas municipales el estigma institucional de la educación pública.

En el estudio se identifican tres factores de la gestión institucional relevantes para comprender los procesos de mejoramiento de las escuelas: directivos, un trabajo de constante innovación y un importante desarrollo de políticas de recursos humanos.

Finalmente, **las políticas educacionales** han sido muy importantes en las escuelas. Sin embargo, su mera presencia no ha sido suficiente para gatillar y sostener los procesos de mejoramiento; esto ocurre sólo cuando ellas encuen-

tran las condiciones internas apropiadas en las escuelas, en especial las capacidades de liderazgo. Dos políticas han sido especialmente relevantes: el SIMCE y, más recientemente, la subvención escolar preferencial (SEP). En algunas escuelas el SIMCE ha sido un hito desencadenador de procesos de mejoramiento, y en otras un elemento motivacional positivo, así como un instrumento para orientar y monitorear los procesos de mejoramiento. Sin embargo, también observamos en algunos casos consecuencias no deseadas, como la enseñanza focalizada en rendir en el test y en aquello evaluado por el SIMCE en desmedro de lo que no es considerado en él. En tanto, la SEP ha sido relevante, no tanto para gatillar sino para sostener y proyectar los procesos de mejoramiento escolar previamente iniciados.

2. Los desafíos institucionales del mejoramiento escolar

En el estudio se identifican tres factores de la gestión institucional relevantes para comprender los procesos de mejoramiento de estas escuelas. En primer lugar, casi todos los casos muestran que uno de los principales iniciadores y/o motores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas han sido **sus directivos**. El liderazgo de los directivos de la mayoría de las escuelas estudiadas es legitimado y validado por los actores escolares, tanto respecto a la conducción de la escuela como en el plano técnico pedagógico. Son directivos que (re)construyen y transmiten a la comunidad escolar un propósito moral y una clara visión global de hacia dónde quieren conducir la escuela, logrando entusiasmar y comprometer

a los actores, y teniendo como foco principal el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Una clave del éxito de su trabajo pareciera estar en sus habilidades de selección y asignación de los docentes a cada curso y subsector. Otro elemento que sobresale es la capacidad de los directivos para coordinar los distintos ámbitos de las escuelas y las múltiples demandas internas y externas, evitando las interrupciones de las dinámicas escolares, ejerciendo una importante función de "filtro". Por último, una de las claves del mejoramiento, en especial del trabajo técnico pedagógico, fue la constitución de una **dupla de liderazgo potente y cohesionada** entre director y jefe de UTP.

Estos elementos comunes son puestos en juego por los directivos de distintas maneras, dependiendo del momento y nivel de desarrollo de cada escuela. Se trata de un liderazgo contextual y contingente. Generalmente, en los inicios de los procesos de mejoramiento, los directivos colocan mayor énfasis en los procesos de "normalización" o reestructuración escolar, como la redefinición de roles, la disciplina, y la renovación de la cultura escolar; es decir, un liderazgo más "transformacional". En las etapas de mayor desarrollo de las capacidades institucionales de las escuelas, los directivos colocan mayor foco en las prácticas pedagógicas y el trabajo técnico colectivo de los docentes, así como en el monitoreo de los aprendizajes; un liderazgo más "pedagógico".

En estas escuelas, el mejoramiento de la efectividad ocurrió también a la par de un enorme trabajo de **constante innovación**. No se trata de que estas escuelas acepten todas las propuestas ni ensayen todas las ideas que se les presentan, sino de que las analizan crítica y colectivamente, y seleccionan aquellas que

consideran tienen mayor probabilidad de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y son más adecuadas para sus desafíos actuales. En general, estas escuelas no han seguido una sola gran reforma o programa comprensivo de transformación, sino que más bien han "picoteado" en diferentes propuestas, en una continua acumulación de pequeñas innovaciones y cambios.

Por último, los procesos de mejoramiento escolar estudiados han incluido un importante desarrollo de **políticas de recursos humanos** que tienden a compartir ciertos criterios comunes:

i) mejores condiciones de trabajo; especialmente, avanzar hacia contratos indefinidos y jornadas completas; ii) cumplimiento de responsabilidades profesionales básicas como el inicio puntual de las clases y una baja tasa de pérdida de clases; iii) la selección de profesores competentes como un proceso estratégico de la gestión de las escuelas; iv) la conformación de equipos docentes estables.

3. Cultura y motivación: la dimensión subjetiva del mejoramiento escolar

Una característica generalizada de los casos de mejoramiento escolar estudiados es la relevancia que ha tenido en ellos la dimensión subjetiva, especialmente la cultura y la motivación, que funcionan como aliciente y refuerzo permanente de los procesos de mejoramiento. En las escuelas estudiadas existe una **cultura común**, donde se comparten y construyen sentidos y significados sobre la escuela; un "relato común" sobre la profesión docente y los estudiantes y experiencias colectivas. Típicamente, las escuelas estudiadas procuran transformar esta identidad en un compromiso por el mejoramiento, haciendo a sus miembros sentirse responsables por la proyección del trabajo colectivo. Estos relatos comunes tienden a girar en torno a "lo que queremos ser" como escuelas, o refieren "una forma de hacer las cosas" que las distingue. Cuando estos relatos se refieren a la identidad de la escuela, hemos identificado tres tipos de contenidos: i) calidad como excelencia; ii) calidad como educación integral; iii) la misión educativa es "ser la única oportunidad" y el compromiso social.

Cuando estos relatos se articulan en relación a la forma de hacer las cosas, identificamos como contenidos principales: i) espíritu de

trabajo en equipo; ii) altas expectativas que movilizan a los docentes; iii) trabajo mancomunado en la escuela, con los estudiantes y sus familias.

En las escuelas estudiadas existe una experiencia común entre los actores, marcada por una identificación positiva con el trabajo, y la existencia de reflexión compartida que se expresa en tres valores: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso.

Esta cultura compartida se manifiesta en alta autoestima de alumnos y docentes, y en una positiva convivencia escolar, elementos que a su vez potencian la cultura escolar. Los establecimientos analizados poseen en general una buena convivencia y un buen clima de aula, siendo la percepción transversal que no existen mayores conflictos, sino más bien un clima de mucho respeto entre profesores y alumnos, y entre los estudiantes. Además, en estas escuelas se fomentan prácticas que favorecen un clima laboral positivo, un ambiente de confianza, comunicación y trabajo colaborativo, y los docentes consideran a la escuela como un espacio de desarrollo profesional y alta realización personal.

4. El núcleo del mejoramiento escolar: la gestión técnico pedagógica

En especial en las escuelas que han logrado un mejoramiento más avanzado, directivos y docentes valoran fuertemente el **apoyo y aprendizaje mutuo** entre docentes. Ellos creen que el principal factor de los avances hechos por la escuela, y sus posibilidades de proyectarlos hacia el futuro, es el trabajo colectivo y la reflexión conjunta y la existencia de una **comunidad de aprendizaje profesional** que se expresa en diversos aspectos. El primero es la disposición al cambio de los docentes, la idea de que es posible mejorar y lograr a través de sus esfuerzos que todos los estudiantes alcancen altos aprendizajes y desarrollo personal. El segundo elemento es una responsabilidad compartida respecto de los logros y fracasos del establecimiento. El tercer elemento es el reconocimiento de las propias debilidades y la necesidad de apoyo de los otros, posibilitado por el clima de confianza

En las escuelas que han logrado un mejoramiento más avanzado, directivos y docentes valoran fuertemente el apoyo y aprendizaje mutuo entre profesores.

que se genera en estas escuelas. Estos elementos se ponen en juego en instancias formales e informales, orientadas a la generación de una reflexión pedagógica entre los docentes sobre sus prácticas de aula y los procesos de mejoramiento escolar. Entre ellos, sobresalen la transformación de los consejos de profesores en verdaderos talleres de reflexión y planificación, la articulación entre profesores que enseñan en distintos niveles y la planificación conjunta entre docentes que enseñan en cursos paralelos o las mismas disciplinas.

Un segundo hallazgo son los cambios en la **gestión curricular y pedagógica**. La clave que conecta los dispositivos de planificación, monitoreo y evaluación de la enseñanza con el mejoramiento escolar es que se usen para definir estrategias remediales para estudiantes y profesores, como parte de una evaluación formativa. Todas las escuelas han incorporado diversos sistemas de planificación de clases, que son revisadas y comunicadas a los docentes, retroalimentando su labor. Respecto de la organización de la enseñanza, el cambio más significativo y extendido es la especialización de los profesores del primer ciclo. Otra estrategia es la intensificación del monitoreo de la implementación curricular y del currículum logrado, incorporándose de manera muy extendida, en especial en las escuelas con

mayor desarrollo, la observación de clases y la aplicación de pruebas de nivel comunes. Por otro lado, en la mayoría de las escuelas se observa que la gestión es guiada por datos. Ciertamente, los resultados del SIMCE son analizados en profundidad, pero prácticamente en todas las escuelas son complementados con otros instrumentos, que típicamente consisten en pruebas comunes por nivel y subsector trimestrales o semestrales. Los resultados de estas evaluaciones de aprendizaje se utilizan ampliamente para detectar avances e insuficiencias en la cobertura curricular y los logros de aprendizaje, y a partir de ello se hacen ajustes y se definen estrategias de apoyo a los estudiantes y docentes con mayores dificultades.

En cuanto a la enseñanza en el aula se advierte una alta heterogeneidad entre las escuelas estudiadas. Sin embargo, es generalizado que los

profesores mantienen un clima de aula de tranquilidad y respeto de los alumnos; que el inicio de las clases no demanda al profesor mucho tiempo, y que el desarrollo de la clase no se interrumpe frecuentemente. Asimismo, los docentes intentan que las clases sean estructuradas. Sólo en algunas escuelas, de nivel más avanzado de desarrollo, los docentes logran altos grados de motivación de los estudiantes, para lo cual utilizan estrategias y variadas y de diferente nivel de complejidad para monitorear y abordar la diversidad de niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, en todas las escuelas se observa una preocupación por la equidad en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, por lo cual han probado y desarrollado diferentes procedimientos de **identificación temprana y apoyo diferenciado para los estudiantes** que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Esto no es una acción aislada, sino que es parte de una política institucional. La estrategia más extendida entre las escuelas son los talleres de reforzamiento o remediales, que proporcionan apoyo adicional a los estudiantes que no alcanzan los aprendizajes esperados; en el caso de quienes enfrentan dificultades más complejas (sociales, emocionales) se han constituido o ampliado significativamente equipos psicosociales o multidisciplinares.

Conclusiones: Aprendiendo de las propias escuelas para extender procesos sostenidos de mejoramiento escolar

Los hallazgos de este estudio constituyen a nuestro juicio una fuente para inspirar y orientar a otros en sus propios procesos de mejoramiento, y para alimentar el debate público sobre cómo mejorar nuestras escuelas. Estamos convencidos de que conocer más sobre las experiencias de escuelas que han mejorado es relevante, tanto para los propios establecimientos educacionales, que podrán contar con referencias nacionales de prácticas que posibilitan el mejoramiento escolar, como para el trabajo de los administradores del sistema educacional, y de todos quienes diseñan e implementan políticas educativas nacionales y locales. También para los formadores de directivos y profesores, y para quienes asesoran a los establecimientos educacionales apoyando sus planes de mejoramiento. Por ello, resulta relevante subrayar algunos aprendizajes generales que surgen del estudio.

Lo primero que identificamos es lo difícil que es el mejoramiento escolar. No más de un 10% de las escuelas chilenas mejoró sostenida y significativamente su desempeño en la década anterior, incluyendo avances tanto en matemáticas como lectura. Pero incluso al interior de ese grupo, no siempre los avances se replican en el segundo ciclo básico ni en otras áreas del currículum. De forma que no podemos hablar estrictamente de un mejoramiento integral en todas ellas. El mejoramiento requiere tiempo, es gradual, e implica avanzar en procesos cada vez más complejos, en los que no es fácil consolidar los logros alcanzados. Al contrario, en muchas ocasiones es posible revertir lo que se llevaba acumulado. Mejorar las escuelas es una maratón, no una carrera de 100 metros planos.

El segundo aprendizaje es la centralidad de la escuela, sus directivos y profesores en el mejoramiento educacional. Los procesos estudiados siempre presentan un fuerte componente endógeno: en último término, es desde las propias prácticas y convicciones, sus historias e identidades, que se explica el mejoramiento de las escuelas. Las políticas de mejoramiento y evaluaciones externas han jugado un rol importante, pero lo esencial del proceso han sido las fuerzas internas de las

comunidades escolares.

Así, la forma en que la institución escolar se ordena tras el mejoramiento resulta clave. Todos los casos estudiados muestran que los directoras(es) y jefas(es) de UTP están sistemáticamente presentes conduciendo, motivando y supervisando. Es desde ellas que se promueve una cultura profesional de responsabilidad e innovación, un contexto para el desarrollo profesional y

laboral y unas prácticas de trabajo docente que están en la base de la movilización del mejoramiento escolar. En las escuelas que muestran mayores grados de institucionalización encontramos que juega un rol estratégico la implementación de políticas

que apoyan la generación de mejores condiciones de trabajo de los maestros. Estas se orientan a que los docentes puedan dedicarse intensamente al desafío principal de la escuela: entregar una educación de calidad para sus estudiantes. Es indispensable que los esfuerzos que han realizado varias de las escuelas que hemos estudiado se apliquen como una política nacional, que permita que todos los maestros tengan contratos de jornada completa, salarios adecuados y tiempos suficientes para planificar, trabajar en equipo, aprender, y atender a los estudiantes y a sus familias. Digámoslo claro: en la escuela, las condiciones en que trabajan los profesores son las condiciones en las que aprenden los alumnos, y los líderes del mejoramiento escolar lo saben.

El corazón de los procesos de mejoramiento estudiados es la gestión técnico pedagógica. Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares en la práctica, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros es parte de la cultura profesional de la escuela. No porque el ministerio lo dijo, no porque el sostenedor lo mandó, sino por un sentido de responsabilidad profesional y un compromiso con los estudiantes es que las cosas se hacen cada vez mejor en estas escuelas. En otras palabras, estos docentes han conformado una

El corazón de los mejoramientos es la gestión técnico pedagógica. En las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas, los docentes son formados por sus pares, aprender unos de otros es una experiencia valorada, y el compromiso y responsabilidad es parte de la cultura de la escuela.

verdadera comunidad de aprendizaje profesional que continuamente está reflexionando y trabajando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos lo entienden: si la enseñanza no mejora, la calidad de la educación tampoco lo hará.

Pero así como enseñar no es sólo una función técnica, mejorar la enseñanza tampoco lo es. Los procesos de mejoramiento tienen una dimensión subjetiva, ética y motivacional que es imprescindible considerar. La cultura de la escuela, la identidad compartida, el modo en que se constituye comunidad, tienen un peso específico en estos procesos. Las escuelas que mejoran tienen el desafío de conectar los propósitos institucionales con las dimensiones subjetivas de profesores y alumnos: sin motivación de los alumnos, no hay aprendizaje, y sin compromiso docente ni una cultura del "nosotros" es muy difícil motivar a los alumnos.

Ahora bien, obviamente las escuelas no son autónomas del contexto. El estudio muestra que el "entorno" puede jugar a favor de los procesos de mejoramiento, por ejemplo, cuando las políticas educativas son asumidas como oportunidades por la escuela, o cuando las familias son un colaborador convencido del camino emprendido por los educadores. Pero el contexto también puede poner severas limitaciones a los procesos de mejoramiento, especialmente cuando las escuelas enfrentan un escenario de competencia injusta con otras escuelas, cuando son estigmatizadas o son afectadas por las dinámicas de segregación escolar, dinámicas todas muy presentes en la educación chilena. Varios casos demuestran que aun en contextos desfavorecidos se puede mejorar, pero el esfuerzo que esos docentes, alumnos y familias deben hacer es

desproporcionadamente mayor. La inequidad y segregación son un freno al mejoramiento, y todas las políticas que apunten a disminuirlas son también políticas de calidad.

La investigación también muestra otros obstáculos para el mejoramiento escolar. Por ejemplo, para desarrollar capacidades autónomas en las escuelas e institucionalizar los cambios, se requieren recursos que no están siempre disponibles, como el tiempo de los docentes, sistemas de seguimiento curricular o de evaluación docente, o la disponibilidad de estrategias de atención a la diversidad y a estudiantes que requieren apoyos específicos.

Un último ejemplo que ha estado en el debate público recientemente es la evaluación estandarizada de los resultados académicos, especialmente el SIMCE. Este ha jugado un rol significativo para motivar y hacer evidente los avances para estas escuelas. Sin embargo, existen también enormes costos al centrarse excesivamente en el SIMCE como único o principal horizonte del mejoramiento. Por ejemplo, las tensiones que afectan a los docentes (especialmente las referidas al poco tiempo disponible, y a la mecanización de la enseñanza), o los efectos no deseados sobre los estudiantes (especialmente la restricción a la integralidad de la experiencia escolar, la disminución de talleres o de espacios lúdicos en las escuelas, entre otros). Este estudio deja claro que existe una tensión entre orientarse excesivamente hacia elevar los puntajes en estas pruebas (como las políticas educacionales han incentivado a las escuelas) y orientarse hacia una perspectiva más integral, que incluye los aprendizajes cognitivos medidos por esas pruebas estandarizadas, pero que los supera ampliamente.

Para saber más:

Lea la nota técnica "Trayectorias de Mejoramiento en el Sistema Escolar Chileno: Las escuelas de educación básica 2002-2010".

http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=468&langSite=es&externo=banner

Vea el interactivo de Lo Aprendí en la Escuela.

<http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/>

- Aseorías para el Desarrollo y Santiago Consultores. (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900. Reporte Final. Santiago, Chile.*
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X. y Contreras, D. (2014) *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM: Santiago de Chile.*
- Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. UNICEF: Santiago De Chile.*
- Bellei, C.; Osses, A. y Valenzuela, J.P. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia. Santiago: Universidad de Chile, FONDEF - Ocho libros Editores.*
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, y Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: research report RR 108. London: DCSF.*
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). *Building Theories from Case Study Research. En The Academy of Management Review, Vol. 14, No. 4. (Oct., 1989), pp. 532-550.*
- Elmore, R. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability. Washington, D.C.: National Governors Association Center for Best Practices.*
- Elmore, R. y City, E. (2007). *The Road to School Improvement: long as it takes. Harvard Education Letter, Volume 23, Number 3.*
- Eyzaguirre, B. y L. Fontaine. (2008). *Las escuelas que tenemos. Santiago: Centro de Estudios Públicos.*
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change, London: Routledge.*
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential. Buckingham: Open University Press.*
- González, C. y C. Bellei. (2013). *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. Perspectiva Educativa, Vol. 52, N° 1; 31-67.*
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers: Changing Times. London, Cassell.*
- Harris, A., y Chapman, C. (2004). *Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. British Journal of Educational Studies, 52(4), 417-431*
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real. London: Routledge Falmer.*
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Maidenhead: McGraw-Hill Education/Open University Press.*
- Hopkins, D., Harris, A., y Jackson, D. (1997). *Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. School Leadership and Management, 17 (3), 401-411.*
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, A. (2011) *School and System Improvement: State of the Art Review. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School improvement, Cyprus, 6 Enero 2011.*
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). *What do we already know about educational leadership? En Firestone, W. y Riehl, C. (eds.) A new agenda for research in educational leadership. (pp.28-45). New York: Teacher College Press.*
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). *Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. En Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (Vol. 20, No. 3, pp. 19-24). Ciss Praxis.*
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Chile, en F.J. Murillo, La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. OEI.*
- Mitchell, L., Cameron, M., y Wylie, C. (2002). *Sustaining school improvement: Ten primary schools' journeys. New Zealand Council for Educational Research.*
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), Educación y brechas de equidad en América Latina (pp.275-352). Chile: PREAL.*
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BESI): New Zealand Ministry of Education.*
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2000). *A fifth discipline resource: Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who cares About Education.*
- Stake, Robert E. (2003). *Case Studies. En: Strategies of Qualitative Inquiry, Denzin y Lincoln (eds.), Sage Publications.*
- Valenzuela, J.P. y Allende, C. (2014) *Trayectorias de Mejoramiento en el Sistema Escolar Chileno: Las Escuelas de Educación Básica 2002-2010. Apuntes sobre Mejoramiento Escolar N°1 CIAE-UNICEF.*

Agradecemos la colaboración de UNICEF; del Proyecto Anillo SOC 1104 "Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile" y del financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.