

Agencia de
Calidad de la
Educación

Se puede

Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico



Se puede

Doce prácticas de aula,
desarrollo profesional docente
y liderazgo pedagógico

Nota:

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otras que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Se puede

Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico

Agencia de Calidad de la Educación

Secretario Ejecutivo: Carlos Henríquez C.

Jefe de División de Evaluación y Orientación de Desempeño: Alejandro Hidalgo

Equipo de contenidos: Felipe Ruz, Carla Capell, Pablo Solé, David Uribe y Gloria Roa

Comité Editorial: María Teresa Yáñez y Daniela Díaz

Dirección Editorial: Trinidad Larráin y Sergio Pinto

Diseño y diagramación: Innovaweb

Registro de propiedad Intelectual: 283436

Primera edición octubre 2017

ISBN: 978-956-9484-05-6

© 2017, Agencia de Calidad de la Educación

www.agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Octubre, 2017

Impreso en R.R. Donnelley Chile Limitada

Santa Bernardita N-12017- San Bernardo

Impreso en Santiago de Chile

Presentación

Estimadas comunidades educativas:

Siempre es satisfactorio dar buenas noticias, por eso me es muy grato presentar estas prácticas escolares institucionales significativas y decir por segunda vez, con mucho orgullo, se puede. En efecto, sin necesariamente recurrir a ejemplos de contextos aventajados o extranjeros –por ejemplo, Finlandia–, es posible encontrar comunidades escolares muy cerca de nosotros, en distintas partes de nuestro territorio que han realizado esfuerzos sistemáticos por mejorar su trabajo diario en pos del desarrollo y aprendizajes de sus estudiantes, muchos de ellos, incluso, provenientes de ambientes vulnerables. En ese sentido, es valorable el esfuerzo de estas comunidades por establecer una educación de calidad con equidad.

En 2016, con el primer libro *Se puede*, compartimos con el sistema escolar diez experiencias educativas identificadas a través de las Visitas de Aprendizaje que realiza la Agencia de Calidad de la Educación, y en esta oportunidad la invitación es a conocer otras doce prácticas escolares con el mismo espíritu de la primera publicación. Estas prácticas muestran experiencias de diversas comunidades educativas a lo largo del país, que presentan buenos resultados educativos y que son consideradas por parte de sus actores como relevantes para que los estudiantes se formen y aprendan de manera significativa.

Estas comunidades educativas buscan lograr dicho objetivo por distintos caminos, ya sea a través de estrategias pedagógicas de aula, o por la vía del acompañamiento y desarrollo profesional docente, o bien por aquellas prácticas de liderazgo pedagógico.

Agradecemos a todos quienes han contribuido a la realización de las Visitas de Aprendizaje durante estos cuatro años. Especialmente a las comunidades educativas que han abierto las puertas de sus establecimientos y aulas a nuestros profesionales, compartiendo su vida cotidiana, sus saberes, experiencias, dificultades y avances en pos de la formación integral de los estudiantes.

Conocemos el trabajo de directores que sacan lo mejor de todos, sin imposición; docentes con vocación, altas expectativas y profesionalismo; estudiantes protagonistas –no meros receptores del aprendizaje– y apoderados involucrados. En definitiva, comunidades educativas que trabajan con optimismo en desarrollar todos los talentos, habilidades y capacidades de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Tenemos conciencia de que no existen recetas para mejorar, no existen caminos únicos que recorrer. Pero sí estamos seguros de que para avanzar hay que cambiar lo que hacemos en el día a día. Cada comunidad educativa es única y debe encontrar su propia forma de enfrentar los desafíos que la interpelan; ser capaz de priorizar y trabajar con intención pedagógica para el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Este segundo libro busca sumarse a los esfuerzos desplegados a través de la Reforma Educacional en marcha y, por tanto, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de avanzar hacia un país más inclusivo y que entregue una educación de calidad para todos. Esperamos que al difundir estas doce experiencias educativas, se desafíe y motive la reflexión pedagógica e inspire acciones de mejora, con el fin de lograr que todos los estudiantes, independientemente de su origen y contexto socioeconómico, puedan cumplir sus proyectos de vida.

Asimismo, estos establecimientos y sus prácticas nos demuestran que la mejora es posible a pesar de los inconvenientes, marcando la diferencia en el uso de posibilidades que la Reforma ofrece, siendo, por lo demás, rigurosos y demostrando un compromiso valórico y ético en su quehacer diario.

Los invitamos a seguir caminando juntos en la tarea de construir confianza y altas expectativas para mejorar nuestra educación, reemplazando el aislamiento y la competencia por la colaboración y el trabajo en conjunto entre las distintas comunidades escolares, para construir ese país que soñamos: más justo y solidario.

Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Contenido

Construir una educación inclusiva y de calidad

Adriana Delpiano Puelma, Ministra de Educación

7

Se puede... y se debe

F. Javier Murillo, Universidad Autónoma de Madrid

8

Escuelas y liceos que aprenden a mejorar

Carmen Montecinos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

12

Introducción

17

Distribución de casos según Macrozona

24

Prácticas pedagógicas de aula

27

Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham, Villa Alemana:

Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes

36

Escuela Básica Pedro de Valdivia, Combarbalá:

Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados

52

Colegio Irma Salas Silva, Punitaqui:

Estrategias de aprendizaje progresivo

66

Escuela Municipal Nobeles de Chile, Marchigüe:

Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico

80

Prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente

95

Escuela México de Michoacán, Osorno:

Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes

104

Escuela Manuel Matus Hermosilla, Coihueco:

Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas

120

Escuela Cardenal José María Caro, Longaví:

Acompañamiento a la labor docente

134

Colegio Nuestra Señora de Loreto, Coltauco:

Formación continua interna y externa

150

Prácticas de liderazgo pedagógico 165

Colegio Humberstone, Iquique:
Proyectos Internos de Innovación Pedagógica 174

Colegio Manuel Rodríguez Erdoíza, Peralillo:
Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes 188

Escuela Ramón Freire, Romeral:
Liderazgo educativo compartido 202

Colegio Santa Teresa de los Andes, Aysén:
Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación 216

¿Qué hemos aprendido? 230

Aportes al mejoramiento educativo desde prácticas pedagógicas institucionalizadas

Trayectorias de las prácticas educativas institucionalizadas 232

Hitos y procesos recurrentes en la trayectoria de las prácticas 233

Facilitadores del desarrollo de prácticas pedagógicas 239

Anexo A: 250

Criterios de selección y características de establecimientos educacionales
para Visitas de Aprendizaje 2016

Anexo B: 257

Criterios para identificar prácticas escolares significativas
en Visitas de Aprendizaje



Construir una educación inclusiva y de calidad

Tengo el agrado de presentar –por segundo año consecutivo– la publicación del libro *Se puede* (2017), editado por la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo objetivo es mostrar estrategias pedagógicas de aula, prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente y de liderazgo pedagógico, consideradas relevantes por sus propios actores.

En esta oportunidad, son doce experiencias educativas significativas de un grupo de escuelas similares a las de la mayoría del país. Este conjunto de experiencias entrega una riqueza profunda, que puede inspirar procesos de mejora en otros establecimientos educacionales y promover el cambio escolar, para lograr mayores aprendizajes de nuestros estudiantes.

Las prácticas sistematizadas en este libro nos alientan e invitan a reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación hoy en día, y ponen los esfuerzos y el foco en la experiencia escolar de los estudiantes. Un elemento transversal en esta tarea lo constituye el quehacer de los profesores y las profesoras, uno de los pilares de la Reforma Educacional en marcha. Buscamos a través de la política nacional docente la mejora de las condiciones y capacidades de su trabajo, que impactarán en la calidad de los aprendizajes de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Los invito a continuar la tarea de construir una educación inclusiva y de calidad, a través de la colaboración entre las distintas comunidades, en el marco de un proceso que ha puesto el sentido de urgencia en hacerse cargo de una educación integral, para seguir construyendo el país que soñamos.

Adriana Delpiano Puelma
Ministra de Educación
Gobierno de Chile

Se puede... y se debe

Claro que se puede. Se pueden cambiar las escuelas para que contribuyan a la construcción de una sociedad más inclusiva, justa y solidaria. La esperanza es uno de los elementos esenciales de la educación, sin la primera no habrá la segunda. Como decía Paulo Freire (2005, p. 9): “Sin esperanza no podemos ni siquiera empezar a pensar en educación”¹.

Pero no puede ser una esperanza ingenua, mítica o diferida, ha de ser una esperanza crítica. Difícilmente la situación cambiará si se confía en que sin acciones deliberadas y sistemáticas las cosas mejorarán por sí mismas (esperanza ingenua), ni creer que son las excepciones individuales las que transformarán la realidad –los héroes y heroínas– (esperanza mítica), ni tampoco una esperanza que confía en el tiempo como sanador universal (esperanza diferida). Regresando a Freire (2005, p. 8): “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la fuerza flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez que necesita el agua incontaminada.”

Convertir la esperanza crítica en un cambio escolar exige el desarrollo de tres pasos. Por un lado, parte de y se fundamenta en una profunda reflexión informada del contexto y de la situación actual, pero también de las propias acciones, concepciones e imaginarios sociales que poseemos y que marcan nuestras actuaciones. Un segundo elemento

¹ Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

es la formación, el aprendizaje de todos. Cada estudiante, cada sala de clases, cada momento es único e irrepetible. Hoy nos enfrentamos a nuevos desafíos en la escuela y mañana serán otros. Solo es posible una esperanza basada en el aprendizaje continuo que nos enfrente a nuevas situaciones, un aprendizaje con los y las colegas de la escuela. Por último, para cambiar hay que hacer: la acción como elemento fundamental para lograr escuelas diferentes. Una esperanza crítica, en definitiva, basada en procesos de reflexión, formación y acción cimentada en la consideración de los y las docentes como intelectuales críticos.

Esta serie de libros que publica la Agencia de Calidad de la Educación de Chile es un excelente ejemplo de esta esperanza crítica, de que “se puede”, su homónimo título está más que justificado. En este volumen concreto se describe una docena de inspiradoras experiencias: cuatro sobre prácticas exitosas en el aula, cuatro sobre prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional y las cuatro restantes sobre experiencias de liderazgo centrado en la enseñanza y el aprendizaje. Aunque la organización de los relatos en esos bloques es más académica que real, pues cualquier experiencia de transformación escolar se desarrolla a partir de múltiples estrategias de forma simultánea y por ello puede analizarse desde una mirada de perspectivas.

La lectura de estas narraciones consigue transportarnos al interior de las escuelas. Abrimos el libro y, de repente, nos encontramos sentados en la sala de profesores rodeados de un grupo de hombres y mujeres

discutiendo apasionados sobre cómo hacer que los niños, niñas y adolescentes con los que trabajan consigan aprender más y mejor, y aprendan a ser más felices. Con la clara conciencia de que ambos elementos son inseparables. Personas trabajando juntas, apoyándose mutuamente, comprometidas y alegres. Personas que están convencidas de que se puede y trabajan para convertir los sueños en realidad.

A pesar de la estructura que encorseta cada relato –de nuevo definida más por los cánones académicos que por sus necesidades argumentativas– la pasión caracteriza todos los relatos. Es la vida de una docena de escuelas reflejada en unas pocas páginas, una vida llena de sueños, de esfuerzos, de dificultades, de satisfacciones. Me permito compartir algunas imágenes que deja en mi retina la reposada lectura de las doce experiencias.

En primer lugar, disfruto comprobando la creatividad que invade cada acto educativo. Al igual que no hay dos escuelas iguales, ni dos estudiantes iguales, ni dos días iguales en una sala de clases, cada experiencia es radicalmente diferente la una de la otra. Claro, no existen modelos que se puedan copiar con éxito, solo ideas de las que inspirarse. Cada escuela ha de llevar su propio camino. Y, además, todas ellas andan porque quieren. Los cambios impuestos no sirven. Las doce escuelas decidieron cambiar y lo hicieron tomando la ruta que ellas escogieron. No se puede obligar a los y las docentes a que piensen de forma distinta, ni a los directores y directoras a que gestionen de otra manera: las mejoras no operan por mandato sino que se germinan, con tiempo y esfuerzo, en el seno de cada establecimiento.

Siempre hay un grupo de personas comprometidas detrás de cada experiencia, y con ellas está el director o directora, en caso contrario sería muy difícil, si no imposible. Un grupo de personas alegres, optimistas, que confían en sus compañeros y en sus estudiantes, valientes, que trabajan en equipo, que hablan mucho de educación y sueñan con otra escuela y otra sociedad.

Otro elemento que se desprende de todos los relatos es la construcción de una cultura escolar de mejora, definida por elementos tales como: buen clima, trabajo en equipo, altas expectativas, actitud innovadora,

aprendizaje de todos y apoyo mutuo. Cada uno de ellos merecería que se le dedicara un poco de tiempo de reflexión, pero me voy a centrar en el aprendizaje de todos, que incluye muchos otros. Dado que cada niño, niña o adolescente es diferente y cada proceso de enseñanza y aprendizaje es único, es necesario estar constantemente aprendiendo. El aprendizaje continuo y la actitud innovadora como elementos, definen las escuelas que mejoran. Las experiencias nos enseñan que es un aprendizaje enmarcado en esta tríada inseparable: reflexión-aprendizaje-acción; un aprendizaje entre todos, colaborativo de apoyo mutuo, de acompañamiento.

En el centro de todas las narraciones está el estudiante, su desarrollo integral. Las escuelas que comparten con nosotros sus relatos tienen claro que el esfuerzo ha de ir dirigido a la formación de una persona integral y nos hablan de motivación, de felicidad, de aprendizaje contextualizado.

Me gustaría acabar con los nombres de todos y todas las estudiantes, de los profesores y profesoras, directores y directoras, de todas las familias y todos los miembros de la comunidad escolar de la Escuela Básica Pedro de Valdivia en Combarbalá, del Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham en Villa Alemana, del Colegio Irma Salas Silva en Punitaqui, de la Escuela Municipal Nobeles de Chile en Marchigüe, de la Escuela México de Michoacán en Osorno, de la Escuela Manuel Matus Hermosilla en Coihueco, de la Escuela Cardenal José María Caro en Longaví, del Colegio Nuestra Señora de Loreto en Coltauco, del Colegio Humberstone en Iquique, del Colegio Manuel Rodríguez Erdoíza en Peralillo, del Colegio Santa Teresa de los Andes en Aysén, y de la Escuela Ramón Freire en Romeral, para agradecerles por enseñarnos que se puede hacer, y mostrarnos el camino que están siguiendo.

Se puede construir una mejor educación que consiga un Chile más inclusivo y justo. Y se debe.

F. Javier Murillo
Universidad Autónoma de Madrid

Escuelas y liceos que aprenden a mejorar

Se puede (2017) es un libro que nos muestra que las escuelas y liceos que mejoran son organizaciones escolares que *han aprendido a mejorar*. Los ejemplos que entregan estas doce comunidades escolares señalan que mejorar el núcleo pedagógico implica abordar muchas dimensiones del quehacer de una escuela. Los ejemplos nos muestran que las escuelas que aprenden a desarrollar nuevas prácticas, generan cambios tanto en las estructuras como en la cultura organizacional. Por ejemplo, para generar una cultura colaborativa, se generan consejos de profesores (estructura) que posibilitan conversaciones en busca de un sentido compartido, que promueven la retroalimentación entre pares, y el apoyo mutuo para buscar y probar soluciones a sus problemas.

En las doce escuelas que comparten su trayectoria para generar prácticas efectivas, se observa el rol clave del liderazgo escolar. La llegada de un nuevo director o directora valora y reconoce los avances de la dirección anterior y da un nuevo impulso para seguir movilizándolos. Si bien los docentes directivos son clave para iniciar los cambios, para sostener los cambios en el tiempo, en estas escuelas el liderazgo no quedó encapsulado en el equipo directivo. Se reconocen las experticias distribuidas entre los docentes y se generan condiciones para que los docentes, desde sus fortalezas, aporten al logro de metas compartidas. El trabajo conjunto va más allá del intercambio de prácticas, además ha posibilitado generar nuevos conocimientos con el propósito explícito de impactar en el desarrollo de la escuela en su conjunto.

La trayectoria que cada escuela ha seguido es única, pero al analizarlas en su conjunto, podemos extraer ciertos principios que orientan el camino propio que necesitarán construir otras escuelas que se han propuesto mejorar. No hay recetas o una solución que sirva a todas las escuelas pues cada una tiene su historia y trayectoria. No obstante esta diversidad, los diferentes casos dan cuenta ya sea a través de lo ya logrado o a través de los desafíos futuros que se han planteado, de ciertos principios que la literatura especializada ha identificado a partir de un área de estudios conocida como “ciencias del mejoramiento”. A continuación, brevemente, se presentan estos principios² con el propósito de apoyar la transferencia de las lecciones que nos enseña las escuelas y que en este libro han sido sistematizadas por la Agencia de Calidad.

El primer principio, es definir el problema que la comunidad escolar propone resolver. Este es un problema que la propia comunidad escolar define, más que un problema que es relevante para expertos externos. Es un problema construido por la comunidad de manera colaborativa, con los padres y apoderados asumiendo roles en los procesos de mejora. Proponer el problema requiere claridad, identificar las posibles causas que lo originan y buscar soluciones pertinentes a esas causas. Comprender las causas involucra conversar

2 Apadtado de Bryk, A.S., Gomez, L., Grunow, A. y LeMahieu, L. (2015). Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Harvard, MA: Harvard Education Publishing

e indagar sistemáticamente con quienes vivencian la situación problemática. Se indaga en aspectos tales como: ¿Qué hacen las personas y por qué lo hacen de esa manera? ¿Para qué se quiere resolver el problema? Por ejemplo, no es lo mismo señalar que el problema es que no alcanza el tiempo para planificar clases de manera colaborativa versus señalar que el problema es que la planificación de clases de manera colaborativa no se percibe como una actividad a la cual vale la pena invertir tiempo. El primer problema se resuelve reorganizando horarios. El segundo requiere cambiar creencias, junto con capacidades y actitudes.

El segundo principio pone atención en la variabilidad en cómo se manifiesta el problema, así como en la variabilidad en las respuestas para la implementación de una solución. Esto implica comprender bajo qué condiciones, con qué grupo de estudiantes, docentes o apoderados la solución parece dar una respuesta más efectiva. Al respecto, se enfatiza la importancia de estandarizar ciertos procedimientos, pero no al punto de coartar el juicio profesional de los docentes. Más bien, los docentes pueden introducir variaciones que piensan generarán mayor efectividad. El cambio se hace de manera sistemática para que genere un aprendizaje que luego se comparte con los colegas. La profesionalidad de los profesores y asistentes de la educación se fortalece cuando pueden ejercer su autonomía en función de resolver los problemas que tienen sentido para ellos abordar en su quehacer cotidiano. El compromiso de los docentes con el proceso de mejora es muy evidente en estas doce escuelas.

El tercer principio refiere a la importancia de tener un enfoque que posibilita visibilizar el sistema que genera los resultados que se buscan mejorar. Esto evita pensar que hay un culpable o un solo aspecto a mejorar. Más bien, lo que importa es poder comprender la cadena de condiciones que se orquestan para producir la práctica actual que se propone cambiar. Visibilizar el sistema permite comprender la historia de cambios que se han ido introduciendo en el trabajo profesional y cómo estos cambios pueden generar inconsistencias que debilitan los esfuerzos actuales por innovar y mejorar. Cuando llega un nuevo director o directora a proponer cambios, comprender la historia de

cambios e innovaciones que ya han sido implementados con mayor o menor éxito le permitirá comprender por qué los docentes y asistentes de la educación se suman o se resisten a la propuesta.

El cuarto principio refiere a cómo se medirá el logro de los resultados esperados. En este sentido, es importante distinguir entre evaluaciones que se utilizan para medir resultados acumulativos demandados por externos, de aquellos resultados que informan y retroalimentan una innovación particular. Mejorar de manera sostenida los puntajes en el SIMCE, como bien lo ilustran estas escuelas, es producto de un proceso de largo aliento y no de una docente aislada que trabajó incansablemente. Elegir una medición sensible a la innovación es clave tanto para sostener la motivación como para detectar aspectos concretos que son necesario de mejorar sobre la marcha.

El quinto principio refiere al uso de la indagación sistemática para orientar el mejoramiento. Se requiere atender a la implementación del proceso a fin de ir realizando los ajustes y comprender las condiciones que son más propicias para una implementación efectiva. Además, es necesario prestar atención a resultados inesperados o consecuencias indeseadas. La indagación sistemática es más factible cuando los cambios se introducen como una experiencia piloto, que luego se escala una vez que problemas de implementación han sido resueltos. Partir con una experiencia piloto posibilita generar más capacidades, ofrece a quienes son más reacios a innovar una visión de cómo funciona y ser persuadidos al ver evidencias concretas para la resolución del problema.

El sexto principio enfatiza el trabajo en red. Escuelas que colaboran con otras escuelas y liceos que enfrentan desafíos similares, mejoran más rápido. Desde el año 2015 el Ministerio de Educación ha impulsado las Redes de Mejoramiento Escolar, justamente con el propósito de acelerar el aprendizaje de las escuelas y liceos a través del aprendizaje inter-escuelas. Este principio se observa entre los desafíos que algunas de estas doce escuelas identifican para seguir avanzando. Este principio es el motor de la publicación de este libro; las escuelas pueden aprender de otras escuelas y esta modalidad de aprendizaje es una importante palanca de cambio.

La evaluación pregunta a una comunidad escolar, ¿cuán bien estamos logrando lo que se comprometió a lograr? En base a la evidencia que entrega la evaluación, la orientación a la mejora pregunta ¿qué más podemos hacer para entregar una educación de mayor calidad? Las doce escuelas reseñadas en este libro se han hecho estas preguntas y han encontrado respuestas cuyo análisis posibilitará a otras comunidades escolares construir su propia historia de mejoramiento.

Carmen Montecinos
Profesora Titular, Escuela de Psicología
Directora Ejecutiva, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

A través de la caracterización de doce prácticas pedagógicas, este libro pretende contribuir a la reflexión en torno a dos preguntas centrales para el sistema escolar en su conjunto: ¿cómo mejoran las comunidades educativas que mejoran? y, ¿qué logran hacer para que sus estudiantes aprendan y se desarrollen?

Estas prácticas han sido sistematizadas por la Agencia de Calidad de la Educación a través de Visitas de Aprendizaje desarrolladas durante 2016 en establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular subvencionada con una Categoría de Desempeño Alto³.

Los casos expuestos corresponden a las prácticas de doce comunidades educativas que decidieron enfrentar de distintas maneras desafíos pedagógicos circunscritos a tres temáticas centrales para el quehacer escolar, estas son: mejorar las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, apoyar el desarrollo profesional de los docentes y, avanzar hacia liderazgos eminentemente pedagógicos y movilizadores de la comunidad escolar.

Cabe señalar que existe continuidad y profundización de las temáticas tratadas o enunciadas en el anterior libro *Se puede*⁴, en las que se describieron prácticas que ilustran avances y logros en materia de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral.

3 Ver Anexo A para mayor información sobre las características de los establecimientos que participaron en las Visitas de Aprendizaje durante 2016.

4 Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Se puede. Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*. Santiago de Chile: autor.

La estructura del libro está conformada por cinco grandes secciones. La primera corresponde al presente capítulo de introducción, en el cual se describen los contenidos globales que se desarrollan y se sitúa al dispositivo de Visitas de Aprendizaje en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. Luego, tal y como se mencionó anteriormente, las doce experiencias educativas se organizan en tres áreas temáticas. Previo a la presentación de los casos, en cada área temática se realiza una introducción que presenta cada una de las experiencias y los aspectos en común. La quinta y última sección corresponde a un capítulo de cierre que da cuenta de los hallazgos transversales a las prácticas presentadas.

Considerando lo anterior, resulta imprescindible explicitar qué se entiende por práctica educativa institucional (en adelante práctica) ya que es el concepto que enmarca esta publicación. En este sentido, se considera como práctica al conjunto de acciones que, de acuerdo a los integrantes de una comunidad escolar, responde de forma pertinente a un problema o aporta al logro de determinados propósitos, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011)⁵.

De esta manera, la práctica reportada no aborda necesariamente todo el hacer de la escuela, si no que se focaliza en un conjunto de actividades que presenta relevancia educativa, sistematicidad y grados crecientes de institucionalización⁶.

En cuanto a la organización de las prácticas según área temática⁷ se puede mencionar lo siguiente a modo de anticipo de la profundización de cada una de ellas.

-
- 5 La práctica se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello su definición también está influida por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado. Spillane, J. (2005). Citado en el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo*. Ministerio de Educación. (2015). Santiago de Chile: autor.
 - 6 Además, es conveniente que ella esté sujeta a revisión y ajuste, sea efectiva, presente un carácter innovador, un potencial movilizador y que sea sistematizable. Ver anexo B para más información de los criterios de identificación de prácticas.
 - 7 Las escuelas incluidas en la publicación también presentan otras prácticas relevantes, pertenecientes a estas u otras áreas temáticas. En conjunto con la comunidad educativa, se decidió sistematizar aquella práctica de mayor consolidación al momento de la Visita de Aprendizaje.

El primer grupo de casos referidos a las **prácticas pedagógicas de aula**, se centra en estrategias orientadas al logro de los Objetivos de Aprendizaje consignados en las Bases Curriculares. Ejemplo de ello son las actividades que privilegian el trabajo práctico, desarrollan el aprendizaje progresivo, utilizan el texto escolar y el contexto de la escuela como recursos didácticos y, proponen actividades para que los estudiantes indaguen, descubran, analicen y elaboren conocimientos en forma activa.

Por su parte, el segundo grupo de cuatro casos aborda **prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente** que dan cuenta de trayectorias de mejoramiento escolar, en las cuales los esfuerzos han estado focalizados en generar las condiciones para fortalecer las competencias profesionales de todos los docentes de la comunidad a partir de la generación de vínculos de confianza y apoyo mutuo.

El último grupo describe cuatro **prácticas de liderazgo pedagógico** que ilustran formas de hacer, motivar e involucrar a los distintos actores de la comunidad educativa para materializar el proyecto institucional en acciones consistentes con su misión, con especial énfasis en estrategias y formas de organización que permitan asegurar, directa o indirectamente, mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, cada caso posee una estructura compuesta por una síntesis de la práctica educativa, la descripción de la comunidad escolar y su contexto y la caracterización de los componentes de la práctica. Posterior a ello, se da cuenta de la trayectoria de la práctica, elementos facilitadores y logros de la misma, para finalizar con sus desafíos. A continuación se presenta sucintamente una descripción de cada sección de los casos que se encuentran en el libro:

- » Síntesis de la práctica: presenta el o los objetivos de la práctica y elementos significativos de esta, reseñando los componentes y sus acciones principales.

- » Ficha de datos generales del establecimiento educacional: nombre, Rol Base de Datos (RBD), sostenedor, dependencia, comuna, región, matrícula, Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y número de docentes.
- » La comunidad educativa y su contexto: presenta aspectos relevantes del establecimiento educacional y sus integrantes, de modo de situar la práctica abordada.
- » Características de la práctica: describe los objetivos, participantes y actividades que componen la práctica y sus relaciones.
- » Trayectoria de la práctica: entrega información que permite visualizar hitos y acciones clave del proceso de inicio y desarrollo de la experiencia.
- » Facilitadores y logros: los facilitadores son las acciones, elementos o características que –sin formar parte de la práctica– han contribuido de manera directa o indirecta a su desarrollo, o bien han aportado en su trayectoria. Por su parte, los logros se refieren a resultados cualitativos o cuantitativos que muestran calidad y mejoramiento sustantivo en algún aspecto particular o general de la comunidad educativa.
- » Desafíos: son orientaciones que promueven la mejora de la práctica identificada para favorecer su sustentabilidad en el tiempo.

A modo de cierre de esta sección, y antes de presentar cada caso, se muestra el contexto institucional en el que se sitúan las Visitas de Aprendizaje, describiendo los componentes del sistema, sus objetivos y productos de orientación.

Las Visitas de Aprendizaje y su marco institucional

La Ley de Aseguramiento de la Calidad mandata la creación de la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo objeto es evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

Para el cumplimiento de dicho objetivo, cada instancia de evaluación, tanto de resultados como de procesos, es vista como una oportunidad para aportar información con sentido para la mejora continua en las áreas de gestión institucional y pedagógica, ampliando la mirada de calidad. En este marco, orientar implica retroalimentar una situación particular a través de la entrega de información generada por medio de la implementación de múltiples evaluaciones y dispositivos, de manera oportuna y pertinente a la realidad de las comunidades educativas, a fin de fortalecer los procesos de toma de decisiones desde una mirada sistémica.

Un ejemplo de ello, son las entregas de los resultados en los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en el Simce, los cuales buscan complementar el análisis que realiza cada comunidad a partir de sus procesos internos de evaluación. La ampliación de la mirada de calidad se materializa en la entrega de información a las escuelas de otros Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) de los estudiantes, como la Autoestima académica y motivación escolar, y la Convivencia escolar, entre otros, avanzando a una concepción integral de los aprendizajes y desarrollos. Además, la Agencia aporta herramientas específicas a nivel de aula y escuela, como la Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa, para monitorear y apoyar la comprensión lectora en segundo básico.

En paralelo, la División de Evaluación y Orientación de Desempeño (DEOD), de la Agencia de Calidad de la Educación, desarrolla un Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño de los establecimientos y sus sostenedores, cuyo objeto es “fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos,

orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen” (Artículo 12°, Ley N.° 20.529).

Este sistema considera visitas de evaluación y orientación del desempeño que son un componente esencial en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, en tanto proporcionan la evaluación externa de los procesos de gestión necesaria en el ciclo de mejoramiento de la calidad de la educación que tal sistema promueve.

En la actualidad, la Agencia desarrolla tres tipos de visitas: Visita Integral y Visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación, para la evaluación y orientación de establecimientos de Categoría de Desempeño Insuficiente y Medio-Bajo, y Visita de Aprendizaje para establecimientos de Categoría de Desempeño Alto⁸. El referente para la evaluación de procesos es el modelo de gestión establecido en el marco de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID)⁹, que considera diferentes niveles de organización referidos a dimensiones, subdimensiones y estándares.

Específicamente, los objetivos de la Visita de Aprendizaje son identificar prácticas significativas en establecimientos, para compartirlas con otras comunidades escolares favoreciendo la generación de estrategias propias de mejoramiento. La Visita es realizada por un equipo interdisciplinario de cuatro profesionales de la Agencia, los evaluadores. Previo a la Visita, los evaluadores analizan antecedentes institucionales tales como el proyecto educativo, resultados educativos y planes de mejoramiento. Durante los tres días de la Visita en la

8 Para obtener la Categoría de Desempeño de cada establecimiento educacional se construye un índice de resultados que considera la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje (Insuficiente, Elemental, Adecuado), los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas Simce y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. Luego, este índice de resultados se ajusta según un indicador de características de los estudiantes del establecimiento educacional, que incorpora, por ejemplo, su vulnerabilidad. Finalmente, en base a este nuevo índice ajustado, se clasifica a los establecimientos en una de las cuatro Categorías de Desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

9 Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: autor.

escuela indagan en fortalezas institucionales a través de entrevistas a los distintos integrantes de la comunidad, observación de clases y otras actividades escolares. Además, con miembros de la escuela, definen una práctica a profundizar en función de criterios para su identificación. Posteriormente, a partir de la información y el trabajo desarrollado con la comunidad educativa, se elabora un reporte con la sistematización de la práctica y su trayectoria.

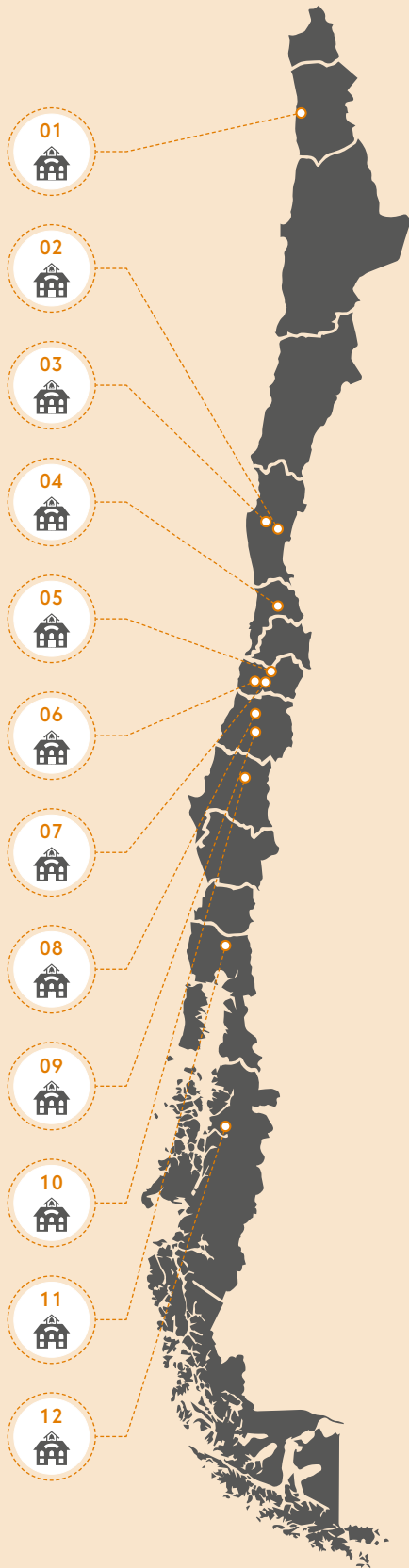
A partir de los resultados de las visitas se organiza, analiza, sistematiza y producen contenidos y materiales de orientación tales como publicaciones, videos y talleres, disponibles para todo el sistema educativo. Además, la Agencia ha realizado encuentros en los cuales representantes de la comunidad escolar han compartido sus experiencias de mejoramiento, a partir de lo cual se ha generado información relativa a los facilitadores, obstaculizadores, desafíos e hitos de su mejoramiento, componentes relevantes asociados al trabajo de las escuelas.

Es así como la Agencia de Calidad de la Educación pretende contribuir a que las comunidades educativas y el sistema, a través de la política pública, interactúen y se nutran a partir de experiencias locales de escuelas de nuestro país que han avanzado superando dificultades y limitaciones, logrando ampliar el marco de posibilidades y aprendizajes educativos.

Los doce casos incluidos en esta publicación amplían el repertorio de alternativas de mejoramiento escolar a disposición del sistema. Estas experiencias pueden ser consideradas como caminos posibles asociadas a situaciones típicas o problemas comunes en las trayectorias de mejoramiento escolar presentes en la mayoría de las escuelas del país.

Esperamos que este libro sea un aporte que genere oportunidades de diálogo y reflexión entre todos los actores del sistema, en especial para que equipos directivos y docentes se sientan convocados a compartir sus aprendizajes en torno a experiencias educativas. Publicamos estas prácticas con la convicción de que al compartir se puede aprender del otro y con el otro, para juntos lograr avances significativos en pos de la calidad de la educación, no solo en algunas escuelas sino que en todas las comunidades educativas del país.

Distribución de casos según Macrozona



Región de Tarapacá

Iquique

01 Colegio Humberstone

Región de Coquimbo

Combarbalá

02 Escuela Básica Pedro de Valdivia

Punitaqui

03 Colegio Irma Salas Silva

Región de Valparaíso

Villa Alemana

04 Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham

Región del Libertador General Bernardo O'Higgins

Coltauco

05 Colegio Nuestra Señora de Loreto

Peralillo

06 Colegio Manuel Rodríguez Erdoiza

Marchigüe

07 Escuela Municipal Nobeles de Chile

Región del Maule

Romeral

08 Escuela Ramón Freire

Longaví

09 Escuela Cardenal José María Caro

Región del Biobío

Coihueco

10 Escuela Manuel Matus Hermosilla

Región de Los Lagos

Osorno

11 Escuela México de Michoacán

Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo

Aysén

12 Colegio Santa Teresa de Los Andes

La práctica surge como respuesta a la necesidad de promover el protagonismo de los estudiantes en el proceso formativo. Además, muestra cómo la voluntad y el apoyo de la entidad sostenedora y directiva contribuyen al desarrollo de iniciativas pedagógicas que redundan en aprendizajes significativos contextualizados. El desarrollo de la práctica y sus logros, ejemplifican la posibilidad que tienen los estudiantes de ser constructores de su propio aprendizaje, independiente de su condición socioeconómica. Paralelamente, se evidencia un aumento de la confianza y empoderamiento de los docentes a cargo de los proyectos, sumado a un incremento de su seguridad para crear, proyectar y reconocer las capacidades del otro. La práctica relevada podría constituirse como un ejemplo para establecimientos locales con similares características.

Mabel Bustos | Jefa de Macrozona Norte, Agencia de Calidad de la Educación

Las experiencias educativas de la Macrozona Centro Norte presentes en este libro, son un potencial referente para comunidades educativas que buscan incrementar las oportunidades de desarrollo de sus estudiantes. Cada una en contextos particulares –con historias y énfasis específicos– estas seis comunidades han puesto lo pedagógico al centro de su gestión, trabajando fuertemente en la construcción de un clima de convivencia y una cultura de altas expectativas sostenida entre todos los actores educativos, lo que les ha permitido superar los obstáculos y plantearse metas exigentes y desafiantes.

En sus trayectorias diversas, juegan un rol clave la apropiación proactiva de estrategias y recursos de la política pública, las instancias periódicas de reflexión y trabajo colectivo y la búsqueda del mejoramiento sistemático de su quehacer, en especial en las clases. La convicción de que todos los estudiantes pueden aprender y ser sujetos activos de su propio desarrollo, ha sido el motor de cambio de su trabajo y nuestro desafío es compartir sus prácticas.

Mónica Espina | Jefa de Macrozona Centro Norte, Agencia de Calidad de la Educación

Las tres escuelas destacadas de la Macrozona Centro Sur, representan trayectorias de mejoramiento continuo que han implementado estrategias adecuadas a su contexto, orientadas al logro del aprendizaje de todos sus estudiantes. Las escuelas Cardenal José María Caro y Manuel Matus Hermosilla tienen en común la incorporación y adaptación a su vida escolar de la observación de clases para retroalimentar y fortalecer las prácticas pedagógicas de sus docentes, en un ambiente de aprendizaje colectivo y colaborativo.

En tanto, la Escuela Ramón Freire ejemplifica cómo el equipo directivo a través de un liderazgo pedagógico, genera el diálogo y la participación con los distintos actores educativos y dota de facultades resolutorias al Consejo de Profesores. Este hecho es claramente un elemento que merece ser compartido con otras comunidades educativas y el sistema en su conjunto.

Gino Cortez | Jefe de Macrozona Centro Sur, Agencia de Calidad de la Educación

La experiencia de la Escuela México de Michoacán, en un ambiente de autonomía, constituye un adelanto de lo esperado para nuestro sistema escolar, donde los profesores comparten, aprenden juntos, reflexionan y evalúan de manera colaborativa con objetivos precisos, construyendo un espacio para el aprendizaje y satisfacción de todos.

Esta práctica propone el trabajo mancomunado de los profesores, donde la instancia de compartir se observa en diferentes espacios de la cotidianidad y agrega valor al desarrollo del núcleo central de su trabajo profesional, como es el diseño e implementación de procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Carlos Delgado | Jefe de Macrozona Sur, Agencia de Calidad de la Educación

La implementación de esta práctica es el reflejo de un camino avanzado por la comunidad educativa con un espíritu colaborativo. Ha permitido institucionalizar un sistema de acompañamiento docente impactando positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. El éxito de esta práctica sin duda se ha visto potenciado por una mirada de oportunidad ante las dificultades, puesto que las metas de avance y crecimiento fueron planteadas en forma paulatina desde la lógica de la mejora continua. Todo ello contribuyó a que una acción pedagógica específica se transformara a lo largo del tiempo en una práctica sistemática de acompañamiento docente, valorada y validada por la comunidad educativa. Además, esta comunidad educativa ha optado por abrir sus puertas a todos quienes quieran integrarse, lo que la convierte en ejemplo de inclusión en la zona.

Mónica Cerro | Jefa de Macrozona Austral, Agencia de Calidad de la Educación



Prácticas pedagógicas de aula



En este apartado se presentan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de cuatro comunidades educativas que priorizan el desarrollo de habilidades y la aplicación de conocimientos mediante clases que involucran en forma activa a los estudiantes, promoviendo el descubrimiento, el análisis y la ejercitación.

Las trayectorias de estas prácticas están marcadas por ajustes permanentes en los procesos de diseño y planificación en función de lineamientos pedagógicos asumidos gradualmente en forma compartida. La base de estos ajustes es una actitud de apertura en los equipos directivos y docentes que se expresa en la disposición a revisar sus procesos y resultados, aprender de y con otros, y en la búsqueda de conocimiento sobre el Currículum Nacional, así como sobre metodologías y estrategias pedagógicas. En este contexto de apertura y predisposición al mejoramiento, los equipos han optado por procesos de formación continua pertinentes a las necesidades identificadas, lo que ha favorecido en todos los casos para llevar lo aprendido al trabajo directo con los estudiantes.

Es así como en forma incremental los docentes de estas escuelas se centran en el logro de los Objetivos de Aprendizaje consignados en las Bases Curriculares en su triple dimensión de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta consideración los insta a que los conceptos y temas a tratar despierten el interés y sean significativos para los estudiantes, con el fin de que aprendan a pensar por sí mismos, confíen en sus capacidades, puedan ser más creativos al pensar y al actuar y más autónomos frente al conocimiento¹⁰.

En esa línea, estos equipos docentes han logrado con el tiempo desarrollar habilidades profesionales para organizar situaciones interesantes y productivas, que favorezcan el análisis, la interacción y la socialización de los aprendizajes tal como se expresa en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)¹¹.

¹⁰ Decreto Supremo de Educación N.º 439/2012. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile.

¹¹ Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Santiago de Chile: Autor.

Más aún, los profesores que participan en estas experiencias dan vida a los EID en su dimensión pedagógica, dado que organizan los contenidos y los objetivos mediante una secuencia y progresión clara, considerando estrategias variadas y materiales concretos, cautelando con rigurosidad que el tiempo de clases se destine, sin interrupciones, al aprendizaje de los estudiantes.

Resulta interesante profundizar en cuatro aspectos observados en la mayor parte de las clases de estas escuelas: son contextualizadas, propician la indagación como una estrategia que promueve un rol activo de los estudiantes en el proceso de adquisición de contenidos y desarrollo de habilidades; utilizan la pregunta como recurso didáctico desencadenante del aprendizaje; y realizan las actividades otorgando progresión en el logro de los objetivos.

Para obtener **la contextualización de los aprendizajes**, los docentes consideran la experiencia de los estudiantes y el entorno como recurso para el tratamiento de distintos contenidos estipulados en los programas de las asignaturas. En varios casos, adaptan el contenido según las particularidades de su entorno e involucran a los estudiantes con sus comunidades.

La consideración del contexto es un elemento fundamental en las estrategias para desarrollar un aprendizaje significativo, pues este proceso sucede en escenarios que tienen características culturales y sociales particulares, que influyen poderosamente en este tipo de aprendizaje. Esta situación permite un aprendizaje activo, centrado en experiencias con sentido y motivantes, que fomentan el pensamiento crítico y la toma de conciencia¹².

Las prácticas presentadas **promueven la indagación** a través del protagonismo de los estudiantes. En ellas los alumnos observan, hacen hipótesis, clasifican información, preguntan, comprueban, ejercitan y participan en discusiones donde defienden sus ideas y opiniones, poniendo en práctica lo aprendido y desarrollando también

12 Díaz Barriga, F. (2003). *Aprendizaje significativo. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 03-07-2017 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

habilidades de argumentación y de comunicación. Al utilizar todas estas habilidades, el sujeto en la experiencia de aprendizaje son los estudiantes. Se trasciende así el conocimiento encapsulado y recibido pasivamente, pasando a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos¹³.

En las prácticas descritas se podrá distinguir **la utilización de la pregunta** en los distintos momentos de la clase como parte medular de metodologías específicas para el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, y como una instancia donde los docentes realizan el seguimiento del aprendizaje, monitoreando la comprensión de los contenidos vistos o las dificultades en su adquisición¹⁴.

La formulación de preguntas es utilizada para motivar, identificar conocimientos previos, problematizar y promover, entre otros, los procesos de reflexión. Una buena pregunta se caracteriza por hacer que los estudiantes busquen cuál es su mensaje, significado o intención; prueben con qué conceptos o procesos se podría dar una respuesta; y expliquen categorías, características o normas en las que se basan los criterios de la respuesta que emitirán. De este modo, esta estrategia les enseña a pensar reflexivamente, motivándolos a examinar más allá del contenido, además de provocar y conducir las habilidades de pensamiento de los estudiantes, movilizándolos a usar el contenido para investigar, levantar criterios y solucionar problemas¹⁵. Así, el uso de preguntas permite a los docentes involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes, pues estos buscarán respuestas de distintas formas, logrando finalmente, comprender y coconstruir los nuevos conocimientos.

En relación a **la progresión de los aprendizajes**, para que los estudiantes se apropien de las habilidades y conceptos se requieren actividades que aumenten gradualmente en complejidad, en

13 Unesco. (2016). *Innovación educativa. Perú*. Consultado el 28-06-2017 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

14 Este tema puede profundizarse en: *Evaluación Formativa*, proyecto desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación. <http://www.evaluacionformativa.cl>

15 Francis, E. (2016). *Now, that's a good question!* Virginia: ASCD.

secuencias lógicas que pueden ir, por ejemplo, de lo explícito a lo inferencial, de lo concreto a lo abstracto, y desde la aplicación de reglas, modelos y patrones al análisis de la excepción, la irregularidad o el caso singular. La relevancia del diseño de estrategias didácticas desde esta perspectiva hace posible la inclusión dentro del aula en tanto cada objetivo “es alcanzable para todos, y a la vez, admite profundizar y ampliar los aprendizajes a partir de la base lograda”¹⁶ de manera desafiante y exigente.

Un elemento transversal a las prácticas lo constituye la vocación de la comunidad por dar vida a los planteamientos de sus respectivos proyectos institucionales. Aspectos como la construcción de un clima de altas expectativas y el sentido de responsabilidad social respecto del aprendizaje de los estudiantes y de sus capacidades, constituyen parte sustantiva del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada una de estas escuelas y están muy presentes en las rutinas de las cuatro prácticas. Los equipos directivos han generado condiciones para que tales principios se conviertan en acción cotidiana y en parte de su cultura escolar, articulando un sentido de exigencia con un clima de confianza, cordialidad y respeto por el otro a través de normas claras y conocidas.

La práctica que se lleva a cabo en el Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham de Villa Alemana, *Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes*, se caracteriza por propiciar el desarrollo de esas habilidades de orden superior, para lo cual integra tres acciones centrales: el desarrollo de la argumentación, técnicas de autoaprendizaje y metodología indagatoria. Estas acciones desafían a los estudiantes a relacionar, categorizar y jerarquizar la información; dialogar profundizando y organizando sus respuestas o argumentos; y finalmente a explicitar y verificar lo que creen acerca de algo.

La práctica que promueve el *Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados* de la Escuela Básica Pedro de Valdivia de Combarbalá, fomenta el aprendizaje experiencial privilegiando las

¹⁶ Decreto Supremo de Educación N.º 439/2012. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile.

actividades grupales en el aula y en el entorno. Los docentes ofrecen oportunidades para que los estudiantes conozcan a través de la inducción y el descubrimiento, aprovechando el contexto físico y cultural, y fortaleciendo el sentido de identidad y pertenencia local.

La práctica *Estrategias de aprendizaje progresivo* del Colegio Irma Salas Silva de Punitaqui, se caracteriza por actividades de clases que se orientan a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades de pensamiento, buscando responder de manera coherente y consistente a las definiciones establecidas en el Currículum Nacional. El trabajo orientado al desarrollo de habilidades se organiza en secuencias que van desde la presentación y explicación de un nuevo concepto, a niveles de análisis, aplicación o ejercitación. En este sentido, la aplicación es un aspecto central de la práctica y se realiza en todas las clases.

Por último, la práctica *Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico* de la Escuela Municipal Nobeles de Chile de Marchigüe, consiste en la organización y preparación de la enseñanza, de modo de implementar en las clases un modelo centrado en la apropiación de contenidos, el desarrollo de habilidades y su ejercitación permanente. En las clases se utilizan estrategias dinámicas que favorecen la activa participación de los estudiantes en sus aprendizajes.

Tabla 1 /

Elementos distintivos de las prácticas pedagógicas de aula

| Práctica y comunidad escolar | Un elemento distintivo de esta práctica |
|--|--|
| <p><i>Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes.</i></p> <p>Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham</p> | <p>La evaluación permanente de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas docentes, así como el estudio de experiencias y proyectos externos. Esto les ha permitido incorporar y adecuar innovaciones pedagógicas acorde a las necesidades de los estudiantes.</p> |
| <p><i>Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados.</i></p> <p>Escuela Básica Pedro de Valdivia</p> | <p>La incorporación constante de elementos del entorno para dar sentido al desarrollo de habilidades y favorecer la identidad cultural y rescate del saber local, en aspectos como leyendas, relatos, canciones, recetas de comida y fiestas religiosas.</p> |
| <p><i>Estrategias de aprendizaje progresivo.</i></p> <p>Colegio Irma Salas Silva</p> | <p>La adecuada traducción de las Bases Curriculares en metodologías de enseñanza para el logro de habilidades. Se realizan actividades de clases que permiten transitar desde niveles más básicos a niveles más complejos en el desarrollo de esas habilidades.</p> |
| <p><i>Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico.</i></p> <p>Escuela Municipal Nobeles de Chile</p> | <p>El análisis y apropiación permanente que realizan los docentes de los Programas de Estudio, su relación con los saberes de los estudiantes y la realización de actividades de enseñanza en un ambiente nutritivo en el que se aprovecha el tiempo para el aprendizaje.</p> |

Tabla 2 /

Hitos y procesos de las trayectorias de prácticas pedagógicas de aula

| Práctica y comunidad escolar | Un hito o proceso relevante de la trayectoria de esta práctica |
|--|--|
| <p><i>Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes.</i></p> <p>Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham</p> | <p>El equipo técnico y docente decide elaborar lineamientos pedagógicos para las áreas humanista y científica. Estudian alternativas y progresivamente, incluyen diversas estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades definidas en los Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional.</p> |
| <p><i>Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados.</i></p> <p>Escuela Básica Pedro de Valdivia</p> | <p>La realización del proyecto Trabajo compartido como una instancia para involucrar a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Esta iniciativa permitió a los profesores vincular los contenidos con aspectos del entorno sociocultural, otorgándole mayor pertinencia a la actividad y favoreciendo el interés de los estudiantes.</p> |
| <p><i>Estrategias de aprendizaje progresivo.</i></p> <p>Colegio Irma Salas Silva</p> | <p>El énfasis y claridad del equipo directivo para instalar la idea de que la responsabilidad social de la escuela es que todos los alumnos aprendan lo que está establecido en el Currículum Nacional. Esta postura era compartida por la entidad sostenedora y fue promovida al equipo docente.</p> |
| <p><i>Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico.</i></p> <p>Escuela Municipal Nobeles de Chile</p> | <p>La decisión de utilizar una plataforma virtual que apoya y optimiza la planificación de clases. Decisión que fue tomada luego de haber realizado un largo y profundo proceso de revisión, estudio, análisis y reflexión respecto del marco curricular y de instrumentos para su implementación.</p> |

Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary
Graham, Villa Alemana:

Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes

Durante la visita al Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham, logramos observar que toda la comunidad educativa valora que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté centrado en los estudiantes. El liderazgo del equipo directivo y los docentes del establecimiento es considerado clave porque, desde una mirada autocrítica a su propio trabajo, han logrado construir e incorporar a su quehacer lineamientos pedagógicos materializados en la implementación de estrategias que han permitido despertar en los alumnos una actitud de permanente cuestionamiento, aumentando su interés y motivación por acercarse al conocimiento. Todo lo anterior ha favorecido la promoción de una cultura de aprendizaje en los estudiantes, basada en su capacidad para reflexionar y analizar críticamente su propio aprendizaje.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham

Entregar herramientas y condiciones para que los estudiantes desarrollen un trabajo autónomo, colaborativo y autocrítico, que les permita evaluar su desempeño y el de otros con la finalidad de lograr los objetivos que se proponen, es lo que anima a la comunidad del Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham de Villa Alemana a desarrollar la práctica denominada *Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes*, la que implementan en forma transversal en distintas asignaturas.

Esta práctica permite a los alumnos desarrollar habilidades de orden superior y considera la evaluación permanente del trabajo docente y de los estudiantes, como un componente esencial que ha favorecido su mejoramiento y desarrollo incremental.

Al analizar la trayectoria de esta experiencia se aprecia que tanto la permanente evaluación de los aprendizajes y de las prácticas docentes, así como el hecho de estudiar experiencias internas y externas de manera sistemática, han permitido a esta comunidad incorporar innovaciones y realizar las adecuaciones necesarias de acuerdo a su propio contexto.

| | |
|----------------------------|---|
| Nombre del establecimiento | Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham |
| RBD | 1967 |
| Sostenedor | Corporación Municipal de Desarrollo Social de Villa Alemana |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Villa Alemana |
| Región | De Valparaíso |
| Matrícula total | 1.180 estudiantes |
| IVE | 83,8% en educación básica y 77,5% en educación media |
| Número de docentes de aula | 60 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en diciembre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

El Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham fue fundado en 1929 en el sector denominado Quebrada Escobares de la comuna de Villa Alemana en la Región de Valparaíso, recibiendo el nombre de Escuela Mixta N° 136. En 1966 se trasladó a un sector céntrico de la ciudad, donde actualmente funciona desde prekínder hasta sexto básico. Los cursos de séptimo a cuarto medio funcionan en otra sede.

En 1985 se comienza a impartir el idioma inglés y cambia su nombre a Escuela F-400 Mary Graham, en honor a la escritora y poetisa inglesa del mismo nombre. En 1991 obtiene su nombramiento como Liceo Técnico, luego incorpora la enseñanza media científico humanista y en el año 2011 forma parte del programa Liceos Bicentenarios de Excelencia.

El director se incorporó al establecimiento como docente en 2011, luego integró el equipo técnico-pedagógico y a comienzos de 2016 asumió su actual cargo. La Unidad Técnica Pedagógica (UTP) está compuesta por un jefe técnico y dos coordinadoras académicas, una para educación básica y otra para educación media. Todos ellos junto a dos inspectores, forman el equipo de gestión.

La Dirección de Educación de la Corporación Municipal apoya –con un equipo de 15 personas– a este y los demás establecimientos a su cargo en la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y del Programa de Integración Escolar (PIE), mediante el trabajo con los jefes técnicos, equipos interdisciplinarios y encargados de convivencia.

El director y su equipo están en constante búsqueda de condiciones y recursos para ofrecer mayores oportunidades a los estudiantes. Es así como a lo largo de su historia han incorporado diversos programas y proyectos, lo que a juicio de la comunidad ha significado un desafío mayor para cada integrante de la institución: el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en Enseñanza Media (MECE-Media), el Proyecto Enlaces, la implementación del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) y la adscripción a la

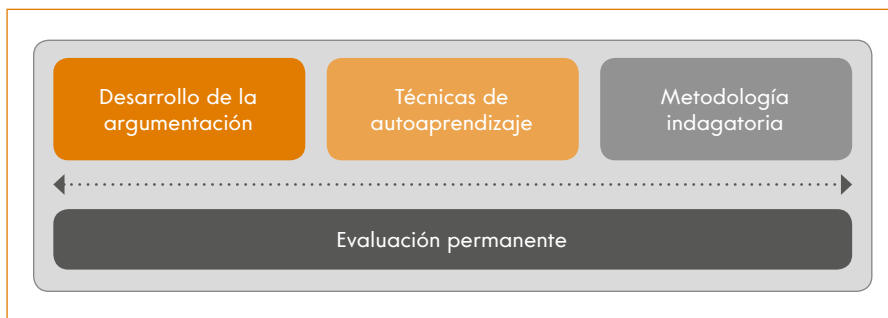
Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Cabe señalar que en 2014 se sumó voluntariamente al piloto de inclusión propuesto por el Ministerio de Educación¹⁷.

Características de la práctica

El sistema de enseñanza y aprendizaje que promueve la *Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes*, es implementado a partir de la interrelación entre los principios institucionales, el Currículum Nacional y diversas estrategias metodológicas que se trabajan en las distintas asignaturas. Es así como la formación de los alumnos se concibe por medio del trabajo con saberes, valores y destrezas que permitan acceder a la comprensión de la realidad, lo que es coherente con los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos por las Bases Curriculares. La práctica se compone de cuatro acciones: desarrollo de la argumentación, técnicas de autoaprendizaje y metodología indagatoria, las que consideran como elemento fundamental y transversal a ellas la evaluación permanente, como se describe en el siguiente esquema:

Figura 1 /

Componentes de la práctica *Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes*



¹⁷ Esta estrategia de pilotaje organizada por el Ministerio de Educación con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ha tenido como objetivo redefinir la concepción de excelencia educativa, conjugando calidad e inclusión como propósitos no solo compatibles, sino complementarios. Es así como ha permitido que treinta liceos bicentenarios implementen sistemas de admisión aleatorios, formación continua de sus docentes e innovaciones educativas desde un enfoque inclusivo.

1. Desarrollo de la argumentación

Esta estrategia permite a los estudiantes de los distintos niveles expresar y fundamentar ideas y opiniones articuladas entre sí; mientras que a los docentes, evaluar el estado de avance y los niveles de comprensión relacionados a las temáticas tratadas durante la clase. Consiste en propiciar el diálogo, la reflexión y la participación de los alumnos a través de la realización de preguntas y contrapreguntas que les permiten profundizar sus respuestas, organizarlas y desarrollar el pensamiento crítico y analítico, propiciando así el uso de la realidad contextual del estudiante.

La argumentación se promueve en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje: a través del planteamiento de una pregunta clave que realiza el docente; al problematizar el contenido visto o introducir una nueva temática; al vincular hechos culturales o contingentes al Currículum Nacional de las diversas asignaturas; en las disertaciones, donde el docente pregunta y los estudiantes defienden su exposición o bien, propicia el espacio para que sus compañeros pregunten con el fin de profundizar o poner en cuestionamiento alguna parte de la presentación; en las evaluaciones, como pregunta de desarrollo, lo que permite al profesor visualizar el nivel de comprensión del contenido visto y las posibles asociaciones que el alumno puede realizar con elementos de la vida cotidiana, entre otros aspectos.

2. Técnicas de autoaprendizaje

Las técnicas de autoaprendizaje en el Liceo Bicentenario Técnico Profesional Mary Graham, se desarrollan a través de estrategias que permiten al estudiante desarrollar su dominio conceptual y la comprensión lectora como elementos básicos para progresar en la adquisición de habilidades. Se trabajan de manera transversal en las diferentes asignaturas y niveles, principalmente mediante la lectura comentada. Esta se caracteriza por la lectura de un texto diario que está relacionado con los contenidos tratados durante la clase. En los niveles iniciales del primer ciclo de educación básica, se solicita a los estudiantes identificar información explícita e ideas principales,

recordar hechos, interpretar imágenes, establecer causa y efecto, inferir, predecir, entre otros. A medida que progresan, los estudiantes subrayan palabras clave e ideas centrales, definen conceptos de acuerdo al contexto o con ayuda de un diccionario, lo que favorece la habilidad de recordar y comprender la información, como también de incrementar el vocabulario.

En segundo ciclo se agrega la elaboración de organizadores gráficos, que le exige al estudiante analizar, relacionar, categorizar y jerarquizar la información a través de conceptos. Esta actividad además, permite a los estudiantes desarrollar la fundamentación mediante preguntas abiertas asociadas al texto, y a los docentes identificar cómo sus alumnos comprenden los contenidos.

3. Metodología indagatoria

El modelo indagatorio utilizado tiene como referente principal la estrategia de enseñanza basada en la Metodología de Indagación de las Ciencias propiciada por el Ministerio de Educación, que a modo general en el liceo se implementa a partir de una interrogante, propiciando que sean los estudiantes quienes descubran, expliciten y verifiquen lo que creen acerca de algo, despertando su interés, su motivación por el aprendizaje y movilizándolo sus habilidades de orden superior. El método aplicado se basa en cuatro pasos fundamentales realizados en forma autónoma por los alumnos, guiados por un cuadernillo que les permite registrar información para cada uno de los siguientes pasos:

- 3.1. La pregunta: se propicia la reflexión sobre lo que los estudiantes conocen en relación a un determinado tema. El profesor establece con ellos una conversación respecto de las experiencias y conocimientos previos. Luego de esta reflexión se da inicio a la clase con una pregunta de investigación, la que desencadena el quehacer autónomo de equipos de trabajo.
- 3.2. Yo hice: los estudiantes se plantean una hipótesis sobre las posibles respuestas a la pregunta inicial. Esta hipótesis la registran en el cuadernillo. Luego preparan la experiencia y la realizan utilizando material concreto si es necesario.

- 3.3. Yo observo y registro evidencias: los alumnos analizan el experimento registrando los pasos realizados y resultados obtenidos. Con esto responden a las preguntas planteadas mediante las cuales los profesores fomentan la participación, valorando los distintos aportes y ayudando a reconocer los errores como oportunidades de aprendizaje.
- 3.4. Yo concluyo: una vez observado y registrado el experimento, sus resultados y una vez contestadas las preguntas, los estudiantes comprueban la hipótesis. Luego comparten y comparan su trabajo con sus pares, dando paso a instancias de autoevaluación y coevaluación.

Los estudiantes de séptimo básico a primero medio realizan una instancia de socialización dirigida a la comunidad educativa, preparada en las asignaturas del área de Ciencias. En dicha clase cada grupo presenta su trabajo sobre un tema específico en forma gráfica, incluyendo los pasos de la investigación y contando con todos los materiales necesarios para la experimentación.

En el área de Ciencias, la indagación se trabaja desde prekínder a primero medio específicamente con este método. En el caso del área de Matemática, desde primero a sexto básico se aplica una estrategia que se caracteriza principalmente por el planteamiento a los estudiantes de una problemática o desafío, que analizan paso a paso con una modalidad similar.

4. Evaluación permanente

La evaluación impregna cada uno de los elementos que conforman esta práctica de enseñanza y aprendizaje: técnicas de autoaprendizaje, desarrollo de la argumentación y el método indagatorio. Estos se ven reforzados por el monitoreo y seguimiento tanto de las prácticas docentes, como de los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación de las prácticas docentes, existe acompañamiento en el aula e instancias de intercambio de experiencias, lo que permite enriquecer el trabajo pedagógico docente.

Respecto a las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes:

- » Se realiza evaluación formativa durante todos los momentos de la clase, formulando preguntas de indagación y profundización sobre conceptos clave, valorizando positivamente el trabajo bien realizado y analizando constructivamente el error.
- » Las evaluaciones sumativas incluyen preguntas de desarrollo para promover la argumentación.
- » Posteriormente la revisión de los resultados de las evaluaciones se realiza en conjunto con los estudiantes: el docente entrega un tiempo suficiente para aclarar dudas y facilita las condiciones para que ellos identifiquen, expresen, argumenten y mejoren sus respuestas.

La práctica recién descrita promueve instancias para *Aprender a conocer*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser y vivir juntos*, principios establecidos en el PEI del establecimiento, los que junto con los procesos de autoevaluación son considerados por esta comunidad educativa pilares fundamentales para que los estudiantes puedan construir un proyecto de vida que les permita aspirar a ser más y mejores personas.

Trayectoria de la práctica

La búsqueda constante de estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes ha caracterizado a esta práctica, que se ha desarrollado en una trayectoria aproximada de ocho años.

Gracias a la proactividad de algunos grupos de docentes, se han realizado acciones articuladas y con sentido, que aunque parezcan simples, se han transformado en base fundamental para generar condiciones propicias para el cambio y para que los estudiantes aprendan con mayor profundidad. Todo lo anterior motivado principalmente por la perseverancia y voluntad del equipo directivo.

Es así como en el año 2008, un grupo de profesores comienza a observar con atención las distintas expresiones de desmotivación de

los estudiantes en clases y, en parte, asocian esta actitud a los magros resultados en los logros de aprendizaje, en vista de lo cual comienzan a estudiar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Paralelamente, el equipo de gestión comienza un análisis de la trayectoria de sus resultados concluyendo que hay tres aspectos fundamentales que obstaculizaban la obtención de logros: la ausencia de lineamientos pedagógicos comunes que organizaran el trabajo de los distintos ciclos; la cantidad de trabajo administrativo de los docentes, que mermaba la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; y el estilo de enseñanza que se caracteriza por la entrega de conocimientos de manera frontal con escasa interacción y participación de los estudiantes.

Guiados por la UTP, los docentes revisan y estudian distintas alternativas, ideas y propuestas; buscan materiales y recursos para implementar en el aula; y comienza la elaboración de lineamientos pedagógicos institucionales tanto en el área científica como humanista.

Gracias a los recursos que el establecimiento obtiene a través de la Ley SEP, entre 2008 y 2009 la coordinadora académica de educación básica participa en un curso de geometría en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que tenía como fin desarrollar el pensamiento lógico matemático desde temprana edad. La coordinadora y la jefatura técnica, deciden implementar este método en el nivel de educación básica.

Pese al trabajo y motivación de estos dos profesionales, la implementación inicial de la metodología genera dificultades: los docentes se sienten agobiados al tener que aplicar este programa y al mismo tiempo responder a la cobertura curricular. Esta situación los lleva a revisar y evaluar la metodología. El equipo de UTP decide entonces construir fichas de trabajo para organizar y apoyar la labor docente.

En 2013 el equipo continúa en la búsqueda de estrategias para mejorar los aprendizajes, ahora en el área de Ciencias Naturales. Revisando el sitio *web* del Ministerio de Educación, encontraron una estrategia de

enseñanza de las Ciencias basada en la Metodología de Indagación. Se capacita en este método a una coordinadora académica y algunos docentes, implementándolo inicialmente en educación básica. A partir de 2015, se amplía a docentes especialistas en Biología y Química con la intención de proyectar progresivamente la metodología hasta el ciclo de educación media.

Pese a la disposición del equipo directivo para acoger propuestas, desafiar a los docentes a mejorar sus prácticas y motivarlos a asumir nuevos lineamientos, este no fue un periodo fácil ni para ellos, ni para los profesores.

Los profesores no creyeron de buenas a primeras que esto les iba a dar resultado, lo que provocó el cambio fue nuestra constancia, confiar en que sí, que se puede; fue decir sigamos adelante, apliquemos y dígame “esto no sirve” después de haberlo aplicado constantemente.

Equipo directivo

De forma simultánea a la aplicación de la Metodología de Indagación de las Ciencias y con la intención de mejorar la comprensión lectora, revisan nuevamente los recursos disponibles en *internet* y encuentran un sitio *web* donde se compartían distintas experiencias educativas, llamando su atención aquellas desarrolladas en contextos vulnerables, en particular estrategias como la lectura comentada.

Junto con la lectura comentada, en quinto y sexto básico en las asignaturas de Lenguaje e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se propone la incorporación de preguntas para desarrollar el vocabulario, la capacidad de argumentar, producir textos y elaborar organizadores gráficos como técnicas de autoaprendizaje.

En este período, los profesores a partir de sus vivencias en el aula, comienzan a compartir sus experiencias en instancias formales con sus colegas.

Nosotros fuimos capaces de generar capacidades internas para poder mantener esto en el tiempo (...) implicó una modificación al trabajo. Por ejemplo, la lectura comentada que hacemos en la clase también la realizamos en el Consejo, para que en la práctica los profesores la sintieran y aprendieran (...) obviamente con lecturas que tenían que ver con nuestro quehacer (...) entonces el Consejo de Profesores se transformó en un espacio distinto.

Equipo directivo

En síntesis, como se aprecia en el siguiente esquema, es posible identificar tres etapas en la trayectoria de la práctica: una situación inicial en el año 2008, de observación y análisis de las carencias pedagógicas; la segunda, de 2009 a 2012, de búsqueda y primeros intentos de ajustes de estrategias de enseñanza y aprendizaje; y, una tercera, de implementación de las estrategias desde el año 2013 en adelante.

Figura 2 /

Trayectoria de la práctica *Indagación, reflexión y análisis de los estudiantes*



Facilitadores y logros

El compromiso profesional de diversos actores y la generación de condiciones son importantes facilitadores de la implementación de la práctica. En este sentido, se destaca la gestión del equipo directivo y de la entidad sostenedora para tomar decisiones que han posibilitado el aumento de horas a docentes para trabajo colaborativo y reuniones de coordinación, así como la elaboración y acuerdo de lineamientos como la especialización de docentes. Junto con esto, se destaca la disposición, tanto del equipo directivo para acoger propuestas y desafiar a los profesores a mejorar sus prácticas y asumir los lineamientos, como la proactividad del equipo docente para capacitarse en tiempos personales, intercambiar estrategias efectivas y recibir aportes de sus pares para ajustar sus prácticas.

La convicción de directivos y docentes de que todos los estudiantes pueden aprender, dando cuenta claramente de sus altas expectativas, es otro facilitador de esta práctica. Esta se visualiza, por ejemplo, en la autoexigencia y las aspiraciones superiores que los estudiantes manifiestan de sus capacidades, aspecto que ha sido motor para la implementación paulatina de nuevas estrategias. Los estudiantes se sienten desafiados y acompañados por sus docentes para lograr lo propuesto, generando un círculo virtuoso en el desarrollo de habilidades de orden superior.

Todo profesor que entra al aula va enfocado en que como alumno tengo que aprender y se las ingenia de distintas formas para hacer más entretenida la materia. Desde que comienza la clase, se plantea un objetivo y la clase no termina hasta que el objetivo se cumple.

Estudiantes

Otro facilitador importante ha sido el acceso y utilización de recursos educativos e infraestructura permitiendo que el establecimiento disponga de una amplia variedad de espacios, equipamiento y material para ser utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos destacan las salas de clases bien equipadas con material concreto, los espacios de almacenamiento de los libros y textos de estudios, recursos tecnológicos, laboratorios de ciencias, el CRA y las salas de audiovisual, Inglés y Música.

El ambiente de sana convivencia en los distintos espacios escolares es otro de los facilitadores que ha permitido la implementación de esta práctica y que es posible de observar en actitudes como el respeto por los turnos para hablar; el buen trato entre los adultos y con los alumnos; en el conocimiento que estos tienen de los lineamientos formativos y disciplinarios que regulan la convivencia para aprender de y con otros; y en el aprovechamiento de los recreos para desarrollar actividades de entretenimiento. Todo esto genera un círculo virtuoso donde las propias estrategias desarrolladas favorecen la creciente autorregulación de los estudiantes también en lo actitudinal, lo que contribuye al buen clima escolar.

En cuanto a los logros de la práctica, lo central es que se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, vinculado a la capacidad de expresar ideas y explicar por sí mismos su propio aprendizaje, potenciando su autoestima académica. Los estudiantes son autocríticos con respecto a su labor y valoran el trabajo en equipo, lo que se suma al creciente desarrollo de sus competencias cognitivas, actitudinales y de formas de actuar.

Otro logro importante ha sido la organización de la gestión pedagógica a través de la entrega de lineamientos comunes y apoyos específicos en base a instrumentos y materiales, lo que ha facilitado el trabajo docente, generando un cambio en el estilo de trabajo y adhesión de parte del profesorado al enfoque de indagación, análisis y reflexión asumido en los distintos niveles y asignaturas.

Desafíos

En relación a la articulación de la labor pedagógica, un desafío interesante sería aumentar las instancias para el trabajo colaborativo entre educación básica y media, con el objeto de promover el intercambio de experiencias y análisis de la implementación del sistema de enseñanza y aprendizaje descrito. Con ello se potenciaría el desarrollo de capacidades profesionales existentes y se podrían aunar criterios entre las distintas áreas del conocimiento y ciclos.

Otro desafío importante es la realización de estrategias de inducción para el modelamiento específico de este sistema, tanto para profesionales nuevos, como para fortalecer aún más la retroalimentación de las prácticas pedagógicas en todo el equipo.

Escuela Básica Pedro de Valdivia, Combarbalá:

Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados

La principal característica de la Escuela Básica Pedro de Valdivia de Combarbalá, es que todas las acciones realizadas por directivos, docentes y asistentes de la educación, se orientan a que los estudiantes aprendan y sean felices en la escuela. Esto se va construyendo día a día, incluso desde el desayuno entre profesores, donde se comparten experiencias y las dificultades son transformadas en múltiples oportunidades de aprendizaje que rescatan la memoria local y el sentido de comunidad, dando origen a una verdadera familia pedagógica.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Escuela Básica Pedro de Valdivia

Desarrollar aprendizajes significativos y contextualizados a la realidad de los estudiantes por medio de diversas estrategias didácticas, ha sido el objetivo propuesto por la escuela y asumido por toda la comunidad educativa.

Los estudiantes son motivados para que aprendan en forma muy concreta mediante distintos recursos, en especial de su entorno local. En forma complementaria el texto escolar les permite estructurar lo aprendido vivencialmente. En ese marco, las familias ejercen un rol de apoyo permanente en actividades curriculares y extracurriculares.

Tanto la trayectoria como la práctica de esta escuela rural, aportan una perspectiva y una forma de hacer escuela y comunidad que ilustra una manera de aprovechar los distintos recursos disponibles en función de sus objetivos pedagógicos.

| | |
|----------------------------|---|
| Nombre del establecimiento | Escuela Básica Pedro de Valdivia |
| RBD | 852 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Combarbalá |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Combarbalá |
| Región | De Coquimbo |
| Matrícula total | 110 estudiantes |
| IVE | 84,5% |
| Número de docentes de aula | 11 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en septiembre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

La Escuela Básica Pedro de Valdivia fue fundada en 1874. Se encuentra en la localidad rural de Quilitapia, ubicada a 22 kilómetros del centro urbano de Combarbalá y a 75 kilómetros de Ovalle, capital de la provincia de Limarí, en la región de Coquimbo.

En la actualidad imparte educación parvularia y básica con Jornada Escolar Completa (JEC), atendiendo a una matrícula levemente superior al centenar de estudiantes provenientes de Quilitapia y de otras localidades de la zona como Chipel, el Peral o Pacla, en las cuales no existe oferta educativa por el cierre de establecimientos.

El proyecto educativo se centra principalmente en la formación y desarrollo de los estudiantes para su ingreso exitoso a la educación media. Además, dicho foco se enmarca en la misión de la escuela definida como “modelar estudiantes autónomos, capaces de desenvolverse en un mundo globalizado como profesionales felices y exitosos”.

Su equipo directivo está conformado por la directora y el jefe de UTP, quienes lideran a un cuerpo docente integrado por once profesores. Con ellos colaboran cuatro especialistas del PIE y cinco asistentes de la educación.

El establecimiento está suscrito al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa en el marco de la Ley SEP, que le ha permitido implementar el PME. Desde 2010 accedió al reconocimiento que entrega el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados y los regidos por el D.L. 3166 (SNED).

Su actual infraestructura data de 2004, reemplazando la vieja estructura de adobe y madera. Además, existe un edificio contiguo que hasta el año 2015 sirvió como internado para más de veinte alumnos de localidades alejadas, no obstante, debido a los daños causados por el terremoto de septiembre de ese año, actualmente se encuentra inhabilitado.

Existe un gran sentido de pertenencia potenciado porque un número importante de apoderados, docentes y otros funcionarios son egresados de la escuela. Esto se evidencia en la participación de la comunidad en las distintas actividades escolares y extraescolares, destacando entre estas últimas La cuecada, que se realiza desde 2008; el festival El cuarzo, que se

lleva a cabo en época estival; y El cuarcito, evento que se realiza durante las vacaciones de invierno. Además, el vínculo de la escuela y sus familias favorece una destacada participación de los estudiantes en competencias deportivas y artísticas a nivel comunal, provincial, regional y nacional.

Las particularidades geográficas, un equipo de trabajo comprometido, la participación de los distintos actores de la comunidad en las actividades que realiza la escuela, entre otros elementos, han propiciado la conformación de un sello identitario familiar.

Características de la práctica

La práctica *Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados* consta de estrategias de enseñanza que promueven la inducción y el descubrimiento, aprovechando el contexto físico y cultural como recurso educativo. Está compuesta por tres elementos: el texto escolar, el uso de estrategias para aprender haciendo y la vinculación de las actividades con el entorno como elemento didáctico.

Figura 3 /

Componentes de la práctica *Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados*



1. Estrategias para aprender haciendo

En clases, el objetivo de los profesores es que los alumnos se apropien de los contenidos por medio de un método inductivo, el cual se inicia con un acercamiento simple a los contenidos para avanzar gradualmente hacia su concepción global. En este sentido, una de las estrategias utilizadas es el método por descubrimiento, en donde los estudiantes ejercen un rol protagónico en sus aprendizajes a través de diversas actividades que implican observación, comparación o análisis, o bien acciones artísticas y lúdicas como dibujos, juegos, dramatizaciones, exposiciones orales o escritas, entre otras.

En Lenguaje hacemos obras de teatro, actividades de leer en conjunto (trabajos en grupo), crear cuentos, recitar poemas, fichas técnicas, trabajos escritos, resúmenes de libros, incluyendo recomendaciones para motivar a otros compañeros que no los han leído.

Estudiantes

Mediante dinámicas preferentemente colectivas, se implementan actividades en las que se integra el uso de material concreto, a fin de entregarles mayores herramientas para la comprensión de los contenidos. Además, esta estrategia promueve una amplia gama de situaciones didácticas que generan oportunidades para atender a los distintos ritmos y estilos que coexisten en el aula, así como para promover el trabajo colaborativo entre estudiantes.

Si un niño no puede aprender matemáticas buscamos una fórmula, frutas para sumar, bolitas o porotitos. En geometría, palitos de fósforos y harto material concreto.

Docente

2. El contexto como herramienta didáctica

Como se ha enfatizado, un recurso primordial en la sala de clases es el entorno físico y sociocultural de Quilitapia como medio para ofrecer oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Ello responde a la idea de incluir las características propias de la localidad al servicio de la escuela, situando los aprendizajes de los alumnos en su realidad y haciéndolos significativos.

En las clases se incorporan datos, referencias y ejemplos que aluden o pertenecen directamente al entorno local. Además de su valor pedagógico, esta acción fomenta el conocimiento e identificación de los estudiantes con su comunidad. Un claro ejemplo es el proyecto de la estación meteorológica iniciado en 2015, que ha posibilitado el desarrollo de iniciativas interasignaturas y la elaboración de un reporte meteorológico diario difundido por medio de redes sociales a los habitantes de Quilitapia.

En ocasiones los apoderados son invitados a participar dentro del aula, para que realicen exposiciones sobre temas variados que aluden a los contenidos vistos en clases y ayuden en la confección de material didáctico.

La profesora iba con los niños al monte para hacer la clase de Matemática más entretenida. Los hacía contar con bolitas de guano, sacaban leche para repasar las unidades de medida y también contaban con piedras. Nosotros íbamos a apoyarlos en el estudio y ayudábamos a cuidarlos.

Apoderado

Otra actividad que se desarrolla en pos de favorecer las oportunidades de aprendizaje significativo, son las salidas a terreno con propósitos didácticos. Se realizan en todas las asignaturas, siendo altamente valoradas por la comunidad educativa porque también tienen un carácter lúdico y generan una alta motivación en los estudiantes. Además se efectúan salidas con fines recreativos para conocer otros lugares de la región y del país, de modo de ampliar el horizonte cultural

de los estudiantes. Con este fin se incorporan acciones en el PME y también se autogestionan recursos para costear su financiamiento. Es así como varios cursos visitaron Santiago y el Huáscar en Talcahuano.

3. El texto escolar como apoyo al aprendizaje

El texto escolar es un recurso utilizado en clases que fomenta que los estudiantes estructuren lo aprendido mediante las diversas actividades experienciales previas, permitiendo la sistematización de lo estudiado y la organización de los conceptos, dado que posibilita acceder al contenido de cada asignatura a través de las diversas formas de representación que en este se entregan.

Los profesores presentan a los estudiantes los contenidos identificados en el texto y proponen actividades según el nivel de complejidad y progresión que este recurso, junto a la guía para el docente, les ofrece.

En suma, cada una de las actividades descritas da cuenta de cómo la escuela utiliza didácticamente el entorno para generar oportunidades de aprendizaje para sus alumnos, ampliando la sala de clases más allá de su espacio físico e incorporando su medio ambiente y su comunidad como agentes educativos.

Trayectoria de la práctica

Los resultados de aprendizaje obtenidos por la escuela en las mediciones nacionales reportadas en 2003, evidenciaron un importante descenso que afectó a una comunidad educativa habituada a mejores resultados. La falta de lineamientos pedagógicos, la escasez de recursos educativos, la complejidad propia del entorno, entre otros elementos, generaron un escenario que impulsó a varios docentes a buscar nuevas estrategias para responder a estos desafíos.

Por otra parte, la construcción de una nueva infraestructura otorgó la posibilidad de incorporarse al régimen de la JEC, aumentando las horas de estudio y de libre disposición, lo que otorgó más tiempo y espacios para que los profesores realizaran talleres de reforzamiento, actividades deportivas y artísticas, así como también para implementar

salidas a terreno. Esto fue aprovechado por algunos docentes para estrechar lazos con los apoderados e invitarlos a participar en distintas actividades.

Dos años más tarde surge el proyecto Trabajo compartido, que involucra a las familias e integra varias asignaturas en su preparación. Dicha estrategia permitió a los profesores visualizar que el uso de elementos propios del entorno sociocultural y geográfico favorecía el aprendizaje de los estudiantes, ya que la vinculación de los contenidos con aspectos de su vida cotidiana les otorgaba mayor sentido.

En Tecnología venía la energía eólica (...) entonces, aparecían tipos de energía y como los niños estaban pasando la M, de mariposa y de molino de viento, se involucraba el sentido de la M, como que todo funcionó (...) Acá son famosas las mariposas, es entretenido porque sin petróleo, sin combustible, sacan agua, en las casas del campo está ese sistema (...) entonces la idea era que los niños investigaran cómo funcionaban los molinos de viento, los que no sabían iban donde los vecinos (...) finalmente, los niños tenían que disertar y así desarrollaban el lenguaje (...) investigaban sobre un tema y aprendían a consultar a diferentes fuentes, aparte que se involucraba la familia y hasta la abuelita quería ponerle su sello al trabajo.

Docente

Luego, la escuela transitó por una serie de cambios organizacionales, iniciados cuando asumió la dirección subrogante un docente del establecimiento, quien impulsó un liderazgo que priorizaba su rol pedagógico por sobre las labores administrativas. En este marco se desarrollaron iniciativas como el Consejo de Profesores, los desayunos de docentes y se avanzó en la participación de los apoderados en actividades escolares. Además, la planta docente fue reestructurada con el objetivo de mejorar el clima laboral.

El Consejo de Profesores fue la instancia en la cual semanalmente se formalizaban acuerdos pedagógicos y lineamientos que orientan el trabajo docente, mientras que los desayunos de profesores permitieron compartir diariamente experiencias exitosas, dificultades, reflexiones sobre su quehacer y, adicionalmente, organizar actividades pedagógicas.

Posteriormente, en 2010 se instaló el PIE y se incorporaron nuevos profesionales a la escuela. Estos se sumaron al trabajo que ya se realizaba, caracterizado por el uso del entorno como medio para ofrecer experiencias de aprendizaje y favorecer la enseñanza contextualizada. Todas estas iniciativas fueron mejorando el funcionamiento de la escuela, el clima laboral y el rendimiento de los estudiantes, generando un mayor compromiso con las actividades realizadas.

Por otra parte, desde el año 2011 a partir de la experiencia exitosa de un profesor unidocente de Chipel, el Consejo de Profesores decidió resignificar la utilización de los textos escolares en la sala de clases como herramientas centrales para incorporar una mayor variedad de estrategias de aprendizaje y así diversificar las actividades.

En 2013 ocurre un nuevo cambio en la dirección, asume como subrogante una docente con amplia trayectoria en la escuela, que se desempeñaba anteriormente como UTP. Entre sus principales decisiones estuvo la formalización de la jefatura técnica y la llegada de nuevos docentes especialistas al equipo PIE y asistentes de la educación. Estos cambios propiciaron la conformación por primera vez de un equipo directivo que fortaleció las líneas de trabajo implementadas en la escuela.

Así, esta trayectoria da cuenta de una práctica pedagógica que ha asumido y enfrentado dificultades de distinta índole, geográficas, organizacionales, de recursos, entre otras, pero que a partir de la constante búsqueda de alternativas, del trabajo y compromiso colectivo, han generado soluciones innovadoras para su realidad.

Figura 4 /

Trayectoria de la práctica *Desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados*



Facilitadores y logros

Entre los facilitadores de la práctica se pueden mencionar varios aspectos, destacando las instancias de reflexión pedagógica, el compromiso de profesores y equipo directivo, y la participación de la familia.

La conformación de instancias de reflexión pedagógica permite que docentes y directivos, de modo natural y permanente, analicen y reflexionen sobre el desempeño pedagógico de la escuela. Así, el Consejo de Profesores y principalmente el desayuno de profesores se han constituido en espacios para acordar criterios, intercambiar recursos didácticos y compartir información relevante de los estudiantes, construyendo y redirigiendo decisiones y acciones que impactan en el aula.

El compromiso de los profesionales de la escuela hacia los estudiantes ha sido otro de los facilitadores de la práctica. Este aparece transversalmente en las opiniones de todos los miembros de la comunidad, señalando su voluntad y proactividad para participar, generar y adecuar actividades y estrategias que aumenten la motivación de los estudiantes por involucrarse en las distintas instancias desarrolladas en el establecimiento.

En tanto, la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, ha sido un potente facilitador en el afianzamiento de la práctica, asumiendo un rol de permanente apoyo en el desarrollo de las tareas para el hogar, en la preparación de material didáctico, y en su participación en las actividades de aula y extracurriculares a las que son convocados.

Estos elementos han colaborado en la consecución de los objetivos de la práctica, evidenciados en sus principales logros como son: la permanente realización de clases que innovan en la forma de enseñar y estudiantes motivados que aprenden los contenidos propuestos.

La innovación en la enseñanza se observa en la flexibilidad en la preparación de las clases, el amplio abanico de estrategias didácticas utilizadas, los proyectos interasignatura y el aprovechamiento de los

distintos recursos existentes, entre otros elementos que fomentan la realización de clases atractivas y efectivas para los estudiantes. Estas estrategias posibilitan que los alumnos se sientan motivados por construir su propio aprendizaje, lo cual se aprecia en su disposición a descubrir y comprender en el desarrollo de un trabajo autónomo y en una actitud de apertura frente a los desafíos que se les presentan.

Desafíos

Con el objetivo de que la escuela disponga de información que facilite evaluar la mejora de la práctica, es conveniente que se desarrolle un sistema de registro, monitoreo y evaluación de las experiencias pedagógicas implementadas, considerando las perspectivas de todos los integrantes de la comunidad.

Un segundo desafío apunta a difundir y compartir la práctica, sus actividades y experiencias exitosas, las dificultades y retos enfrentados, así como también los procesos reflexivos realizados por la escuela para tomar las decisiones que han permitido configurarla. En este sentido, cobra importancia el trabajo de socialización que la escuela desarrolle de su propio quehacer con otros establecimientos de la comuna y la región.

Colegio Irma Salas Silva, Punitaqui:

Estrategias de aprendizaje progresivo

La experiencia recogida en el Colegio Irma Salas Silva resulta destacable en tanto es fruto de una trayectoria de permanente búsqueda por mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El equipo directivo y los docentes articulan las planificaciones con el trabajo de aula en una progresión que transita desde la explicación a niveles de análisis, aplicación y ejercitación. Esta forma de trabajo les ha permitido ofrecer mejores oportunidades a sus alumnos, hecho valorado y reconocido por la comunidad.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Colegio Irma Salas Silva

La práctica *Estrategias de aprendizaje progresivo* pretende que los estudiantes alcancen de la mejor manera posible la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades según los objetivos establecidos en el Currículum Nacional y los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación.

Para lograrlo, las actividades de clases aumentan su complejidad en forma paulatina. Las explicaciones iniciales de los conceptos son claras, explícitas y se relacionan con conocimientos previos de los estudiantes. Luego se avanza de manera secuenciada, con diversas estrategias en distintos niveles de análisis, aplicación y ejercitación, según las características propias de cada asignatura.

Esta práctica que se ha mantenido en el tiempo, implica un modo de trabajo centrado en la mejora continua y se sustenta en dos pilares: la planificación de clases, que permite definir claramente la progresión esperada; y la retroalimentación a los estudiantes, que posibilita comprender sus avances y logros de modo de transitar de un nivel de logro a otro.

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre del establecimiento | Colegio Irma Salas Silva |
| RBD | 13542 |
| Sostenedor | Corporación Educacional de Capacitación y Progreso Ltda. |
| Dependencia | Particular subvencionado |
| Comuna | Punitaqui |
| Región | De Coquimbo |
| Matrícula total | 480 estudiantes |
| IVE | 80,6% en educación básica y 86% en educación media |
| Número de docentes de aula | 34 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en septiembre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

El Colegio Irma Salas Silva se ubica en el sector urbano de la comunidad de Punitaqui, en la Región de Coquimbo. Se funda en 2004, comenzando con educación parvularia, aumentando un curso por año hasta completar educación media el año 2014.

La escuela tiene un equipo de más de sesenta funcionarios, entre docentes y asistentes de la educación. El equipo de gestión está conformado por la directora, que es parte de la entidad sostenedora, tres integrantes de UTP, a cargo de los distintos ciclos de enseñanza, la orientadora y el inspector general.

En su PEI se remarca la entrega de un servicio educativo de calidad, que integra los saberes académicos y valóricos necesarios para continuar estudios superiores: “buscamos formar hombres y mujeres estudiosos e inquietos intelectualmente, que sean capaces de enfrentar los distintos desafíos que les presente la vida, con estudio, disciplina y perseverancia para aportar al mejoramiento de la calidad de vida de su familia, su comunidad y su entorno”. Esta visión, reconocida por la directora como la responsabilidad social de la escuela, es permanentemente reforzada y está muy presente en las rutinas de los docentes.

Los profesores reconocen que en el colegio existe un buen clima de convivencia entre todos los estamentos de la comunidad educativa, lo que atribuyen a que comparten el ideario del establecimiento, y a que se dan las oportunidades para avanzar hacia ese objetivo con altas expectativas respecto a las capacidades de los alumnos.

La mayoría de ellos estudia en el colegio desde kínder, valora la cordialidad y respeto entre sus pares y maestros, y se proyecta a realizar estudios superiores. Los apoderados, a su vez, consideran que el colegio sabe motivar y apoyar a los alumnos, destacando que existe una muy buena comunicación con los profesores, quienes están siempre disponibles para conversar y aclarar dudas.

El colegio está adscrito a la JEC y a la Ley SEP. Gracias a esta última, los profesores disponen de tiempo para planificar el proceso de enseñanza y se realiza perfeccionamiento docente, entre otras acciones.

Características de la práctica

Las clases en el Colegio Irma Salas Silva se caracterizan porque se desarrollan en tres etapas: la presentación del nuevo contenido de estudio o habilidad; su análisis y aplicación; y, posteriormente, la ejercitación para asegurar su apropiación. Dos condiciones aseguran la calidad en cada etapa: la planificación previa que especifica las habilidades, las actividades y los indicadores de logro; y, durante las clases, la retroalimentación permanente de los docentes al trabajo de los estudiantes.

Esta es la forma en la que hemos podido lograr que los estudiantes aprendan. Si llevamos una secuencia, nos damos cuenta que ellos logran comprender, y ha sido realmente beneficioso. (...) Es una secuencia lógica para que ellos puedan realizar aquello que necesitamos que desarrollen.

Integrante de UTP

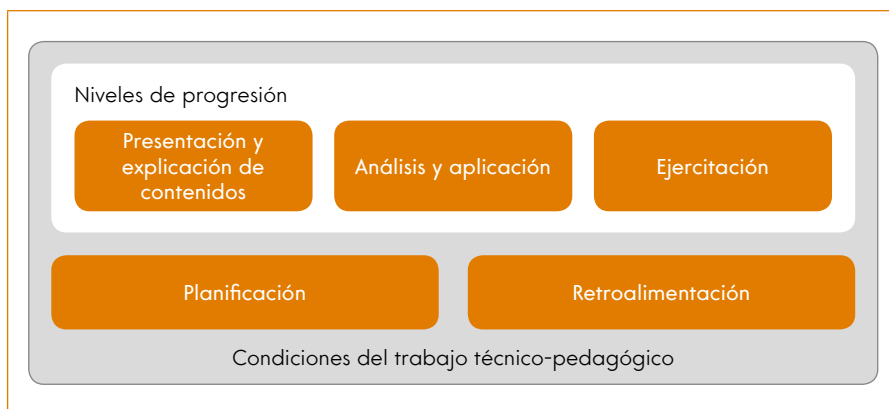
A modo de ejemplo, la progresión en las clases se puede realizar primero con una introducción y explicación, para luego analizar la información de manera colaborativa, organizándola en un esquema que establezca relaciones entre los elementos que lo componen, para posteriormente realizar una lectura y responder preguntas graduadas en una guía, ya sea de manera individual o grupal. En un primer momento se abordan preguntas cuyas respuestas se encuentran en el texto, luego se desarrollan temas que implican asociación de ideas implícitas, para finalizar con un análisis que involucra la argumentación y la opinión.

Si bien la mayoría de las sesiones transitan efectivamente por los tres niveles, la progresión es flexible: en ocasiones, se enfocan en los procesos de análisis con algunas aplicaciones a modo de ilustración para asegurar la comprensión; en tanto en otras, apuntan a la ejercitación con mayor independencia por parte de los estudiantes.

Esta forma de organizar las actividades de clases en un aprendizaje progresivo, es un proceso deliberado para todas las asignaturas y para todo el año. Se enmarca en el sistema de planificación y es asegurado mediante la retroalimentación constante, tal como se sintetiza en el siguiente esquema que muestra los tres niveles de progresión junto a sus dos pilares.

Figura 5 /

Componentes de la práctica *Estrategias de aprendizaje progresivo*



1. Condiciones del trabajo técnico-pedagógico

1.1. Planificación

En el colegio se realizan planificaciones en forma sistemática para establecer cómo se hará la progresión del desarrollo de cada habilidad, mediante qué actividades y, en especial, qué indicadores de logro permiten avanzar en esa habilidad.

Se utilizan distintos instrumentos de planificación con diversa frecuencia y uso. La planificación anual les permite visualizar y organizar los Objetivos de Aprendizaje cautelando una adecuada cobertura curricular. Por su parte, la planificación por unidad cobra

valor porque identifica la diversidad de actividades a realizar y la planificación de clases sintetiza dos o tres indicadores que aseguran la progresión necesaria para el logro del respectivo propósito.

Por ejemplo, si los estudiantes van a describir y caracterizar detalladamente un objeto o situación, deben pasar previamente por una etapa de observación, luego realizar una enumeración simple de las cualidades de lo observado para, posteriormente, relacionar esos atributos en una descripción organizada de un todo.

Docentes y directivos estiman que la preparación de clases a través del tipo de planificación realizada realmente orienta lo que se trabajará en clases, como base para la articulación entre las Bases Curriculares y el trabajo en aula.

1.2. Retroalimentación

La construcción del aprendizaje de manera progresiva requiere conocer el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en cada etapa, con el objetivo de transitar al siguiente nivel. En esa línea los profesores plantean a sus estudiantes lo que se espera que logren con ejemplos e indicadores.

Los alumnos relatan que los profesores revisan, de manera individual o colectiva, las tareas realizadas en la clase, preguntan para corroborar si todos comprendieron y promueven la retroalimentación entre ellos. Destacan además que los docentes están dispuestos a explicar los contenidos tratados cuantas veces sea necesario y que se les hace ver por qué no se logró el objetivo planteado. Si existen dudas en un ejercicio, se explica nuevamente y el error se toma como punto de partida para corregir las respuestas y ahondar en la comprensión del contenido o el desempeño de la habilidad.

Por ejemplo, si el profesor solicita a un alumno que cuente de qué se trata un texto leído y este no menciona un aspecto importante, el docente solicita que se detenga para realizar una pregunta de profundización a todo el curso, la cual es respondida por un compañero. Luego, el estudiante continúa con el relato iniciado enriqueciéndolo con el aporte recibido. La forma de abordar el proceso

y el clima de aula permiten que los conocimientos de los compañeros de curso puedan operar como apoyo para que el estudiante avance en su proceso de construcción de aprendizaje.

2. Niveles de progresión

La progresión implica transitar desde lo explícito a lo implícito, de lo concreto a lo abstracto y del trabajo con patrones, modelos o reglas, al análisis de excepciones o irregularidades. Lo anterior, según el curso, la asignatura y el Objetivo de Aprendizaje que incluye los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar.

2.1. Presentación y explicación de contenidos

Los profesores antes de presentar el nuevo contenido de estudio o dar cuenta de la habilidad a desarrollar, apoyan a los estudiantes para que evoquen y recuerden sus conocimientos o vivencias relacionadas con este, a través de materiales audiovisuales o narraciones que gatillan el intercambio. Una estrategia es utilizar un concepto conocido por los estudiantes para desarrollar uno nuevo. En otras ocasiones, los profesores formulan preguntas abiertas e indagatorias, las que son respondidas colaborativamente por los alumnos, quienes van asumiendo el protagonismo del proceso motivándose por comprender y dar sentido al trabajo a realizar.

2.2. Análisis y aplicación

Uno de los focos del trabajo del equipo técnico es cautelar que en las clases se transite desde la presentación inicial y explicación de los contenidos, a niveles de mayor complejidad.

Para lograrlo se desarrollan actividades como usar material concreto, analizar material audiovisual, realizar experimentos en el laboratorio, diseñar mapas conceptuales, desarrollar guías de trabajo, realizar entrevistas, resolver ejercicios del texto escolar, investigar en las redes sociales, realizar juegos y desarrollar trabajos prácticos. Esta variedad de actividades se traduce en una positiva valoración de los estudiantes sobre las clases.

Generalmente, los docentes utilizan preguntas de inferencia para promover el análisis, la argumentación, la evaluación y la opinión. Con estrategias como las descritas, los estudiantes analizan información y aplican sus conocimientos en situaciones prácticas.

2.3. Ejercitación

Una vez que los estudiantes han demostrado comprensión del contenido de estudio, los profesores les presentan actividades para que apliquen sus conocimientos en situaciones prácticas variadas, afiancen la ejecución de determinados procedimientos, y se apropien de ellos.

Las actividades de ejercitación se realizan primero en forma guiada y luego autónoma, con revisiones paso a paso o conjuntas. Las guías de trabajo, junto a otras estrategias, son herramientas centrales para organizar actividades de ejercitación secuenciales y en progresión de niveles de dificultad. Los estudiantes pueden resolverlas individualmente, en parejas, e incluso en grupos, dependiendo de la naturaleza del contenido en estudio.

Trayectoria de la práctica

Los docentes y el equipo directivo relacionan los logros de los estudiantes con el creciente mejoramiento del trabajo de aula gracias a lineamientos pedagógicos compartidos y actividades de formación continua que implican un proceso de creciente institucionalización.

Primero éramos dos o tres personas. Cuando la escuela empieza a crecer, habían más personas trabajando; buscamos una forma de lograr el aprendizaje de los alumnos, una forma de trabajar.

Integrante de UTP

Uno de los elementos centrales de dicha forma de trabajar es la convicción compartida de que todos los alumnos pueden aprender en función de sus capacidades y en especial de las distintas estrategias que el docente utilice en clases.

En esa línea, las profesoras que trabajan en el colegio desde sus inicios –y que posteriormente asumieron responsabilidades en UTP– cuentan que planificaban las clases en un cuaderno de registro mediante una descripción de lo que realizarían. Esto las preparaba para dar la clase con mayor conocimiento y claridad. Con el tiempo y gracias a distintos aportes, este proceso se simplificó garantizando su calidad.

A partir de 2008 y 2009, con la adscripción a la Ley SEP, se institucionalizan los perfeccionamientos en actualización curricular, comprensión de lectura y menciones en asignaturas. Así, los profesores iniciaron la actividad de lectura diaria y el método Singapur¹⁸, que contribuyó a desarrollar estrategias de resolución de problemas, enseñar a razonar, reflexionar, diagramar y utilizar material concreto.

A esto se sumó, entre otros, el estudio y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)¹⁹, lo que llevó a diversificar las estrategias para presentar la información o conceptos, y para analizarla y trabajarla con los estudiantes.

A finales de 2014, la UTP se capacitó en un modelo que organiza el plan de clases y la planificación anual sobre la base de indicadores. En marzo de 2015 se propuso el cambio de instrumentos a los docentes y se comenzó la puesta en práctica en forma gradual.

18 El Método Singapur se da a conocer en el año 2007 tras un trabajo de investigación de McKinsey & Company: *El sistema de educación en Singapur*. El método se basa en el uso de material concreto, modelos visuales, la práctica constante que ayuda a lograr una mejor comprensión profunda de los conceptos, el pensamiento lógico y la creatividad matemática.

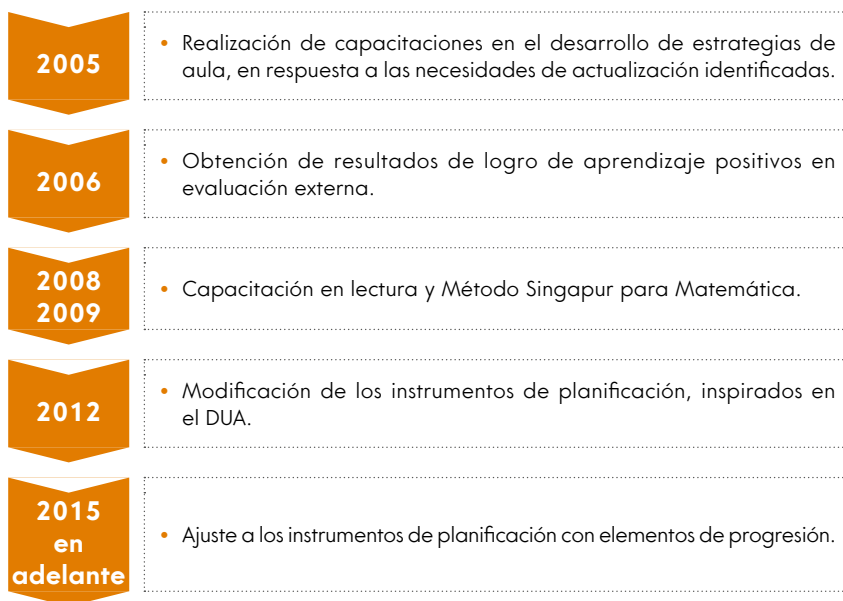
19 El Diseño Universal del Aprendizaje es el proceso por el cual un programa de estudios es diseñado para responder a las diferencias individuales de todo tipo, reduciendo o eliminando las barreras que cualquier estudiante pueda experimentar para acceder, participar y aprender en el marco de las experiencias de aprendizaje comunes. (Cast. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0. Wakefield, MA: CAST).

Costó un poco [implementar las nuevas planificaciones], y nosotros, como Unidad Técnica, ayudamos e hicimos los primeros modelos. Hicimos instancias de reflexión de cómo podíamos mejorar los Objetivos de Aprendizaje que tiene cada programa. En base a esa reflexión les presentamos el plan anual, que es lo que aprendimos de la capacitación en que habíamos participado, y lo que faltaba en nuestras planificaciones. Preguntamos a los profesores si consideraban que lo debíamos implementar, la mayoría estuvo de acuerdo y empezamos a ejecutarlo.

Equipo de UTP

La reflexión, junto con ser asumida por los docentes, fue abordada como una tarea institucional. En conjunto se hicieron la pregunta ¿qué es la planificación anual y para qué sirve? La respuesta fue que el plan anual era un cronograma que los ayuda a organizar los Objetivos de Aprendizaje, permitiendo asegurar y revisar el progreso en cobertura curricular.

En la actualidad, existe una percepción de mayor logro de la implementación en la medida que, terminado el año escolar, los profesores manifestaron una valoración positiva del aporte de los planes anuales y la simplificación y foco en indicadores de la planificación por unidad y de clases.

Figura 6 /Trayectoria de la práctica *Estrategias de aprendizaje progresivo***Facilitadores y logros**

Respecto de los facilitadores de la práctica cabe señalar que el clima de convivencia del colegio es propicio para el aprendizaje. Existe consenso en la comunidad educativa que este se caracteriza por el respeto, la buena comunicación y la participación. Dicho clima de convivencia permite realizar las clases sin interrupciones.

Las actividades permanentes orientadas al desarrollo de habilidades son otro elemento que facilita el desarrollo de la práctica, y consecuentemente, contribuye al aprendizaje de los estudiantes, como son la lectura y cálculo diarios, y la lectura por placer, que se realiza una vez a la semana en la lección CRA.

Los integrantes de la comunidad educativa refieren la importancia del involucramiento del Currículo Nacional en sus tareas y acciones

cotidianas. En específico, relacionan sus logros escolares al trabajo de aula, los procesos pedagógicos y las capacitaciones como formas de lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los elementos centrales de dicha forma de trabajar es la convicción declarada de que todos los alumnos pueden aprender, dependiendo de sus capacidades y de las estrategias que el docente utilice en clases. Esta comprensión inicial de la gestión se advierte en la actualidad en su PEI, que considera un enfoque educacional que articula un sistema de altas expectativas en el que todos los alumnos pueden aprender de acuerdo a sus capacidades, junto con un trabajo docente planificado y clases estructuradas.

Los logros de la práctica refieren a que gracias a la forma de trabajo en clases, la comunidad reconoce que los estudiantes están logrando los Objetivos de Aprendizaje.

La comunidad valora que las mayores posibilidades en su trayectoria educativa futura se generen en el proceso educativo de los estudiantes. Como destaca la directiva, se trata de “abrir las ventanas al mundo exterior; hay una infinidad de realidades que ellos van a poder elegir si tienen los aprendizajes que corresponden”.

Desafíos

En el proceso de búsqueda de formas de mejorar las clases, un desafío permanente para el Colegio Irma Salas Silva es continuar visualizando y reforzando la planificación como un proceso sistemático, flexible y factible de ser abordado en los tiempos disponibles y en función de las actitudes y procedimientos cognitivos, incluyendo en forma más explícita, el logro de actitudes socioemocionales, en especial considerando apoyos diferenciados que pueden requerir los estudiantes.

Otro desafío para esta comunidad es potenciar en forma más sistemática la socialización de las distintas formas de enseñar y aprender entre cursos y con toda la comunidad, favoreciendo lo aprendido en clases para promover la formación ciudadana e integral de los estudiantes.

Escuela Municipal Nobeles de Chile, Marchigüe:

Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico

La Escuela Municipal Nobeles de Chile es un establecimiento municipal rural de la comuna Marchigüe que se caracteriza por una constante búsqueda de estrategias para el logro de aprendizajes significativos. Su trabajo se centra en el desarrollo de habilidades, las que se ven plasmadas en las clases cuidadosamente preparadas, donde lo más destacado es que los estudiantes son los principales actores del aprendizaje, puesto que los docentes les proponen estrategias que les permiten poner sus conocimientos y habilidades en práctica. A esto se suma que toda la comunidad es parte de este proyecto y contribuye desde su rol al logro de estos objetivos.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Escuela Municipal Nobeles de Chile

El principal propósito de esta práctica es realizar las clases centradas en la apropiación efectiva de los conocimientos, actitudes y habilidades establecidas por las Bases Curriculares mediante una diversidad de estrategias centradas en la ejercitación.

Para lograrlo, el equipo directivo y docente ha desarrollado, por más de dos décadas, un trabajo sistemático y colaborativo que involucra un proceso riguroso de planificación, el monitoreo de la cobertura curricular y un conjunto de iniciativas para optimizar el tiempo efectivo en clases.

La metodología empleada considera la realidad sociocultural de los estudiantes y utiliza estrategias dinámicas tendientes a propiciar su participación activa en la adquisición de sus aprendizajes. La práctica se encuentra institucionalizada y es reconocida como una fortaleza por todos los actores de la comunidad escolar.

| | |
|----------------------------|---|
| Nombre del establecimiento | Escuela Municipal Nobeles de Chile |
| RBD | 2707 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Marchigüe |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Marchigüe |
| Región | Del Libertador General Bernardo O´Higgins |
| Matrícula total | 195 estudiantes |
| IVE | 78,9% |
| Número de docentes de aula | 11 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en julio de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

La Escuela Municipal Nobeles de Chile está ubicada en la localidad de Rinconada de Alcones, zona rural distante a 15 kilómetros del centro de la comuna de Marchigüe, en la Región del Libertador General Bernardo O´Higgins. Los principales servicios a los que tiene acceso su población se concentran en las ciudades de Santa Cruz y Pichilemu. La escuela imparte enseñanza desde kínder a octavo básico en régimen de JEC, atendiendo a estudiantes que provienen de las unidades vecinales de su entorno.

La misión de la escuela, según lo expresado en su PEI, es “Satisfacer las necesidades y expectativas educativas de las familias (...) garantizando que el proceso educativo se efectúe en un ambiente que potencie el desarrollo integral de la persona (...) en el que todos sus alumnos/as alcancen aprendizajes de calidad (...) que les permitan enfrentar con éxito la continuación de sus estudios”. Como sello institucional, la escuela centra los esfuerzos en el ámbito pedagógico, en la construcción de un clima de altas expectativas y exigencias para todos los actores de la comunidad.

El equipo directivo está compuesto por el director, la jefa de UTP y la inspectora general. El director ejerce el cargo desde 1992, al que accedió por concurso municipal. La comunidad reconoce que su llegada significó importantes cambios a nivel del trabajo curricular, pedagógico y administrativo; cambios que han sido comprendidos y asumidos activamente por el equipo. Asimismo, la Dirección de Educación Municipal (DEM) otorga a la escuela gran autonomía para la gestión de aspectos pedagógicos y curriculares.

La UTP está a cargo de una profesora con dedicación exclusiva, función que anteriormente era realizada por docentes con escasas horas de dedicación. Quien asume el cargo de inspectora general y encargada de convivencia escolar también cuenta hoy en día con su jornada laboral completa.

La escuela está adscrita a la Ley SEP y para ofrecer mayores oportunidades educativas a los estudiantes, desde 2015 se han instaurado talleres extraprogramáticos orientados al desarrollo de las dimensiones artísticas y deportivas.

El conjunto de profesionales de la escuela ha desarrollado una extensa trayectoria en el establecimiento, al igual que los especialistas del PIE, quienes han permanecido con escasas modificaciones desde su constitución. Además, un grupo de los profesionales y funcionarios son exalumnos, contribuyendo a desarrollar una tradición compartida que ha llevado a que varios trabajadores del establecimiento y egresados matriculen a sus hijos en la escuela.

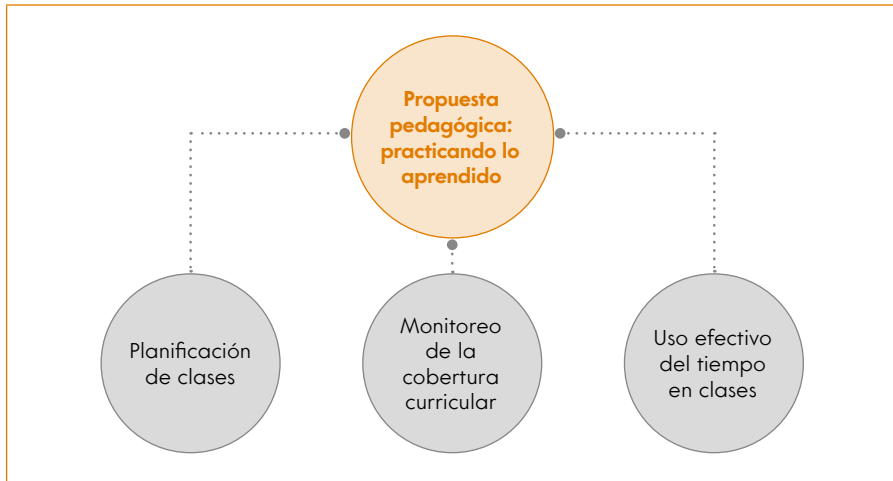
Los integrantes de la comunidad educativa comparten una cultura de altas expectativas con el aprendizaje de los estudiantes. Se promueve el compromiso de los apoderados, a quienes se pide un rol activo de apoyo. Asimismo, todos los actores reconocen que entre los alumnos se percibe un muy buen clima de convivencia, el que se expresa en la participación de todas las actividades de la escuela.

Características de la práctica

La práctica consiste en la implementación de una propuesta pedagógica que enfatiza la diversidad de estrategias para asegurar la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades mediante la ejercitación y el trabajo práctico. Tres elementos aseguran que esto sea factible: la planificación de clases, el monitoreo de la cobertura curricular y el uso efectivo del tiempo en clases.

Figura 7 /

Componentes de la práctica *Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico*



1. Propuesta pedagógica: practicando lo aprendido

El aspecto central se basa en que en clases los docentes utilizan estrategias que promueven y permiten a los estudiantes participar activamente en la adquisición de sus aprendizajes y poner en práctica los contenidos estudiados. El inicio de las clases se hace recordando los contenidos abordados en la sesión anterior, y después se explica el objetivo de la misma mediante preguntas reflexivas y desafiantes que invitan a los alumnos a involucrarse con la clase.

Por ejemplo, al inicio de la jornada el docente revisa con el curso una tarea de la clase anterior, luego anuncia el objetivo, que es resolver problemas multiplicativos que impliquen la iteración de una medida. Lo escribe en la pizarra con letra de gran tamaño pidiendo a los alumnos que lo copien. Luego les pregunta ¿cómo se crea un cuento matemático?, anota una multiplicación y solicita que la transformen en un problema matemático por medio de palabras. Varios estudiantes se turnan para enunciar las partes del problema, mientras el profesor las escribe en la pizarra.

En el desarrollo de la clase se observan dos momentos claramente definidos. En el primero, el docente expone los contenidos a través de presentaciones de imágenes, videos o material concreto. Los estudiantes por su parte, destacan las ideas clave y las escriben en sus cuadernos. En el segundo momento, el profesor presenta a los estudiantes las actividades que desarrollarán, modela cómo realizarlas y estos las resuelven y practican.

Con frecuencia, las actividades son apoyadas con guías de aprendizaje, las que tienen breves textos explicativos, imágenes o esquemas que los estudiantes recortan y pegan en sus cuadernos. La siguiente descripción ejemplifica el desarrollo de una clase: los estudiantes utilizan material concreto para representar y resolver problemas, así como para argumentar y discutir sobre la estrategia utilizada para solucionar lo planteado. Una vez que han terminado los ejercicios, los alumnos corrigen sus trabajos entre sí y comunican a sus compañeros cuáles son sus aciertos, sus errores y el porqué de estos. El docente otorga tiempos precisos para desarrollar cada ejercicio.

Además, los docentes utilizan diferentes estrategias para promover el desarrollo de habilidades, lo que se ve facilitado por el buen nivel que presentan los estudiantes en comprensión lectora, fundamental para lograr los Objetivos de Aprendizaje y Objetivos de Aprendizaje Transversales a todas las asignaturas.

Para el cierre de la clase, el docente insta a los estudiantes a recordar lo realizado e indaga lo que han aprendido. En ocasiones, los desafía con ejercicios de mayor complejidad y retroalimenta su desempeño. En otras, se privilegia la metacognición a través de preguntas que instan a los alumnos a reconocer qué hicieron para aprender el nuevo contenido.

Por ende, al igual que en el inicio y desarrollo, en el cierre de la clase el énfasis está en la aplicación de diferentes habilidades, como opinar y argumentar, resolver problemas, aplicar contenidos, entre otras.

2. Planificación de clases

El trabajo de planificación de clases se caracteriza por el uso contextualizado que los docentes hacen de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación, en consideración de las necesidades pedagógicas de los estudiantes de la escuela. Para ello, realizan un trabajo colaborativo que incluye un análisis relacionando lo planteado en estos, con los aprendizajes que ya han desarrollado los estudiantes de la escuela.

La reflexión y el trabajo colaborativo entre docentes es un factor fundamental para el desarrollo de las planificaciones. Este se ve favorecido por los talleres técnicos, en los cuales los profesores comparten experiencias, conocimientos, estrategias didácticas, recursos e información relevante respecto de los estudiantes y sus familias, todo lo cual permite tomar decisiones educativas pertinentes en beneficio de los alumnos.

En base a este trabajo se realiza una planificación anual denominada cascada, porque va desde lo general a lo particular. Esta planificación, que está asumida y es altamente valorada, les permite distribuir y visualizar los Objetivos de Aprendizaje e indicadores de evaluación con una red calendarizada con los contenidos a abordar por semestre. La subdivisión por unidades considera los Objetivos de Aprendizaje como indicadores de logro, tanto para las habilidades como para las actitudes. Con este material se da inicio a la planificación de cada sesión.

Esta organización y elaboración de las planificaciones se apoya en una plataforma virtual desde donde los docentes extraen y adaptan planificaciones de clases, materiales, pruebas, presentaciones y guías de aprendizaje, entre otros elementos. El uso de la plataforma ha permitido optimizar el tiempo de trabajo no lectivo de los profesores.

3. Monitoreo de la cobertura curricular

Este es un aspecto central de la práctica ya que permite que los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos para su nivel en cada asignatura. El nivel de cobertura curricular es revisado constantemente por la UTP, para lo cual triangulan las planificaciones con la revisión del libro de clases y cuadernos de los alumnos.

Semestralmente, los resultados de este proceso son analizados para verificar el nivel de logro de las metas relativas a la gestión pedagógica. De acuerdo a lo que se establece en el Proyecto Educativo, las metas de cobertura curricular son entre el 95% y el 100% de los Objetivos de Aprendizaje calendarizados para cada semestre. Los resultados se utilizan para tomar medidas y ajustar la planificación ante posibles retrasos, y se dan a conocer a los apoderados en las reuniones de fin de semestre con el objeto de hacerlos partícipes e involucrarlos en el proceso educativo de los estudiantes.

4. Uso efectivo del tiempo en clases

La optimización del tiempo de clases es una cualidad distintiva de la escuela. Con este fin se emprenden distintas acciones que están instaladas en la rutina institucional. Estas son asumidas y respetadas por todos los actores de la comunidad en tanto se sienten comprometidos y alineados con la propuesta pedagógica de la escuela.

Ejemplos de estas acciones son: cautelar la puntualidad al inicio de la jornada, cumplir con el tiempo destinado para los recreos, resguardar que haya silencio en los exteriores para no entorpecer el trabajo de aula, supervisar a los estudiantes que son autorizados a salir fuera de horario y priorizar la realización de clases por sobre otras actividades extracurriculares que se ofrecen en la escuela. En las clases se cautela el uso efectivo del tiempo, definiendo tiempos para cada momento de la clase y para cada actividad; son los docentes quienes monitorean que los alumnos cumplan con los periodos asignados. Todo esto permite que las clases no sean interrumpidas, los profesores se concentren en las actividades pedagógicas planteadas, y que los estudiantes ejerciten lo aprendido.

Trayectoria de la práctica

La trayectoria de la escuela ha seguido un camino convergente con las políticas educativas que ha impulsado el Estado desde la década de 1990. En este sentido, es importante destacar que en esa década la escuela participó del Programa de las 900 Escuelas²⁰ debido a que obtuvieron resultados de aprendizaje por debajo de lo esperado. Este hecho es considerado por la comunidad como un hito que marca el inicio de su trayectoria de mejora.

La gestión de la actual directiva se centró desde sus inicios en 1992, en la mejora de las prácticas pedagógicas. Para ello, trabajó en la reorganización del trabajo curricular dando curso a un proceso de planificación de clases que, en un primer momento, fue semanal e incluía los contenidos de las asignaturas contempladas en el Currículum Nacional. El propósito de tal planificación era lograr que los estudiantes consiguieran aprender todos los objetivos curriculares. Este proceso permitió que en el año 1996 la escuela mejorara sus resultados de aprendizaje destacándose entre los establecimientos de dependencia municipal. Dichos resultados le permitieron acceder a la subvención adicional por su desempeño, mediante el SNED.

Luego, en 1997, con la entrada en vigencia de un nuevo marco curricular y debido a la complejidad de este, la escuela desarrolla un trabajo de adecuación curricular. Para ello, el equipo docente analiza colectivamente los nuevos Programas de Estudio y desarrolla, como se mencionó anteriormente, el modelo de planificación denominado cascada.

En 1999 el establecimiento se incorpora a la JEC, lo que permite aumentar las horas de clases para Lenguaje y Matemática. Además, los docentes comienzan a realizar un reporte semestral por estudiante y asignatura, que permite ajustar la planificación de clases, e informar

²⁰ El Programa de las 900 Escuelas fue un programa de apoyo pedagógico a los establecimientos escolares con bajos resultados, que fue desarrollado desde el Ministerio de Educación de Chile entre los años 1990 y 2005. Sus propósitos eran fortalecer las capacidades docentes, en especial en Lenguaje y Matemática, y generar instancias educativas con actores de la comunidad local para fortalecer el desarrollo socioafectivo de los niños en contextos más desfavorables para aprender.

oportunamente a los apoderados sobre el desempeño y logro de los estudiantes. En forma complementaria, el año 2001 la escuela se adscribe al PIE, mediante el cual amplía su equipo profesional y la atención diversificada a sus estudiantes.

En los años siguientes se consolida el trabajo de planificación y en 2005 la escuela reedita sus logros académicos, por lo que es reconocida por sus pares. Como consecuencia, en 2006 parte de su equipo técnico es invitado a un encuentro interregional con el objetivo de compartir sus buenas prácticas con otros establecimientos.

A raíz de la entrada en vigencia del Sistema de Evaluaciones del Desempeño Profesional Docente en 2008, la escuela decidió incluir en su modelo de planificación la estructura de la clase, integrando una descripción de las actividades a realizar en el inicio, desarrollo y cierre, para lo cual, contó con asesoría externa. Asimismo, recibió como donación una asesoría técnica orientada a la comprensión lectora. En base a esa experiencia, la escuela recreó un plan lector que continúa desarrollando en la actualidad.

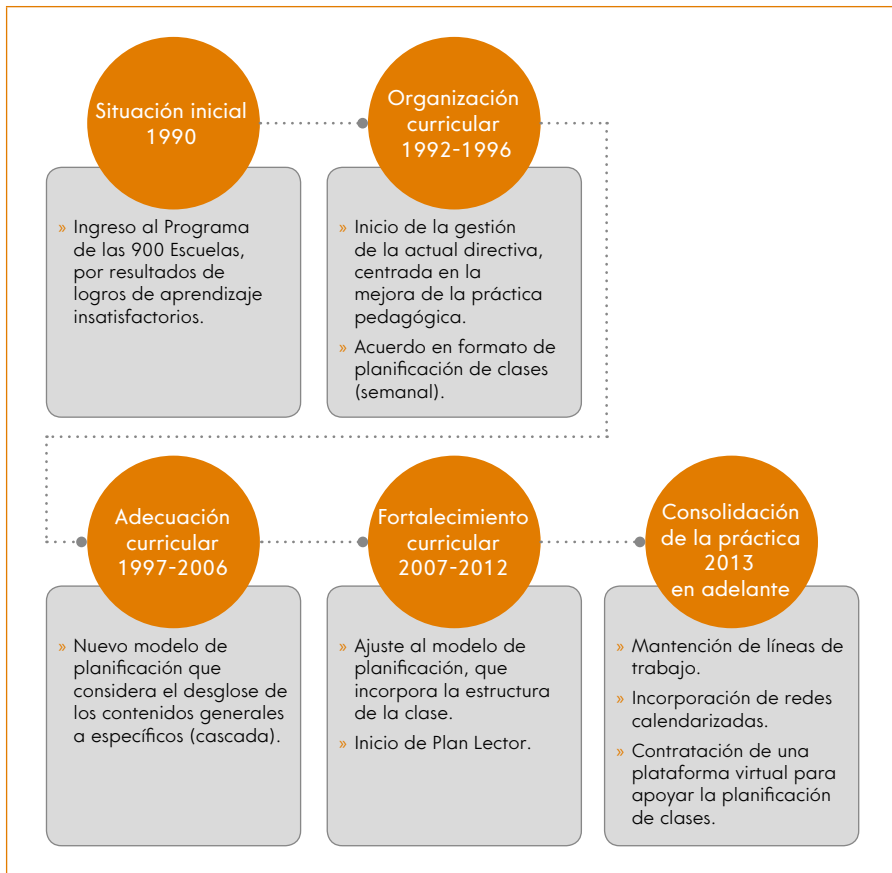
En el año 2011 se elimina el reporte semestral por estudiante y se reemplaza por un reporte general por curso, según las diferentes asignaturas. Esto permitió conocer la cobertura curricular y disponer de insumos para fijar las metas institucionales anuales. Al año siguiente, en función de las modificaciones al marco curricular y a sugerencia del Departamento de Educación Provincial, se incorporan las redes calendarizadas con el objeto de organizar los contenidos de manera temporal. Posteriormente, con el propósito de otorgar más tiempo a los docentes para preparar la enseñanza y facilitar al equipo directivo el monitoreo de la cobertura curricular, se contrató una plataforma virtual cuyo funcionamiento se inicia en 2016.

La trayectoria descrita da cuenta de cómo el equipo directivo y docente ha realizado un trabajo permanente de revisión, análisis y reflexión del marco curricular, el cual les ha permitido diseñar y adecuar los instrumentos para su implementación en las salas de clases: qué aprenderán los estudiantes y cómo organizar la enseñanza. Este

estudio y apropiación pedagógica por parte de los profesionales de la escuela, a juicio de la comunidad escolar, ha logrado ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos.

Figura 8 /

Trayectoria de la práctica *Desarrollo de habilidades por medio del trabajo práctico*



Facilitadores y logros

Tres aspectos que son parte de la cotidianidad de la escuela son reconocidos por los miembros de la comunidad como facilitadores de la práctica: el ambiente propicio para el aprendizaje, la gestión directiva y el plan lector.

La buena convivencia que existe entre todos los estamentos del establecimiento se expresa en las interacciones en las aulas, lo que constituye una condición esencial para el aprendizaje. Este ambiente propicio es favorecido por la existencia de reglas conocidas, respetadas y aplicadas por todos; normas que promueven un clima de respeto, cordialidad y buen trato, lo que redundará en la capacidad de los estudiantes de autorregular su comportamiento en el aula. Este facilitador es reconocido y valorado por la comunidad como un aspecto distintivo de la escuela.

La comunidad educativa destaca que la gestión directiva es un facilitador de la práctica, porque se centra en asegurar las condiciones necesarias para que los docentes trabajen de manera sistemática y dediquen su tiempo al desarrollo curricular y la preparación de la enseñanza. Este trabajo ha sido permanente en el tiempo y ha permitido consolidar la trayectoria de la práctica, colaborando en la instalación de una cultura institucional que ha generado sentido de pertenencia e identidad compartida.

Por su parte, el plan lector es una estrategia que promueve la comprensión de lectura como condición esencial para que los estudiantes puedan desarrollar su pensamiento crítico, el que se expresa en habilidades para extraer información relevante, realizar inferencias, manifestar creatividad para resolver problemas e interpretar la realidad, entre otras. La implementación de este plan ha permitido sustentar la realización de actividades y el desarrollo de las distintas habilidades en cada una de las asignaturas.

En tanto, entre los logros de la práctica cabe destacar la construcción y consolidación de una forma de propuesta pedagógica y la motivación de los estudiantes por el aprendizaje. Esta propuesta, construida en más de dos décadas, se ha plasmado en una forma de trabajo en donde

la capacidad del equipo directivo y el profesionalismo docente han permitido estudiar y adecuar las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación en beneficio del desarrollo de los estudiantes.


El principal logro de la práctica refiere al trabajo con foco en lo pedagógico realizado por la escuela a través del tiempo. Este trabajo pedagógico ha permitido una alta motivación de los estudiantes por su aprendizaje, la que se expresa en su capacidad de autodisciplina, compromiso con las clases y especialmente en los logros de los Objetivos de Aprendizaje. La alta autoestima y positiva disposición a esforzarse expresada por los estudiantes, les permite vislumbrar con entusiasmo la continuación de estudios. Al respecto señalan “la escuela es exigente, pero nos gusta que sea así; gracias al apoyo que ellos (los profesores) nos dan, alcanzamos buenos resultados (...) nos preparan para cuando nos vayamos a la educación media y nos sirve para entrar al liceo que queramos”.

Desafíos

Para asegurar que la práctica reportada amplíe su horizonte de proyección, es necesario analizar las posibilidades de diversificar los modos en que los estudiantes accedan al conocimiento y acrecienten sus experiencias de aprendizaje, siendo la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) una opción válida. Asimismo, la incorporación de dichos recursos implicaría la necesidad de desarrollar competencias de parte de los profesores, para que integren estas herramientas a sus prácticas a fin de seguir avanzando en la diversificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto que constituye un desafío para la escuela, es que pueda llevar a cabo un proceso de sistematización de su práctica, a fin de documentar y desarrollar mayor conocimiento sobre los procesos que colectivamente han realizado para alcanzar aprendizajes pertinentes de parte de los estudiantes. Esto es muy relevante en tanto dicha sistematización podría ayudar a reorientar acciones en aquellos aspectos que se consideren necesarios, compartirla con otras escuelas y apoyar a nuevos docentes que se incorporen al establecimiento.





Prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente

En este apartado se presentan prácticas de cuatro comunidades educativas que se caracterizan por actividades institucionalizadas y sistemáticas que permiten a los docentes estudiar, compartir estrategias y elaborar material asociado a qué aprenderán los estudiantes, qué metodologías usar y de qué forma evaluar lo que han aprendido.

Las experiencias que conforman este eje temático se originan en la atención que los equipos directivos y docentes ponen en la información disponible sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Dicha información es obtenida a partir de diagnósticos y evaluaciones de los avances, dificultades y logros de sus alumnos, observaciones de clases realizadas por los directivos, equipos técnicos y docentes pares, así como de las propias percepciones que tienen los profesores sobre las clases que realizan y que son analizadas en instancias colectivas.

En ese sentido, lo relevante es que mediante este análisis, gradualmente han ido identificando y asociando parte de los logros de aprendizajes de los estudiantes a sus formas de enseñanza. Estos hallazgos les han permitido generar acuerdos y, desde ahí, construir lineamientos que orientan su quehacer.

Estas prácticas están acorde con lo que la política pública pretende potenciar a través de las reformas que se han impulsado en educación, en particular con la Ley de Carrera Docente²¹ que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuyo fin esencial es asegurar a los profesores condiciones que favorezcan su formación continua y el reconocimiento de sus méritos y avances.

En esa línea, elementos transversales a estas prácticas coinciden con los principios²² en los cuales se inspira el Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional, como son: la profesionalidad, la autonomía, la responsabilidad y ética profesional, la formación continua, la innovación, investigación y reflexión pedagógica, la colaboración, la equidad, la participación, el

21 Ley N.º 20.903/2016. Ministerio de Educación, República de Chile.

22 Resolución exenta N.º 2638/2017. Aprueba las orientaciones denominadas Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

compromiso con la comunidad y el apoyo a la labor docente. También coinciden la importancia dada al proceso de acompañamiento y la retroalimentación.

Estos elementos son considerados como propios de una cultura que desarrolla una visión del profesorado como sujeto activo, agente social y profesional crítico que colabora y discute con otros profesionales con el fin de mejorar y potenciar los aprendizajes de sus estudiantes, tal como es relevado en estudios e investigaciones sobre desarrollo profesional docente que dan cuenta de lo clave que son los profesores en el buen desempeño de los estudiantes.

A continuación, se presentan los principales aspectos transversales presentes con mayor o menor intensidad en cada una de las prácticas incluidas en este apartado: la construcción de un clima de confianza, la promoción del trabajo colaborativo, la conformación de instancias de apoyo a la formación y de desarrollo profesional y, con mayor detalle, las implicancias de la estrategia de observación de clases.

Un primer elemento a destacar en cada una de las prácticas descritas, es que los equipos de profesionales y directivos **han construido un clima de confianza** necesario para que cada uno de los integrantes describa fragmentos de su práctica, sin temor a ser cuestionado²³. En este sentido, es una condición de base para el desarrollo de todas las iniciativas de trabajo y desarrollo docente, en la medida que permite compartir opiniones, reflexiones, dudas o estrategias para favorecer las capacidades individuales y colectivas²⁴.

Ligado a lo anterior, el **trabajo colaborativo** es otro rasgo común en estas experiencias y clave en los procesos de mejora²⁵. La capacidad de trabajar con otros profesionales, compartiendo miradas, explicando la

23 Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP [Biblioteca para la actualización del maestro].

24 Esta situación cobra especial importancia si se considera que un docente aprende a serlo a través de instancias que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que enfrentan cotidianamente en los contextos en los que enseñan. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE), UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.

25 Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.

propia labor, discutiendo, investigando y ofreciendo apoyo entre pares, es parte del quehacer de este grupo de docentes, lo cual convierte su práctica habitual en un espacio de formación y desarrollo.

Un tercer elemento a destacar son las **instancias de apoyo a la formación y de desarrollo profesional** implementadas sistemáticamente en las experiencias aquí descritas. Su realización se vincula a un proceso de mejora de los conocimientos específicos para el ejercicio profesional, que da cuenta de equipos de profesionales que tienen una actitud de permanente búsqueda y disposición a aprender; actitud que comienza por el análisis de sus propias prácticas, vinculadas directamente al desempeño de sus estudiantes.

Un cuarto elemento, y que merece una especial atención por la instalación creciente de esta práctica en la mayor parte del sistema escolar, se relaciona con **la incorporación de la estrategia de observación de clases**. Estas instancias son consideradas por los equipos de cada una de las escuelas descritas como una oportunidad para analizar la relación entre el objetivo buscado y lo efectivamente logrado en la acción con los estudiantes, para potenciar el desarrollo de sus habilidades, actitudes y conocimientos.

La observación de clases es asumida como un desencadenante para el mejoramiento de las prácticas, al constituirse en sí misma como parte central de un ciclo de mejora que cobra sentido para los participantes en la medida que previamente existe claridad y acuerdo sobre qué se observará y por qué. Esto se potencia cuando posteriormente se entrega y analiza la información generada en un ambiente formativo y de ética profesional, confidencial en lo personal y desde aspectos compartidos en lo colectivo.

En los casos analizados, la observación más sistemática es realizada por los equipos técnico-pedagógicos –ya sea su jefatura o coordinadores que son docentes especializados en un ciclo, nivel o asignatura–. En otras observaciones se suma la dirección o los propios pares. Independiente de la modalidad, estas escuelas le asignan un alto valor a esta estrategia ya que implica un trabajo sistemático y no siempre fácil, que les ha permitido abrirse al cambio y a la capacidad de ser más receptivos a la retroalimentación.

Así como existen diversas formas de realizar la observación en clases, se constatan distintas alternativas para analizar la información que de ella surge. En un caso, el proceso de retroalimentación posterior a la observación de clases es realizado en base a pautas elaboradas por el conjunto de profesores. En otros casos, la información obtenida surge de las retroalimentaciones personales que sostienen el docente observado y un miembro del equipo directivo o un par. Finalmente existen casos en que esta retroalimentación se realiza a partir de un video de la clase que es analizado en reunión con todos los docentes.

Más allá de la metodología empleada, el análisis realizado es considerado como un insumo para mejorar la práctica del docente observado y del resto del equipo. Así, en un trabajo en conjunto se relevan los aspectos comunes e individuales que requieren ser reforzados, complementados o actualizados, relativos a estrategias pedagógicas, contenidos disciplinares o gestión del aula. En esta misma instancia, se construyen propuestas sobre qué aspectos priorizar, cómo abordar dichas propuestas e implementarlas.

En los casos analizados, la mayoría de las acciones de formación continua se realizan internamente. Un ejemplo de estas acciones se refiere a la realización de talleres de articulación o jornadas de colaboración entre profesionales. En otros casos, los docentes que tienen mayor conocimiento de temas específicos o más experiencia en aula, comparten sus prácticas y a partir de estas instancias se generan acuerdos en todo el equipo. Mientras en otros, los docentes con más seguridad en ciertos contenidos, realizan la clase en el curso del docente que requiere apoyo, modelando y aportando a la formación de su compañero.

Complementando lo anterior, en ocasiones también se recurre a espacios de formación externa individual, grupal o donde participa una parte del equipo docente y directivo para luego compartir lo aprendido al resto de los profesionales. Lo relevante de estas acciones es que los temas de la formación responden a las necesidades detectadas.

Por último, es significativo agregar que en todas las experiencias aquí relatadas, el equipo directivo, principalmente el director o jefe técnico,

tienen un papel preponderante en la sistematización de la información obtenida a partir de la observación de clases o en el análisis realizado a planificaciones, evaluaciones u otros documentos de trabajo. Cabe señalar que al compartir esta sistematización de una manera adecuada se generan espacios de confianza que propician la reflexión y el análisis del grupo de profesionales.

La práctica *Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes* de la Escuela México de Michoacán de Osorno, se caracteriza por la organización de instancias sistemáticas e institucionalizadas de trabajo cooperativo, coordinado y de autonomía profesional entre las educadoras, los profesores y profesionales interdisciplinarios, apoyados por su equipo directivo. En ellas se comparten experiencias, se elabora material y se construyen o adaptan planificaciones similares por cursos del mismo grado o asignatura, asegurando una coherencia a lo largo de la trayectoria escolar de sus estudiantes. A partir de estas instancias de aprendizaje colectivo, los docentes acuerdan formas de implementar estrategias en el aula, las que luego evalúan para tomar decisiones y ajustarlas.

La segunda práctica, *Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas*, corresponde a la Escuela Manuel Matus Hermosilla de Coihueco. Tal como lo indica su nombre, responde a un proceso recursivo de ajustes a las estrategias de aula a partir de lo observado en clases, cuyo análisis se sustenta en la examinación y discusión de las prácticas de manera individual o por parte del equipo de profesionales. A partir de esto, se levantan lineamientos pedagógicos comunes, se definen estrategias de enseñanza pertinentes al contexto de la comunidad y se sugieren acciones a implementar en las clases.

En tercer lugar, la práctica *Acompañamiento a la labor docente*, de la Escuela Cardenal José María Caro de Longaví, se caracteriza por un ambiente colaborativo, señalado como objetivo estratégico para el funcionamiento de la escuela. El equipo de profesionales tiene la convicción de que al otorgar valor a los conocimientos y

experiencias de los integrantes del equipo, se pueden desarrollar competencias profesionales que permitan responder a necesidades y dificultades observadas en sus estudiantes. Sobre esta base desarrollan acompañamientos para el apoyo en la planificación y la observación de clases. Luego, el perfeccionamiento docente es realizado de manera interna en las reuniones de reflexión pedagógica. Destaca además que la jefa técnica realiza un monitoreo sistemático del trabajo del plan y de las acciones realizadas por el equipo PIE.

Por último, la práctica *Formación continua interna y externa* del Colegio Nuestra Señora de Loreto de Coltauco, da cuenta de un sistema de perfeccionamiento que es definido, implementado y evaluado por el propio equipo o por algún agente externo a la comunidad educativa. Junto con destacar que las temáticas son determinadas a partir de las propias necesidades e inquietudes del equipo de profesionales, se releva que lo aprendido se implementa en aula pasando por un periodo de prueba, luego del cual se decide si será o no implementado según su pertinencia al contexto y aporte al desarrollo de los estudiantes.

Tabla 3 /

Elementos distintivos de las prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente

| Práctica y comunidad escolar | Un elemento distintivo de esta práctica |
|---|--|
| <p><i>Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes.</i></p> <p>Escuela México de Michoacán</p> | <p>El diseño de clases que realizan los docentes de manera colaborativa, tanto para los cursos de un mismo grado, como para una misma asignatura al interior de un ciclo.</p> <p>Esta decisión favorece que los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje equivalentes a lo largo de su trayectoria escolar y que se defina en forma coherente la progresión a través de los ciclos.</p> |
| <p><i>Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas.</i></p> <p>Escuela Manuel Matus Hermosilla</p> | <p>La complementación de las observaciones de clases realizadas por el equipo directivo, con las de todo el equipo docente en base a clases grabadas. Para ello se dispone de una metodología que además de asegurar la activa participación de todos los docentes, contiene claves para el análisis, discusión y reflexión grupal.</p> |
| <p><i>Acompañamiento a la labor docente.</i></p> <p>Escuela Cardenal José María Caro</p> | <p>El acompañamiento de parte del equipo técnico a los profesores que rinden la evaluación docente. Esta asesoría es altamente pertinente a las particulares necesidades de cada profesor.</p> <p>Además contribuye a bajar la ansiedad que este evento tiende a generar.</p> |
| <p><i>Formación continua interna y externa.</i></p> <p>Colegio Nuestra Señora de Loreto</p> | <p>El modo en que se acuerdan los perfeccionamientos a realizar, y cómo poner en práctica los aprendizajes alcanzados.</p> <p>En ambas situaciones a las propuestas e inquietudes planteadas por los docentes, se integra la visión del equipo directivo, construida sobre la base de observaciones de clases y de resultados de las evaluaciones.</p> |

Tabla 4 /

Hitos y procesos de las trayectorias de prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente

| Práctica y comunidad escolar | Un hito o proceso relevante de la trayectoria de esta práctica |
|---|--|
| <p><i>Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes.</i></p> <p>Escuela México de Michoacán</p> | <p>La decisión de que, a partir de tercer año básico, los profesores asuman año a año un curso diferente para impartir una misma asignatura.</p> <p>Esto ha permitido reforzar el clima de colaboración entre docentes y ha favorecido que los estudiantes de cursos paralelos alcancen logros equivalentes.</p> |
| <p><i>Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas.</i></p> <p>Escuela Manuel Matus Hermosilla</p> | <p>La realización de encuestas y entrevistas a los docentes para identificar sus intereses y habilidades profesionales, permitió una mayor pertinencia en la asignación de cursos y asignaturas a las capacidades de los docentes.</p> |
| <p><i>Acompañamiento a la labor docente.</i></p> <p>Escuela Cardenal José María Caro</p> | <p>La decisión en Consejo de Profesores de tomar como desafío prioritario la organización y optimización del tiempo de la enseñanza. En sintonía con esto, se comenzó a monitorear el tiempo efectivo de las clases y se programaron visitas al aula.</p> |
| <p><i>Formación continua interna y externa.</i></p> <p>Colegio Nuestra Señora de Loreto</p> | <p>La decisión de destinar una reunión semanal para que los docentes que imparten Lenguaje, Matemática e Historia se reúnan con los profesionales del equipo PIE para conocer estrategias que permitan atender la diversidad existente en la sala de clases, lo cual contribuye a una real inclusión de todos los estudiantes.</p> |

Escuela México de Michoacán, Osorno:

Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes

En la visita a la Escuela México de Michoacán, se visualizó un sistema de trabajo del cual formaban parte todos los docentes del establecimiento, independiente de su trayectoria y experiencia dentro o fuera de la escuela. Este modelo de trabajo es construido, implementado y evaluado por los mismos docentes, con la finalidad de responder a su contexto y su cultura de altas expectativas. El establecimiento ha reflexionado en su PEI, sosteniendo que “un óptimo aprendizaje de los estudiantes depende de que sus capacidades sean correctamente estimuladas y apoyadas adecuadamente”. El trabajo que se realiza con los alumnos es reconocido por la comunidad educativa y a nivel educacional en la ciudad de Osorno.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Escuela México de Michoacán

Un conjunto de instancias que permite a los docentes trabajar colaborativamente para realizar tareas como: elaborar material pedagógico, monitorear el avance y aprendizaje de los estudiantes, capacitarse entre sí y hacer acompañamiento en aula, es la práctica que se ha denominado *Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes*.

Esta experiencia de cooperación entre profesores, que ha sido promovida e instalada por el equipo directivo de la escuela, es altamente valorada por el equipo docente y reconocida por el sostenedor. Si bien nació con la finalidad de mejorar los procesos pedagógicos, ha ido más allá, dado que ha potenciado el desarrollo de competencias profesionales, cuyos efectos han superado su propósito original. El efecto más relevante es que el equipo docente se ha fortalecido en términos de confianza y cohesión, generando así un círculo virtuoso, lo cual ha contribuido a que la totalidad de los estudiantes logre un muy buen nivel de aprendizaje.

La práctica de la Escuela México de Michoacán muestra el potencial de la estrategia de aprendizaje entre pares, que además de lo señalado, favorece que todos los docentes de la escuela desarrollen un mayor conocimiento de la realidad de los estudiantes con que trabajan, lo que asegura la pertinencia de los materiales elaborados en este marco de cooperación.

| | |
|----------------------------|-----------------------------|
| Nombre del establecimiento | Escuela México de Michoacán |
| RBD | 7343 |
| Sostenedor | DAEM Osorno |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Osorno |
| Región | De Los Lagos |
| Matrícula total | 970 estudiantes |
| IVE | 68,3% |
| Número de docentes de aula | 36 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en septiembre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

La Escuela México de Michoacán está ubicada en Osorno, cerca de un sector comercial y de servicios públicos. Es la escuela municipal con mayor número de estudiantes de la ciudad. A ella asisten niños y niñas de las inmediaciones y también de localidades más alejadas. Además, muchos de sus estudiantes son hijos de exalumnos de la escuela. La gran mayoría de los niños que ingresan a prekínder, se mantiene en el establecimiento hasta octavo básico.

La escuela fue construida con aportes del gobierno de México con posterioridad al terremoto de 1960 que asoló la zona sur del país, siendo fundada como escuela de niñas. En el año 1973 fue transformada en escuela básica completa. En ese entonces, tenía capacidad para 500 estudiantes.

En el año 1996, un incendio destruyó la infraestructura, producto de ese siniestro los estudiantes, docentes y equipo directivo fueron ubicados en diferentes establecimientos de dependencia municipal, hasta el año 2000, en que se les entregó el nuevo local con capacidad para aproximadamente mil estudiantes. En esos cuatro años (1996-2000) los docentes y el director se mantuvieron como equipo, realizando los Consejos de Profesores semanales para analizar los avances de los estudiantes.

El equipo directivo está integrado por la directora, la jefa de UTP, la inspectora general y el encargado de Convivencia Escolar. La directora asumió el cargo en el año 2008 y la jefa técnica tiene diecisiete años en la escuela, tiempo en el cual también se desempeñó como profesora.

Compromiso y profesionalismo son las palabras que recurrentemente usan los actores de la escuela para describir a los docentes, equipo de profesionales conformado por un grupo con vasta trayectoria en la escuela y otro que se ha integrado en los últimos años.

Un aspecto que se debe destacar por el impacto que tiene en el funcionamiento de la escuela, es que desde tercer año básico en adelante, los profesores y profesoras son asignados cada año a un nuevo curso; es decir, de un año a otro, los estudiantes tienen distintos profesores para una misma asignatura.

La escuela se caracteriza por el buen clima de convivencia basado en el respeto, cualidad de larga data. Así también, sobresale en el ámbito deportivo a nivel local, regional y nacional.

Mediante recursos SEP, ha logrado contar con un muy buen equipamiento. Cada sala de clases tiene un computador, proyector, equipo de audio e impresora, además se ha enriquecido la biblioteca CRA. También gracias a este financiamiento, se han establecido tiempos compartidos para que los docentes puedan reunirse a realizar tareas conjuntas, reflexionar, analizar y tomar decisiones consensuadas.

Características de la práctica

El *Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes* se desarrolla en diferentes instancias propuestas en el PME. Estas instancias han sido incorporadas en la planificación anual de la escuela y en el horario de los docentes, logrando ser realizadas de forma periódica de acuerdo a lo programado y superando los emergentes propios de la vida cotidiana de la escuela. En cada una de ellas los docentes asumen un rol activo y de deliberación respecto al aprendizaje académico de los alumnos, reflexionando, analizando y tomando decisiones en conjunto, en un ambiente de confianza, compromiso y responsabilidad que les permite tener una mirada secuencial de cada actividad que realizan. Estas instancias contemplan el diálogo y la concreción de acciones en una misma asignatura, ciclo, curso o por parte de todo el equipo de profesionales del establecimiento.

Las acciones se organizan en cuatro instancias de trabajo: construcción de herramientas pedagógicas entre pares; intercambio de experiencias docentes; observación de clases y retroalimentación; y, finalmente, monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes.

En el siguiente esquema se representa este sistema y a continuación, se describirá cada uno de sus componentes.

Figura 9 /

Componentes de la práctica *Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes*



1. Construcción de herramientas pedagógicas entre pares

Para la construcción colaborativa de herramientas pedagógicas como planificaciones, evaluaciones y guías, los profesores cuentan con un tiempo semanal asignado para tal fin, de modo que todos los docentes pueden reunirse a trabajar, ya sea por asignaturas o por niveles de enseñanza; son ellos quienes deciden cómo y con quiénes trabajarán cada vez. En estas instancias conversan sobre un tema específico relacionado con la asignatura o con el curso, comparten lo registrado en el libro de clases y el material utilizado, para luego programar las siguientes clases. Aun cuando pueden estar trabajando los contenidos

en distintos tiempos en cada curso o nivel, se apoyan y realizan todos los esfuerzos para quedar a la par, tomando en consideración el ritmo de cada grupo de estudiantes.

El propósito de diseñar colaborativamente las clases por asignatura, es garantizar que los cursos desarrollen sincronizadamente el Currículum Nacional, lo cual los insta a abordar los contenidos que corresponden de modo de asegurar no tener que cubrir vacíos en el curso con el que trabajarán al año siguiente. El trabajo colaborativo por niveles cumple un objetivo similar, en este caso, se busca asegurar la gradualidad a través del tiempo en el abordaje curricular, lo cual da mayor coherencia y proyección a lo que los estudiantes aprenden año tras año. Además, el trabajo en conjunto, ya sea por asignaturas o por niveles, permite asegurar la cobertura curricular.

En el caso de los cursos de preescolar y de primero y segundo básico, los docentes se distribuyen el diseño de clases por ámbitos curriculares. Estos diseños luego son analizados grupalmente y enriquecidos o ajustados.

Las planificaciones de clases se realizan a partir de los lineamientos entregados por UTP, pero el formato que se utiliza es producto del intercambio entre los profesores: son los docentes quienes en base a su experiencia deciden cómo planificar, cómo abordar las clases, qué foco poner en las guías que diseñan y en las evaluaciones. En estas instancias de trabajo, los docentes ejercen su autonomía profesional, son ellos quienes se asignan tareas e intercambian funciones según sus necesidades, sin contar con control externo.

Nosotros modificamos constantemente el material porque lo contextualizamos a los cursos, entonces nunca una misma prueba nos va a servir para aplicarla el otro año al mismo curso (...). Siempre estamos innovando el material, y eso se debe a que estamos mutuamente fijándonos en cómo vamos, y nos vamos evaluando.

Docentes

Este trabajo cooperativo, además de lo ya señalado, permite que los profesores aprovechen constructivamente el tiempo de que disponen, potencien sus capacidades profesionales y logren producir herramientas pedagógicas contextualizadas a la realidad de la escuela y de los cursos.

2. Intercambio de experiencias docentes

El Consejo de Profesores, que se realiza semanalmente, contempla dos momentos. El primero, de media hora, está destinado al desarrollo de temáticas administrativas y es liderado por la directora. El segundo, de hora y media, se utiliza para aspectos de carácter técnico-pedagógico y está a cargo de UTP. En este último, se prioriza la reflexión pedagógica, el intercambio de experiencias docentes, y se realizan talleres a cargo de profesores.

El principio a la base de esta instancia es que en los talleres todos aprenden; tanto quien realiza el taller, como los que participan en el mismo, ello porque el diálogo entre docentes permite aclarar dudas y potencia la reflexión. La jefa de UTP es quien propone e invita a los profesores a impartir un determinado taller. Ella toma esta decisión en base a las competencias de los profesores, las que ha podido identificar en las experiencias de acompañamiento en aula.

Las instancias de colaboración producen en los colegas un mayor grado de afinidad y más confianza, porque cuando uno los ve trabajando, los ve entusiasmados, conversando afectivamente y eso es bueno. Aquí hay grupos de trabajo que les va súper bien. En definitiva, el trabajo en equipo ayuda a la convivencia, la afectividad y la confianza.

Jefa de UTP

En los talleres, los docentes trabajan en grupos y dependiendo de la temática abordada se distribuyen por niveles de enseñanza o por asignaturas; pero, en ocasiones, los grupos son conformados por UTP con la finalidad de que los docentes tengan la posibilidad de trabajar

con todos sus pares. En los grupos, los docentes reflexionan en torno a dos preguntas asociadas al taller, las cuales están contenidas en una guía de trabajo. Una vez terminado el taller, es evaluado por los profesores a través de un instrumento que contiene indicadores de satisfacción.

Algunos ejemplos de talleres realizados son: Conocer y comprender el significado de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) presentes en el aula para establecer estrategias metodológicas pertinentes, realizado por la coordinadora PIE y su equipo; Compartir con mis pares metodologías innovadoras, a cargo del profesor de Música; Propiciar diálogos efectivos sobre nuestras prácticas docentes, entre otros.

3. Observación de clases y retroalimentación

En el marco del trabajo colaborativo que realizan los profesores, se encuentra la observación de clases, cuyo objetivo es monitorear y retroalimentar la labor docente en el aula. En la escuela se utilizan dos modalidades de acompañamiento: una efectuada por un miembro del equipo directivo y la otra realizada por profesores.

En la primera modalidad, la visita se realiza sin previo aviso y su ocurrencia depende de la disponibilidad de tiempo de los miembros del equipo directivo. Se procura que todos los docentes sean visitados al menos una vez al año. Sin embargo, esta práctica es más frecuente en el caso de profesores que se han integrado recientemente a la escuela. El objetivo de este acompañamiento es identificar nudos críticos en el trabajo en aula, de modo de detectar dificultades pedagógicas que requieren ser abordadas por el equipo de UTP, o bien, en las instancias de intercambio de experiencias entre docentes.

Respecto a la observación de clases que realizan docentes, el profesor visitante decide a quien observará; generalmente visita a profesores que enseñan en el mismo nivel o en la misma asignatura. Las visitas de este tipo se realizan al menos una vez al año. Esta modalidad de observación se instaló con la llegada de la directora y es tomada con mucha naturalidad por los docentes. Los involucrados reconocen que les ayuda a ser más autocríticos y contribuye a generar mayor confianza entre colegas.

En ambas modalidades se utilizan pautas de observación que han sido construidas sobre la base del MBE. Estas se han ido actualizando y consensuando con los docentes. En las dos pautas se incluye un espacio para observaciones y sugerencias, que serán útiles para la retroalimentación que se entrega al docente cuya clase fue observada. Después de las observaciones a cargo del equipo directivo, se cita al profesor a la oficina y se le entrega una retroalimentación constructiva.

4. Monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes

En la escuela existe una instancia denominada Consejos de Evaluación, cuya finalidad es monitorear, a través de tres eventos anuales, el aprendizaje de los estudiantes. En el año escolar se realizan tres evaluaciones diagnósticas a todos los cursos, desde prekínder a octavo año básico (al principio del año escolar y al finalizar cada semestre).

Estas evaluaciones diagnósticas se centran en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias e Inglés. Los instrumentos son diseñados por la UTP y mejorados con el apoyo de los profesores especialistas.

La jefa de UTP sistematiza la información proveniente de estas evaluaciones y establece niveles de logro por estudiantes. Los resultados se usan como insumo para decidir qué estudiantes necesitarán apoyo pedagógico y para ajustar el PME.

En los Consejos de Evaluación, el equipo reflexiona sobre el efecto –en el aprendizaje de los estudiantes– de las metodologías de enseñanza que han puesto en práctica en las clases, así como sobre la pertinencia de los materiales que han usado en las mismas. De este modo, los Consejos de Evaluación también permiten conocer el efecto del trabajo colaborativo entre pares en el aprendizaje de los alumnos.

Este monitoreo se realiza colaborativamente con los profesores y las decisiones se toman en conjunto. Así, por ejemplo, se pueden generar adecuaciones a las metodologías de enseñanza o rediseñar el material educativo en la perspectiva de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la totalidad de los estudiantes de un curso o asignatura.

Trayectoria de la práctica

La estructura del Consejo de Profesores, principal instancia de trabajo colaborativo entre los docentes, se comienza a implementar con la JEC en el año 2000. Sin embargo, es en 2008, cuando asume la actual dirección de la escuela y el establecimiento se adscribe a la Ley SEP, cuando se cuenta con recursos para ampliar el número de horas destinadas al trabajo conjunto. Este aumento de horas es progresivo durante los primeros años y responde a la necesidad detectada por el equipo directivo de contar con espacios comunes que permitieran el intercambio profesional y la colaboración.

Con la llegada de esta dirección se generó una estructura organizacional que se destacó por un liderazgo con foco pedagógico, con roles y funciones definidas, y con lineamientos institucionales explícitos y claros.

Alrededor del año 2011, se produjo un cambio del equipo docente debido a que un grupo importante de profesores se acogió a jubilación. La directora, con atribuciones otorgadas por su sostenedor municipal, pudo contratar directamente a los nuevos profesores de acuerdo a un perfil establecido por el colegio. También, con recursos SEP, se logró contratar a la inspectora general y al encargado de Convivencia Escolar. Junto a lo anterior, la escuela se adscribe al PIE, lo que permite la generación de estrategias de trabajo conjunto entre docentes y profesionales de este programa.

En esa época se comienza a implementar el acompañamiento docente en el aula, realizado en dos modalidades: por el equipo directivo y por docentes pares. Si bien inicialmente se generó cierta resistencia, paulatinamente esta práctica se asumió y se hizo habitual.

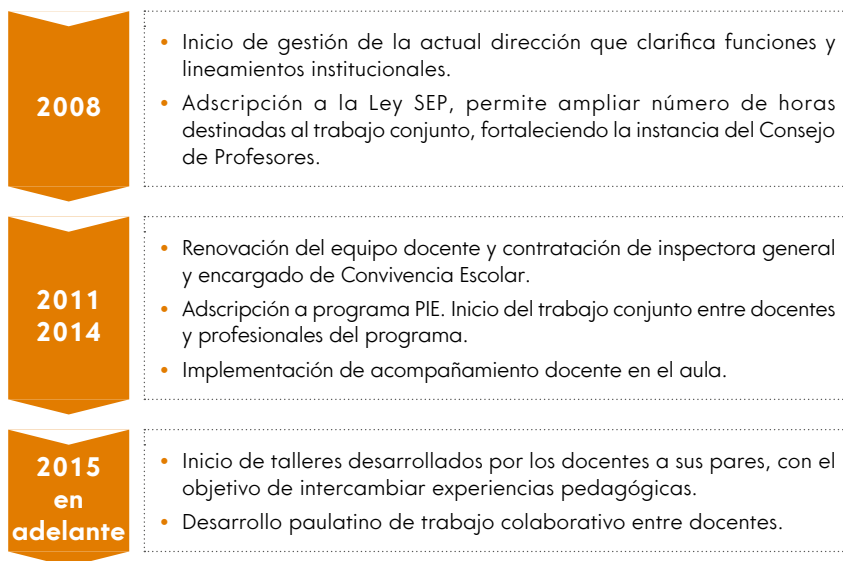
En el año 2015 comienza un proceso de perfeccionamiento entre pares que abordan contenidos pertinentes a la realidad de la escuela. Un ejemplo de aquello fueron los talleres a cargo de docentes que asistieron a un curso sobre el Proyecto Singapur. Debido a que no todos

los profesores que enseñaban Matemática tuvieron esa oportunidad, se solicitó a quienes participaron de este perfeccionamiento, socializaran sus aprendizajes con sus pares.

Esta experiencia fue muy bien evaluada, lo que llevó a definir esta modalidad de taller como una práctica habitual de perfeccionamiento, ya que les permitía asegurar la pertinencia de los contenidos a su contexto. Comienzan entonces a realizar talleres desarrollados por los docentes para sus pares, con el objetivo de intercambiar experiencias en diversas temáticas, como autoestima del estudiante, estrategias de enseñanza en el aula y normativa que sustenta el trabajo PIE, entre otros. De esta manera, la escuela incorpora paulatinamente un funcionamiento de trabajo colaborativo entre los docentes que se ve estimulado y apoyado por la gestión directiva.

Figura 10 /

Trayectoria de la práctica *Sistema de trabajo colaborativo y acompañamiento entre docentes*



Facilitadores y logros

La práctica que se ha descrito es posible debido a que en la escuela se da un conjunto de factores que actúan como facilitadores, en especial la conducción del equipo directivo.

Al respecto es meritoria la planificación que se realiza de los recursos SEP, lo que permite que los docentes dispongan de tiempo efectivo dentro de su horario laboral para trabajar en equipo, además de contar de manera oportuna con los recursos pedagógicos con foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de planificar y gestionar los recursos, también ha permitido contratar a personal administrativo e inspectores, lo que ha favorecido que los profesores centralicen sus esfuerzos en el trabajo en el aula y dado que la directora tiene atribuciones para contratar al equipo profesional acorde al perfil requerido, es posible disponer de un equipo caracterizado por un fuerte compromiso, profesionalismo, altas expectativas respecto a los estudiantes y confianza en el trabajo entre pares.

Asimismo, no se puede dejar de mencionar el clima de respeto existente en el colegio, la buena convivencia entre los estudiantes, así como la relación de confianza entre colegas y de parte del equipo directivo hacia el trabajo realizado por los docentes, aspectos que permiten establecer espacios donde la opinión y reflexión son siempre bien recibidas, constituyéndose por tanto en facilitadores relevantes para el desarrollo de esta práctica.

En cuanto a los logros asociados a la práctica, estos se refieren a tres tópicos: características y habilidades docentes; clima de convivencia y clases que favorecen el logro de los aprendizajes; y compromiso y reconocimiento de la comunidad.

Respecto de las características y habilidades docentes, se puede señalar que el sistema de trabajo que se ha instaurado en la escuela ha permitido que el equipo docente haya alcanzado logros significativos respecto al desarrollo de competencias profesionales, entre las que

destacan aquellas relacionadas con el diseño de los procesos de enseñanza para el logro de los objetivos curriculares; la reflexión pedagógica entre pares; el análisis de lo que sucede en la sala de clases; el reconocimiento de fortalezas y debilidades de los estudiantes; y, por lo tanto, la capacidad para generar soluciones a los problemas.

El trabajo colaborativo con mis pares me ha servido para hacer un análisis crítico de mi quehacer pedagógico, y en caso de que existan cosas que no puedo realizar, reformularlas para que se puedan lograr los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr.

Docente

En cuanto al clima de convivencia y clases que favorecen el logro de los aprendizajes, es necesario destacar que aun cuando el buen clima de convivencia tiene una larga trayectoria en la vida de la escuela, la práctica que ahora se analiza ha contribuido a fortalecer la disciplina en las clases, optimizando el tiempo de estas. Lo anterior, se atribuye tanto a la estructura y metodología de las clases, las que logran convocar el interés y compromiso de los estudiantes, como porque en ellas se fomenta la reflexión entre los estudiantes y se retroalimenta su trabajo, lo que genera un clima propicio para el aprendizaje.

En relación al compromiso y reconocimiento de la comunidad, hay que señalar que el estilo de trabajo de los docentes se ha irradiado a toda la comunidad educativa, lo que se evidencia en la responsabilidad y dedicación con que los distintos actores asumen sus funciones. Sumado a lo anterior, la capacidad del equipo directivo para escuchar, apoyar y colaborar en la gestión de las soluciones, reafirma el compromiso de la comunidad, puesto que docentes y apoderados sienten que sus opiniones son tomadas en cuenta.

Desafíos

El establecimiento ha logrado desarrollar un sistema de trabajo caracterizado por la colaboración y articulación pedagógica entre los docentes, lo que ha permitido sostener una trayectoria de mejoramiento continuo, asegurando aprendizajes para todos sus estudiantes.

En base a las capacidades del equipo de la escuela para reflexionar y generar acciones educativas, se plantea la factibilidad de revisar como equipo las acciones e instancias destinadas a fortalecer el desarrollo integral y el protagonismo de los estudiantes. Acciones que podrían estar vinculadas a las capacidades de deliberación, formación ciudadana y, competencias y habilidades para la vida.

Este sistema colaborativo de acompañamiento docente se enfrenta a constantes desafíos de mejora, lo que implica una permanente autoevaluación y regulación del sistema. En ese contexto, las mentorías podrían potenciar aún más la articulación entre los equipos docentes y, entre estos y otros profesionales de la educación.

Escuela Manuel Matus Hermosilla, Coihueco:

Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas

La experiencia en la Escuela Manuel Matus Hermosilla fue muy enriquecedora en tanto nos permitió constatar cómo a través del análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas una comunidad educativa realiza un camino de cambios hacia la mejora. Por otra parte, pudimos verificar cuán importante es el liderazgo en este proceso, en este caso ejercido por su director y jefatura técnica, quienes lograron potenciar el desempeño de sus profesores, reconociendo las competencias e intereses de cada uno de ellos y haciéndolos partícipes de un proceso de aprendizaje profesional conjunto, que los ha llevado a instaurar cambios radicales en sus prácticas de enseñanza.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Escuela Manuel Matus Hermosilla

Estudiantes que aprendan más y mejor es un desafío para todo docente, independiente de la asignatura que imparta. Uno de los factores centrales para lograr ese objetivo es la forma en que los profesores enseñan, para ello es crucial que exista en los equipos docentes una constante reflexión pedagógica sobre su quehacer.

Dicho desafío pedagógico es abordado por esta comunidad educativa a través de un ciclo de análisis y evaluación de las prácticas pedagógicas, el cual es un aporte tanto para profesores como para estudiantes. Los primeros aprenden de manera colectiva y colaborativa sobre su quehacer profesional y los segundos mejoran sus aprendizajes. Este ciclo se compone de un diagnóstico basado en observación de clases, el análisis de este diagnóstico, la toma de decisiones y planificación de las acciones, su monitoreo y evaluación. Posteriormente se inicia un nuevo ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Gracias a un equipo directivo con liderazgo pedagógico y a un cuerpo docente comprometido, esta práctica se ha constituido en un motor de cambios positivos favoreciendo el desarrollo de una comunidad que aprende de manera sostenida en el tiempo.

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre del establecimiento | Escuela Manuel Matus Hermosilla |
| RBD | 3856 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Coihueco |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Coihueco |
| Región | Del Biobío |
| Matrícula total | 127 estudiantes |
| IVE | 97,4% |
| Número de docentes de aula | 14 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en octubre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

La Escuela Básica Manuel Matus Hermosilla, de dependencia municipal, se encuentra emplazada en el sector rural Héroes de la Concepción de la comuna de Coihueco, a treinta y dos kilómetros al este de Chillán, en la provincia de Ñuble, Región del Biobío.

Inicia sus actividades en 1981, ocupando diferentes sitios aledaños a su actual ubicación, que en el pasado pertenecían a Ferrocarriles del Estado, específicamente en la Estación Pinto. Desde esa fecha recibió distintos nombres, hasta que en 1995 adopta su actual denominación en agradecimiento al apoyo económico y social brindado por un vecino y su familia.

En 1993 se construye parte del edificio actual, en donde se entrega educación desde primero hasta sexto básico en modalidad de cursos combinados. En 1995, debido al aumento de matrícula, se extiende la oferta educativa hasta octavo básico, con un curso por nivel. Más tarde, en 1997 se crea el nivel de educación parvularia. Actualmente, el establecimiento atiende a ciento veintisiete estudiantes provenientes de localidades rurales de la zona. Las familias que atiende se dedican en su mayoría a trabajos de temporada en los rubros agrícola y forestal.

El establecimiento cuenta con JEC, para lo cual se realizaron importantes transformaciones a la infraestructura, entre ellas, laboratorios de computación, comedor y patios techados. Además se ha implementado el PIE en un 7,8% de la matrícula total y la escuela está adscrita al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, por lo que recibe recursos SEP.

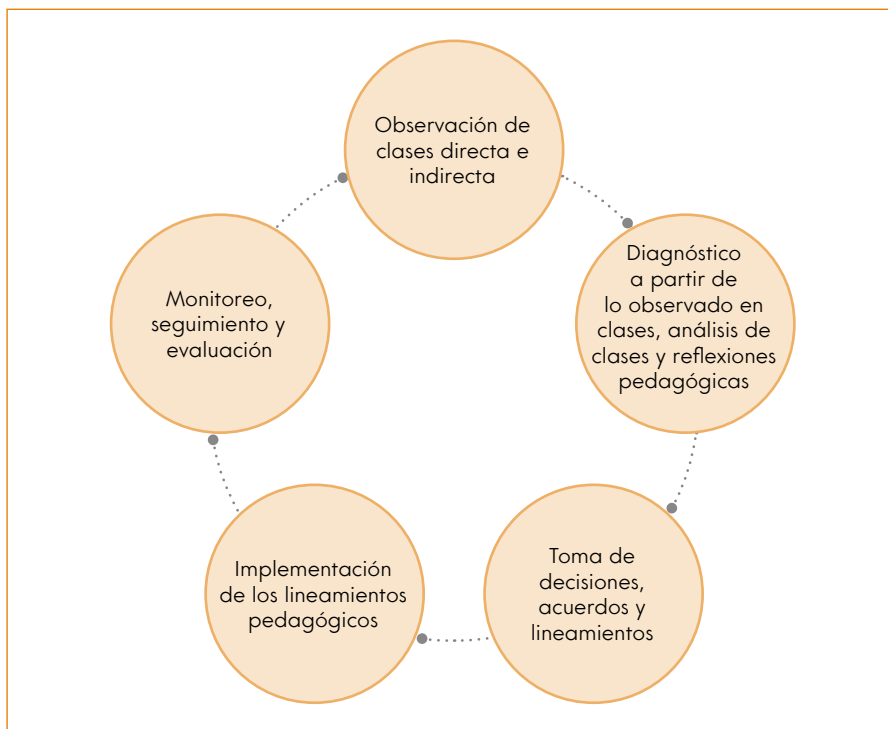
El equipo de gestión es liderado por un director y la jefa técnica. A su vez, cuenta con una encargada de Convivencia Escolar. Tanto la jefa técnica como la encargada de Convivencia también destinan su tiempo a horas de clases. A ellos se suman un plantel de doce profesores y un equipo de apoyo conformado por una educadora diferencial, una psicóloga, una fonoaudióloga a tiempo parcial y seis asistentes de la educación.

Características de la práctica

El *Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas* se inicia con la información que se obtiene de la observación de clases. Dicha información es usada como diagnóstico para introducir mejoras en la planificación, la enseñanza y la evaluación. Nutre así procesos analíticos y reflexivos que son la principal herramienta para la definición de lineamientos compartidos y ajustes específicos sobre las formas de organizar la enseñanza en un ciclo que vuelve a iniciarse, tal como se aprecia en el esquema siguiente.

Figura 11 /

Componentes de la práctica *Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas*



1. Observación de clases, diagnóstico, análisis de clases y reflexión pedagógica

El diagnóstico de las prácticas pedagógicas se obtiene a través de la observación de clases que se realiza tanto de manera directa por algún directivo, como a través de grabaciones audiovisuales. Se planifica esta actividad para que todos los docentes sean observados en las dos modalidades durante el año. El tipo de análisis de las clases depende de la modalidad de observación recibida. Luego de una observación directa, los docentes reciben retroalimentación individual de su desempeño.

Por su parte, el análisis de las clases grabadas se realiza en talleres semanales de reflexión pedagógica de profesores. Estas sesiones son lideradas por la jefa técnica y cuentan con la presencia del director, docentes y asistentes profesionales, quienes observan el video de la clase grabada, el cual se va exhibiendo por partes mientras van completando en forma individual una pauta con distintos indicadores previamente consensuados. Esta actividad se complementa compartiendo las apreciaciones personales con el par más cercano, lo que permite aclarar dudas e inquietudes respecto de lo observado. Una vez terminada esta fase, se da inicio al análisis, discusión, comentarios y reflexión grupal, donde cada uno de los docentes comparte sus observaciones, registros y apreciaciones sobre la clase observada. Destaca en esta instancia tanto el reconocimiento de los aspectos logrados, como de aspectos por mejorar. Esto, con la participación activa del propio docente observado, quien ofrece aclaraciones y explicaciones respecto de situaciones de la clase analizada. Desde la perspectiva del director, estos espacios permiten a los profesores intercambiar sus experiencias, aprender de sus pares, criticar una clase en el sentido constructivo y revisar material de estudio.

2. Toma de decisiones e implementación de lineamientos pedagógicos

A partir de estas reflexiones se levantan lineamientos pedagógicos comunes y se sugieren acciones a implementar en las clases. Luego, en nuevas observaciones y análisis de clases, estas decisiones se vuelven a analizar y modificar en la medida que el equipo va descubriendo nuevas necesidades en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

3. Monitoreo, seguimiento y evaluación

Esta focalización en el aprendizaje ha llevado al equipo a examinar, discutir y definir estrategias de enseñanza apropiadas para desarrollar habilidades en los distintos momentos de la clase, siendo cada profesor quien decide cual utilizar. Asimismo, ha incitado la revisión de las interacciones entre todos los participantes de la clase, tanto en lo que refiere a normas de convivencia como a la promoción de una mayor autonomía en los estudiantes, lo que se ha traducido en modificaciones a la forma de abordar el trabajo con ellos. Todos estos cambios han promovido ajustes en las pautas de observación de clases, las planificaciones y los instrumentos de evaluación, que son revisados y retroalimentados por la jefa técnica, quien además sistematiza la información de los procesos de análisis y reflexión.

Sumado a lo anterior, el proceso de análisis sobre las propias prácticas permite que el equipo docente tome conciencia de sus fortalezas, debilidades y detecte necesidades de capacitación. Al respecto, en el espacio de reflexión pedagógica incrementan sus saberes por medio de lecturas compartidas y talleres conducidos por la jefa técnica, docentes o agentes externos. En estas instancias han logrado aprender, entre otras cosas, cómo estructurar una clase, qué contenidos seleccionar, cómo incorporar la transversalidad y el desarrollo de habilidades y de formas respetuosas y constructivas de convivencia.

Trayectoria de la práctica

Integrantes del equipo recuerdan que en la etapa anterior al inicio de esta y otras prácticas, algunos estamentos de la comunidad educativa eran resistentes a los cambios y promovían la competitividad, produciendo diferencias entre distintos grupos, lo que generaba un ambiente laboral de escasa colaboración, un trabajo profesional individualista y carente de autocrítica. En esta misma línea, el trabajo con los estudiantes se caracterizaba por dar oportunidades principalmente a quienes demostraban más talentos.

Recuerdo las clases de un mismo profesor, que observaba el 2012 y las que observo hoy. La fluidez de la clase es completamente distinta. Ahora se trabaja con las habilidades y antes estas no eran importantes. Solo importaba si los niños trabajaban o no. Ha cambiado la dinámica de cómo comprender la sala de clases: ahora es un espacio donde se desarrollan habilidades y actitudes, no solo conocimientos.

Jefe de UTP

Sumado a lo anterior, para nadie era ajeno que los resultados eran poco alentadores. En los Consejos de Profesores se responsabilizaba a los apoderados, estudiantes y docentes, sin lograr soluciones concretas que les permitieran mejorar. Este espacio se centraba en la transferencia de distintos tipos de información, el manejo de situaciones particulares, la entrega de planificaciones y evaluaciones que luego eran archivadas. Era una instancia con foco administrativo. Más aún, no existía una planificación o metas establecidas, lo que generaba en la escuela la sensación de una gestión insuficiente.

En dicho periodo la actual jefa técnica se desempeñaba como profesora de Matemática en segundo ciclo, logrando un alza significativa en sus resultados Simce. Como esta era una situación muy atípica en la historia del establecimiento, la comunidad escolar validó sus competencias. Simultáneamente, ella apoyaba a la Unidad Técnica

en el proceso de digitalización y uso de la plataforma del PME, lo que le permitió advertir que dicha herramienta de gestión carecía de un foco pedagógico.

En 2012 asume la gestión del establecimiento el actual director, quien opta por mantener a la jefatura técnica que había sido designada por la administración anterior, acordando con ella que el foco del liderazgo se centraría en lo pedagógico.

Esta nueva dirección realiza un autodiagnóstico institucional con el fin de obtener un panorama del funcionamiento de la escuela. Para ello se analizaron los resultados internos y externos junto a los docentes, en torno al porqué de estos, llegando al consenso de que los directivos visitarían el aula para identificar fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, se indagó en las habilidades e intereses profesionales de cada uno de los docentes mediante una encuesta y entrevistas con el director en colaboración de una psicóloga.

Una de las cosas que nos motivó fue el poder hacer un trabajo reflexivo primero, tratar de conocer las capacidades que tenían los docentes, empatizar con la manera en que ellos podían aceptar nuestras propuestas y conocerlos. Saber por ejemplo, que si a un profesor le decíamos algo de cierta manera para poder convencerlo de ciertas prácticas, no necesariamente iba a funcionar la misma forma con otro profesor. Pensamos primero cómo íbamos a llegar a ellos.

Director

En base a lo anterior, la dirección tomó decisiones con respecto a la organización de la planta pedagógica y su carga horaria. En este sentido, se estableció el trabajo de profesores concentrados en primero y segundo básico y, por otra parte, especialistas en Lenguaje y Matemática desde tercero a octavo básico.

En otro ámbito, el equipo directivo detectó que las herramientas de gestión no caracterizaban la realidad de la escuela, lo que les llevó a desarrollar un proceso de actualización del PEI y del Manual de Convivencia Escolar, y a reestructurar la planificación para el PME, especialmente para que sus acciones tributaran articuladamente a la gestión pedagógica.

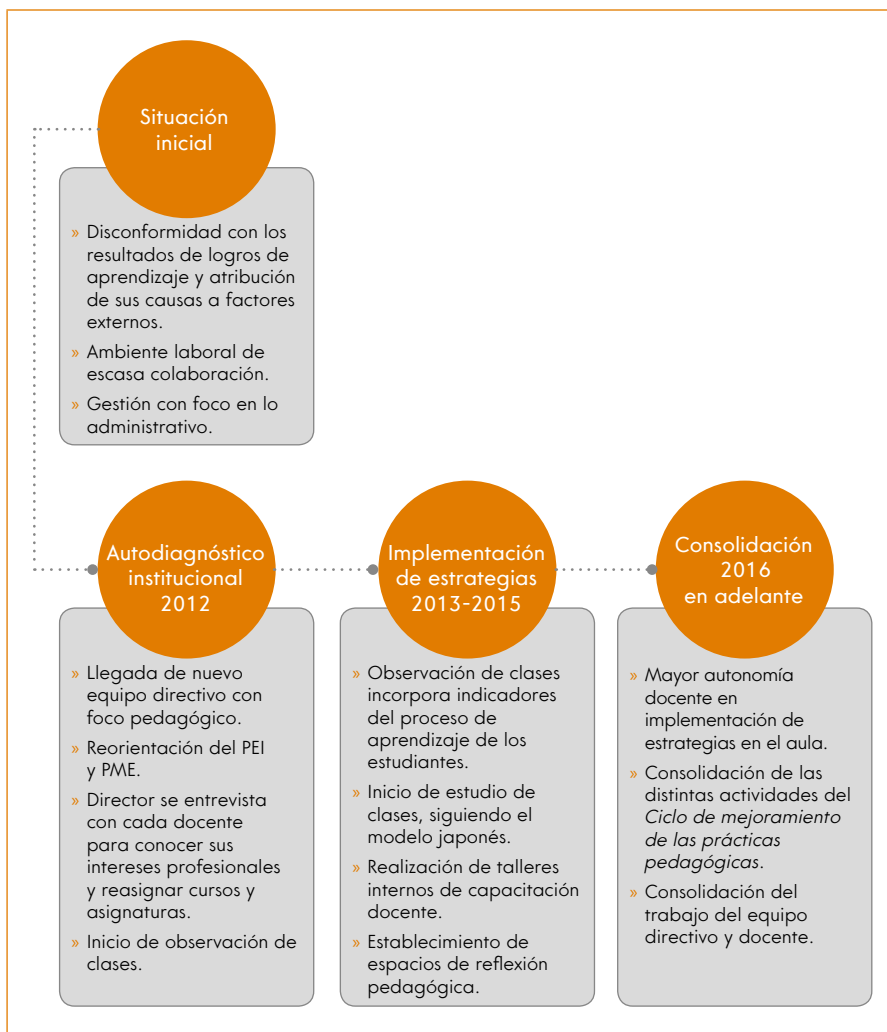
Entre 2013 y 2015 es posible señalar que se consolidan los aspectos anteriores y además se implementan otras estrategias orientadas a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, entre ellas el establecimiento del espacio de reflexión docente; la ampliación del acompañamiento en aula mediante grabación audiovisual según el modelo de estudio de clases japoneses; el desarrollo de pautas de observación y la realización de talleres internos de capacitación docente.

En la implementación de estos cambios el establecimiento enfrentó algunos obstaculizadores. Por ejemplo, la interrupción de algunas estrategias que se estaban aplicando o el ingreso de nuevos docentes. Sin embargo, dichas situaciones fueron enfrentadas en equipo, incorporando y capacitando a los docentes de acuerdo a los lineamientos institucionales establecidos.

A partir de 2016, se consolida el sistema de trabajo en un ciclo de mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas, el cual se fue desarrollando en una trayectoria incremental. Primero con una etapa de autodiagnóstico, luego de implementación y finalmente, como se ha señalado, con una etapa de consolidación, como se puede visualizar en las fases que se destacan en el esquema siguiente.

Figura 12 /

Trayectoria de la práctica *Ciclo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas*



Facilitadores y logros de la práctica

El equipo directivo ha sido capaz de convocar y persuadir a los funcionarios en forma democrática, con un liderazgo centrado en lo pedagógico. La comunidad educativa reconoce y respalda la gestión técnica que se realiza en el establecimiento y la capacidad del equipo directivo basada en el diálogo, la motivación constante, la toma de decisiones en forma compartida y la entrega de conocimientos y asesoramiento en las tareas profesionales de los docentes.

Por otra parte, el equipo directivo, de acuerdo al PEI y a la oportunidad de contar con el sistema de trabajo docente de 70% de tiempo lectivo y 30% de tiempo no lectivo, ha logrado planificar y calendarizar la gestión institucional optimizando los tiempos y priorizando las acciones a seguir para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje. Así, se procura establecer los horarios de preparación de la enseñanza para que dos o más docentes coincidan y realicen un trabajo colaborativo, sumado a que los permisos administrativos son autorizados y gestionados de forma que no se perjudique el proceso educativo de los estudiantes.

El conocimiento e involucramiento de toda la comunidad educativa con la misión y los sellos del PEI, que orienta el PME priorizando los aprendizajes, ha facilitado que los docentes tengan metas comunes y trabajen en forma colaborativa para el logro de estas. Asimismo, se ha involucrado en el proceso educativo a los apoderados por medio de entrevistas de carácter formativo.

La adecuada gestión de los recursos recibidos tanto por subvención normal como por financiamiento SEP, ha facilitado la puesta en marcha de acuerdos institucionales en lo administrativo y en lo pedagógico. Por ejemplo, la implementación del laboratorio de computación, el mejoramiento del CRA, la adquisición de una nueva fotocopiadora y de material fungible y recursos didácticos. La comunidad valora la Ley SEP, puesto que ha permitido a través del PME fortalecer el equipo de trabajo mediante la contratación de personal, el aumento de la carga horaria, la asistencia a seminarios, la movilización escolar, entre otras, que han beneficiado el crecimiento profesional de los docentes con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Existe preocupación permanente del equipo directivo por el bienestar de los funcionarios, manteniendo un trato personal y cercano que se refleja en distintas situaciones del quehacer escolar y que demuestra la valoración positiva por las personas, sus capacidades y posibilidades de mejorar.

En cuanto a los logros, la forma de trabajo ha permitido generar aprendizaje profesional y lograr que los docentes adquieran un sentido de autoeficacia vinculado a una alta autoestima y actitud de superación, las que despliegan en su diario quehacer escolar con perseverancia y compromiso por la educación de los estudiantes y su propio crecimiento profesional.

Los docentes se han fijado como objetivo trabajar en sus competencias profesionales para desarrollar habilidades de orden superior en los estudiantes. Así, una proporción importante de profesores ha obtenido un desempeño destacado en el proceso de evaluación docente, algunos pertenecen a la Red de Maestros y tienen asignación de excelencia. Estos logros, a su vez, han favorecido la confianza y flexibilidad otorgada por la dirección para la implementación curricular, ya que si bien cuentan con lineamientos pedagógicos institucionales, los docentes tienen opciones para crear e innovar en sus estrategias de enseñanza, y pueden decidir qué lineamientos y programas ofrecidos por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y el Ministerio de Educación implementan.

De igual manera, se ha logrado desarrollar un trabajo colaborativo que se evidencia en la cooperación entre los distintos profesionales del equipo, quienes se articulan a través de un diálogo constante y toman decisiones en conjunto, lo que los desafía a desarrollar iniciativas de aprendizaje profesional en pos de la mejora de sus prácticas docentes con el objetivo de lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes. En esta misma línea, el equipo directivo asesora y pone al servicio de los profesionales todos sus conocimientos y capacidades, logrando crear un ambiente de apoyo mutuo y confianza que se refleja en un acompañamiento permanente en las tareas propias de cada docente y del equipo.

Ahora hay tanta confianza entre uno y otro, se pierde el temor a buscar ayuda (...) perdimos ese pensamiento de que “yo me la puedo sola”. Ahora no es así. Hoy en día nos buscamos y nos pedimos ayuda y nos sentimos más relajados, y hay más confianza. Ya no está el temor de que alguien va a encontrar malo lo que hice, todo lo contrario, la crítica es constructiva y ayuda a superarnos.

Docente

Más aún, la comunidad considera que la escuela tiene una oferta educativa creíble, lo que se puede constatar en que no existe fuga de matrícula ni deserción escolar. En este sentido, el establecimiento fue convocando e involucrando a los padres y apoderados de manera creciente. La entidad sostenedora indica que ello se debe a que se han legitimado a la luz de los resultados obtenidos en evaluaciones externas.

Desafíos

El ciclo de mejora continua de las prácticas pedagógicas ha llevado a la escuela a optimizar, en un tiempo relativamente breve, el desarrollo profesional de los docentes, buscando incidir en los aprendizajes de los estudiantes, constituyéndose en un referente para toda la comunidad escolar. En este sentido, el foco de atención ha estado puesto mayormente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, por lo que surge el desafío de incorporar acciones sistemáticas que promuevan su desarrollo integral, considerando dimensiones afectivas y sociales. En consecuencia, sería enriquecedor la inclusión en la observación de clases de indicadores asociados al desarrollo de actitudes y habilidades socioemocionales indicadas por el Currículo Nacional y priorizadas en la comunidad educativa.

Como segundo desafío, se advierte la oportunidad de documentar la práctica, lo que podría tener una doble finalidad, ya que por un lado permitiría precisar y perfeccionar algunos aspectos de ella, tales como su evaluación. Ello daría paso a una mayor articulación y fortalecimiento de las acciones implementadas, pudiendo consolidar su ejecución con independencia de las personas que la lideran. Asimismo permitiría compartir la práctica con otros establecimientos de contextos similares.

Escuela Cardenal José María Caro, Longaví:

Acompañamiento a la labor docente

En este establecimiento destaca el proceso de acompañamiento y apoyo al docente principalmente a través del trabajo articulado del equipo técnico y directivo. A través de un trabajo colaborativo han sido capaces de incluir diferentes acciones y de sumar a los diferentes actores de la comunidad educativa, centrados en el aprendizaje integral de los estudiantes. Todo ello enmarcado en una cultura de respeto y altas expectativas.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Escuela Cardenal José María Caro

Orientar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje a través del *Acompañamiento a la labor docente*, es la práctica realizada en la escuela municipal Cardenal José María Caro, de la comuna de Longaví.

Consiste en un conjunto de acciones articuladas, que brinda apoyo a los profesionales del establecimiento y que incluye perfeccionamiento, observación de clases, retroalimentación sistemática y seguimiento de los acuerdos adoptados. Esta práctica tiene a la base instancias de coordinación y trabajo colaborativo orientadas a construir acuerdos y a desarrollar un clima laboral armónico.

En más de una década de implementación, esta práctica ha favorecido el desempeño de los docentes y otros profesionales, aportando a ampliar sus conocimientos y habilidades como resultado de un proceso de mejoramiento continuo.

| | |
|----------------------------|----------------------------------|
| Nombre del establecimiento | Escuela Cardenal José María Caro |
| RBD | 3356 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Longaví |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Longaví |
| Región | Del Maule |
| Matrícula total | 240 estudiantes |
| IVE | 79,77% |
| Número de docentes de aula | 16 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en diciembre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

La Escuela Cardenal José María Caro está ubicada en la localidad rural La Tercera, de la comuna de Longaví, región del Maule. Fue fundada en 1952 y en 1985 adquirió su nombre actual. En la década de los noventa se construyó su infraestructura vigente.

La escuela cuenta con educación parvularia y básica y se encuentra adscrita a la JEC y al Convenio de Igualdad de Oportunidades de la Subvención Escolar Preferencial con un 59,1% de alumnos prioritarios. Cabe señalar que el DAEM le otorgó autonomía para gestionar los recursos SEP. La escuela también cuenta con el PIE, que atiende al 16,2% de la matrícula. En 2007, 2009 y 2011 la escuela recibió subvención por desempeño de excelencia.

En su PEI se destaca la formación de estudiantes capaces de pensar y actuar utilizando los aprendizajes alcanzados, y preparados para continuar estudios de forma exitosa. Además, entre los sellos institucionales se prioriza la inclusión y el enfoque constructivista del aprendizaje, ambos valorados por el equipo de la escuela. Asimismo, se plantea el desafío de que los estudiantes desarrollen capacidades para respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias. Además se reconoce el diálogo y la comunicación como herramientas de socialización y superación de diferencias.

Dado que la adscripción al PEI y los valores que promueve involucra a toda la comunidad educativa, en la escuela se propicia que los docentes, los asistentes de la educación, los padres y apoderados, y los alumnos reflexionen críticamente sobre la convivencia escolar, planteándose qué responsabilidades les competen para la construcción de un ambiente escolar armónico que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes.

El equipo directivo está conformado por el director y el jefe técnico. A su vez, ambos son parte del Equipo de Gestión Escolar (EGE). A ellos se suman un representante de educación parvularia, de primer ciclo, de segundo ciclo y la coordinadora PIE.

La escuela realiza actividades y celebraciones con el objeto de fortalecer el sentido de pertenencia y el orgullo de ser parte de ella. Estas instancias son coordinadas por el jefe técnico. Además, para promover el autocuidado, se realizan dos jornadas anuales lideradas por el psicólogo.

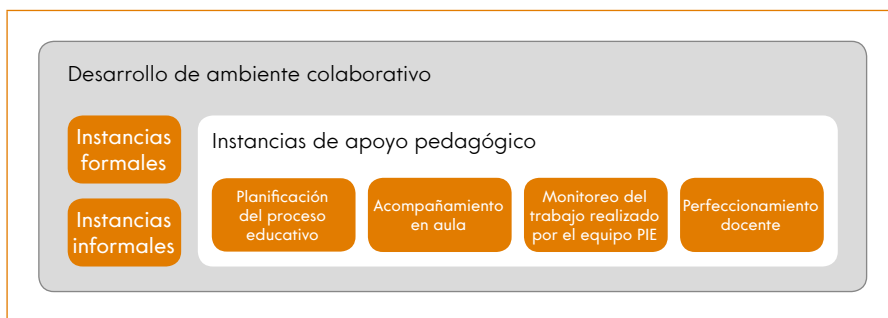
Todo lo anterior ha propiciado la construcción de un ambiente laboral marcado por una convivencia cercana, de respeto y contención. Estas cualidades de la escuela, que se han ido construyendo progresivamente en el tiempo, favorecen la consolidación de la práctica.

Características de la práctica

La práctica identificada en la Escuela Cardenal José María Caro, se centra en el *Acompañamiento a la labor docente* que realiza el equipo directivo, la que involucra dos grandes componentes: el apoyo pedagógico del equipo directivo a los docentes y profesionales PIE y el desarrollo de un ambiente colaborativo.

Figura 13 /

Componentes de la práctica *Acompañamiento a la labor docente*



1. Apoyo pedagógico

Este componente incluye cuatro subcomponentes: la planificación del proceso educativo, el acompañamiento en aula, el monitoreo del trabajo realizado por el equipo PIE y el perfeccionamiento docente.

- 1.1. La planificación del proceso educativo se realiza en base a un formato anual que permite organizarlo cronológicamente de acuerdo a las unidades de aprendizaje. Además, existe una planificación por unidad. Esta distribución temporal contribuye al cumplimiento de la cobertura curricular y a la continuidad de las clases en caso de que algún docente se ausente. Ambas herramientas son consideradas por la UTP como una referencia para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cada docente cuenta con autonomía y flexibilidad para adaptarlas de acuerdo a las necesidades y dificultades observadas en sus estudiantes. Para preparar sus clases, los profesores consultan en sitios web especializados en informática y cuentan con la retroalimentación del jefe técnico.
- 1.2. En tanto, el acompañamiento en aula tiene como objetivo promover el análisis y la reflexión de parte de los docentes en función de sus propias prácticas pedagógicas, e identificar fortalezas, debilidades o riesgos. Una vez finalizada la observación, el profesor es retroalimentado respecto de su desempeño, a partir del cual adquiere compromisos respecto de los elementos a mejorar.

El objetivo del acompañamiento en el aula es mejorar las prácticas pedagógicas para que los aprendizajes de los estudiantes sean más significativos, tratando que el profesor pueda reconocer cuáles son sus fortalezas y también aspectos a mejorar. Siempre trato de darle prioridad al trabajo en el aula, por lo que busco que los profesores vean el acompañamiento no como una supervisión, sino como una oportunidad de mejora.

Jefe técnico

Esta tarea es realizada por el equipo directivo, aunque es el jefe técnico quien concentra el mayor número de visitas, las que se formalizan con una pauta de observación que incluye indicadores

referidos a los ámbitos de implementación curricular; clima y cultura escolar; optimización del tiempo y monitoreo del logro de los aprendizajes. En varias oportunidades la pauta de observación ha sido actualizada y consensuada con los docentes.

Además de la retroalimentación que se otorga al finalizar la visita de aula, se entrega otra a todo el equipo docente, la que se realiza en la instancia de reflexión pedagógica cuando ha finalizado el ciclo de visitas. El jefe técnico presenta un conjunto de observaciones realizadas, destacando las fortalezas y los nudos críticos observados. Esta instancia de retroalimentación se constituye en una oportunidad para reforzar los lineamientos relativos a la estructura de la clase, la implementación de estrategias didácticas apropiadas a los contenidos y al fortalecimiento del desarrollo de habilidades de orden superior.

Complementariamente al acompañamiento descrito, tanto el director como el jefe técnico, realizan visitas no planificadas. Estas son de corta duración, no contemplan pauta de observación y se retroalimenta a los profesores respecto de situaciones puntuales.

- 1.3. El monitoreo del trabajo realizado por el equipo PIE, es efectuado por el jefe técnico y consiste, por una parte, en la revisión de los registros formales y de las carpetas de los estudiantes que participan del programa, cautelando que estén completas y actualizadas. Esto se complementa con reuniones periódicas en las que se analiza y se toman decisiones respecto de los planes de intervención de cada estudiante del programa. Asimismo, el jefe técnico sostiene entrevistas personales con cada profesional del equipo PIE, para informarse y retroalimentar su trabajo. El equipo PIE por su parte, valora esta instancia porque los ayuda a gestionar de manera efectiva el tiempo, mantener actualizados sus registros, optimizar la toma de decisiones oportuna e informada, y otorgar una adecuada respuesta a los requerimientos de este programa ministerial.

Cabe señalar que la observación del trabajo de aula o el acompañamiento se realiza al menos dos veces al año, tanto para los docentes como para los educadores diferenciales.

- 1.4. A partir de la información generada principalmente a través de las visitas al aula, se planifica y realiza el perfeccionamiento docente en las reuniones de reflexión pedagógica, el cual es conducido por el jefe técnico de acuerdo a los requerimientos identificados y a las solicitudes de los profesores. En estas, se ha dado prioridad a la implementación de estrategias pedagógicas apropiadas a cada momento del ciclo didáctico, al desarrollo de habilidades de orden superior y a la evaluación de los aprendizajes.

La jefatura técnica apoya el proceso de evaluación docente otorgando asesoramiento específico según las necesidades individuales. Estos momentos se han constituido en una oportunidad para actualizar el conocimiento pedagógico de los docentes, la normativa vigente y los requerimientos ministeriales. Al respecto destaca, por ejemplo, un taller realizado con todo el equipo docente para analizar y reflexionar críticamente sobre el MBE. Para ello se filmó una clase realizada por un docente de la escuela. El video fue analizado individualmente y luego se socializaron los aportes. Esta instancia fue valorada positivamente por los profesores ya que les permitió reafirmar los elementos que contribuyen al desarrollo de una buena clase y visualizar oportunidades de mejora.

A las instancias de perfeccionamiento descritas, se debe agregar las gestionadas con el DAEM, que se han definido de acuerdo a las necesidades de la escuela. Por ejemplo, el tema de la evaluación de los aprendizajes, que se centró en procedimientos e instrumentos de evaluación del desarrollo de habilidades de orden superior.

2. Ambiente colaborativo: instancias formales e informales

Aquí todos los trabajadores somos importantes. Tenemos el mismo valor, lo que hace la diferencia es el rol que cumple cada uno. Si uno de los eslabones de la cadena se rompe el proceso completo no funciona.

Director

El desarrollo de un ambiente de colaboración constituye uno de los objetivos estratégicos del funcionamiento de la escuela, dado que permite complementar y desarrollar las competencias profesionales entre los distintos actores, otorgando valor a los conocimientos y experiencias de los miembros del equipo. Para su desarrollo se aprovechan las instancias formales, como son el Consejo de Profesores, las reuniones de reflexión pedagógica, las jornadas de colaboración semanal y también, las instancias informales.

El Consejo de Profesores es liderado por el director y congrega a los docentes y a los profesionales asistentes de la educación. Esta reunión básicamente tiene un carácter informativo, pero siempre se otorga tiempo para la organización de actos académicos y celebraciones orientadas a forjar la identidad, sentido de pertinencia y presencia de la escuela en el sector.

Las reuniones de reflexión pedagógica, además de ser instancias de perfeccionamiento profesional, también son espacios donde se promueve la cooperación entre los profesionales. Ejemplo de ello son la exposición de experiencias exitosas de aula; la actualización de instrumentos de gestión institucional; el análisis de casos de estudiantes con bajo rendimiento escolar o que presentan comportamientos disruptivos; así como el abordaje de temáticas relativas al PIE.

Otra instancia importante es la jornada de colaboración semanal. En ella se reúnen los docentes de educación parvularia y de básica con los especialistas PIE, para planificar clases y revisar las evaluaciones de aprendizaje. Además, complementan conocimientos, definen

estrategias didácticas y realizan adecuaciones curriculares pertinentes para cada estudiante. Asimismo, cada profesor diferencial se reúne con los profesores del ciclo con que trabaja, para hacer seguimiento a los estudiantes y de este modo, tomar en conjunto las decisiones pedagógicas que correspondan.

Por último, una muestra de colaboración docente informal son las acciones de apoyo o intercambio de profesores para realizar clases. Por ejemplo, el profesor de Matemática realiza una clase sobre un contenido específico, en un curso cuyo profesor no se siente seguro para abordar tal contenido.

Somos un equipo cohesionado, tenemos confianza, reconocemos entre nosotros que no lo sabemos todo, y no nos da vergüenza decir que algo se nos olvidó o que no manejamos todos los conceptos de un tema determinado.

Docente

Trayectoria de la práctica

En 2004 la escuela pasó por un momento crítico caracterizado por el bajo rendimiento de los estudiantes, el escaso involucramiento de las familias y un clima laboral desgastado, llegando a estar focalizada por el Ministerio de Educación. En esta época existía una gestión deficiente de los tiempos de trabajo en el aula, las actividades de aprendizaje se dilataban más de lo necesario y las clases eran continuamente interrumpidas por distintos requerimientos.

Ese año la conducción del establecimiento fue asumida interinamente por la jefa técnica, quien junto a la supervisora ministerial, realizó un análisis crítico de la situación y abordó la necesidad de apoyar pedagógicamente a los profesores.

En este contexto, para resguardar los tiempos necesarios para la preparación de la enseñanza, se decidió reemplazar el diseño de planificaciones curriculares diarias por la descarga de herramientas

disponibles en plataformas informáticas. Con ello, se avanzó en descongestionar la carga de los profesores y disminuyeron las excesivas jornadas destinadas a la preparación de material educativo, optimizando el tiempo de trabajo no lectivo.

En 2005 asumió el actual director y se mantuvo como jefa técnica quien ejerció interinamente la dirección anterior. El primer desafío de este nuevo equipo fue potenciar a los docentes y mejorar el clima interno, para lo cual el director conversó con todos los profesores y, en función de las fortalezas y debilidades que identificó en cada uno de ellos, reasignó los cursos y asignaturas. Asimismo, reconoció los esfuerzos y logros de todos los funcionarios, como una forma de favorecer un clima de confianza y respeto.

No obstante, los docentes mostraban cierta resistencia frente al estilo de liderazgo directivo por considerarlo un tanto vertical. Esta apreciación fue revirtiéndose al conocer las oportunidades de desarrollo profesional que se abrieron paulatinamente en la escuela. Con el tiempo se fortaleció el liderazgo directivo ya que se basaba en el respeto hacia los funcionarios y la entrega de oportunidades de desarrollo laboral. Además, se generaron condiciones laborales favorables y se invitó a los profesores a sumarse a un proyecto desafiante. Lo anterior se tradujo en un aumento del nivel de cohesión de la comunidad educativa, movida por el desafío colectivo de que todos los estudiantes pueden y deben desarrollar aprendizajes que les permitan continuar sus estudios.

Elevamos la autoestima de los profesores, en el sentido de decirles que éramos capaces de hacer las cosas, que teníamos la fortaleza y la capacidad de hacer las cosas y hacerlas bien.

Director

Enfocados en el mejoramiento de los aprendizajes y aprovechando el tiempo de la JEC, se iniciaron programas de apoyo en algunas asignaturas, los que se implementaron con el apoyo de la jefa técnica y la supervisora ministerial. Además, los docentes se apoyaron

mutuamente para llevar a cabo esta tarea, con lo que comienza a generarse una cultura de colaboración en la escuela. Cabe señalar que independiente del programa implementado, lo relevante fue el trabajo colaborativo que surgió al interior de la comunidad educativa.

Posteriormente, asume la jefatura de UTP un profesor de la escuela que toma como desafío prioritario la organización y optimización del tiempo de la enseñanza, tema que se trabajó en el Consejo de Profesores y en reflexión pedagógica. Junto con lo anterior, se comenzó a monitorear el tiempo efectivo de las clases y se programaron visitas al aula. Esta última medida fue impopular en un comienzo, pero al ser dialogada en el equipo pronto fue comprendida como una oportunidad.

Buscando otorgar mayores oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, se dio curso a un sistema de monitoreo del trabajo realizado por el equipo PIE, dando paso así a la codocencia para atender a la diversidad de estudiantes. Paralelamente, se contrató una asesoría externa para evaluar todas las áreas de la gestión escolar e implementar medidas que permitieran mantener la trayectoria de mejoramiento que ya estaba dando frutos.

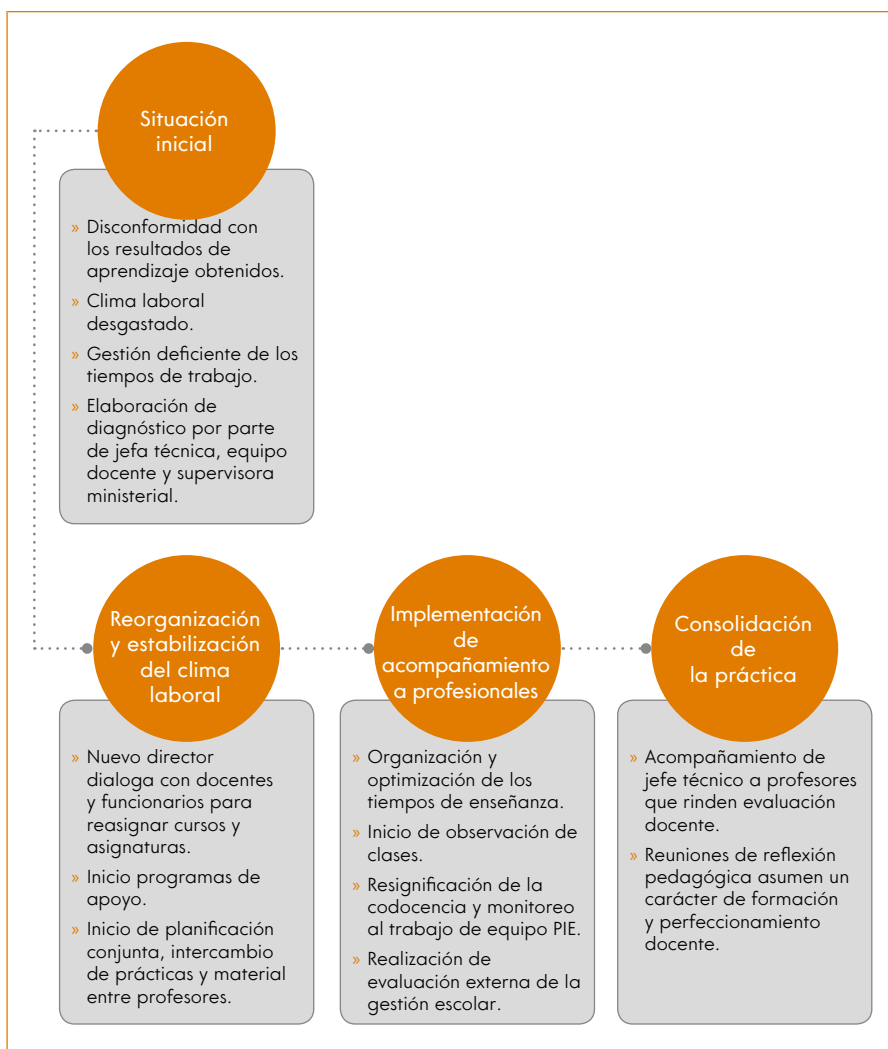
Por otra parte, los profesores inscritos para realizar la evaluación docente recibieron asesoría de la jefatura técnica, en lo referente a identificar las propias fortalezas y debilidades, así como orientaciones que permitieran mejorar su desempeño profesional. Junto con ello, las reuniones de reflexión pedagógica fueron transitando de una tabla temática que respondía a la contingencia del quehacer escolar del momento, a una planificación con un claro foco en la gestión pedagógica, otorgando a esta instancia un carácter de formación y perfeccionamiento docente que consolida el desarrollo de la práctica.

En síntesis, y como se aprecia en el esquema a continuación, la trayectoria de la práctica se puede visualizar en fases: la situación inicial en la que se diagnostican los bajos resultados y deficiente calidad de los procesos; una primera fase de reorganización y estabilización del clima laboral, marcada por la reasignación de

docentes en cursos y asignaturas; una segunda fase, en la que destaca la implementación del acompañamiento a profesionales; y una tercera fase de consolidación de la práctica.

Figura 14 /

Trayectoria de la práctica *Acompañamiento a la labor docente*



Facilitadores y logros de la práctica

La práctica se ha visto facilitada por la concurrencia de varios factores que han permitido potenciar el trabajo pedagógico.

El estilo de liderazgo del director ha facilitado el desarrollo de la práctica puesto que promueve la optimización del tiempo, define las funciones con claridad, genera un ambiente de confianza y convoca a todo el personal a ofrecer sus capacidades al diario quehacer de la escuela, en tanto conoce sus competencias profesionales, habilidades e intereses personales.

Cabe señalar que los recursos provenientes de la Ley SEP han posibilitado financiar la contratación de profesores especialistas y asistentes de la educación. Con ello, se brindan mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes y se potencia el desarrollo de competencias profesionales, a través del trabajo colaborativo. Además, estos recursos han permitido adquirir material pedagógico y la construcción e implementación de la biblioteca.

Otro facilitador es la proactividad docente que ha permitido responder favorable y eficientemente a las iniciativas propuestas por la dirección, así como hacer propuestas para mejorar los procesos de la escuela. La disposición de ambos actores ha favorecido la consecución de objetivos de mejoramientos compartidos por todos y que están alineados con el PEI.

También hay que mencionar que la mayoría de los docentes lleva más de cinco años trabajando en la escuela y que están contratados por treinta horas o más. Esta permanencia y carga horaria les ha facilitado apropiarse del Proyecto Educativo e incrementar sus niveles de participación y compromiso.

Asimismo, la escuela cuenta con un equipo de apoyo compuesto por asistentes de aula, funcionarios de servicio y profesionales del equipo PIE, quienes desde sus distintas funciones facilitan la puesta en práctica de los proyectos y acciones de la escuela.

Entre los principales logros de la práctica se encuentra el desarrollo profesional docente, alcanzado en parte, gracias al trabajo colaborativo. Este desarrollo se corrobora con los resultados obtenidos en la Evaluación del Desempeño Docente, encontrándose que el 66% de los profesores se ubica en nivel destacado y ninguno en el nivel insuficiente. Por su parte, en el proceso de encasillamiento para la carrera docente, un 47% se encuentra en el nivel avanzado y un 13% en experto nivel 1.

La realización de clases efectivas es otro logro de la práctica. Estas cuentan con una estructura donde las actividades son coherentes con el objetivo de la clase; los estudiantes participan realizando trabajos individuales o en grupos; los tiempos de la clase se optimizan, cuidando que las actividades no se dilaten innecesariamente; y se retroalimenta en forma permanente el desempeño de los estudiantes. Asimismo, se reconoce que el clima de aula es propicio para el aprendizaje, que las interacciones entre estudiantes y con los profesores son cercanas y respetuosas.

Desafíos

Dado que la práctica descrita se sustenta en la gestión directiva y técnico-pedagógica, se propone considerar el fortalecimiento del equipo directivo y cautelar su continuidad y ampliación. En esta línea, el sostenedor puede explorar alternativas para aumentar el equipo UTP con la finalidad de incrementar el impacto y dar sustentabilidad en el tiempo a los procesos de apoyo y acompañamiento a la labor docente.

Por otra parte sería importante generar mayores instancias de autocuidado para el personal de la escuela, de modo de prevenir su desgaste y de mantener un clima institucional propicio para el aprendizaje.

Colegio Nuestra Señora de Loreto, Coltauco:

Formación continua interna y externa

En el Colegio Nuestra Señora de Loreto nos encontramos con un sistema de trabajo caracterizado por la conformación de una comunidad en constante perfeccionamiento, lo que les ha permitido responder a las necesidades tanto de la normativa vigente como de sus propios estudiantes. Lo más relevante es el proceso que contempla la identificación de necesidades, la reflexión conjunta para la toma de decisiones y la implementación de acciones, las cuales se monitorean permanentemente y se ajustan de ser necesario. Lo anterior les ha permitido convertirse en una comunidad vanguardista que se orienta a entregar una educación de calidad.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Colegio Nuestra Señora de Loreto

Una comunidad donde el equipo directivo, los docentes y profesionales de la educación tienen instancias sistemáticas para desarrollar sus capacidades y actualizarse mejorando así los aprendizajes de los estudiantes, es la práctica que se lleva a cabo en el Colegio Nuestra Señora de Loreto.

La formación continua es gestionada a través de instancias de perfeccionamiento reconocidas y valoradas por el equipo de profesionales del establecimiento, dado que los temas que en ellas se abordan se definen a partir del análisis conjunto de aspectos a fortalecer en el equipo de profesionales, considerando en ello, las dificultades y avances en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta experiencia ha significado para el equipo reflexionar en conjunto, estudiar y traducir ese conocimiento en acciones concretas a través de la implementación de nuevas iniciativas que luego se evalúan y ajustan, conformando así un ciclo de mejoramiento en una comunidad en la que todos buscan aprender en forma permanente.

| | |
|----------------------------|---|
| Nombre del Establecimiento | Colegio Nuestra Señora de Loreto |
| RBD | 2389 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Coltauco |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Coltauco |
| Región | Del Libertador General Bernardo O´Higgins |
| Matrícula total | 320 estudiantes |
| IVE | 81% |
| Número de docentes de aula | 18 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en abril de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

El Colegio Nuestra Señora de Loreto fue fundado el 25 de mayo de 1909 y es uno de los establecimientos municipales más antiguos de la comuna de Coltauco. A lo largo de su historia se ha ubicado en distintos sectores, para luego emplazarse definitivamente en la localidad rural de Loreto gracias a la donación de terrenos realizada por un particular.

El establecimiento atiende a trescientos veinte estudiantes desde prekínder a octavo básico y la mayoría de ellos proviene de familias del sector con alta vulnerabilidad socioeducativa, las que desarrollan trabajos temporales. Cuenta con catorce profesores, cuatro educadoras de párvulos, tres psicopedagogas y una educadora diferencial. Implementó el PIE y está adscrito al Convenio de Igualdad de Oportunidades mediante el cual recibe recursos SEP.

El equipo directivo está conformado por la directora y dos jefas técnicas, una de primer ciclo y otra para el segundo, las que además de las responsabilidades propias del cargo, complementan su labor realizando clases, lo que ha enriquecido su rol técnico debido a la permanencia que tienen en el aula. El equipo se caracteriza por su preocupación en brindar distintos apoyos a los docentes a partir de las necesidades de actualización o mejoramiento que visualizan en su labor, ya que tienen la convicción de que esto generará mejores condiciones para el aprendizaje integral de sus estudiantes.

Esta forma de trabajo es coherente con lo que se declara en el PEI: “Nuestro colegio se propone mejorar continuamente los procesos y resultados, generando grados de responsabilidad frente a los resultados obtenidos, desarrollando un trabajo planificado y con permanente análisis para su retroalimentación oportuna, dando a la evaluación un enfoque actual concebido como una práctica docente habitual”.

En el ámbito cultural y recreativo, el colegio ha generado instancias de participación con toda la comunidad, entre ellas, las galas criollas y artísticas, que tienen entre sus objetivos mejorar la autoestima

de los estudiantes y promover la participación de los apoderados. Además se realizan salidas educativas planificadas para todos los niveles, así como un paseo recreativo al final del año lectivo en el que participan los estudiantes con sus madres. En el área deportiva se han alcanzado importantes logros en campeonatos a nivel comunal y provincial, lo que le ha permitido contar con talleres del Instituto Nacional del Deporte (IND), los que se suman a los impartidos por el establecimiento.

Características de la práctica

La práctica está formada por un conjunto de instancias de perfeccionamiento internas y externas, que tienen como principal objetivo generar espacios entre y para los profesionales del establecimiento, intercambiar experiencias y actualizarse con el fin de mejorar la enseñanza, incorporando nuevas estrategias que promuevan el aprendizaje de sus estudiantes.

Las prácticas de perfeccionamiento las veo como un enriquecimiento, porque uno va creciendo y a la vanguardia, no nos podemos quedar atrás. Se van aprendiendo cosas nuevas, porque siempre se aprende, hasta el final. Y eso que se va aprendiendo hay que entregarlo de la mejor manera a los niños.

Docente

El equipo directivo reflexiona frente a necesidades detectadas a través de la observación de clases, del análisis de los resultados de evaluaciones, de las inquietudes de los docentes respecto

al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes o de las propuestas de los profesionales PIE respecto de lo que ellos detectan en el trabajo con los docentes.

Posteriormente se evalúa la factibilidad de realizar perfeccionamiento relativo a la dificultad, requerimiento o debilidad detectada y se define y formula una propuesta al Consejo de Profesores. En este espacio se recogen opiniones y aportes para luego llevar a cabo la instancia de formación, cuya modalidad puede ser la socialización de experiencias en aula de los mismos docentes, los aprendizajes del equipo directivo, las instancias donde los profesionales PIE abordan temáticas de interés o finalmente capacitaciones con otras instituciones.

Una vez realizada la actividad formativa en alguna de las modalidades mencionadas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje tratadas en ella se aplican en clases con los estudiantes y, cada cierto tiempo el equipo directivo se reúne con los docentes para evaluarlas. En algunos casos, se proponen adecuaciones que se implementan y luego se vuelven a evaluar.

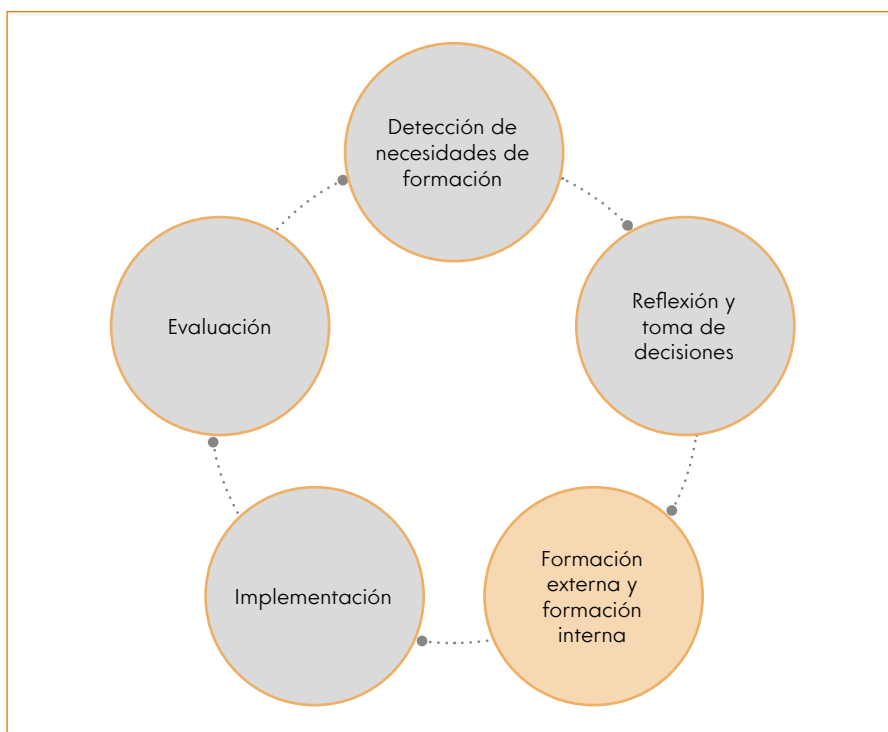
Se va supervisando al aula (...) nos vamos reuniendo para ir viendo ¿cómo van?, ¿qué les pareció?, ¿cómo les fue?, ¿cómo podríamos hacer esto?, y así se va enriqueciendo el trabajo.

Jefa técnica

El siguiente esquema representa de manera global la práctica que aquí se describirá, la cual se ha organizado básicamente en instancias de perfeccionamiento interno y de perfeccionamiento externo.

Figura 15 /

Componentes de la práctica *Formación continua interna y externa*



A continuación se detallan estas instancias de formación de modo de comprender cómo son implementadas y el sentido que tiene cada una de ellas.

1. Formación interna

Se realiza en instancias en las que principalmente docentes y profesionales de la educación, comparten los conocimientos

adquiridos en sus propias experiencias o a través de capacitaciones de parte de alguno de los integrantes del equipo. El perfeccionamiento interno está compuesto por: la reflexión pedagógica, los talleres de articulación y los denominados proyectos internos.

Las reflexiones pedagógicas se realizan una vez a la semana durante tres horas. Los temas a tratar son preparados por el equipo directivo y surgen después de revisar planificaciones y evaluaciones internas y externas, lo que les permite detectar dónde están los focos que requieren apoyo. Es en esta instancia donde se socializan al equipo docente estrategias, metodologías y experiencias realizadas por algún profesor que responden a la necesidad detectada.

Entonces así partió, con una profesora que comenzó mostrando cómo ella hacía la clase de habilidades, después otra profesora modeló cómo regulaba la disciplina. Siempre le ha tocado a alguien mostrar su clase o parte de esta.

Docentes

Posterior a la exposición, se reflexiona en conjunto, se aúnan criterios y se establecen acuerdos respecto a los tiempos para implementar las acciones que surgen de esta instancia de formación, considerando un período de marcha blanca que les permite adecuar o hacer ajustes a las nuevas estrategias incorporadas al proceso de enseñanza y aprendizaje según la realidad de cada curso.

Por otra parte, el colegio ha dispuesto que de las tres horas destinadas a la articulación y coordinación de los profesionales PIE con los docentes, se destine una hora semanal para tratar temas relacionados al conocimiento de estrategias para atender a los estudiantes en su diversidad. En estos talleres de articulación participan los profesionales PIE y los docentes de Lenguaje, Matemática e Historia. Las temáticas tratadas son diversas y consideran los diagnósticos de los alumnos atendidos por el PIE, sus necesidades y la forma de trabajar con ellos. Además, incluye aspectos transversales que favorecen a todos los estudiantes, como por

ejemplo, el uso pedagógico de *mandalas*, estrategias de resolución de problemas y comprensión lectora. Los temas surgen de lo conversado en el mismo taller, luego se presentan como propuesta al equipo directivo, y posteriormente son preparados por uno de los cuatro especialistas del Programa de Integración. En la siguiente sesión se trabajan y explican al resto de los docentes y profesionales mediante presentaciones digitales y material concreto. Del mismo modo que en las reflexiones pedagógicas, se toman acuerdos, se adecua lo necesario y se decide su aplicación.

Otra forma que se utiliza para el perfeccionamiento docente corresponde a lo que denominan proyectos internos. El equipo directivo identifica un aspecto necesario de fortalecer o actualizar en el conjunto de los estudiantes y docentes, se capacita y luego transfiere lo aprendido a los profesores. Por ejemplo, el equipo directivo tomó un curso de redacción y diferentes tipos de textos, luego trabajaron con los docentes de Lenguaje y durante una clase realizaron actividades con los estudiantes, las que en algunas ocasiones fueron ejecutadas por una integrante del equipo directivo.

2. Formación externa

Esta comunidad profesional también desarrolla instancias formativas regulares a cargo de distintas instituciones como son las capacitaciones anuales y los proyectos externos.

Hace más de diez años que se realizan capacitaciones anuales que tienen como propósito promover la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza y mejores prácticas dentro del aula. Al igual que en las otras acciones de perfeccionamiento, las temáticas surgen de las necesidades detectadas por los integrantes de la comunidad, analizadas y acordadas para su posterior contratación. Luego, es la directora la encargada de gestionarlas, en especial con recursos SEP. En estas capacitaciones participan docentes, profesionales PIE y asistentes de aula.

El objetivo de las capacitaciones anuales es que los colegas mejoren con respecto a lo que pueden estar un poco débil, y también potencien lo que tienen, para que después eso se vea reflejado en el aprendizaje de los alumnos. Todos los años tenemos cursos diferentes (...) pero al final del día, todos estos perfeccionamientos van involucrando al docente en perseguir la mejora en el aprendizaje día a día.

Directora

Dentro de los temas abordados en estas instancias están, por ejemplo, el análisis de las Bases Curriculares, didáctica, desarrollo de habilidades, metacognición y DUA. Además se han realizado perfeccionamientos en autocuidado y convivencia escolar. La cultura de aprendizaje continuo de esta comunidad también incorpora a los asistentes de la educación no profesionales con capacitaciones en computación, electricidad, gasfitería, entre otros.

Otro tipo de acciones que favorecen mejores prácticas de los docentes se agrupan en los proyectos externos en los que participa el equipo del establecimiento y que son propuestos y conducidos por fundaciones u otras instituciones. Lo interesante es que el equipo analiza, prioriza y adapta los aspectos que le hacen más sentido de cada proyecto y, en varios casos, además los incorpora en otros cursos.

Trayectoria de la práctica

Los docentes señalan que aproximadamente desde 2006, en el Consejo de Profesores, han dedicado tiempo para analizar el aprendizaje de los niños y de sus prácticas, reflexionando sobre su acción pedagógica y su formación como base de un proceso de mejoramiento.

En una primera etapa se realizaron instancias que permitieron identificar debilidades tanto en la elaboración de las evaluaciones como en las planificaciones de clases. Esto motivó al equipo a capacitarse en dos modalidades: compartiendo sus prácticas entre pares y realizando perfeccionamientos gestionados individualmente mediante cursos dictados durante los meses de verano por el CPEIP.

Un hito importante en este proceso fue la incorporación de la Subvención Escolar Preferencial en 2008, porque permitió financiar las capacitaciones de forma planificada y sistemática, considerando de manera más estructurada los intereses y necesidades de los docentes y profesionales de la educación.

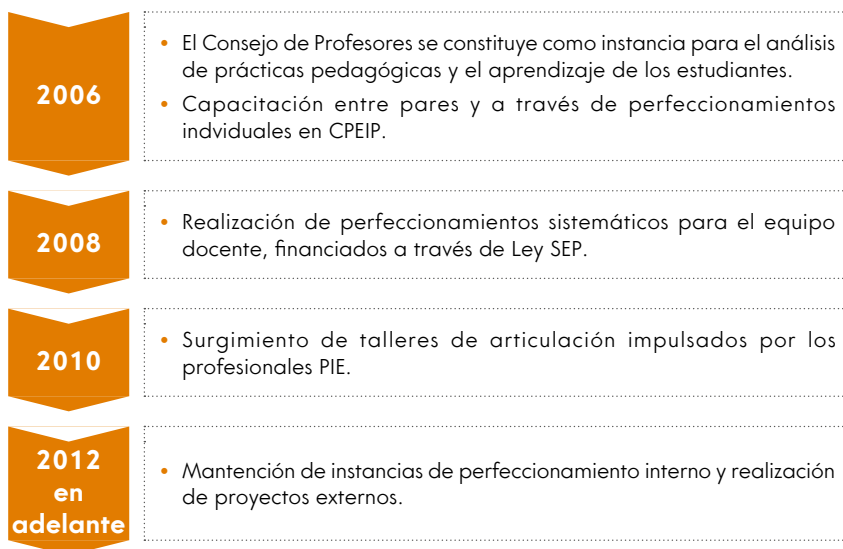
Más adelante, en el año 2010, surgieron instancias de articulación impulsadas por los profesionales PIE, las que en un principio fueron realizadas en el Consejo de Profesores y respondían a las falencias percibidas por los docentes en su conocimiento del trabajo con alumnos con otras capacidades.

Hace siete años se instaló el PIE (...) todo ha sido paulatino (...) al principio llegaba un especialista y eso era todo. Luego se les empezó a dar horas de articulación a los colegas para que se realizara el trabajo. Al principio la articulación era ¿en qué estás trabajando? (...) yo te puedo aportar en esto. Vimos que esta forma no era una buena opción, entonces decidimos hacer talleres conjuntos.

Profesional PIE

Es así como para tratar en profundidad temáticas requeridas por los profesores, se estableció más adelante un horario y espacio definido para los talleres de articulación.

En cuanto a los proyectos externos, la comunidad relata dos iniciativas que marcaron el inicio en esta área. El primero de ellos se inició en 2012 y se centró en las habilidades de comprensión lectora. Gracias al apoyo de otro establecimiento educacional se pudo expandir la infraestructura de la biblioteca con mayor cantidad de libros, realizar monitoreo de las prácticas de lectura y charlas con apoderados sobre la importancia de leer cuentos en el hogar. El segundo de estos proyectos, organizado por una fundación, buscaba contribuir al desarrollo de la educación inicial desde la educación parvularia, el que también se centró en el desarrollo del lenguaje. En ambos casos, se ha continuado con su aplicación, modificando algunos aspectos y adaptándolos para otros niveles.

Figura 16 /Trayectoria de la práctica *Formación continua interna y externa***Facilitadores y logros de la práctica**

La relación de confianza, cercanía y respeto entre los profesores establece una base para una buena convivencia y por lo tanto, permite que cualquier diferencia se resuelva sin dificultad, lo que es un importante facilitador para el desarrollo de la práctica descrita, pues ha permitido generar espacios de conversación donde temas relativos a lo académico y lo conductual de los estudiantes son tratados y resueltos.

De igual forma los docentes manifiestan una disposición positiva frente a la incorporación de nuevas estrategias para mejorar sus prácticas, destacando la cualidad de querer aprender, actitud que se constituye en otro importante facilitador. Una muestra de esta disposición para aprender fue una experiencia realizada el año 2015, la cual consistió en una pasantía del equipo PIE, en conjunto con

la jefa técnica del colegio, a otro establecimiento educacional para conocer el funcionamiento del mismo programa en ese contexto, lo que les permitió aplicar algunos elementos que potenciaron su labor.

Junto con ello, la gestión participativa permite acoger los aportes de todos los profesionales y definir en conjunto las acciones. Es así como los espacios de participación y consulta de opinión con que cuentan, favorecen las confianzas necesarias para apoyarse mutuamente, comentar sus experiencias y tomar decisiones respecto a los perfeccionamientos que deben tomar.

El liderazgo con foco en lo educativo del equipo directivo es otro facilitador de esta práctica. A través de ellos se generan acciones necesarias para apoyar los cambios y se responsabilizan de las innovaciones realizadas, teniendo siempre en consideración que estas acciones generen un impacto positivo en los aprendizajes.

Desde el equipo directivo se establecen altas expectativas en relación al profesionalismo y capacidades con las que cuentan los funcionarios del establecimiento, lo que se evidencia en las reflexiones permanentes respecto a su quehacer pedagógico y la búsqueda de mejoras continuas, de tal manera de cumplir con el objetivo de entregar una educación de calidad, lo que constituye también otro importante facilitador.

Por último, los recursos económicos otorgados por el PIE y por la Ley SEP, sumado a una política comunal implementada por la entidad sostenedora que tiene entre sus prioridades potenciar la educación que imparten sus establecimientos, han sido sin lugar a dudas un aporte que facilita esta práctica. Es así como las solicitudes del colegio son acogidas con prontitud y los fondos se otorgan con efectividad y rapidez. Por lo tanto, se aseguran los recursos humanos, financieros y didácticos vinculados a la práctica.

En cuanto a los logros, la comunidad educativa reconoce que la motivación del equipo docente y directivo por estar constantemente aprendiendo los convierte en profesores capacitados y actualizados. El equipo directivo considera imprescindible la actualización de competencias profesionales y el aprendizaje de los profesores, de modo de mejorar en los aspectos más debilitados de sus procesos de enseñanza e impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro resultado que la comunidad vincula en forma explícita a esta práctica es el logro de los aprendizajes y desarrollo integral de sus estudiantes. Esto se manifiesta, por una parte, en la noción de que los estudiantes de la escuela saben cuál es el sentido de las actividades que se desarrollan en clases, tienen consciencia de lo que aprenden y, por lo tanto, se ha logrado que su aprendizaje sea significativo. Por otra parte, destacan el ingreso de alumnos a liceos reconocidos para la continuidad de sus estudios, los altos resultados tanto en las evaluaciones externas como internas, así como exalumnos profesionales connotados a nivel comunal. El colegio es reconocido por la buena disciplina de sus estudiantes, la que se ha logrado mantener en el tiempo, generando que los apoderados también se sientan orgullosos de formar parte del establecimiento.

Desafíos

Considerando la importancia que reviste el trabajo de articulación que se lleva a cabo entre el equipo PIE y los docentes de Lenguaje, Matemática e Historia, surge como desafío ampliar estas instancias incorporando a otros docentes del establecimiento en ellas, los que podrían acceder a información más específica relacionada con las necesidades de los estudiantes y con las estrategias más adecuadas para ellos.

En la actualidad, las instancias de reflexión se planifican a partir de las necesidades que el equipo directivo logra detectar en el transcurso del año escolar, por ejemplo, aquellas identificadas luego de las observaciones de clases. En este contexto, surge como desafío sistematizar este trabajo estableciendo una planificación semestral o anual de las temáticas pedagógicas que se abordarán, las que podrían estar en coherencia con las acciones vinculadas a los objetivos institucionales.

Por último, un desafío interesante sería ampliar el espacio para compartir experiencias con equipos de otras comunidades educativas, lo que además de contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un mayor número de estudiantes, permitiría establecer otras instancias de perfeccionamiento.





Prácticas de liderazgo pedagógico

En este apartado se describen las experiencias de cuatro establecimientos educacionales cuyos equipos directivos, junto a su sostenedor o a un grupo de docentes, tienen una visión estratégica e inciden positivamente en las formas de trabajo cotidiano de sus centros educativos, movilizándolo e involucrando a la comunidad educativa en torno a la realización de acciones concretas e innovaciones que materializan el sentido de sus PEI.

Estas prácticas, como otras analizadas desde la investigación, ilustran que la efectividad del trabajo que realizan los profesores en las aulas, se relaciona tanto con sus propias capacidades y compromiso, como con las características del contexto institucional y del entorno social en el que trabajan. Muestran además que la creación de una cultura centrada en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes requiere promover la cooperación, la cohesión, el sentido del trabajo bien hecho y desarrollar comprensiones y visiones compartidas de lo que se quiere conseguir. En la construcción de esa cultura el rol de la dirección, la jefatura técnica, el sostenedor y los docentes validados profesionalmente es estratégico.

Las políticas educacionales han asumido la importancia de este factor clave del mejoramiento educativo. Es así que el Ministerio de Educación, consciente de la trascendencia y de las repercusiones que tienen los modos en que se ejerce la gestión directiva y el liderazgo escolar en los establecimientos educativos, ha desarrollado instrumentos e instancias para propiciar procesos de mejora continua en este ámbito. Se ha actualizado el MBD y el Liderazgo Escolar²⁶; se ha incluido la dimensión de liderazgo como parte importante de los estándares que conforman el marco para evaluar los procesos escolares²⁷. Asimismo,

26 El proceso de actualización del Marco para la Buena Dirección (2015) a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP), incluyó un amplio proceso de consulta, y el producto fue validado en cuanto a su pertinencia, coherencia interna y centralidad de los conceptos abordados. Su función es aportar criterios para guiar el quehacer directivo y reforzar el liderazgo de los equipos directivos de los establecimientos educacionales del país.

27 Los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, son el marco de actuación de la evaluación de procesos a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación que se realiza a los establecimientos educacionales en función de su Categoría de Desempeño. Han sido elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo de Educación en 2014.

se ha diseñado un plan de formación de directores, que se orienta al desarrollo de conocimientos, competencias y prácticas directivas para mejorar la gestión escolar y se han promovido centros y programas de liderazgo educativo para que se realice esa formación y la investigación en torno al tema; todo lo cual da cuenta de la importancia de este factor estratégico.

En las cuatro prácticas incluidas en este apartado, los principales aspectos transversales al liderazgo ejercido en estos casos están relacionadas con: la fuerte **compenetración** entre la función directiva y la función pedagógica; la consistencia entre el Currículo Nacional y quehacer cotidiano con los sentidos del proyecto institucional; la forma como se propicia un clima de buen trato en toda la comunidad; y la capacidad de estos directivos para involucrar a todo su equipo en la labor educativa, fortaleciendo además el liderazgo de docentes y otros integrantes de la comunidad.

Las prácticas de estas comunidades educativas se caracterizan por experimentar una **compenetración entre la función directiva y la función pedagógica**. Es así como los directores y jefes técnicos toman decisiones y realizan un trabajo articulado, consensuado y complementario, que les permite abordar de manera oportuna e integral los diferentes ámbitos del quehacer de la escuela, las condiciones que contribuyen a los procesos de mejoramiento y del bienestar de todo el equipo, y a ocuparse activamente de los lineamientos pedagógicos y curriculares, la formación docente, la promoción de la innovación para el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes.

El liderazgo pedagógico manifiesto en el desarrollo de estas prácticas da cuenta de **la consistencia entre el Currículo Nacional y el quehacer cotidiano con los sentidos del proyecto institucional**. Es así como los equipos directivos y docentes clave en cada comunidad escolar manifiestan una notable tenacidad por hacer que los planteamientos contenidos en este documento institucional sean el sello que otorga una identidad compartida al conjunto de integrantes de la comunidad educativa, y que los traduzcan en acuerdos y normas asumidas,

acciones concretas, formas de vincularse y de organizar el día a día de la escuela y en la forma de hacer las clases²⁸. Esto se ve fortalecido por la construcción a través del tiempo de una cultura evaluativa, de reflexión permanente sobre dicha coherencia, su mejoramiento y el seguimiento de los acuerdos y lineamientos asumidos.

Una de las condiciones generadas por los equipos directivos y que se destaca transversalmente en estas prácticas, es que cada una de ellas está impregnada por un **clima de buen trato** entre todos los actores de la comunidad. La convivencia escolar se caracteriza por el respeto, el afecto y cercanía²⁹ entre los integrantes, donde el error sirve para aprender y se reconoce el trabajo realizado. Lo anterior les ha ayudado también a vivir una cultura de reflexión pedagógica, profesional y humana, sin negar las diferencias, conflictos y tensiones. Se trata incluso de un ambiente optimista y exigente a la vez, que da cuenta de las altas expectativas en las capacidades de todos los integrantes de la comunidad escolar, en especial de los estudiantes.

De igual forma, otro elemento interesante de destacar en la marcha de las escuelas es el **involucramiento y liderazgo de los equipos docentes y otros profesionales**, en función del potenciamiento de sus competencias profesionales y de sus capacidades de influir positivamente en sus colegas gracias a su legitimidad pedagógica. Los equipos directivos han generado instancias de coordinación y han dispuesto el tiempo necesario para que el docente pueda asumir roles y participar en distintas tareas más allá de su trabajo en aula, lo que ha significado mayor empoderamiento del Currículo Nacional por parte de estos profesionales. El rediseño de la organización de la escuela para establecer condiciones de trabajo que posibiliten al

28 Este factor tiene incidencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes según Leithwood, Day et al. (2006). Citado en *Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar*.

29 Esta característica es interesante –considerando su condición de establecimientos urbanos– ya que uno de los hallazgos surgidos de un estudio realizado en escuelas rurales sobre clima escolar con liderazgo pedagógico, fue la fuerte presencia de cariño y afecto hacia los estudiantes, en un ambiente definido por los mismos actores como familia. Agencia de Calidad de la Educación. *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. (2016).

equipo desarrollar sus motivaciones, capacidades y alcanzar las metas trazadas, es un procedimiento vinculado al liderazgo, así como lo es también el potenciar las capacidades necesarias para avanzar en la consecución de las metas trazadas. Esto implica impulsar prácticas que favorezcan el trabajo en equipo, contribuyan al desarrollo de una cultura colaborativa y conduzcan a prácticas orientadas a la provisión de condiciones de desarrollo profesional (perfeccionamiento docente); junto con la generación de apoyos y reconocimiento permanente tanto a nivel personal como grupal.

En la práctica *Proyectos Internos de Innovación Pedagógica (PIIP)*, desarrollada en el Colegio Humberstone de Iquique, los profesores en forma voluntaria presentan proyectos de contenido curricular para ser financiados y ejecutados durante el año escolar. Estos pueden referirse a una asignatura y ser trabajados con estudiantes de diferentes niveles o ciclos; o bien, pueden ser proyectos interasignaturas que se desarrollan con alumnos de un mismo nivel o ciclo. Esta práctica ilustra cómo el foco en lo pedagógico del liderazgo directivo, sumado al apoyo financiero del equipo sostenedor, permite dinamizar un modo de construir escuela que se orienta al aprendizaje y que logra generar adhesión y compromiso de parte de la comunidad educativa.

La práctica *Liderazgo institucional para el aprendizaje integral* del Colegio Manuel Rodríguez Erdoiza de Peralillo, consiste en el fortalecimiento de un proceso que conduce el equipo directivo con el equipo docente, tendiente a apoyar la toma de decisiones oportunas respecto del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. En este caso, las formas de trabajo son la expresión concreta del liderazgo pedagógico instalado en el colegio, que incluye la promoción del compromiso profesional, el trabajo colaborativo, la consulta a los actores involucrados y la gestión eficiente y oportuna de los recursos, creando una cultura de inclusión, desarrollo integral, participación, compromiso y colaboración.

En tercer lugar, la práctica *Liderazgo educativo compartido* de la Escuela Ramón Freire de Romeral, consiste en un estilo de conducción y liderazgo en el que participa el equipo de gestión, los coordinadores pedagógicos y el Consejo de Profesores, el cual es resolutivo. Estos

equipos se complementan para que todos los estudiantes logren los aprendizajes curriculares y potencien su desarrollo integral. Con esta finalidad, se realiza acompañamiento y retroalimentación de las prácticas de aula; el Currículum Nacional se complementa con la incorporación de programas de apoyo y diversos talleres; y mediante la distribución de funciones y del trabajo colaborativo, se propicia la responsabilidad compartida de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Finalmente, la práctica *Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación* del Colegio Santa Teresa de los Andes de Aysén, consiste en un sistema de asesoría y acompañamiento que los integrantes del equipo UTP y los docentes que asumen tareas de coordinación realizan a todos sus pares para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. La participación de todos los docentes en los procesos de asesoría ha contribuido a que en el colegio se viva una cultura de diálogo y reflexión sobre el quehacer pedagógico, propiciando una dinámica de ampliación de liderazgos intermedios en función de los procesos de mejora continua.

Tabla 5 /**Elementos distintivos de las prácticas de liderazgo pedagógico**

| Práctica y comunidad escolar | Un elemento distintivo de esta práctica |
|--|---|
| <p><i>Proyectos Internos de Innovación Pedagógica.</i></p> <p>Colegio Humberstone</p> | <p>El protagonismo de los docentes en la definición de contenidos incluidos en los procesos de enseñanza. Estos incorporan sus propias hipótesis pedagógicas en los proyectos que diseñan con sus pares.</p> <p>Así, esta práctica, además de enriquecer el proceso educativo, contribuye al desarrollo profesional docente y a elevar su autoestima profesional.</p> |
| <p><i>Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes.</i></p> <p>Colegio Manuel Rodríguez Erdoiza</p> | <p>La manera en que se conciben y diseñan diversas instancias de participación de estudiantes, docentes, familias y el resto de la comunidad educativa. Esto ha permitido que los logros obtenidos en el colegio sean valorados como producto de un trabajo mancomunado.</p> |
| <p><i>Liderazgo educativo compartido.</i></p> <p>Escuela Ramón Freire</p> | <p>El esfuerzo sostenido de las consecutivas gestiones directivas de materializar planteamientos del PEI durante más de cuatro décadas.</p> <p>Así también destaca su liderazgo para introducir cambios pertinentes, responder a desafíos y asumir proactivamente como oportunidades la gestión del aumento de matrícula, los nuevos recursos provenientes de la Ley SEP y la identificación de intereses de los estudiantes.</p> |
| <p><i>Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación.</i></p> <p>Colegio Santa Teresa de los Andes</p> | <p>La actitud de apertura y confianza de parte de los docentes del colegio para aceptar que algunos de sus pares asuman tareas de coordinación.</p> <p>Destaca además el compromiso y dedicación de los docentes para asumir estas tareas, lo cual ha generado un círculo virtuoso que favorece el aprendizaje y proyecta confianza a toda la comunidad educativa.</p> |

Tabla 6 /

Hitos y procesos de las trayectorias de prácticas de liderazgo pedagógico

| Práctica y comunidad escolar | Un hito o proceso relevante de la trayectoria de esta práctica |
|--|--|
| <p><i>Proyectos Internos de Innovación Pedagógica.</i></p> <p>Colegio Humberstone</p> | <p>Las actividades surgidas en algunos proyectos han sido incorporadas a la planificación anual del establecimiento. Es el caso de la Semana de la Matemática y la Semana Cultural, surgidas de los proyectos Olimpiadas de Matemática y de un proyecto que integró Artes Visuales y Música.</p> <p>Esta institucionalización enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes y la valoración de la iniciativa docente.</p> |
| <p><i>Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes.</i></p> <p>Colegio Manuel Rodríguez Erdoiza</p> | <p>La incorporación de asistentes de aula al Consejo de reflexión semanal fue una decisión acertada. Lo anterior respondiendo al incremento del equipo de colaboradores en el establecimiento y como una forma de hacer más eficiente la socialización de la información y la apropiación los acuerdos generados.</p> |
| <p><i>Liderazgo educativo compartido.</i></p> <p>Escuela Ramón Freire</p> | <p>La decisión de actualizar las planificaciones elaboradas previamente por los docentes, ha permitido disponer de un sistema de planificación sustentable en el tiempo, que junto con solucionar los problemas de tiempos y contenidos de su elaboración, contribuye a resguardar la cobertura curricular y a orientar efectivamente el trabajo en el aula.</p> |
| <p><i>Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación.</i></p> <p>Colegio Santa Teresa de los Andes</p> | <p>El proceso de análisis respecto de las funciones de la UTP permitió tomar conciencia de que gran parte de las tareas que asumía esta unidad eran administrativas o de gestión pedagógica en un sentido amplio, por lo que era necesario contar con coordinadores que se encargaran de asesorar a los profesores por asignaturas y ciclos en aspectos específicos y de manera sistemática.</p> |

Colegio Humberstone, Iquique:

Proyectos Internos de Innovación Pedagógica

El Colegio Humberstone se caracteriza por ser una comunidad preocupada por la mejora de sus procesos de gestión, reflejado entre otras cosas, en el empoderamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y de los docentes como facilitadores de la enseñanza. Por su parte el equipo directivo conduce las acciones promoviendo la reflexión constante de sus prácticas. En este contexto, surgen los Proyectos Internos de Innovación Pedagógica como respuesta a la necesidad de potenciar a los estudiantes como actores principales de su proceso de aprendizaje. Esta acción se sostiene en el diálogo continuo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y el apoyo permanente de la entidad sostenedora.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Colegio Humberstone

La práctica que ahora se presenta consiste en el desarrollo de *Proyectos Internos de Innovación Pedagógica*, los cuales constituyen un modo de diversificar la enseñanza. Esta iniciativa tiene como propósitos generales que los docentes asuman mayor protagonismo en los procesos de enseñanza que lideran y que los estudiantes desarrollen mayor interés y compromiso con sus procesos de aprendizaje. Además, en el caso de los estudiantes, se busca que logren aprendizajes relevantes.

Esta práctica incluye varias etapas: la convocatoria a presentar proyectos; la elaboración y el mejoramiento de los mismos; la evaluación y selección de proyectos; su puesta en práctica; y la socialización de los resultados de la experiencia. Los proyectos pueden ser ideados por un docente, en cuyo caso el foco está en una asignatura; o bien, por un grupo de dos o tres docentes, lo que se traduce en una integración de asignaturas.

Sumado a lo anterior, esta práctica reúne un conjunto de características que posibilitan la ocurrencia de efectos positivos en la comunidad educativa. Entre estos cabe destacar la incorporación de las apuestas pedagógicas de los docentes para enriquecer la labor educativa, la integración del aprendizaje experiencial de los alumnos y la inclusión del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. En términos estructurales, es una práctica promovida por los equipos directivo, técnico y sostenedor del establecimiento; está integrada en la planificación anual del colegio; y la participación de los docentes en el proceso es voluntaria. Además, es validada por la comunidad educativa, sostenida en el tiempo y reconocida por sus protagonistas como motor del enriquecimiento pedagógico del colegio.

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre del establecimiento | Colegio Humberstone |
| RBD | 12667 |
| Sostenedor | Sociedad Educacional Humberstone Ltda. |
| Dependencia | Particular subvencionado |
| Comuna | Iquique |
| Región | De Tarapacá |
| Matrícula total | 1.595 estudiantes |
| IVE | 42,7% |
| Número de docentes de aula | 50 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en abril de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

El Colegio Humberstone fue fundado en marzo de 2003. Está ubicado en el sector sur de la ciudad de Iquique. Imparte educación desde kínder a cuarto medio, y tiene una matrícula de más de 1.500 estudiantes, con un promedio de 40 alumnos por curso. El establecimiento tiene alta demanda de matrícula asociada a la oferta de talleres extraescolares (artísticos, deportivos y científicos), al trabajo que realiza en torno a la emocionalidad y a los resultados obtenidos. Es importante señalar que el colegio finalizó con los procesos de selección para el ingreso de estudiantes.

El PEI contiene un conjunto de planteamientos y criterios que expresan sus opciones educativas, las que abarcan la concepción curricular y el enfoque pedagógico, así como la opción por el trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido, que se complementa con un énfasis en el desarrollo afectivo emocional de todos los miembros de la comunidad escolar. En la actualidad, el equipo de gestión está integrado por el director, el encargado de extraescolar, la inspectora general, y por dos jefas técnico-pedagógicas y dos orientadoras, una de educación básica y otra de educación media.

A su vez, el colegio ha optado por una concepción curricular de tipo cognitivo-contextual, cuyo principio fundamental es el desarrollo del pensamiento considerando los elementos del entorno con sus permanentes cambios y transformaciones sociales. Asociado a esta concepción curricular, se ha optado por el enfoque constructivista.

En coherencia con el PEI, el modelo pedagógico que sustenta el quehacer escolar engloba tres componentes: Cognición, Valor y Acción, y es conocido por su sigla COVAC. El componente cognición se refiere al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento; el componente valor, incluye respeto, responsabilidad, disciplina y amor a sí mismo y a los demás; y, por último, el componente acción, significa que el colegio ofrece a los estudiantes oportunidades de aprendizaje situado o contextualizado.

Cabe señalar que el sostenedor y el equipo directivo manifiestan un claro impulso para llevar a la práctica los planteamientos contenidos en su PEI. Por su parte, los docentes expresan un alto nivel de confianza en los estudiantes, lo que lleva a que les propongan actividades de aprendizaje con énfasis en la acción.

Asimismo, la comunidad experimenta alta motivación por la superación. Muestra de ello es que algunos docentes han participado de programas como la Red Maestros de Maestros y la Asignación de Excelencia Pedagógica; otro ha recibido el Premio Ignacio Domeyko como reconocimiento a su dedicación a la enseñanza de Química; y, además, estudiantes del colegio han tenido una importante participación en actividades como el Campamento Internacional de Ciencias.

Este conjunto de características del colegio es propicio para el desarrollo y sustentabilidad de la práctica *Proyectos Internos de Innovación Pedagógica*, que es una expresión del PEI de esta comunidad.

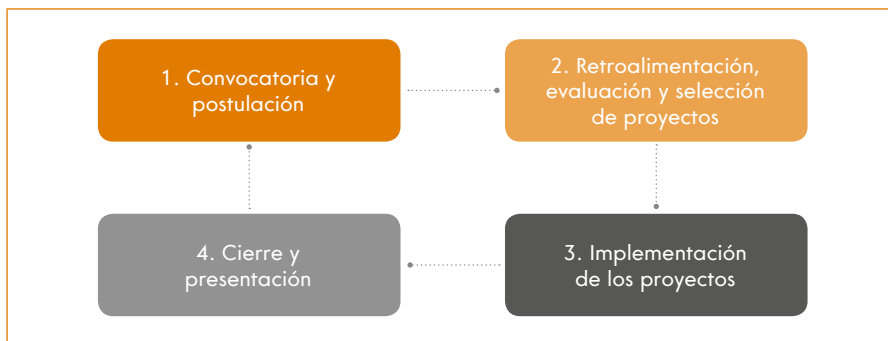
Características de la práctica

“En educación es muy fácil caer en la rutina”. Con estas palabras el director del colegio ilustra el sentido de los PIIP, que diversifican la enseñanza ofreciendo a profesores y estudiantes condiciones para modificar el cómo enseñar y el cómo aprender.

Los PIIP están integrados en la planificación anual, en la cual se establecen dos momentos (en el primer y en el segundo semestre) para la elaboración y ejecución de proyectos de acuerdo al procedimiento que se describe a continuación.

Figura 17 /

Componentes de la práctica *Proyectos Internos de Innovación Pedagógica*



Como primer paso, se convoca a todos los docentes del establecimiento para que, en forma individual o en pequeños grupos, elaboren y presenten proyectos.

Estos programas son sometidos a una primera revisión que tiene por finalidad retroalimentar a los docentes para que puedan mejorarlos antes de la evaluación definitiva. Posteriormente, la comisión evaluadora, integrada por el director y la jefa técnica del ciclo correspondiente, evalúa los proyectos ya mejorados. Esta evaluación se realiza de acuerdo a los siguientes criterios: coherencia, consistencia, profundidad de la fundamentación, coherencia con el modelo pedagógico, planteamiento de los objetivos generales y específicos, criterios de evaluación de la experiencia, y aspectos formales relativos a las fechas y plazos de entrega.

Luego de que los proyectos han sido seleccionados, los resultados se informan a la comunidad y se entregan los recursos correspondientes para su puesta en práctica con los estudiantes. La naturaleza de cada plan determina si se desarrolla con uno o más cursos, si se desarrollan dentro o fuera de las aulas, o incluso, fuera del colegio. Los proyectos seleccionados en el primer semestre se desarrollan entre abril y julio y los seleccionados en el segundo semestre, se implementan entre agosto y octubre.

Una vez finalizados los programas, se cierra el proceso con la socialización, en la que se comparte lo que ha significado la experiencia para docentes y estudiantes. Esta socialización se realiza a través de diferentes modalidades: presentaciones de parte de los docentes a cargo del proyecto a sus pares del colegio; exposiciones de los productos elaborados por los estudiantes para que sean visitadas por alumnos, docentes y apoderados; presentaciones a docentes de otros establecimientos, y eventos de intercambio pedagógico. En el proceso de desarrollo de cada proyecto se acopian registros y evidencias para que las experiencias puedan ser comunicadas y compartidas.

En el colegio se reconoce el potencial de todas y cada una de las áreas curriculares, prueba de ello es que en el proceso de selección no se discriminan, positiva o negativamente, los proyectos presentados

en función de la o las asignaturas que involucran. Respecto a los contenidos abordados, la única condición que se debe respetar es que sean pertinentes y congruentes con los programas de estudio oficiales y formen parte de la planificación semestral.

Asimismo, en los proyectos se debe fundamentar pedagógicamente el modo en que se abordarán los contenidos: deben ajustarse a la concepción cognitiva-contextual y promover el desarrollo y reforzamiento de los valores institucionales. La finalidad de esta exigencia es que refleje el sentido del PEI del colegio y contribuya a formar a los estudiantes como activos actores de la construcción de su aprendizaje. Para ilustrar el carácter y foco de los proyectos, se reseñan algunos de ellos.

| | |
|--|--|
| <p>Revolución industrial en la pampa salitrera: alegrías y desventuras</p> <p>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</p> <p>Octavo básico</p> | <p>Conocer y comprender los cambios que se desarrollaron en la actividad industrial ligados al crecimiento tecnológico, la organización del trabajo y la concentración del capital y la producción.</p> |
| <p>La magia del camino del arcoíris</p> <p>Inglés</p> <p>Tercero medio</p> | <p>Concientizar a los estudiantes respecto de las potencialidades del turismo rural, mediante un proceso de investigación y recolección de información que incluirá una experiencia de campo considerando una perspectiva bilingüe (inglés-español).</p> |
| <p>Transformando la energía, nuestra conciencia y salud a través de la bicicleta fija</p> <p>Ed. Física, Tecnología y Ciencias</p> <p>Octavo básico y segundo medio</p> | <p>Implementación de un centro de generación de energía no convencional y renovable que considera la acción motriz humana como su principal componente, otorgándole al proceso vivencial una dimensión epistemológica del conocimiento a partir de la integración de las asignaturas de Ciencias, Tecnología y Educación Física.</p> |

Es importante señalar que como parte de los proyectos los estudiantes tienen la oportunidad de realizar visitas a terreno. Es así que han visitado lugares cercanos como Mamiña, Pachica, el sector de geoglifos y petroglifos.

Trayectoria de la práctica

Los PIIP se gestan hacia 2004 con el propósito de que los estudiantes vivieran experiencias de aprendizaje contextualizadas. El director, en base a una experiencia profesional anterior, propuso incorporar estos proyectos al colegio. La iniciativa fue respaldada por una de las sostenedoras, quien tenía experiencia con proyectos pedagógicos desarrollados por docentes. Esta confluencia de visiones y voluntades, generó las condiciones necesarias para dar inicio a esta práctica.

Es así que en 2005 se realizaron los dos primeros proyectos, uno por cada nivel de enseñanza, ambos contaron con financiamiento. Dentro de los primeros programas realizados se encuentra uno relativo a debates internos y otro que implicó la realización de una investigación sobre la relación entre el peso corporal y la calidad de la alimentación. En este primer año, la iniciativa tuvo una demanda mayor a la proyectada. Lo anterior se atribuye a que el equipo directivo realizó un trabajo de convocatoria que logró movilizar el interés de un grupo importante de profesores por participar.

Posteriormente, en 2009 –en el marco de un congreso interescolar realizado en un colegio de Antofagasta–, integrantes del establecimiento presentaron dos de los proyectos, lo que les permitió compartir la experiencia y conocer otras prácticas educativas. Uno de ellos, Mil pesos Humberstone, tenía como objetivo analizar el sistema monetario y, el otro, La masa muscular, consistía en una investigación sobre la obesidad y los hábitos alimenticios.

Al año siguiente, la motivación de los docentes por participar de los PIIP se incrementó significativamente. Se decidió ampliar el número de proyectos, se pasó de dos a tres al año por cada nivel. El financiamiento también se incrementó en un 20% adicional para cada proyecto. Como logro importante de ese año se destaca la participación de un profesor en una feria tecnológica en Santiago, presentando el proyecto Desafío tecnológico.

A mí me motiva ocupar este espacio de libertad para crear. Que te den la posibilidad de crear, imaginar y entregar tu sello en beneficio de los niños me motiva mucho. También nos da satisfacción pensar, ejecutar y tener un resultado bonito; porque uno no siempre tiene la posibilidad de completar estas etapas. Cuando uno postula un Proyecto de Innovación, uno se hace cargo de toda la actividad y ese proceso da una potente satisfacción profesional.

Orientadora

Con la intención de garantizar mayor coherencia entre las actividades de aprendizaje que se propone a los estudiantes y el PEI, en 2013 se comenzaron a gestar cambios para mejorar los PIIP. Para el proceso de evaluación y selección de los nuevos proyectos, se incorporó el criterio de impacto. Esta nueva exigencia buscaba que las actividades que forman parte de estos, repercutieran en una mayor cantidad de personas, más allá de alumnos, profesores e incluso apoderados de diferentes cursos que directamente participan en cada iniciativa. Este criterio también resguarda que los proyectos incluyan innovaciones pedagógicas que puedan seguir aplicándose una vez que hayan finalizado.

En 2014, algunas de las actividades de aprendizaje contenidas en los proyectos fueron incorporadas a la planificación anual como una forma de reconocer su valor. Ejemplos de ello son la Semana de la Matemática, que surge del proyecto Olimpiadas de Matemática y la Semana Cultural, que se nutre de un proyecto que integró Artes Visuales, Música y otras asignaturas. Algo similar, pero de mayor alcance, es lo que sucedió con el proyecto Desafío Tecnológico, que partió como una experiencia intramuros y que ha llegado a adquirir un carácter regional, contando hoy con el auspicio de Explora

Conicyt. Así, las experiencias se han ido institucionalizando, lo que ha permitido un incremento de los recursos asignados y ha abierto posibilidades de financiamiento externo.

En el año 2015, se promovió que los proyectos fueran entre asignaturas o que articularan el trabajo de una misma asignatura en diferentes cursos (intercursos). Este nuevo tipo de iniciativas favorece que los docentes conozcan los Objetivos de Aprendizaje de distintas asignaturas y de diferentes cursos; así mismo, propicia el trabajo colaborativo entre profesores, quienes se reúnen y coordinan sus tiempos y el de los alumnos, intercambian opiniones acerca de las actividades, proponen cómo mejorarlas, etc. De esta forma, también se fortalece el conocimiento de los docentes entre sí, lo que permite construir una cultura escolar de mayor confianza.

Considerando que los proyectos más valorados son los interdisciplinarios, el trabajo en equipo es fundamental. Tenemos que coordinar, organizar y visualizar en conjunto. [Los proyectos] también nos dan la posibilidad de crear (...) si no estaríamos repitiendo y repitiendo, nos convertiríamos en meros repetidores de contenidos. Estos proyectos son una oportunidad para crear, para realizar innovación.

Docente

Cabe señalar que la participación voluntaria de los profesores para elaborar proyectos y su posible institucionalización posterior, dan cuenta de un modo gradual de introducir cambios en una comunidad educativa.

Figura 18 /

Trayectoria de la práctica *Proyectos Internos de Innovación Pedagógica*



Facilitadores y logros de la práctica

Como facilitadores de la práctica podemos destacar la motivación y el apoyo que otorgan el equipo directivo y la entidad sostenedora. Los directivos promueven la participación de los docentes y les otorgan condiciones para que puedan elaborar y poner en práctica sus proyectos. Por su parte, los sostenedores aportan los recursos económicos necesarios. Todo esto ha permitido que la práctica educativa PIIP sea parte de la planificación anual, que se haya

mantenido y mejorado a través del tiempo, y que exista un alto grado de interés y compromiso de parte de la comunidad educativa por participar de esta iniciativa.

Otro facilitador para el asentamiento de esta práctica es que se vive una cultura de reflexión pedagógica, que ha potenciado la mejora continua de esta instancia educativa. Esto se expresa en los Consejos de Profesores que constituyen un espacio en que los docentes en un ambiente de respeto y colaboración, comparten sus experiencias de aula y realizan un intercambio profesional entre quienes enseñan diferentes disciplinas.

La calidad de la convivencia escolar, es otro elemento que favorece el desarrollo de la práctica. Esta se caracteriza por el buen trato, respeto y cercanía entre los integrantes de la comunidad educativa, donde se reconoce el trabajo realizado y los errores se utilizan como oportunidad para aprender.

La práctica presenta varios logros que se expresan en diferentes ámbitos de la gestión escolar. Desde el ámbito pedagógico, los PIIP representan una estrategia que ofrece a los estudiantes oportunidades de vivir experiencias contextualizadas que les otorgan protagonismo en sus procesos de aprendizaje. Estas experiencias, además de permitirles comprender los contenidos, los facultan para integrarlos como parte de su capital cultural, constituyéndose en herramientas que les amplían la comprensión del mundo. Asimismo, los proyectos incorporan elementos que apuntan al desarrollo cognitivo de los estudiantes, incluyendo la metacognición.

La experiencia de los PIIP también posibilita la integración del Currículo Nacional desde diversos campos disciplinarios, lo que permite a los alumnos una comprensión más completa de los contenidos en estudio. Estos logros se pueden explicar por la correspondencia existente entre la práctica y el sentido del PEI del colegio, que integra el enfoque constructivista en su modelo pedagógico.

Esta práctica, además, insta a los estudiantes a construir aprendizajes con sus pares, lo que favorece que establezcan relaciones de cooperación y aprendan a trabajar en equipo. Asimismo, desarrollan habilidades para la toma de decisiones y la autonomía. Estos aprendizajes fortalecen la convivencia, que es uno de los aspectos que más se cuida en el colegio.

Algo equivalente ocurre entre los docentes, quienes para elaborar y ejecutar proyectos interdisciplinarios o interciclos, tienen que construir acuerdos para lo cual necesitan interiorizarse de los correspondientes programas de estudio y sus didácticas, afianzando de este modo vínculos de confianza, respeto y profesionalismo con sus pares. Los profesores, a través del trabajo de proyectos entre asignaturas, generan vínculos profesionales y fortalecen el sentido de corresponsabilidad docente en el desarrollo de los estudiantes. Esto convierte a los PIIP en una instancia de perfeccionamiento profesional docente que favorece que profesores y profesoras vivan experiencias de autorrealización.

Otro logro se refiere al empoderamiento de los docentes a cargo de los proyectos, lo que se expresa en una mayor confianza para crear, proyectar y reconocer las capacidades propias y del otro.

Desafíos

Considerando que la práctica concita un marcado interés y motivación de los docentes por participar de ella, surge como desafío institucional evaluar la posibilidad de ampliar el número de iniciativas susceptibles de ejecutar y financiar por año. Tal ampliación, además de satisfacer una demanda de la comunidad, permitiría diversificar los tipos de proyectos, abordar ámbitos aún no explorados y ampliar las oportunidades de participación de los estudiantes.

Dado que se ha instalado como un requisito que los proyectos articulen asignaturas, ciclos o cursos, y que esto demanda que los docentes dispongan de tiempo para organizarse, se plantea como un desafío revisar el momento en que se realiza la primera convocatoria anual para presentar estas ideas. El hecho de que la convocatoria

se realice al inicio del año escolar, dificulta la organización entre docentes. Postergar la fecha de la convocatoria podría favorecer a que los docentes diseñen proyectos más ambiciosos y de mayor calidad. Este cambio de fecha es viable siempre que los proyectos que se aprueben y ejecuten en el primer semestre, no necesariamente tengan que terminar al finalizar el semestre. Otra alternativa a explorar por el colegio y los docentes es anticipar la etapa de formulación de estas iniciativas a fines del año escolar anterior.

Otro aspecto que merece ser revisado, se refiere a mejorar la información respecto a los criterios utilizados para la evaluación y selección de los proyectos, para que los autores de propuestas no seleccionadas comprendan las razones o el por qué no calificaron. Se podrían elaborar rúbricas de conocimiento público que sirvan para el proceso de elaboración de proyectos y para la evaluación de los mismos. Además, es posible incorporar criterios y procesos formales para realizar monitoreo y evaluación de la implementación y cierre de los mismos.

Por último, un importante desafío es continuar buscando estrategias para compartir esta experiencia con otros establecimientos o grupos de docentes y directivos.

Colegio Manuel Rodríguez Erdoíza, Peralillo:

Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes

La Visita de Aprendizaje al Colegio Municipal Manuel Rodríguez Erdoíza en la localidad de Población, Peralillo, constituyó la posibilidad de registrar el extraordinario logro de una comunidad educativa que ha posicionado al establecimiento como uno de los más destacados a nivel regional y nacional. Entre algunas razones que se destacan, se encuentra el liderazgo del equipo directivo, reflejado en una gestión integral en manos de una directora de excelencia, que ha desarrollado un sello de trabajo colaborativo, de planificación organizada y que ha sido capaz incluso de anticiparse a los requerimientos en pos de un óptimo funcionamiento. Además, en el colegio se respira la confianza en el otro y una cultura de altas expectativas que se plasma en una valoración hacia y desde cada estamento. Estas condiciones hacen que finalmente los aprendizajes estén en el centro del quehacer, lo que es reconocido por la comunidad.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Colegio Manuel Rodríguez Erdoíza

Esta práctica consiste en el conjunto de acciones asociadas a un estilo de liderazgo centrado en los aprendizajes de los estudiantes, rol ejercido por el equipo directivo del establecimiento. Para ello, propicia y mantiene las condiciones necesarias para que los docentes puedan realizar su trabajo formativo. Además, genera diferentes instancias y procesos, otorgando sentido al quehacer de los integrantes de la comunidad educativa. Este estilo de liderazgo se sustenta en el trabajo colaborativo; la responsabilidad y compromiso profesional de parte de todos los integrantes de la comunidad; la participación de todos los estamentos; y la gestión eficiente de los recursos.

Los objetivos de esta forma de ejercer el liderazgo son: fortalecer el proceso de toma de decisiones en el colegio a partir del conocimiento de la realidad académica, afectiva y social de los estudiantes; propiciar diferentes instancias de trabajo para desarrollar aprendizajes integrales de parte de todos los estudiantes; y promover que todos los miembros de la comunidad participen, de acuerdo a sus roles y funciones, en la programación y realización de las actividades institucionales.

La clave de esta práctica es la capacidad del equipo directivo de articular el trabajo de cada miembro de la comunidad para que ejerza su rol con el mayor de los compromisos, realizando aportes concretos y oportunos con el objetivo final de otorgar mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos.

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre del establecimiento | Colegio Manuel Rodríguez Erdoíza |
| RBD | 2626 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Peralillo |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Peralillo |
| Región | Del Libertador General Bernardo O' Higgins |
| Matrícula total | 328 estudiantes |
| IVE | 83,5% |
| Número de docentes de aula | 11 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en diciembre de 2015.

La comunidad educativa y su contexto

El Colegio Manuel Rodríguez Erdoíza se ubica en la comuna de Peralillo, en la localidad de Población. Fue fundado en 1937, pero recién en 2008 adquiere su actual nombre. Atiende a estudiantes desde prekínder a octavo básico, los que provienen de las comunas de Peralillo, Marchigüe y Pumanque. Entre las principales características de la comunidad destacan que varios docentes son exalumnos del establecimiento y muchos de los estudiantes son hijos o nietos de exalumnos. Además, una amplia proporción de familias se dedican a labores agrícolas temporales. Cabe señalar la alta asistencia promedio del alumnado, que sobrepasa el 95%.

El equipo directivo está conformado por la directora, la jefa de UTP, la orientadora y el encargado de evaluación. Por su parte, el grupo de apoyo lo integran la psicóloga, la coordinadora PIE y los asistentes de aula. El establecimiento está adscrito a la JEC en el nivel de educación básica, a la Ley SEP y al PIE.

El actual equipo directivo ha logrado instalar una cultura de motivación, compromiso y responsabilidad en el grupo docente, en la perspectiva de generar oportunidades reales para que todos los estudiantes aprendan, independientemente de sus experiencias de aprendizaje. Para ello ha generado instancias para que los profesores se encuentren, conversen y trabajen en equipo, de modo que puedan dar curso a procesos reflexivos sobre las dificultades que van identificando.

El colegio pertenece a la Red de Directores de Colegios Destacados del Departamento de Educación de la Provincia de Colchagua. A esto se agrega el reconocimiento que han realizado algunas empresas que han difundido establecimientos educacionales que registraron avances significativos en la calidad de la educación o que destacan por la implementación de buenas prácticas docentes. Recientemente, el establecimiento fue seleccionado para participar de la campaña para incentivar la matrícula en la Educación Pública y su directora participó como coautora en la elaboración de un libro que analiza casos exitosos de liderazgo para directores de escuela.

Finalmente, el colegio proyecta en el mediano plazo ampliar la matrícula al nivel de educación media, de modo de crear una

alternativa de prosecución de estudios atractiva para sus estudiantes y para el resto de la comuna, y así favorecer la retención del alumnado que en la actualidad migra a comunas aledañas.

Características de la práctica

El foco de la práctica *Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes*, como su nombre lo indica, es poner como centro de la gestión directiva el aprendizaje integral e inclusivo de todos sus alumnos. Esto supone alcanzar los Objetivos de Aprendizaje propios del Currículum Nacional y el desarrollo emocional y social de todos sus estudiantes. Para ello, el liderazgo del equipo directivo vela porque existan todas las condiciones para que los docentes puedan realizar su trabajo en las mejores condiciones. A juicio de la comunidad, esta modalidad de liderazgo explica los procesos de mejora que ha experimentado el colegio.

El siguiente esquema muestra la estructura de liderazgo del equipo directivo de la escuela con sus cuatro componentes.

Figura 19 /

Componentes de la práctica *Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes*



La comunidad educativa valora que el equipo directivo represente el pensar de diferentes actores y muestre cohesión en sus criterios, lo que contribuye a unificar el discurso y las formas de intervención. Asimismo, se evalúa positivamente la presencia de la dirección en todas las actividades cotidianas y en cada uno de los procesos de toma de decisiones relativas al establecimiento. Otra cualidad altamente valorada, es la inmediatez con que se abordan las diferentes situaciones que ameritan una acción, lo que es posible debido a que la dirección mantiene una política de puertas abiertas que permite comunicar oportunamente las inquietudes y sugerencias sin que se reduzca el tiempo de trabajo con los estudiantes.

En vista de la importancia atribuida a los profesores, se les procuran los apoyos necesarios para que desarrollen su labor: soporte técnico, afectivo y de recursos, lo que contribuye a la conformación de un grupo humano fortalecido y comprometido con la gestión. En el colegio está establecido que cuando un profesor considera que estudiantes necesitan apoyo académico, afectivo o social, puede hacer derivaciones al equipo de apoyo multidisciplinario, el cual mediante un trabajo coordinado con el profesor, apoya al alumno en función de sus necesidades y las del propio profesor.

Por otra parte, los reportes que los profesores realizan de sus cursos y las solicitudes de apoyo que plantean, son la base para definir los talleres de apoyo que se ejecutarán, lo que permite que sean pertinentes. Del mismo modo, si un profesor tiene dificultades para que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados, recibe apoyo de la UTP mediante acompañamiento y conversación profesional, determinando en conjunto cómo abordar las dificultades.

Las diferentes funciones directivas se distribuyen entre los miembros del equipo directivo (la directora, la jefa de UTP, la orientadora y el profesor encargado de apoyar los procesos evaluativos). Desde la dirección se conducen las reuniones técnico-pedagógicas en las que se definen colaborativamente las directrices de las acciones a desarrollar.

En tanto los acuerdos a los que se arribe, son evaluados posteriormente. Lo anterior ha dado consistencia a la gestión, generando compromiso de parte de los actores involucrados.

Nosotros no tenemos ninguna carta bajo la manga, no hacemos nada excepcional. Pero lo que hacemos, lo hacemos de forma institucionalizada. O sea, no pasa por un curso, sino que pasa por todos; no pasa por un profesor, sino que todos tenemos que hacernos cargo. Abordamos las situaciones en el momento oportuno y no esperamos después.

Directora

La jefa técnica conduce reuniones semanales en las que participan profesores, ayudantes de aula y otros profesionales. En estas se reflexiona sobre aspectos pedagógicos emergentes y además se realizan talleres. También se apoya el trabajo de aula, la UTP se encarga de visitar a los docentes en la sala de clases, intentando que sea varias veces al año y utilizando una pauta consensuada. Después de cada observación, se coordina una reunión inmediata en la que se retroalimenta a los profesores indicando sus fortalezas y aquellos aspectos más débiles, planteándoles el desafío de mejorarlos para sus próximas clases. Así también, se les brinda asesoría en las evaluaciones, generando un calendario mensual consensuado. Con todo lo anterior, se logran acuerdos que buscan aprendizajes efectivos para todos los estudiantes. Esta modalidad ha permitido sobre todo realizar un acompañamiento a aquellos profesores que lo requieran y es una demanda valorada por la comunidad, pues es vista como una instancia fundamental de desarrollo profesional.

1. Consulta a los actores involucrados

El concepto de participación que ha desarrollado la institución tiene como fundamento el hecho de que todos los actores son importantes para el proyecto, siendo esencial recoger la opinión de cada uno, como también que cada quien sea un activo gestor del trabajo que

se requiere. Desde el equipo directivo se fomentan aquellas prácticas que garanticen la participación estamental, por diferentes canales de comunicación e instancias, como en las reuniones de trabajo entre docentes, las distintas actividades con los estudiantes, las acciones orientadas a las familias y finalmente en las decisiones institucionales. Además, el permanente incentivo a la participación, ha permitido que los logros que ha desarrollado la institución sean valorados como producto de un trabajo mancomunado. El equipo de dirección, con la participación de todos, gestiona los requerimientos con anticipación y señala que *“los profesores son los que tienen que implementar, necesitamos su opinión, tienen que estar involucrados en las decisiones”*.

2. Gestión eficiente de los recursos

La adecuada utilización y disponibilidad de los recursos son parte fundamental del desarrollo de una institución educativa. En este sentido, el establecimiento ha conseguido configurar algunos elementos importantes para su adecuada gestión. Así, cuenta con autonomía en cuanto al destino de los recursos asignados, de modo de dar plena pertinencia a su uso. De esta forma, se ha logrado disponer del personal necesario y los elementos materiales para el desarrollo de las actividades. La buena gestión ha sido valorada por el sostenedor, quien ha facilitado la distribución de estos, permitiendo al colegio tener disponibilidad oportuna. A su vez, la dirección como parte de la acción proactiva, solicita cada requerimiento con suficiente antelación, de modo de contar con los recursos pertinentes en los momentos que realmente se necesitan.

Esta dinámica se refuerza con la confianza que existe por parte del sostenedor del establecimiento, quien brinda los apoyos oportunos para seguir desarrollando la labor valorada por la comunidad.

3. Trabajo colaborativo

Al interior de la comunidad educativa se visualiza un trabajo colaborativo como parte esencial de la dinámica interna de la institución. Este es altamente valorado y puesto permanentemente en práctica en diferentes estamentos en cuanto a las decisiones, acuerdos

e implementaciones, funcionando como base de un sello institucional. Ejemplos destacados de esta modalidad son los talleres impartidos en las reuniones de reflexión pedagógica semanal.

Acá todos nos ayudamos en todo, en todas las áreas, porque sabemos que hay muchos aprendizajes que son transversales, entonces siempre necesitamos el apoyo del otro, y eso aquí, está muy instaurado. Todo esto está gestionado y direccionado, entonces el profesor llega a la sala y tiene claridad de lo que tiene que hacer.

Docente

Asimismo, la programación de talleres considera diferentes temáticas que permiten la actualización del personal del colegio. Para ello, cada profesional que ha participado en un perfeccionamiento debe realizar un taller para sus colegas en el que se socializa lo aprendido. Cabe destacar que dichos talleres tienen una duración que va desde 30 minutos hasta máximo una hora, y se realizan en forma permanente en todas las reuniones de reflexión pedagógica.

4. Responsabilización profesional

Diferentes actores resaltan el compromiso personal y profesional que sus integrantes tienen con el PEI y en especial hacia los estudiantes que son formados por la institución. Ello se ve reflejado en la disposición de tiempos y capacidades, con el objeto de proveer una enseñanza de calidad que refleje la dedicación de todos los estamentos.

En este contexto, y como efecto que consolida las acciones cotidianas, se releva la responsabilidad profesional, tanto desde el equipo directivo, como de los otros funcionarios, destacándose que cada uno cuenta con las competencias, habilidades y confianza para desarrollar su labor. Existe una percepción institucional de que cada tarea debe hacerse con criterios de exigencia y de prolijidad en los procedimientos, velando porque el aprendizaje de los estudiantes esté siempre como finalidad en todas las acciones implementadas.

Trayectoria de la práctica

La práctica *Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes*, comenzó a desarrollarse a partir de 2005, cuando, por medio de Alta Dirección Pública, asumió la nueva directora, quien trabajó en el colegio durante los últimos 30 años. Su motivación por introducir cambios responde a los recurrentes bajos resultados del establecimiento en las evaluaciones estandarizadas, los que en una oportunidad fueron los más bajos de la comuna; además, el colegio se encontraba con una matrícula menor a su capacidad efectiva y tenía una infraestructura precaria.

En vista de lo anterior, se dio curso a una estrategia compuesta por tres líneas de acción interconectadas y que evolucionaron en paralelo. Estas son: condiciones para el aprendizaje, fortalecimiento del equipo de trabajo y trabajo colaborativo.

1. Condiciones para el aprendizaje

Una de las primeras acciones de la gestión directiva fue el mejoramiento de las instalaciones del colegio en función de implementar la JEC, lo que se logró a mediados de 2008. De este modo, pudo disponer de un ambiente más adecuado, que se ha ido enriqueciendo con equipamiento educativo y con espacios de juego y esparcimiento. Para esto, ha sido relevante la autonomía concedida al establecimiento por el DAEM.

2. Fortalecimiento del equipo de trabajo

Un aspecto central de esta línea, fue la constitución de un equipo de gestión capaz de asumir y proyectar el desafío de que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad. La transformación del quehacer del establecimiento se hizo en base al modelamiento de conductas; la socialización a toda la comunidad de las medidas tomadas; el trabajo en equipo; el desarrollo de liderazgo en las tareas que a cada quien le corresponde asumir; y el apoyo directo, como es el caso de la directora que instruyó personalmente a la jefa de UTP, pues tenía poca experiencia en este rol.

A través de los años, se han hecho contrataciones y creado cargos para apoyar la gestión directiva y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se contrató a una profesora de educación diferencial para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE); una psicóloga, para apoyar los procesos de convivencia escolar; y una psicopedagoga para atender a los estudiantes de séptimo y octavo básico. En 2009, se creó el cargo de jefe de UTP, y últimamente, con recursos SEP, se contrató asistentes de aula para primer ciclo. Por último, es importante consignar que la mayoría de los miembros del equipo docente se encuentra en un programa de magíster.

3. Trabajo colaborativo

El incremento del equipo a través del tiempo, ha implicado adecuar las instancias de trabajo colaborativo. Así, por ejemplo, las medidas de apoyo que los profesores definían y comprometían en las reuniones de reflexión, eran comunicadas con posterioridad a los respectivos asistentes de aula; pero a contar de 2015, se decidió que estos participaran en las reuniones lo que permitió optimizar el tiempo pues ya no era necesario socializar las medidas. Esto significó un aporte para la construcción de soluciones y mayor empoderamiento de las mismas. Algo similar ocurrió respecto de las horas de colaboración entre el equipo PIE y los docentes: hasta 2014 el trabajo era individual con cada docente, pero se visualizó que se podría enriquecer la tarea si el trabajo se realizaba de manera integrada, por lo que se fijó un mismo horario para que todos se reunieran, dedicando tiempos específicos para el trabajo curso a curso.

Figura 20 /

Trayectoria de la práctica *Liderazgo directivo centrado en los aprendizajes de los estudiantes*



Facilitadores y logros de la práctica

Todo el trabajo que realiza la comunidad educativa del Colegio Manuel Rodríguez Erdoiza se ve facilitado por la creencia de que es posible el mejoramiento continuo, lo que implica tomar decisiones oportunas frente a las problemáticas o desafíos que se presentan; solicitar ayuda a personas idóneas de acuerdo a la naturaleza de las dificultades identificadas; considerar la evaluación como una instancia que favorece el aprendizaje; y consensuar modos de intervención para revertir los bajos resultados. A su vez existe una cultura de altas

expectativas en cuanto a tener la convicción de que todos, estudiantes y funcionarios, tienen la posibilidad de desarrollar sus capacidades y competencias si se utilizan las estrategias adecuadas.

La directora junto con su equipo de trabajo, tienen la camiseta 100% puesta, e irradian ese compromiso, esas ganas de luchar. Como en todas partes, hay apoderados comprometidos y otros no tanto. El resultado de ese compromiso se ve en nuestros hijos. Aquí, generalmente, los profesores y el equipo técnico le muestran a uno esas ganas de seguir.

Apoderado

El conocimiento de los estudiantes, tanto de sus fortalezas como de sus debilidades a nivel personal y familiar, se constituye como un facilitador que permite diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando esa realidad. De igual forma, la participación de la totalidad del alumnado en actividades lectivas y no lectivas da cuenta de la comprensión del concepto de inclusión como una oportunidad en que todos, sin distinción alguna, aportan con sus competencias.

Existe además una búsqueda por optimizar el uso del tiempo, se otorga valor al trabajo organizado, lo que se expresa en el cumplimiento de la planificación anual, el óptimo desarrollo de las actividades de aula y en que las clases no sean interrumpidas. Otro factor crucial que es facilitado por la gestión directiva, es el clima laboral de respeto y confianza, traducido en un ambiente motivador y de trabajo colaborativo que genera que los procedimientos sean claros y la comunicación efectiva, lo que les permite ser críticos y tomar decisiones oportunas.

Esta práctica muestra a una comunidad escolar que ha sido capaz de reflexionar sobre su realidad e identificar logros que son producto de su trayectoria y del sistema de trabajo que han instaurado. Entre estos logros destacan las instancias de reflexión en las que se intercambian prácticas exitosas, se realizan estudios de casos y se comparten distintas miradas o estrategias, lo que ha favorecido el crecimiento

profesional y motivado el interés por seguir perfeccionándose. Otro logro reconocido, se refiere al tipo de relación y convivencia interna que es producto de la afinidad de los docentes con los estudiantes, sus familias y con los otros profesionales del establecimiento. Esto permite que los estudiantes muestren una actitud positiva y se autorregulen. Además hace posible conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y, por lo tanto, planificar, evaluar y hacer las adecuaciones necesarias de manera oportuna y pertinente. Otro logro que destaca es que el colegio ha desarrollado una mirada inclusiva que implica que las actividades que se diseñan son para todos los alumnos y que el reforzamiento escolar no es para mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas, sino que para que todos los estudiantes aprendan.

Todos estos aspectos han validado al establecimiento como un espacio para aprender y disfrutar de las actividades diarias.

Desafíos

Considerando la fructífera experiencia del colegio y como una forma de aportar a la mejora continua de sus procesos, sería valioso la sistematización de aquellas prácticas de gestión que, a juicio de la comunidad, contribuyen de manera certera al aprendizaje integral de todos los estudiantes. Esto implicaría recuperar las experiencias asociadas a las instancias de reflexión, los procedimientos utilizados y las metodologías empleadas.

Junto con lo anterior, sería importante fortalecer el proceso de acompañamiento en aula, el que ha demostrado ser fundamental para mejorar las prácticas de aula y es positivamente valorado por los actores que en ella participan.

Escuela Ramón Freire, Romeral:

Liderazgo educativo compartido

La escuela ha logrado consolidar un estilo de liderazgo participativo con foco en el desarrollo integral y bienestar de sus estudiantes, lo que se refleja en la promoción del involucramiento de los estamentos de la comunidad educativa a través de diversas instancias y delegación de responsabilidades. En este contexto, destaca el rol resolutivo asignado al Consejo de Profesores en torno a las decisiones institucionales y el acompañamiento efectivo que realiza el equipo técnico-pedagógico a los docentes en la implementación de la enseñanza.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Escuela Ramón Freire

Un modo de organización y funcionamiento caracterizado por una clara distribución de funciones y delegación de responsabilidades, trabajo colaborativo y activa participación de todos los estamentos, es la práctica denominada *Liderazgo educativo compartido* de la Escuela Ramón Freire de la comuna de Romeral.

Este modo de gestión, que se ha ido instalando progresivamente y que ha llegado a configurar la cultura de esta escuela, propicia la corresponsabilidad de todos los integrantes de la comunidad educativa con la finalidad de que los estudiantes logren los aprendizajes curriculares y potencien su desarrollo integral.

El estilo de conducción ha perdurado en el tiempo, trascendiendo a las personas y generando por tanto, confianza, colaboración y compromiso de los distintos actores educativos en pos de la formación y los aprendizajes de los estudiantes.

| | |
|----------------------------|----------------------------------|
| Nombre del establecimiento | Escuela Ramón Freire |
| RBD | 2823 |
| Sostenedor | Ilustre Municipalidad de Romeral |
| Dependencia | Municipal |
| Comuna | Romeral |
| Región | Del Maule |
| Matrícula total | 400 estudiantes |
| IVE | 83% |
| Número de docentes de aula | 25 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en mayo de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

La Escuela Ramón Freire, ubicada en el sector céntrico de la comuna de Romeral, se fundó a comienzos del siglo XX, lo que la hace una de las más antiguas del sector. Recién en 1997 recibe el nombre que hoy la identifica.

Entre 1970 y 1983, la escuela experimentó un largo receso debido a la construcción de su nueva infraestructura. En 1984 se reabrió con cursos de primero a cuarto básico y con estudiantes trasladados desde otro establecimiento del sector. Al momento de la reapertura, la escuela funcionó en doble jornada escolar y se incorporaron a ella profesores provenientes de otros centros educativos de la comuna. Posteriormente se completó la educación básica; en 1990 se incorporó kínder y, en 2005, prekínder. De este modo, la escuela tiene un curso por nivel, desde primer nivel de transición a octavo básico, con un promedio de cuarenta estudiantes por curso.

Actualmente, la escuela tiene una matrícula total de 400 alumnos en su mayoría provenientes de poblaciones aledañas, cuyas familias se desempeñan en trabajos de temporada en el sector agrícola y frutícola de la zona.

A partir de 2004, la escuela adscribió a la JEC; y, en 2009, suscribió el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Está clasificada en Categoría Autónoma, razón por la cual la entidad sostenedora entregó amplias facultades y atribuciones a la dirección de la escuela para seleccionar personal, definir su PME y adecuar los lineamientos pedagógicos comunales a la realidad de la escuela, entre otros. Coherentemente, el establecimiento ha obtenido la Subvención por Desempeño de Excelencia por diecisiete años consecutivos.

En su PEI, se declara la vocación por entregar una educación integral de calidad que propicie el desarrollo de habilidades del siglo XXI. En este sentido, se expresa la voluntad de promover la formación con la perspectiva de que los estudiantes aprendan a convivir en comunidad, considerando como valores fundamentales el respeto, la solidaridad, la lealtad, el compromiso y la responsabilidad. Para

complementar el desarrollo integral de los estudiantes, en la escuela se incluyen instancias de desarrollo artístico y deportivo, y se trabaja con programas provenientes de distintos sectores estatales.

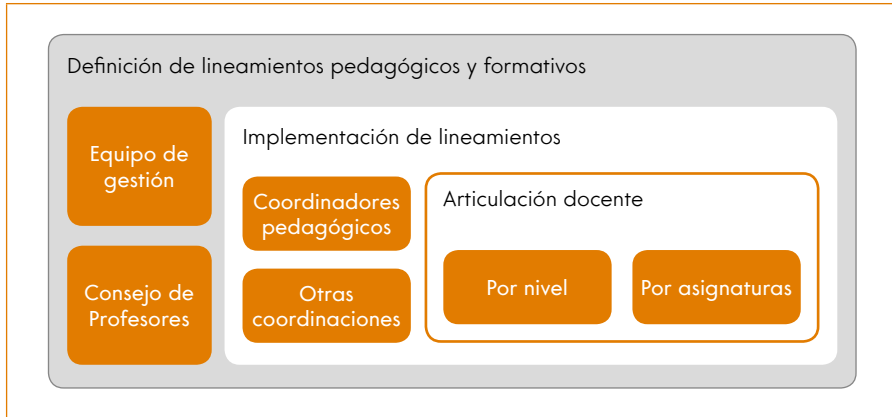
El equipo de gestión es amplio, en este participan actores clave de los distintos ámbitos del quehacer de la escuela. Existen además varias instancias para la toma de decisiones y de coordinación participativa que están en el centro de la práctica. Esta apertura a la representatividad da cuenta de un estilo inclusivo y democrático de gestión directiva, que es coherente con el enfoque educacional ofrecido a los estudiantes y que se extiende a las familias.

Características de la práctica

La práctica está conformada por tres instancias medulares de gestión: el equipo de gestión escolar, el Consejo de Profesores y las coordinaciones. En las reuniones realizadas en cada uno de estos equipos, se toman decisiones, se trabaja colaborativamente, se distribuyen responsabilidades y se realiza el monitoreo en distintos ámbitos. Cabe señalar que cada una de estas instancias posee distintas atribuciones y tareas específicas; son la concreción del sistema de liderazgo compartido que existe al interior de esta comunidad educativa y que, a través de decisiones concretas, permite movilizar, a partir de la participación y corresponsabilidad, a otros actores de la comunidad.

Este sistema está centrado en la labor de enseñanza y aprendizaje de los equipos de trabajo directamente involucrados, además incorpora la formación integral de los estudiantes. Debido a lo anterior, destaca la delegación de funciones a diferentes coordinaciones asumidas por docentes y otros profesionales para el desarrollo de distintas áreas de la formación.

Se constituye entonces una práctica donde la participación y la corresponsabilidad son ejes que han permitido al establecimiento configurar y sostener en el tiempo diversos equipos e instancias fundamentales para su labor en función de sus objetivos institucionales, tal como se aprecia en el esquema a continuación.

Figura 21 /Componentes de la práctica *Liderazgo educativo compartido***1. Equipo de gestión**

El equipo de gestión está conformado por ocho personas: dos coordinadores pedagógicos, dos representantes de los profesores, el coordinador del equipo PIE, el coordinador de convivencia escolar, el encargado SEP y la directora, quien lo lidera. El grupo, que tiene un carácter informativo y resolutorio, realiza reuniones en las que participan todos sus integrantes. En ellas trabajan aspectos estratégicos, administrativos y pedagógicos.

La conducción de la directora es un elemento central de este estilo de gestión, que propicia el diálogo y mantiene relaciones cercanas con todos los profesionales y funcionarios. Asimismo, delega responsabilidades en función de criterios según roles definidos, de las capacidades profesionales y de los intereses personales del equipo.

Mi función, desde que asumí como directora, ha sido mantener la administración efectiva que hay, la distribución de roles y funciones, que ya estaba y que conozco, porque conozco por años a la gente que trabaja acá y a la gente que se ha ido incorporando. Con el antiguo director trabajábamos en conjunto, veíamos los perfiles y las entrevistas las hacíamos juntos. Como yo estaba encargada de SEP, él siempre me llamaba, entonces conozco las características que tiene cada uno de los que trabajamos en este equipo. He mantenido las mismas características de ese líder que era democrático y que no era impositivo, donde todo es consensuado y consultado.

Directora

2. Consejo de Profesores

Además de ser informativo y consultivo, es resolutivo. Aborda temas significativos para la escuela relacionados con su funcionamiento. Es así como se toman decisiones relativas a la selección de profesionales, la postulación a proyectos, la redefinición de acciones del PME, la actualización de los instrumentos de gestión institucional, adecuaciones a la infraestructura y las funciones de profesores de apoyo y asistentes de aula.

Es también en el Consejo de Profesores donde se generan análisis y discusiones pedagógicas que permiten consensuar los lineamientos y acciones en pos del aprendizaje de los estudiantes. Entre los acuerdos destacan las formas de abordar el modelo de planificación curricular, el sistema y plan de evaluación (que entiende la evaluación como un medio para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes) y los talleres complementarios al Currículo Nacional. Todo lo anterior se traduce en lineamientos pedagógicos que deben ser socializados por los coordinadores pedagógicos para que los docentes se apropien de ellos.

3. Coordinadores pedagógicos

El equipo de coordinación pedagógica está compuesto por dos docentes que cuentan con 22 horas para el desempeño de su función: uno para los niveles de prekínder a segundo básico y el otro, de tercero a octavo básico. Si bien trabajan autónomamente, sostienen reuniones donde se monitorea el cumplimiento de las responsabilidades profesionales docentes; se planifican los consejos técnicos; se analiza la coherencia entre lo planificado y lo registrado en el libro de clases; y se resuelven situaciones emergentes.

Los coordinadores tienen la responsabilidad de asegurar la apropiación de los lineamientos pedagógicos, acordados en el Consejo de Profesores por parte de todos los docentes. Asimismo, deben generar instancias colectivas, acompañar y retroalimentar el trabajo docente.

El acompañamiento y la retroalimentación al trabajo docente se centran en la reflexión sobre la práctica pedagógica, el análisis de posibles causas de los resultados y en la propuesta de mejoras que favorezcan el aprendizaje integral de los estudiantes. El trabajo docente es monitoreado mediante la revisión de las planificaciones y libros de clases a través de una pauta de cotejo. También se sostienen entrevistas personales con los profesores que están basadas en la confianza, responsabilidad y compromiso mutuo.

4. Otras coordinaciones

La dupla psicosocial, junto a sus labores con los estudiantes y sus familias, tiene la responsabilidad de coordinar e implementar talleres formativos pertinentes para todos los niveles educativos, de acuerdo con las solicitudes planteadas por los profesores. Estos talleres responden al objetivo de generar condiciones que favorezcan el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes, establecido en el PEI. Por ejemplo, se realizan talleres para promover la buena convivencia escolar, la apropiación de normas en el aula, la formación valórica, el trabajo en equipo y el desarrollo de la autoestima, la afectividad y la sexualidad.

Por otra parte, existen coordinaciones de distintos programas, delegadas y asumidas por docentes y otros profesionales en función de sus capacidades y experticia. Entre algunas funciones están: acompañar a los órganos de representación como el Centro General de Padres y el Centro de Alumnos o coordinar el Programa Habilidades para la Vida, el Plan de Seguridad Escolar o el de Ambiente Sustentable.

5. Articulación docente

Los profesores basan el diseño de sus clases en los lineamientos internos de la escuela y en los lineamientos pedagógicos comunales; así como también en los reglamentos internos (de Convivencia Escolar y de Evaluación) y en el PEI. De acuerdo a sus competencias y juicio profesional, definen el enfoque didáctico y las estrategias que utilizarán en el aula.

De la misma forma, cada docente diseña además su plan de evaluación semestral, que incluye diversos medios e instrumentos, de modo de atender a la diversidad de los alumnos. Cuando los resultados de un curso descienden, el docente y el coordinador pedagógico de su nivel, analizan los factores que podrían haber afectado este desempeño y generan acciones de mejora.

Se cautela además la adecuada coordinación y articulación entre niveles. Es por esto que se llevan a cabo conversaciones informales y reuniones planificadas para este efecto. Se realizan jornadas entre docentes para preparar actividades que faciliten la transición de los niños de educación parvularia a educación básica. La articulación en otros cursos se ve favorecida por la especialización en asignaturas de varios profesores y por el conocimiento que estos tienen de los estudiantes.

Trayectoria de la práctica

Desde que la escuela fue reabierto luego de un largo receso, ha tenido tres directores (1984-1997; 1998-2015; 2016 en adelante), quienes han sabido dar curso a procesos armónicos de continuidad y cambios. Las tres gestiones directivas se han hecho cargo de los planteamientos

del PEI de la escuela, en el que se expresa la voluntad de promover la formación valórica y académica, en la perspectiva de que los estudiantes aprendan a convivir en comunidad. De este modo, han realizado cambios efectivos en la gestión directiva y pedagógica en función del aumento de la matrícula, de nuevos recursos financieros provenientes de la Ley SEP y de los nuevos intereses de los estudiantes, entre otros.

A continuación se describirá la trayectoria de la práctica a través del curso seguido por la gestión directiva y la gestión técnico-pedagógica de la escuela.

En 1984 la escuela reinició sus funciones con un nuevo director y cuatro profesores de educación básica. En el período que va desde 1984 a 1997, el director estableció un modo de trabajo basado en la cercanía, el respeto y la permanente disposición para apoyar y dar autonomía a los docentes para llevar a cabo las clases.

En 1998 asumió una nueva directora, que se mantuvo en el cargo por diecisiete años, quien, como reflejo de la importancia atribuida al bienestar de la comunidad educativa, implementó arreglos a la infraestructura (techado de la cancha deportiva, ampliación de salas para acoger a toda la educación básica y el mejoramiento de la antigua infraestructura de la escuela para su reconocimiento como patrimonio nacional). A través del tiempo y gracias a los recursos SEP, se pudo ampliar la dotación de personal (asistentes y profesores de apoyo) y se aumentó la carga horaria de algunos funcionarios, entre ellos, los docentes coordinadores pedagógicos. En el año 2010 se contrató la dupla psicosocial, lo que dio inicio a los talleres de formación desde prekínder a octavo básico y se diversificaron los talleres extraescolares de acuerdo con los intereses de los estudiantes.

El liderazgo ejercido en este periodo se caracterizó por tener un estilo democrático que promovió la participación del personal, la designación de coordinaciones y el involucramiento de los profesores en las decisiones institucionales. Una de las prioridades fue incrementar la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes y se instó al Centro de Padres para que adquirieran la personalidad jurídica.

En el segundo semestre de 2015, asumió la nueva directora, educadora diferencial con larga trayectoria en la escuela, quien anteriormente estuvo a cargo de la coordinación pedagógica de primer ciclo. Esta nueva directora es reconocida por la comunidad educativa como la continuadora de la gestión instalada.

El equipo técnico ha conducido su gestión en base a tres pilares: lineamientos pedagógicos, instancias de trabajo técnico y acompañamiento docente. Esta continuidad a través del tiempo, ha sido clave en el proceso de institucionalizar prácticas pedagógicas pertinentes.

En cuanto a la planificación curricular, esta ha experimentado cambios a través del tiempo. Inicialmente cada docente definía cómo diseñarla e implementarla. A partir de 2014 se instaló la planificación anual y clase a clase, que consideraba los momentos de inicio, desarrollo y cierre. Esta modalidad no fue sostenible porque requería demasiado tiempo del equipo docente. Por esta razón, en 2015 se decidió planificar en base a redes de contenidos, medida que tampoco tuvo el resultado esperado, pues entregaba escasa información del trabajo que se realizaría en el aula. En la actualidad, las planificaciones se van actualizando y ajustando en base a planificaciones internas detalladas, guardadas en formato digital. Complementariamente, se realizan jornadas semestrales de análisis de la cobertura curricular, de donde se obtiene valiosa información para ajustar las planificaciones.

A partir de 2016, se decide iniciar el acompañamiento en el aula por parte de la directora y los coordinadores pedagógicos, con visitas sistemáticas a partir de una pauta construida y consensuada con el equipo docente.

Figura 22 /Trayectoria de la práctica *Liderazgo educativo compartido***Facilitadores y logros de la práctica**

La cultura de colaboración es un gran facilitador de esta práctica y se expresa, por ejemplo, en que profesores con mayor trayectoria han desarrollado espontáneamente procesos de mentoría a los nuevos docentes que se han integrado al equipo docente. Junto con lo anterior, la categoría de Autónoma, ha facilitado que la conducción directiva y técnico-pedagógica sea pertinente a la realidad escolar.

Asimismo, cabe destacar como facilitador la claridad de propósitos con los que el equipo de gestión ha definido cómo utilizar los recursos provenientes de la Ley SEP, contratando distintos profesionales y asistentes de la educación, financiando talleres extraescolares y adquiriendo recursos educativos. También es importante señalar la forma en que la escuela valora y aprovecha los lineamientos e instancias que la entidad sostenedora pone a disposición de esta.

En cuanto a los logros asociados a la práctica, principalmente devienen de una gestión escolar que está anclada en la doctrina expresada en el PEI. De este modo, el bienestar de los estudiantes es entendido como el horizonte que guía la práctica y que se materializa en la cotidianidad de la escuela a través de la existencia de un ambiente de respeto, buen trato, valoración de la diversidad y prevención de conductas discriminatorias. Este logro se atribuye a los talleres formativos que se realizan en todos los niveles educativos y a los talleres artísticos, recreativos y deportivos que complementan el Currículo Nacional.

Otro logro significativo, que también se relaciona con el estilo de conducción, se refiere a la alta participación de los padres y apoderados en las reuniones de curso y actividades formativas y recreativas, así como su involucramiento en iniciativas y proyectos gestados por la escuela, todo lo cual los compromete con la formación de los estudiantes.

Desafíos

Con el fin de consolidar la cultura que se ha logrado construir en la escuela y mantener el clima escolar que favorece el desarrollo de diversas estrategias que son parte de su sello institucional, es importante buscar formas de dar continuidad y proyección en el tiempo a la constitución de los equipos, instancias y formas de conducción que se han caracterizado por ser participativas y de responsabilidad compartida.

Otro desafío es promover mayores instancias de autocuidado para el personal de la escuela, de modo de mantener el clima laboral basado en la confianza y el compromiso, resguardando la buena convivencia entre pares y con la comunidad educativa.

Colegio Santa Teresa de los Andes, Aysén:

Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación

Un elemento significativo de la Visita de Aprendizaje al Colegio Santa Teresa de los Andes de Puerto Aysén, es la forma de organizar la Unidad Técnica Pedagógica, cómo logra ponerse al servicio de distintas prácticas de acompañamiento docente, concepto que para esta comunidad es mucho más amplio que la observación de aula. De este modo, a través de las entrevistas que sostienen semanalmente con sus coordinadoras, los docentes reciben apoyo y orientación para planificar su trabajo y responder a las necesidades formativas y académicas de sus estudiantes y acogen sugerencias para fortalecer sus prácticas pedagógicas.

Testimonio del evaluador responsable de la Visita de Aprendizaje
Colegio Santa Teresa de los Andes

La práctica *Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación* del Colegio Santa Teresa de Los Andes, consiste en un sistema de asesoría que junto con realizar acompañamiento sistemático a los docentes, genera instancias de diálogo y reflexión pedagógica para evaluar las prácticas e implementar estrategias de mejora y pone en acción lineamientos comunes para todos los profesores respecto del trabajo pedagógico.

Esta práctica implica una innovación en los modos de organización y funcionamiento del colegio, con la finalidad de generar instancias, tiempos de coordinación y de gestionar los recursos financieros en pos del aprendizaje.

El colegio ha logrado institucionalizar una metodología de trabajo que incluye modos de planificar, monitorear y retroalimentar los procesos educativos que permiten optimizar el tiempo de aula y anticipar propuestas ante las nuevas necesidades que se identifiquen.

Esta práctica retrata las características del centro educativo del que forma parte: un colegio que privilegia el trabajo docente basado en la colaboración, que genera soluciones pertinentes a los desafíos pedagógicos que surgen y que abre efectivamente las puertas a la inclusión, a través de su opción por la gratuidad.

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre del establecimiento | Colegio Santa Teresa de los Andes |
| RBD | 24213 |
| Sostenedor | Fundación Educacional Santa Teresa |
| Dependencia | Particular subvencionado |
| Comuna | Puerto Aysén |
| Región | De Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo |
| Matrícula total | 428 estudiantes |
| IVE | 44,9 % |
| Número de docentes de aula | 34 |

Esta información corresponde a la recabada al momento de la Visita de Aprendizaje realizada en septiembre de 2016.

La comunidad educativa y su contexto

El colegio se funda en 1995 al alero de la Fundación Santa Teresa de los Andes, como iniciativa de un grupo de familias de la zona de contar con un colegio que ofreciera educación de excelencia y formación espiritual. En sus inicios funcionó en una pequeña casa en el centro de la ciudad, con 60 niños de kínder y primero básico. En 2006, con apoyo de empresarios de la zona, compró un terreno y construyó el establecimiento en el kilómetro 2 de la carretera Aysén-Coyhaique, lo que permitió completar la enseñanza básica. La infraestructura fue ampliada para acoger a la enseñanza media. En la actualidad atiende a más de 400 estudiantes.

Si bien el colegio Santa Teresa de los Andes pertenece a la Fundación Educacional Santa Teresa, desde 2001 se establece una unión entre esta fundación y la Sociedad San Vicente de Paul (SSVP). De este modo, el colegio Santa Teresa de los Andes pasó a formar parte de la Red de Colegios SSVP, compartiendo con los otros siete colegios de la sociedad los propósitos y lineamientos educativos, formativos y administrativos. En este contexto, el colegio opta por la inclusión, integrando a estudiantes independientemente de su origen o creencias.

Desde sus inicios, el colegio se acogió al financiamiento compartido en el tramo mínimo y, desde agosto de 2015, optó por la gratuidad. En 2016, primer año de gratuidad, la demanda experimentó un leve descenso, pero lo anterior no cuestionó la decisión tomada, ya que desde antes venían trabajando por una mayor inclusión. Muestra de ello, es que en 2006 eliminaron las pruebas de selección y este instrumento pasó a constituirse en un medio para conocer el estado académico de los estudiantes que ingresaban al colegio. Esta opción por la inclusión no ha estado exenta de tensiones internas, sin embargo ha permitido una mayor diversidad en la composición socioeconómica del alumnado, tal como señala el director: *“Ahora al colegio asisten alumnos que provienen de diversas realidades y contextos socioeconómicos, conformando una población heterogénea que completa este proyecto educativo que tiene un alto compromiso social”*.

Desde que se produjo la unión entre la Fundación Santa Teresa y la SSVP, esta última institución a través de su Departamento de Educación³⁰, entrega asesoría permanente al colegio en los aspectos pedagógicos y administrativos. El equipo directivo del colegio está conformado por el director, la jefa de UTP y el encargado de Convivencia, los que junto a dos coordinadoras conforman el equipo de gestión.

Para apoyar el desarrollo académico y formativo de los estudiantes, el colegio ofrece diversidad de talleres artísticos, deportivos y culturales. Como apoyo al desarrollo integral de los alumnos, el colegio cuenta con el Comité de Necesidades Educativas Especiales (NEE)³¹ y con el PIE, cuyo equipo se ha ido ampliando.

Características de la práctica

El núcleo de esta práctica es el trabajo técnico-pedagógico que, con el propósito de otorgar acompañamiento oportuno a todos los docentes, realiza el equipo de UTP en asociación con un conjunto de profesores que asumen diferentes tareas de coordinación pedagógica. Existen dos tipos de coordinaciones: por ciclo y por asignatura, estos organizan su trabajo con distintos equipos como se observa en el esquema de la página siguiente.

³⁰ De ahora en adelante, se utilizará “Departamento de Educación” para referirse al Departamento de Educación de la SSVP y a quien ejerce el cargo de coordinadora académica del mismo.

³¹ El Comité NEE tiene como objetivo abordar interdisciplinariamente las dificultades sociales, afectivas y conductuales que presentan los estudiantes. Apoya a las familias para que sean más proactivas frente a las necesidades de los estudiantes.

Figura 23 /

Componentes de la práctica *Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación*



A continuación se describen las diversas tareas que realizan tanto la UTP como las coordinaciones por ciclo y por asignatura.

1. Trabajo del equipo de Unidad Técnica Pedagógica

Entre los componentes de la práctica se encuentran la conformación y funciones que cumple la UTP; las tareas de coordinación que se realizan en el colegio (que incluyen reuniones de coordinación, revisión de material educativo y observación de clase); y las coordinaciones por asignatura.

El equipo de UTP está conformado por la jefa de la unidad y por dos coordinadoras. Este equipo lidera el trabajo pedagógico de los profesores, promoviendo un alto compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Se reúne semanalmente para compartir información, coordinar acciones, evaluar y conducir los procesos de inducción de los docentes que se integran al colegio.

La jefa técnica revisa los planes de estudio; comunica los lineamientos que provee el Departamento de Educación; coordina la puesta en

práctica del PME; acompaña el trabajo de los docentes de varias asignaturas y cursos; articula el trabajo con el PIE; es el nexo entre el equipo directivo y el equipo de gestión; y subroga al director.

2. Trabajo de las coordinaciones por ciclo y por asignatura

Una de las coordinadoras apoya el trabajo de las educadoras de párvulos y las profesoras de primer ciclo básico; y, la otra, articula el trabajo de los docentes de Lenguaje de quinto básico a cuarto medio, y las actividades comunes del plan de fomento lector. Ambas coordinadoras revisan el material educativo preparado por los docentes, observan y retroalimentan clases. Las tres integrantes realizan horas de clases.

Es importante seguir haciendo clases, porque a uno lo mantiene con ese cable a la realidad, con lo que está pasando. Salir de tu trabajo de escritorio es súper bueno, es fundamental porque es una de las cosas que te ayuda a tomar conciencia de lo que es estar dentro del aula y de probar los tiempos que se definen en las planificaciones, ver si ese trabajo efectivamente se puede hacer. Esa es la única forma de darse cuenta de aquello, compartir con los niños y vivir la experiencia.

Coordinadora

La coordinación es una instancia de encuentro, semanal o quincenal, entre un coordinador y un docente para revisar el trabajo realizado respecto de la asignatura o como profesor jefe y para proyectar las tareas venideras. Esta labor tiene tres acciones centrales: las reuniones de coordinación, la revisión de material educativo y la observación de clases.

2.1. Reuniones de coordinación

Las reuniones de coordinación son independientes: las de educación parvularia y primer ciclo, tienen una duración de 90 minutos. Las de segundo ciclo y educación media, se extienden por 45 minutos. Para optimizar el tiempo, las reuniones se realizan en base a una pauta. De este modo, todas las reuniones de coordinación comienzan con la revisión de las planificaciones de clases, donde el coordinador hace sugerencias y plantea una reflexión sobre la calidad de las actividades propuestas. Luego se analiza la cobertura curricular y en caso necesario se definen estrategias para cumplir con lo estipulado en la planificación anual.

También se revisa el estado de las evaluaciones y calificaciones y se informa sobre las últimas evaluaciones y sus resultados; se identifican los ítems o ejes más descendidos; se determina a los estudiantes con desempeño insuficiente; se intenta levantar las causas de esos desempeños y se acuerdan acciones de reforzamiento. Luego se conversa sobre los talleres y reforzamientos (número de asistentes, sus progresos y se definen nuevos integrantes). Por último, se abordan temas administrativos, como puntualidad, permisos, entrega de material y revisión del libro de clases. La reunión finaliza con una retroalimentación general y el registro de los acuerdos tomados.

En las reuniones entre una coordinadora y un profesor jefe, este último informa de las entrevistas con apoderados, las tutorías realizadas y las dificultades que afectan a alumnos o a cursos, estas pueden ser de tipo académico, social, afectivo o de comportamiento. La coordinadora plantea al Comité NEE las preocupaciones expresadas por el profesor jefe. Posteriormente se monitorean las estrategias de apoyo dadas por el docente y las derivaciones a la dupla psicossocial o al Comité NEE.

2.2. Revisión de material educativo

La revisión de material educativo es otra tarea que realizan las coordinadoras de ciclo. Visan los instrumentos de evaluación y el material educativo preparado y utilizado por los docentes del ciclo. Estos recursos, en el caso de Educación Física, Ciencias Naturales

e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, son revisados por los coordinadores de estas asignaturas. Para optimizar el tiempo, esta gestión se realiza por correo electrónico.

2.3. Observación de clases

La observación de clases es otra tarea que, al menos dos veces en el semestre, realizan las coordinadoras de ciclo. Las visitas se efectúan con o sin previo aviso. Se dispone de una pauta de observación que ha sido consensuada, la que incluye aspectos como: clima de aula, estructura de la clase, uso de material, calidad de las actividades propuestas, entre otras. Durante la observación, las coordinadoras también revisan cuadernos de los estudiantes. Últimamente, se incluye un listado de comportamientos relativos al trabajo del asistente de la educación presente en el aula.

Yo también tengo cosas que seguir aprendiendo y aprendo también de mis profesores. Si vi una práctica de aula que me gustó, la sociabilizo con otros profesores cuando tengo una coordinación y les digo: “Observé a una profesora que hizo algo interesante en clases, podríamos probar algo parecido, porque funcionó”. Después de eso, por lo general me piden detalles, adaptan la práctica y conversamos sobre la implementación.

Coordinadora

Debido a que el colegio cuenta con un curso por nivel, no se han podido constituir departamentos de asignatura. En vista de ello, se ha instaurado un sistema de coordinadores de asignatura. Para tales efectos, se han asignado horas a profesores de educación media, quienes, por su experiencia y dominio de los contenidos, revisan el material educativo elaborado por los docentes que imparten la asignatura en los otros niveles. Las coordinadoras de Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación Física,

revisan los materiales de la asignatura, los cuales se aplicarán en todos los niveles. Además, hacen sugerencias respecto de cómo abordar los contenidos y proponen actividades pedagógicas.

Las coordinadoras por ciclo del equipo UTP, se reúnen con los coordinadores de asignatura para tratar aspectos formales y administrativos del trabajo de aula y las tareas de jefatura de curso, pero no abordan lo referente a los contenidos disciplinarios. A su vez, el coordinador de asignatura, informa a la correspondiente coordinadora del equipo UTP sobre los aspectos más relevantes del trabajo que ha realizado con sus colegas de área.

Este sistema de asesoría y acompañamiento a los docentes, es favorecido por el tiempo asignado por contrato para realizar estas coordinaciones.

Trayectoria de la práctica

Desde el momento en que el sostenedor del colegio se unió con la SSVP se inició un proceso de análisis y reflexión respecto de las funciones de la UTP, constatándose que gran parte de las tareas que esta asumía se referían a aspectos administrativos. Esto planteó la necesidad de conformar el equipo UTP con un coordinador pedagógico que se encargara de asesorar a los profesores por asignaturas y ciclos. Tal apoyo se orientaría al desarrollo de competencias para analizar y retroalimentar planificaciones de clases; procesar e interpretar datos educativos; tomar decisiones en base a evidencias; diseñar instrumentos para la observación y evaluación de clases; y para establecer vínculos basados en la confianza y el diálogo.

Se realizó el proceso de selección y contratación, pero se presentó un imprevisto que dificultó este proceso: las funciones del rol de coordinador pedagógico no estaban claramente detalladas, lo que hizo que quienes asumieron el cargo no comprendieran el sentido del acompañamiento docente. Ante esto, se definió el perfil del cargo, precisando funciones, tareas y periodicidad para llevarlas a cabo.

Además, en el contrato se especificó que se apoyaría al profesional mediante un proceso de inducción durante los dos primeros años de ejercicio en el cargo.

Entre 2007 y 2008 se conformó el equipo UTP con tres coordinadoras pedagógicas: una de ellas a cargo de educación parvularia y primer ciclo; una del área humanista; y la otra, del área científica. También se pasó de un formato libre de planificación de clases a planificaciones digitales que incluían medios de verificación.

Asimismo, se inició un programa de Lenguaje para kínder y primero básico, el que posteriormente se amplió de segundo a cuarto básico, y se incluyó otro programa de Matemática. La incorporación de estos programas de una institución externa, permitió contar por varios años con asesoría de especialistas, lo que nutrió el cargo del coordinador pedagógico. Cuando los docentes ya habían internalizado los programas, el Departamento de Educación de la red introdujo cambios, lo que generó tensión, pero se subsanó redefiniendo el vínculo con el Departamento de Educación, pasando a una relación de mayor autonomía en lo pedagógico.

En 2010 llega el nuevo director con el desafío de fortalecer el sistema de coordinaciones, y en 2014, asume una nueva jefa de UTP que se mantiene en el cargo. Este equipo, integrado por dos coordinadoras pedagógicas y la jefa de UTP, continúa ajustando el modelo de acompañamiento docente. De este modo, se han instalado coordinaciones de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Educación Física desde primero básico a cuarto medio. Lo anterior, facilita que los coordinadores de asignatura cuenten con tiempo para dialogar con la coordinadora de nivel sobre los contenidos, metodologías y habilidades de cada área.

Se puede apreciar cómo, a través del tiempo, el colegio progresivamente ha logrado ampliar y precisar las coordinaciones, de modo que todos los docentes van teniendo acompañamiento sistemático.

Figura 24 /

Trayectoria de la práctica *Unidad Técnica Pedagógica y Equipos de coordinación*



Facilitadores y logros de la práctica

Entre las condiciones que han facilitado el tramado de interacciones que constituyen la práctica, cabe destacar el rol que ha desempeñado el Departamento de Educación de la red en el asesoramiento, capacitación y generación de condiciones laborales que resguardan la gestión técnico-pedagógica. Destaca la equilibrada distribución de horas lectivas y no lectivas de los docentes, lo que les permite contar con tiempo para preparar clases y participar en las distintas reuniones de coordinación.

Asociado a lo anterior, está la puesta en práctica y desarrollo de programas externos de Lenguaje y Matemática, que se han ido adaptando a la realidad del colegio y que han permitido que los docentes se apropien de sus metodologías, estrategias y rutinas de trabajo, las que aportan al aprendizaje de los contenidos curriculares y al aprendizaje de comportamientos sociales que contribuyen al trabajo de aula. Estos programas se han constituido en base del trabajo pedagógico y son claves en el acompañamiento de parte de las coordinadoras de primer ciclo.

Otro facilitador es la estabilidad del equipo de profesores, especialmente de educación básica, por el impacto que tiene en los procesos de mantenimiento y mejoramiento continuo de las prácticas del colegio. Por último, hay que mencionar el clima escolar positivo que se expresa en respeto, comunicación franca y crítica constructiva, lo que favorece el acompañamiento docente.

En tanto, entre los principales logros e impacto de esta práctica, es posible mencionar que mediante las coordinaciones descritas, se ha construido una cultura de diálogo, análisis, reflexión y colaboración, que da sentido al trabajo de los docentes e incrementa su compromiso con la comunidad educativa.

Esta práctica sobre el quehacer pedagógico, ha posibilitado el desarrollo profesional de los docentes, permitiendo una atención más profunda a las asignaturas. Esto, porque las coordinaciones por materias, han demandado una mayor apropiación de las Bases Curriculares y Programas de Estudios. Estas coordinaciones, también proporcionan continuidad entre niveles, permitiendo que los estudiantes den coherencia a lo que estudian a través de los años.

Otro logro importante, es que el colegio ha institucionalizado una metodología de trabajo que consiste en la utilización de diferentes instrumentos pedagógicos (planificaciones, observación de clases, entre otros), lo que permite realizar clases fluidas, en las que los estudiantes se dedican a las actividades de aprendizaje y los docentes a conducir la clase, retroalimentar y apoyar a los estudiantes. Esta

metodología de trabajo posibilita el monitoreo de la cobertura curricular para realizar los ajustes necesarios, todo lo cual asegura el logro de los aprendizajes pedagógicos y formativos.

Asimismo, observar clases, conversar sobre la situación de los estudiantes y hacer tutorías a quienes lo requieren, ha permitido identificar tempranamente las principales dificultades que puedan presentar los estudiantes y ofrecerles apoyo interdisciplinario pertinente y oportuno.

Desafíos

Desde la perspectiva de que la práctica pueda mantener su ritmo de mejoramiento continuo, se plantea como desafío crecer y consolidar coordinaciones para otras asignaturas. Para ello se puede avanzar en la planificación y diseño de dicho desafío para conseguir que se continúen diseñando y compartiendo metodologías de enseñanza en la mayor cantidad de asignaturas posibles.

Vinculado a lo anterior, también es considerable generar espacios de articulación formal de algunas de las coordinaciones de asignatura con los tiempos de los docentes de aula y de UTP. Ello, para facilitar la coincidencia de disponibilidad horaria de los actores involucrados.

Por último, se sugiere avanzar en incluir en la práctica nuevos espacios de diálogo, apuntando a la formalidad de estos en cuanto a planificación, espacio, objetivo y otros recursos involucrados. Lo anterior potenciaría las conversaciones pedagógicas que se producen en el marco de la coordinación.

¿Qué hemos aprendido? Aportes al mejoramiento educativo desde prácticas pedagógicas institucionalizadas

Las doce prácticas educativas identificadas mediante las Visitas de Aprendizaje presentadas en esta publicación, dan cuenta de diversas alternativas para materializar el mejoramiento escolar que realiza la Agencia en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Con el objetivo de aportar respuestas a la pregunta sobre lo aprendido de estas experiencias y, en especial, para comprender procesos de institucionalización de prácticas en comunidades escolares, a continuación se presenta una sistematización de los hallazgos transversales a las trayectorias de mejoramiento de estas y otras prácticas³².

El valor de analizar sus trayectorias se fundamenta en que en ellas confluyen hitos, procesos y facilitadores que se conjugan de modo específico en cada comunidad educativa y, a la vez, presentan patrones y elementos comunes que interesa destacar por su aporte a la reflexión sobre procesos de mejoramiento en otros establecimientos y sobre las políticas educacionales que deben generar las condiciones para movilizarlos, apoyarlos y favorecer su sustentabilidad en el tiempo.

³² Esta sistematización ha sido realizada a base de la revisión de los Reportes de Visita de Aprendizaje 2016. Se nutren además del *Informe final del Segundo Encuentro de Experiencias de Aprendizaje Institucional Comparte 2016* (ACE-DEOD, 2017. Documento interno), el libro *Se puede* (2016) y otros documentos internos de análisis de las prácticas.

Las prácticas descritas son altamente relevantes para las comunidades que las implementan en la medida que sus integrantes estiman que aportan, directa o indirectamente, al desarrollo integral y al aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias pedagógicas de aula, de acompañamiento y desarrollo profesional docente, y de liderazgo pedagógico.

Se trata de acciones e interacciones que con el tiempo fueron avanzando con claridad en sus propósitos, sistematicidad y rigurosidad en su realización, mediante monitoreo y ajustes permanentes, en un clima no exento de las naturales tensiones, pero de creciente colaboración entre docentes y directivos.

Los hallazgos presentados describen hitos, procesos y etapas compartidas que marcan las trayectorias de las prácticas pedagógicas reseñadas. Asimismo, se caracterizan los principales facilitadores que favorecen la implementación y desarrollo de las prácticas.

Trayectorias de las prácticas educativas institucionalizadas

El primer hallazgo general, que pudiese parecer evidente, pero que interesa destacar es que **las trayectorias de las prácticas se configuran a partir de hitos y procesos relevantes**, entendidos como un conjunto de hechos, circunstancias y acciones que son significativos para la respectiva comunidad educativa y que, de una u otra forma, marcan el modo de realizar esa práctica o las acciones que la componen. De especial interés son los hitos y procesos iniciales porque permiten, directa o indirectamente, comprender las razones, motivos y factores que impulsan la realización de la práctica. Durante la trayectoria, se identifica otro tipo de hitos y procesos que cobran importancia porque permiten visualizar, por ejemplo, un giro o ajuste efectuado en la forma de realizar las acciones o en la forma de asumirlas y comprenderlas.

Un segundo hallazgo de relevancia derivado del anterior, es que **los hitos y procesos se concatenan y vinculan entre sí en forma dinámica**, dando lugar a distintas direcciones en las trayectorias y permitiendo en varios casos identificar etapas en la trayectoria de la práctica. Básicamente, el inicio y su desarrollo y, en algunos casos, una fase de mayor consolidación, pero que no necesariamente tiene un cierre, debido a que surgen nuevos desafíos para mejorar esa práctica en particular.

En esa dinámica, en algunos casos, los objetivos iniciales de la práctica pueden mantenerse y profundizarse durante su desarrollo, en otros, pueden modificarse durante la trayectoria, enfatizando aspectos que en el inicio estaban en un segundo plano, o bien puede existir un cambio significativo en relación con los objetivos iniciales.

El dinamismo puede estar dado por factores externos e internos que surgen y que pueden incidir en cambios a la forma de realizar las acciones. En este sentido, un aprendizaje es que **los equipos directivos y docentes requieren mantenerse permanentemente alertas**, monitoreando las señales tanto de los estudiantes y sus familias

como del sistema escolar y las políticas educacionales; analizando la pertinencia en la manera de asumir y hacer las cosas; y dialogando las posibilidades de mantención o un futuro ajuste de su accionar.

Otro hallazgo es que la trayectoria de las prácticas analizadas presenta **un carácter incremental y de desarrollo gradual**. El conjunto de actividades que componen las prácticas pedagógicas reseñadas se va ampliando y complejizando con el paso del tiempo, experimentando ajustes, otorgándole mayor pertinencia, efectividad y sistematicidad o, en varios casos, asumiendo mejor sus objetivos y formas de hacer, en un proceso de apropiación por parte de los integrantes de la comunidad escolar.

En esa línea, un aprendizaje central es el valor de centrarse en comenzar a **mejorar una práctica de manera acotada**, paso a paso, en forma dosificada para que luego de su monitoreo, sea ajustada y se decida colectivamente como continuar: si aumentar su complejidad o ampliar su cobertura paulatinamente y de qué forma, con qué recursos, condiciones y capacidades. Esta forma de asumir los cambios puede ser planificada³³ o menos consciente, pero siempre implica la capacidad de priorización de los equipos directivos y docentes, apoyados por su sostenedor.

Hitos y procesos recurrentes en la trayectoria de las prácticas

Como se ha señalado, las trayectorias de mejoramiento de las prácticas educativas analizadas están compuestas de una serie de eventos y circunstancias concatenados que, para esa comunidad en especial, marcan su impronta, sus ritmos de avance y los resultados obtenidos.

³³ Este hallazgo es coincidente con el enfoque de mejoramiento continuo que asume el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que implica la capacidad estratégica para organizar el cambio tal como se expresa en las orientaciones al “*Plan de Mejoramiento Educativo en el marco de la Reforma Educacional: Más oportunidades para todas y todos los estudiantes*”. (Ministerio de Educación de Chile, enero 2016).

Dentro de los hitos y procesos clave de mayor recurrencia, se pueden distinguir los que constituyen el inicio de la práctica y los que emergen durante su desarrollo, tal como se aprecia en la tabla 7.

Tabla 7 /

Hitos y procesos recurrentes en la trayectoria de prácticas educativas identificadas en Visitas de Aprendizaje

| Al inicio | Durante el desarrollo | |
|---|--|---|
| | Primeras etapas | Etapas posteriores |
| <ul style="list-style-type: none"> » Crisis. » Ampliación o mejoramiento de una práctica ya existente. » Incorporación de un proyecto. » Reorganización institucional. » Mejoramiento de las condiciones de trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> » Implementación y ajuste gradual de acciones relevantes de la práctica. » Superación de tensiones. » Reconocimiento de avances y logros de la práctica. » Ajustes en las condiciones y organización del trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> » Ajustes en las condiciones y organización del trabajo. » Reconocimiento de logros de la práctica. » Consolidación de la práctica. |

1. El inicio de las prácticas educativas

Las comunidades escolares relatan distintos tipos de hechos y circunstancias que originan las prácticas pedagógicas analizadas: momentos de crisis, la ampliación o mejoramiento de una práctica ya existente en el establecimiento, la incorporación de un proyecto externo, una reorganización institucional o el mejoramiento de las condiciones de trabajo.

- » Los hitos de **crisis**, conciernen a procesos y eventos desencadenados ante la constatación de problemas y debilidades institucionales prolongados para alcanzar los objetivos de la comunidad escolar, en especial en materia de logros de aprendizaje o convivencia. El valor de estos hechos en las experiencias analizadas es que, asumiendo las tensiones internas que implican, dan origen a procesos de reflexión, autocrítica y autoevaluación frente a los cuales los equipos directivos y docentes estudian las posibles causas, se centran en los aspectos factibles de ser asumidos por ellos y proyectan formas de llevarlos a cabo.

- » Por otra parte, el inicio de la práctica puede surgir con la **ampliación o el mejoramiento de una práctica ya existente**, sin mediar una crisis, sino como parte del desarrollo institucional. En algunos casos se trata de una estrategia que se realiza en un curso o una asignatura determinada, y dados sus logros se amplía a otros. En ocasiones, se trata de una acción que está fuertemente alineada con el proyecto institucional o se ha realizado por un largo periodo de tiempo, por lo que su avance se asume como un paso lógico de su desarrollo. Dicha iniciativa es analizada y se ajustan sus objetivos y su manera de llevarla a cabo, ya sea en forma o en sistematicidad.
- » La **incorporación de un nuevo proyecto** también es un hito que marca el inicio de varias prácticas escolares y refiere a la aceptación de una propuesta externa, como por ejemplo, un programa generado por las políticas públicas, el sostenedor u otra institución del sector educacional o local.
- » Otro tipo de hitos de inicio es la **reorganización institucional**, que puede ser generada por la redefinición de los objetivos institucionales, un reordenamiento de las prioridades o cambios en la manera de gestionar la escuela. En cualquiera de los casos, estas decisiones se materializan en el organigrama del establecimiento, pudiendo modificar las funciones, estructuración y articulación de los equipos de trabajo. Ejemplos de ello son la incorporación de nuevos directivos, la conformación de equipos de gestión más amplios, el fortalecimiento o reestructuración de la UTP con nuevas funciones o con la creación de figuras como docentes coordinadores por ciclo o asignatura.
- » Por último, los hitos y procesos referidos al **mejoramiento de las condiciones de trabajo**, corresponden a hechos que marcan el inicio de la solución de aspectos básicos, asociados fundamentalmente a la llegada de recursos financieros, materiales y humanos, que modifican de forma importante el quehacer escolar. Por ejemplo, acogerse a la Jornada Escolar Completa aporta a la construcción, ampliación y remodelación de la infraestructura,

lo que a su vez permite contar con mejores espacios y tiempos para la realización de distintos tipos de actividades escolares. Asimismo, mediante la adscripción a la Ley SEP se hace posible la contratación de nuevos profesionales o servicios externos, aumento de horas en los contratos del personal del establecimiento o adquisición de equipamiento y material educativo.

Los hitos y procesos iniciales no se dan aislados, por el contrario, como se pudo apreciar en las trayectorias de los casos descritos, confluye más de un elemento o factor. Más allá de esto, la forma como se inicia una práctica puede dar cuenta, directa o indirectamente, de la percepción de la comunidad educativa sobre su situación en ese periodo y sobre las razones o causas que motivaron el inicio de la realización o mejoramiento de ese conjunto de acciones, además pueden incidir en su desarrollo posterior.

2. Hitos y procesos clave en el desarrollo de las prácticas

Entre los eventos y procesos que se producen durante la implementación de la práctica propiamente tal, están obviamente acciones que tienen que ver con su puesta en marcha, su ajuste, redirección o complemento, incluyendo momentos que permitieron desbloquear o superar tensiones generadas. Surgen además ajustes a las condiciones de trabajo y su organización. Asimismo, las comunidades escolares dan importancia a hitos de reconocimiento de los logros asociados a los avances en los resultados que atribuyen a la práctica y a procesos de ajustes en un escenario de consolidación de la misma.

- » En relación a hitos que marcan la **implementación y ajuste gradual de acciones relevantes de las prácticas**, cabe destacar, independiente del objetivo pedagógico y tema relevado, los hitos que se asocian a procesos más recurrentes como son los que fortalecen las habilidades docentes y aquellos que se focalizan en estrategias para el aprendizaje de los estudiantes. Otros hechos menos recurrentes, pero relevantes en varios casos, se refieren a

acciones de involucramiento de actores de la comunidad escolar, generación de instancias de apoyo interdisciplinario y vinculación con agentes externos.

- Los hitos que marcan procesos de **fortalecimiento de habilidades docentes**, agrupan aquellos hechos y acciones que buscan apoyar la gestión pedagógica con la realización de instancias específicas que complementan el desarrollo de la práctica central. Ejemplos de ello son el inicio de procesos de observación de clases y retroalimentación; acciones de trabajo colectivo interno y sistemático; y tipos específicos de actualización, formación y especialización docente pertinentes a las necesidades detectadas.
- Los hitos que se asocian al inicio de procesos y estrategias de **apoyo al aprendizaje de los estudiantes** comunes a todos ellos, aluden por ejemplo a la realización sistemática en todos los cursos de iniciativas y rutinas como lectura silenciosa o cálculo mental.
- Los hitos y procesos de **involucramiento de actores de la comunidad educativa** incluyen acciones que buscan la incorporación de los distintos miembros de la escuela en las actividades permanentes o esporádicas que se realizan en el establecimiento. Ejemplos de estas acciones son la realización de instancias de conversación sobre los (nuevos) lineamientos de la escuela para la apropiación de los profesionales y personal de apoyo, reuniones de camaradería para integrar y conocer a nuevos integrantes de la escuela, o procesos de consulta y reuniones informativas que buscan incorporar activamente a las familias.
- La generación de instancias de **apoyo interdisciplinario**, es reconocida por las comunidades educativas como un hito en sus trayectorias en la medida que les permite contar con estrategias pertinentes para responder a las diversas necesidades de sus estudiantes. Se destaca en especial la conformación del PIE y de la dupla psicosocial, así como el fortalecimiento de dichos equipos con profesionales especialistas e idóneos.

- Menos mencionado que los anteriores, es el hito y proceso de **vinculación con agentes externos** al establecimiento. En casos puntuales se señala el apoyo de instituciones, proyectos o personas naturales, quienes realizan una labor significativa en una etapa acotada de la trayectoria, por ejemplo, apoyando la elaboración del diagnóstico, participando en el diseño e implementación de las primeras iniciativas o, en la evaluación intermedia de las mismas. Se estima que la escasa mención de agentes externos, responde en parte a que la comunidad educativa identifica mayoritariamente la acción interna en los hechos significativos de su trayectoria.
- » Los hitos y procesos de **ajuste en las condiciones de trabajo y de reorganización** de los equipos también se presentan durante el desarrollo de la práctica y mantienen algunas de las características de lo mencionado al inicio. Por ejemplo, la inyección de nuevos recursos posibilita aumentar la carga horaria para la coordinación técnico-pedagógica o para los docentes involucrados directamente en la redefinición de la práctica.
- » Los hitos y procesos que aminoran o permiten la **superación de las tensiones** que pueden generar la introducción de cambios o ajustes en la forma habitual de realizar rutinas o acciones, pueden surgir en cualquier etapa de la trayectoria de la práctica. Por ejemplo, la recuperación de la confianza en el uso formativo de la observación de clases, se logra luego de un tiempo en el que los docentes han podido constatar que los directivos y equipos técnicos efectivamente dan retroalimentación en forma cuidadosa, profesional, constructiva y con criterios acordados que pueden ser modificados.
- » Los hitos de **logros y reconocimientos**, emergen en una etapa intermedia o de consolidación del desarrollo de la práctica, y refieren a aquellos hechos en que los actores de la comunidad perciben, a través de evidencias tangibles o manifiestas, que las iniciativas asociadas a la práctica en desarrollo comienzan a dar resultados positivos, permitiendo fortalecer las convicciones

y afianzar lo realizado. Ejemplos de ello son mejores logros de aprendizaje en pruebas estandarizadas, la obtención de excelencia académica, participaciones destacadas en competencias relacionadas con aspectos lectivos, artísticos o deportivos, así como otras instancias de reconocimiento institucional que valoran el trabajo de los diversos actores de la comunidad educativa. Dichos reconocimientos no necesariamente tienen que ser externos, ya que otro tipo de indicio, menos nombrado y de gran valor, son evidencias asociadas al cambio favorable en la actitud y disposición de integrantes de la comunidad escolar en su vinculación y opinión de la práctica.

- » La **consolidación de la práctica**, corresponde a una etapa y proceso de mayor fortalecimiento y desarrollo de las iniciativas, que apoyadas en una evaluación anterior, pueden implicar una ampliación de cobertura, equipos involucrados o recursos comprometidos. Esta búsqueda de mayor sistematicidad y exigencia en la calidad de los desempeños puede caracterizarse por el otorgamiento de mayor flexibilidad y autonomía a los ejecutores de la práctica en la implementación de las actividades, entendida como una muestra de confianza en las capacidades desarrolladas y en la existencia de una apropiación e internalización de los sentidos de la práctica.

Como es posible apreciar, la mayor parte de los hitos y procesos destacados tienden a ser elementos que marcan, dan sentido y favorecen el inicio y desarrollo de la práctica. En esa línea, a continuación se presentan los facilitadores de las experiencias analizadas y de otras reportadas por Visitas de Aprendizaje.

Facilitadores del desarrollo de prácticas pedagógicas

El análisis transversal de elementos que han favorecido la trayectoria de las prácticas, o bien han contribuido de manera directa o indirecta a la realización cotidiana y sistemática de las acciones que la componen, permite situarlas, comprenderlas y aprender de ellas.

Los facilitadores son múltiples. Pueden asociarse a las potencialidades que representa una característica de uno o varios estamentos de la escuela o a las interacciones que se construyen entre ellos y con el sistema de manera más estable, constituyéndose en parte de la cultura escolar.

Tal como se plantea en la publicación *Se puede* (2016), los facilitadores de las prácticas identificadas en las Visitas de Aprendizaje ejemplifican de buena manera factores que inciden en los procesos de mejoramiento educativo y que han sido destacados por la literatura especializada tanto en Chile como a nivel internacional. Es así como se aprecia que, de una u otra forma, la realización de las acciones que componen esas experiencias mejora gracias a las capacidades, perspectivas y liderazgos de los docentes, el liderazgo directivo, un clima de respeto y cordialidad, la capacidad de dar sentido y uso a las políticas públicas. Sumado a la coherencia entre el PEI y el accionar en la escuela que favorece el ajuste de la organización y funcionamiento del establecimiento para el desarrollo de la práctica.

Estos hallazgos también han sido observados en las prácticas sistematizadas a través de las Visitas de Aprendizaje 2016. A continuación se describen aquellos que refieren a los atributos por estamento (docentes, directivos, sostenedor, estudiantes y apoderados) y a elementos de la cultura escolar, en especial las altas expectativas y el sello identitario del establecimiento como facilitadores de un ambiente propicio al aprendizaje y al desarrollo integral.

Docentes competentes, reflexivos y motivados

Sin duda, los docentes son actores clave de la mejora escolar. Su labor tiene impacto en muchas áreas del establecimiento, que van más allá del área pedagógica propiamente tal, por lo que su gestión y desarrollo resulta ser un tema capital y de complejo abordaje para muchas comunidades.

En los casos revisados se encuentran distintos atributos del desempeño docente individual y colectivo que se constituyen como facilitadores del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Entre ellos se destaca

el alto nivel profesional de los docentes, el aprovechamiento de instancias de formación, la apertura al cambio con disposición reflexiva y la motivación.

El **nivel profesional de los docentes**, entendido como el conjunto de habilidades técnicas, conocimiento y dominio sobre materias específicas, es mencionado como un facilitador destacado. Se reconoce en ellos a profesionales competentes que despliegan sus capacidades en las distintas tareas asignadas, cumpliendo cabalmente con lo planificado y acordado. Se suma a ello, la proactividad para impulsar actividades de capacitación, el estudio permanente y apertura a compartir sus conocimientos.

Asimismo, en estas prácticas se observa la existencia y **aprovechamiento de instancias de formación y trabajo colaborativo** que promueven el desarrollo profesional de las educadoras y profesores, incorporando en varios casos a los equipos interdisciplinarios y otros asistentes de la educación. Estas instancias se realizan gracias a la asignación de horas no lectivas y la generación de espacios para la articulación del trabajo entre docentes. Pueden ser en sí mismas prácticas como las reportadas en las experiencias del apartado de desarrollo docente o favorecer las prácticas de aula.

La **apertura al cambio y una disposición hacia la reflexión** son otras características mencionadas como facilitadores. Al respecto, las comunidades consultadas asignan un alto valor a que los docentes puedan observar y ser conscientes de su propia práctica, ya que ello a su vez los hace más receptivos a la retroalimentación y propensos a la mejora en medio de una acción cotidiana intensa.

La relevancia de los aspectos descritos radica en la incidencia que tienen en el desarrollo de procesos y prácticas significativas, tales como la observación de aula o la articulación del trabajo docente con los equipos interdisciplinarios, en la medida que son percibidas como una oportunidad de mejora reduciendo las tensiones que pudieran generar las modificaciones en su forma habitual de trabajo.

En términos generales, las prácticas que reportan logros en cuanto a promover una apertura al cambio de los docentes, dan cuenta de la importancia del equipo directivo, jefe técnico o colegas, del trabajo colaborativo como una práctica permanente, así como la conversación constante y la búsqueda de consensos entre todos los profesionales del establecimiento como una forma de trabajo para el diseño e implementación de las estrategias a desarrollar en clases. Dentro de estas modalidades, se destaca el trabajo liderado por los docentes con mayor manejo técnico y de las iniciativas para favorecer la sensibilización y apropiación de todos docentes en las nuevas miradas pedagógicas.

Finalmente, se destaca **la motivación de los docentes** para llevar a cabo su trabajo, participando activamente en el diseño e implementación de las actividades lectivas y de libre disposición, transmitiendo altas expectativas o preocupándose por el desarrollo de sus estudiantes. Para favorecer y mantener este compromiso en el tiempo, los establecimientos realizan constantemente acciones de reconocimiento, apoyo y fomento al desarrollo de actividades de camaradería, que de paso favorecen el ambiente laboral.

Directivos y equipos técnicos legitimados en su accionar pedagógico

La legitimidad del liderazgo tanto a nivel global como en ámbitos específicos de la gestión pedagógica, administrativa, u organizativa es un facilitador de prácticas escolares. Los casos revisados ilustran procesos en los cuales directores y jefes técnicos son reconocidos y valorados al interior de la comunidad educativa por sus competencias, habilidades o estilos de conducción.

En cuanto a las líneas de trabajo priorizadas por los equipos, existen matices complementarios. En algunos casos, se identifican liderazgos que se **focalizan en la gestión de las condiciones adecuadas para el trabajo**, encargándose de la marcha general de la escuela a través de la gestión y uso de los recursos, generación de redes de apoyo, proveyendo herramientas para hacer más eficiente el trabajo, como por ejemplo,

plataformas tecnológicas para la gestión, todo lo cual contribuye a reducir la carga administrativa de los docentes permitiendo que se concentren en lo estrictamente pedagógico.

En otros casos, se destaca su **mayor involucramiento en cuestiones pedagógicas**, avanzando desde la gestión administrativa y de recursos a una participación directa en instancias de retroalimentación. Al respecto, es destacado el rol del equipo técnico en procesos de análisis, estudio de las planificaciones y las prácticas docentes en el aula, así como en el apoyo concreto a la labor docente, asumiendo un rol importante en liderar instancias de acompañamiento entre pares.

La capacidad para **articular a toda la comunidad educativa en torno a objetivos comunes**, es otro de los aspectos que se constituye como un facilitador del mejoramiento y marca la diferencia en la gestión de una dirección. En este sentido, la definición de metas claras se releva en aquellas experiencias de equipos directivos que conducen a la comunidad educativa hacia un objetivo determinado, dando cuenta de altas expectativas y que deriva en una alta exigencia.

Ligado a lo anterior, otro de los elementos mencionados es su involucramiento como movilizador de la comunidad escolar y como generador de un buen clima de convivencia, propiciando instancias de diálogo permanente y un trato horizontal hacia el personal del establecimiento, estudiantes y padres y apoderados que integran la comunidad.

Sostenedores que viabilizan recursos, entregan autonomía y apoyan técnicamente

Respecto de la figura de los sostenedores, su rol de facilitador mayoritariamente se refiere a la entrega de recursos a los establecimientos, así como autonomía y confianza para su disposición, y para el diseño e implementación de los planes de mejoramiento educativo.

La **entrega de recursos** es la acción de apoyo a las escuelas que con mayor frecuencia realiza el sostenedor. Viabilizada preferentemente

a través de la Ley SEP, permite la compra de equipamiento, recursos pedagógicos y el financiamiento de servicios de personal estable o externo. En específico, algunos de los establecimientos subvencionados visitados destacan que cuentan con apoyo económico para apoyar iniciativas del colegio de forma ágil.

Ligado a lo anterior, la **autonomía** refiere fundamentalmente al mayor manejo de los directores en las decisiones sobre el uso de recursos financieros y humanos en el establecimiento, la cual simboliza para algunas comunidades, un acto de respaldo a su gestión y conducción. En el caso de algunas escuelas municipales visitadas, la autonomía por parte del DAEM permite llevar a cabo la gestión de labores pedagógicas con un mayor ajuste y flexibilización en relación con la gestión global del establecimiento, lo que se traduce en que la escuela pueda ejecutar a tiempo y de forma más idónea las actividades programadas.

En casos específicos, los sostenedores facilitan el desarrollo de las prácticas a través del **apoyo técnico**. Establecimientos de ambas dependencias, destacan que han recibido asesoría profesional de parte del sostenedor tanto en cuestiones curriculares como administrativas, a través de reuniones de trabajo regulares e instancias de capacitación.

Estudiantes motivados y dispuestos al aprendizaje

Los estudiantes, principales destinatarios de toda la actividad escolar, también pueden ser considerados desde una mirada amplia como un facilitador para la implementación de las prácticas educativas, destacando su disposición positiva hacia el aprendizaje y su participación activa en distintos ámbitos de la vida escolar³⁴.

En este marco, en muchos de los casos descritos se observa en este actor una **disposición positiva** hacia el aprendizaje, reflejada en estudiantes motivados, con alta capacidad de autodisciplina, compromiso con

³⁴ Estos rasgos de los estudiantes pueden ser considerados resultados de la implementación de otras prácticas de la comunidad escolar que los motiva y les entrega condiciones para que emerjan. La opción de incluirlo como facilitador responde a visibilizar a los estudiantes como actores válidos y sujetos activos en el mejoramiento escolar que pueden contribuir desde capacidades, motivaciones y actitudes propias.

las clases y altas expectativas de continuidad de estudios. Estas disposiciones se construyen y fortalecen en la medida que los alumnos reciben herramientas y condiciones para que desarrollen un trabajo desafiante, colaborativo y autocrítico. En este sentido, se sienten acompañados por sus docentes y responsables y orgullosos de sus avances y logros.

Cabe destacar las **habilidades para el trabajo colaborativo** que estos estudiantes han desarrollado a través del tiempo, participando regularmente de actividades grupales, tanto en su realización (proyectos, investigaciones, actividades artísticas o deportivas) como en instancias de retroalimentación y apoyo entre pares. Estas habilidades refuerzan la comunidad educativa con relaciones respetuosas y armónicas con sus compañeros y profesores.

Por último, se menciona como facilitador su **participación en los distintos ámbitos de la vida escolar**, destacándose la alta asistencia de los estudiantes a clases y su involucramiento en actividades programáticas o extraprogramáticas. Al respecto, es importante la consideración de los intereses de los estudiantes en la definición de estas actividades a fin de favorecer su identificación y compromiso con su realización.

Padres y apoderados participativos e involucrados en actividades curriculares

Los padres y apoderados también juegan un papel en la trayectoria de mejoramiento de las prácticas escolares. Su rol puede adoptar una serie de formas y matices de acuerdo a sus características particulares, como la motivación o la identificación con el proyecto educativo y los mecanismos e instancias que la escuela dispone para su información y participación.

Entre los facilitadores más frecuentes se observa que los apoderados aprovechan y hacen **buen uso de canales institucionales de información, conocidos, fluidos y estables** para la generación del vínculo con la comunidad, siendo las reuniones presenciales colectivas, entrevistas personales y el envío de informativos las vías

más comunes. Asimismo, los Centros de Padres y Apoderados, son instancias que permiten canalizar la disposición de las familias para apoyar las iniciativas de la escuela, tanto en términos de aporte en recursos, como en el apoyo a la organización de las mismas.

Más allá de estas instancias formales, es posible observar **vínculos de confianza entre las familias y los profesionales y administrativos del establecimiento**, permitiendo avanzar en la construcción de una comunidad educativa. Esta relación, se caracteriza por un conocimiento entre los actores, un trato cercano y una comunicación fluida entre ellos. La presencia de estos vínculos se evidencia con mayor fuerza en aquellas comunidades pequeñas, con estabilidad de los equipos y permanencia de los estudiantes en su trayectoria escolar.

Junto con lo anterior, el **involucramiento de los apoderados en actividades curriculares y comunitarias** resulta ser otro facilitador para el mejoramiento escolar. La participación en el aula o en actividades de aprendizaje si bien es una práctica menos frecuente, es una manifestación concreta de corresponsabilidad en el proceso educativo. Estas iniciativas permiten fortalecer el desarrollo de las actividades y, a su vez, son una oportunidad para que las familias poco participativas o más críticas puedan involucrarse activamente en el apoyo académico de sus estudiantes.

Cultura escolar estimulante y exigente

En estas experiencias, las características de las interacciones entre integrantes de la comunidad escolar que facilitan que una iniciativa ocasional o aislada se transforme gradualmente en una práctica pedagógica sistemática e institucionalizada, refieren a una serie de creencias, actitudes, pautas culturales y valores que, en tanto factores implícitos y explícitos, orientan la acción escolar hacia al desarrollo y aprendizaje activo de los estudiantes.

Al respecto, se destacan dos facilitadores del desarrollo de las prácticas analizadas que se encuentran fuertemente asociados entre sí: las expectativas sobre las capacidades de los estudiantes y el sello institucional que configura un sentido de pertenencia.

En estas comunidades educativas **las expectativas altas y concretas** toman forma en expresiones y acciones específicas que dan cuenta de cómo sus integrantes asumen una perspectiva y convicción de que sus estudiantes pueden aprender y en especial que ellos pueden aportar en ese proceso asumiendo una responsabilidad activa.

En algunos casos esto es gradual porque van abandonando creencias basadas en un determinismo social y se hacen cargo de acciones que previamente pudieron percibir como fuera de sus posibilidades o de su margen de maniobra. Es así como junto con explicitar verbalmente confianza y aspiraciones favorables sobre las capacidades de los niños y jóvenes, felicitándolos frente al logro y estimulándolos a seguir frente a un error o manifestando optimismo genuino frente a sus proyecciones, docentes y directivos se involucran activamente en metas pedagógicas y formativas que son, a la vez, exigentes y alcanzables.

Ello en la medida que consideran los puntos de partida de los estudiantes (intereses, motivaciones y conocimientos previos); se preparan y orientan pasos específicos y graduados para contribuir a que puedan lograrlos, superando creencias que vislumbren límites estrechos a sus capacidades y proyecciones. Las altas expectativas forman además un círculo virtuoso porque se construye en base a la confianza de los directivos y docentes en sus propias capacidades para mejorar, lo que se expresa en una fuerte autoexigencia y autocrítica. Además se manifiesta en la consistencia y sistematicidad con la que se solicita el cumplimiento de lo acordado a todos los estamentos de la comunidad.

Un elemento clave y complementario es **el sentido de pertenencia y claridad sobre el sello institucional**. Estas comunidades educativas reconocen y se sienten orgullosas de una serie de rasgos y atributos que conforman su cultura escolar y que tienen un carácter bastante estable en tanto trascienden a las personas que ejercen cargos. Estas características impulsan, favorecen y, en parte, potencian el desarrollo de las prácticas pedagógicas analizadas desde miradas complementarias, como la finalidad o misión institucional y las formas de relacionarse y hacer las cosas.

En la mayor parte de los establecimientos, se aprecia que la práctica analizada da concreción a la misión institucional o está influida por el proyecto educativo o por ajustes y ampliaciones a este y al perfil del estudiante. Por ejemplo, las prácticas de aula que priorizan el desarrollo de habilidades cognitivas surgen y se fortalecen en mayor medida en establecimientos que han mantenido su énfasis académico, pero además en aquellos que optan por abrir y promover que los estudiantes tengan nuevas oportunidades. En otros casos, los énfasis valóricos en el fortalecimiento del sentido crítico, la responsabilidad y aprovechamiento de los talentos también son impulsores de las prácticas reseñadas.

Por otra parte, varias escuelas reconocen que parte del mejoramiento de sus prácticas pedagógicas se han favorecido por sus **estilos de relacionarse y hacer las cosas**. Estos establecimientos presentan una amplia gama de alternativas complementarias entre sí: algunos destacan que han construido un ambiente cercano y familiar; en otros predomina el diálogo y el análisis conjunto; en otros prima la delegación de funciones y responsabilidades; en algunos las normas son claras y compartidas y todos se aseguran de su cumplimiento; y finalmente en otros brindan gran importancia a los ritos, las actividades no lectivas y al gusto de compartir y construir comunidad.

Independiente de las modalidades predominantes para abordar los procesos, en ellos se observa mayoritariamente disposiciones positivas, de orgullo e identificación hacia la comunidad y a la forma en que esta se construye día a día.

A modo de conclusión, en el presente libro se da cuenta de experiencias singulares sobre prácticas pedagógicas que contribuyen a que los estudiantes aprendan y se desarrollen; prácticas cotidianas que surgen de un proceso propio de cada comunidad educativa. No obstante las singularidades de cada trayectoria, en estas doce prácticas y en otras sistematizadas por Visitas de Aprendizaje durante 2016, se han identificado elementos recurrentes en las acciones y formas de concatenación de sus principales hitos y procesos en sus trayectorias de mejoramiento.

Al respecto, resaltan los distintos puntos de partida, las dificultades sorteadas por las comunidades educativas para afianzar una forma de organización de trabajo, la constante evaluación y ajuste de las acciones implementadas, la gradualidad en los avances y la obtención de los resultados proyectados.

Además, el análisis de los facilitadores destaca el aporte que cada estamento de la comunidad educativa realiza para el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas, así como el papel que puede ejercer la existencia de una cultura escolar en la que predomine las altas expectativas entre los integrantes de la comunidad en un marco de relaciones de respeto, confianza, cordialidad y exigencia, que genera un sentido de pertenencia e identificación con la escuela.

Todos estos elementos dan cuenta de comunidades educativas que han recorrido un complejo derrotero para construir sus prácticas y transformar su proceso en un referente concreto del cual puede aprender el sistema escolar en su conjunto y en especial docentes y directivos. En ese sentido, aun considerando que estas prácticas tienen desafíos para continuar en un desarrollo institucional, la certeza de que sus integrantes seguirán pensando y evaluando qué hacen e indagando en cómo hacerlo mejor y por qué, alienta a que otras comunidades también puedan identificarse, seguir motivándose y potenciando sus fortalezas para expresar que ¡se puede!

ANEXO A:

Criterios de selección y características de establecimientos educacionales para Visitas de Aprendizaje 2016

A continuación se presentan los criterios de preselección y selección de establecimientos educacionales para Visitas de Aprendizaje 2016. Posterior a ello, se describen las características generales de las escuelas visitadas.

Criterios de preselección y selección de establecimientos educacionales

Preselección de establecimientos educacionales 2016

El primer criterio para elaborar la nómina anual de comunidades educativas que potencialmente pueden recibir una Visita de Aprendizaje, es que todas estas comunidades deben estar clasificadas en la Categoría de Desempeño Alto, según la Metodología de Ordenación de la Agencia vigente cada semestre³⁵ (Ley N.º 20.529, Artículos 15 y 23).

En segundo lugar, se identifican establecimientos educacionales que presenten características de contexto similares a aquellas escuelas que requieren mayor orientación en su proceso de mejoramiento. En este sentido, se valora que las escuelas invitadas estén conformadas por estudiantes provenientes de familias vulnerables, o cuya población sea socialmente heterogénea.

³⁵ Al momento de la preselección, el total de establecimientos educacionales clasificados en la Categoría de Desempeño Alto fue de 654 establecimientos.

En tercer lugar, se busca visitar establecimientos de diversos contextos geográficos e institucionales, por lo que se incluyen escuelas situadas en las distintas Macrozonas³⁶ del país resguardando una cierta proporcionalidad en función de la matrícula y cantidad de establecimientos del sistema escolar. Además, se considera que exista variedad en la dependencia administrativa, incluyendo tanto establecimientos municipales como particulares subvencionados.

En cuarto lugar se contemplan los resultados educativos en términos de tendencia a la mejora y equidad en el porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados.

³⁶ Las Macrozonas son oficinas territoriales de la Agencia de Calidad de la Educación. Se dividen en cinco y cada una agrupa varias regiones. La Macrozona Norte agrupa las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama. La Macrozona Centro Norte integra a las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana de Santiago y Libertador General Bernardo O´Higgins. Por su parte, la Macrozona Centro Sur agrupa las regiones de Maule, Biobío y La Araucanía, mientras la Macrozona Sur se encarga de las regiones de Los Ríos y Los Lagos. Por último, la Macrozona Austral agrupa las regiones de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo y Magallanes y de la Antártica Chilena.

A continuación se presentan los ámbitos de contexto y resultados educativos que se consideran en conjunto para el proceso de preselección³⁷.

| Ámbito | Criterios | Indicadores |
|------------------------------|---|---|
| Contexto | Vulnerabilidad socioeconómica | Vulnerabilidad socioeconómica del establecimiento superior al 50%, de acuerdo al IVE elaborado por JUNAEB. |
| | Tamaño de la escuela | Matrícula mayor a doce estudiantes en cada uno de los cursos que rindieron Simce en cuarto y octavo básico. |
| | Gratuidad | No existencia de cobro en mensualidades y matrícula. |
| Resultados | Mejoramiento escolar | Tendencia a la mejora según Índice de Desempeño Escolar (IDE). |
| | Equidad en resultados de aprendizaje | Sobre el 67% del total de estudiantes de cuarto u octavo básico en Nivel de Aprendizaje Elemental o Adecuado en las asignaturas de Lenguaje o Matemática. |
| | | Variación positiva y significativa en al menos una asignatura de cuarto, sexto u octavo básico en las tres últimas mediciones Simce. |
| | | Puntaje superior al promedio de su grupo socioeconómico en al menos una asignatura de un curso en la última medición Simce. |
| Desarrollo personal y social | Indicadores de Desarrollo Personal y Social Autoestima académica y motivación escolar y Clima de convivencia escolar, igual o superiores al promedio de su grupo socioeconómico en al menos un curso. | |

Cabe señalar que existe un criterio de exclusión al momento de preseleccionar establecimientos. Esta refiere a no tener sanciones por faltas graves asociadas a la vulneración de derechos de algún integrante de la comunidad, según información de la Superintendencia de Educación.

³⁷ Los establecimientos educacionales son identificados con la información disponible tres meses antes de la respectiva Visita de Aprendizaje.

Selección de establecimientos educacionales para Visita de Aprendizaje 2016

Una vez realizada la preselección de establecimientos educacionales por Macrozona según los criterios cuantitativos descritos, la información de cada uno de ellos se complementa con información cualitativa proveniente de informantes clave del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (representantes regionales y provinciales del Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación, autoridades de las Macrozonas de la Agencia de Calidad de la Educación). Con esta información se elabora la nómina priorizada de establecimientos a invitar³⁸. Dicha nómina excede de manera intencionada tres veces la cantidad de visitas proyectadas para el año puesto que se puede posponer o declinar la invitación.

Una vez priorizados los establecimientos, los Coordinadores de Equipo de cada Macrozona hacen los contactos iniciales con las autoridades del establecimiento presentándoles los sentidos, objetivos y productos de la Visita de Aprendizaje. Esta conversación permite, a quien representa a la entidad sostenedora o a la dirección del establecimiento, realizar preguntas o aclarar dudas sobre los alcances de la Visita. Si aceptan la invitación se da por iniciada la Visita de Aprendizaje propiamente tal, dado que puede surgir información cualitativa estratégica para la contextualización de la escuela y la identificación de la práctica a caracterizar.

³⁸ Cabe señalar que por ley, las Visitas de Aprendizaje no pueden superar el 5% del total de visitas realizadas anualmente por la Agencia de Calidad de la Educación.

Características de los establecimientos educacionales participantes en Visitas de Aprendizaje 2016

En 2016 se realizaron Visitas de Aprendizaje a 34 establecimientos educacionales que imparten educación básica. De ellos, 18 son municipales y 16 particulares subvencionados.

Considerando los criterios prioritarios de preselección (establecimientos en Categoría de Desempeño Alto y contexto similar al de las que más apoyo requieren³⁹), el promedio del IVE del total de establecimientos visitados fue de 72,5%. Este valor es referencial, pues existen diferencias importantes según dependencia (81% en escuelas municipales y 63% en particulares subvencionados) o distribución macrozonal, dado que en las regiones extremas, la mayoría de las escuelas de Alto Desempeño visitadas presenta una menor vulnerabilidad que las escuelas visitadas de la zona central y sur.

Esta información es complementaria a la clasificación socioeconómica de las escuelas construidas a partir de los cuestionarios Simce de cuarto básico. La mitad de las escuelas visitadas fueron clasificadas en Grupo Socioeconómico medio, y nueve corresponden a medio bajo, cuatro al grupo bajo y las cuatro restantes a medio alto.

En tanto, la distribución en el territorio contempló la realización de visitas en las cinco Macrozonas en las que está instalada la Agencia de Calidad, manteniendo la proporcionalidad con el total de establecimientos educacionales en funcionamiento. Por ello, se realizaron prácticamente la mitad de visitas en la Macrozona Centro Norte (18) y las 16 restantes en las otras cuatro Macrozonas: Centro Sur (7), Sur (4), Norte (3) y Austral (2). Así, el año 2016 se realizaron Visitas de Aprendizaje en todas las regiones del país, a excepción de las regiones de Antofagasta y de la Araucanía.

³⁹ Como referencia, el IVE promedio de los establecimientos educacionales que participaron en Visitas Integrales o Visitas de Fortalecimiento de la Autoevaluación en 2016, ubicados en las Categorías de Desempeño Insuficiente y Medio-Bajo fue de 83,5% y 81,1% respectivamente.

Se realizó un mayor número de visitas en establecimientos situados en contextos urbanos (23) que en contextos rurales (11). Por otra parte, la mayoría de los establecimientos educativos visitados, junto con impartir educación básica, tienen educación parvularia (29) y prácticamente la mitad imparte educación media (15).

Cabe señalar que la gran mayoría de los establecimientos educativos visitados en 2016 son gratuitos para las familias en cuanto no cobran matrícula ni pago mensual.

De acuerdo a la adscripción a las principales políticas públicas mencionadas por las escuelas, se observa que la mayoría de los establecimientos visitados (30), firmaron el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, permitiéndoles el acceso a los recursos de la Ley SEP. Cabe destacar que 26 escuelas lo realizaron el año 2008, es decir, en el primer año de vigencia de la ley. Del total de la matrícula de escuelas adscritas al convenio, un 80,3% ha sido clasificada como prioritaria. En tanto, 32 de los 34 se acogieron a la JEC en educación básica.

Por otra parte, la matrícula promedio de las escuelas visitadas fue de 576 estudiantes. Este valor presenta variaciones según dependencia (los establecimientos particulares subvencionados poseen 1,54 veces mayor matrícula que los municipales), y también a nivel de área geográfica (las escuelas urbanas poseen 3,59 veces mayor matrícula que las rurales). La escuela visitada de mayor matrícula tiene 1.815 estudiantes y la de menor matrícula 77 estudiantes.

Información complementaria señala que el número promedio de docentes (independiente de la labor realizada) en estos establecimientos fue de 35. De ellos, 29 son docentes de aula.

Por otra parte, es importante mencionar que estas escuelas presentan una trayectoria de mejoramiento consolidada. Del total de escuelas visitadas, 22 han permanecido en la Categoría de Alto Desempeño en las cuatro mediciones existentes (2013-2016).

En cuanto a resultados de aprendizaje, en el Simce de lectura de cuarto básico, 29 de 32⁴⁰ establecimientos presentan resultados por sobre su grupo socioeconómico y tres presentan resultados similares. En Matemática, la distribución es prácticamente la misma.

Una situación similar se observa en los resultados de los niveles de aprendizaje. Prácticamente, todos los establecimientos visitados presentan sobre el 66% de sus estudiantes en niveles Adecuado y Elemental en las mediciones de Lenguaje y Matemática de cuarto básico. En tres casos esta situación ocurre en solo una de estas dos asignaturas.

Por último, en los IDPS se observa que sobre el 90% de las escuelas visitadas presentan resultados similares o sobre su grupo socioeconómico en cada uno de los cuatro indicadores (Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable).

40 Dos establecimientos imparten educación básica a partir de séptimo básico.


ANEXO B:

Criterios para identificar prácticas escolares significativas en Visitas de Aprendizaje

Los siguientes parámetros son utilizados en los distintos momentos del proceso de identificación y caracterización de las prácticas educativas a compartir por la Agencia de Calidad de la Educación. Son considerados en su conjunto, en función del contexto, sin necesariamente pretender que se presenten todos.

| N° | Criterio | Descriptor | Subcriterio | Descripción |
|----|----------------------|--|-------------------------------|--|
| 1 | Relevancia educativa | La práctica está orientada al desarrollo de los estudiantes y al mejoramiento institucional. | Desarrollo de los estudiantes | Refiere a aspectos centrales del desarrollo (cognitivo, social, físico, valórico, emocional, entre otros) de los estudiantes en forma directa o indirecta. |
| | | | Mejoramiento | Da cuenta de aspectos y procesos que generan o fortalecen cambios institucionales, como acciones de autoevaluación, instancias de reflexión colectiva y disposición al cambio de los actores, entre otros. |
| 2 | Sistematicidad | La práctica está organizada y se desarrolla regularmente. | Organización | La práctica tiene una estructura con objetivos claros. Sus actividades son secuenciadas y responden a los objetivos planteados. |
| | | | Regularidad | Se realiza con una periodicidad acorde a lo previsto para el logro de los objetivos propuestos. |

| N° | Criterio | Descriptor | Subcriterio | Descripción |
|----|-----------------------|--|----------------------|---|
| 3 | Institucionalización | Es una forma de trabajo asumida por la comunidad educativa, articulada al proyecto y sostenible en tiempo. | Articulación | Es una práctica vinculada a otras acciones institucionales, desarrollada por la mayor parte de los participantes a los que atañe. No es una acción aislada; está asumida, avalada y promovida por las autoridades y es significativa para la comunidad educativa. |
| | | | Sostenibilidad | La comunidad educativa ha sido capaz de mantener, reforzar y consolidar la experiencia en el tiempo (referencialmente, un mínimo de 3 años) y existen evidencias de su proyección más allá de la presencia o ausencia de uno o más de sus responsables. |
| 4 | Evaluación | La práctica presenta acciones de monitoreo y evaluación basadas en evidencias. | Monitoreo | La práctica contempla mecanismos de monitoreo y utiliza la información generada para su constante mejora. |
| | | | Evidencia y registro | El establecimiento cuenta con productos y documentos utilizados en el proceso y asociados a los resultados obtenidos. (No implica necesariamente que el proceso de evaluación esté formalizado). |
| 5 | Efectividad | La práctica logra sus objetivos. | | Responde a las necesidades para las que fue creada e incluso puede presentar otros efectos beneficiosos. |
| 6 | Innovación | Práctica novedosa en esa comunidad. | | Es una solución o alternativa pertinente y original para esa comunidad educativa en particular. No era parte de la forma de trabajo o de la cultura escolar antes de su puesta en marcha o ha implicado un cambio mayor. |
| 7 | Potencial movilizador | La práctica ilustra el mejoramiento contextualizado. | | Se desarrolla en un contexto social, económico y administrativo similar al de otros establecimientos educacionales que requieren mejorar, por ende es susceptible de ser un referente. |



Agencia de Calidad de la Educación

Este libro contiene doce prácticas pedagógicas de comunidades educativas que decidieron enfrentar de distintas maneras desafíos pedagógicos circunscritos a tres temáticas centrales para el quehacer escolar: mejorar las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, apoyar el desarrollo profesional de los docentes y, avanzar hacia liderazgos eminentemente pedagógicos y movilizadores de la comunidad escolar.

Estas prácticas han sido sistematizadas por la Agencia de Calidad de la Educación a través de Visitas de Aprendizaje desarrolladas durante 2016 en establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular subvencionada con una Categoría de Desempeño Alto.

Cabe señalar que existe continuidad y profundización de las temáticas tratadas o enunciadas en el anterior libro *Se puede* (2016), en las que se describieron prácticas que ilustran avances y logros en materia de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral.

ISBN: 978-956-9484-05-6



9 789569 484056

