



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

**Magíster en Educación
mención Gestión de Calidad**

Trabajo de Grado II

**Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo
Colegio Santa María de Aconcagua**

Profesor: Rocío Rifo San Martín.

Alumno: Francisco Vergara Lazo.

Santiago – Chile, diciembre del 2020

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico	5
Marco contextual	41
Diagnóstico institucional	54
Análisis de resultados	62
Plan de mejoramiento	66
Bibliografía	71

Resumen

El nuevo enfoque del plan de mejoramiento educativo se centra en los procesos de perfeccionamiento y propone que los establecimientos proyecten un Plan de Mejoramiento, en un plazo de 4 años, a partir del análisis y reflexión en torno al PEI de cada comunidad educativa.

En tal sentido, se establece que un buen proyecto debe estar centrado en las características que llevan a construir una escuela efectiva en donde según lo aprendido con anterioridad es aquella en donde toda la comunidad educativa

participa activamente en la toma de decisiones y existe una comunicación afectiva. Es a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico institucional se obtienen los primeros resultados que llevan a proponer objetivos y metas que sean aplicables y ejecutables en corto, mediano y largo plazo.

En dicho escenario, es que el objetivo del trabajo de grado II es construir un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) destinado al Colegio Santa María de Aconcagua, de la Comuna de Santa María, Valparaíso. Por ello, se traza un plan anual que permita ir concretando los objetivos estratégicos por medio de la definición de objetivos anuales y el diseño e implementación de las acciones propuestas en este documento.

Introducción

El mejoramiento educativo implica la toma de decisiones en diversos ámbitos de la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos educacionales. Por ello, supone el abordaje de manera coordinada y articulada con los distintos niveles y dimensiones de la experiencia escolar, desde lo que ocurre a nivel institucional hasta el nivel de aula, considerando no sólo los resultados esperados, sino que también la relevancia de los procesos que movilizan a la institución educativa. En ese contexto, es importante considerar, entre otros, la formación actitudinal que propone el currículum, como también la incorporación de acciones que mejoren la inclusión educativa y la convivencia escolar. De este modo, la gestión escolar es entendida como el conjunto de decisiones estratégicas que toman diariamente los sostenedores, directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias (Mineduc, 2019).

Complementariamente, es necesario señalar que el presente Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), se encuentra orientado al Colegio Santa María de Aconcagua, de la Comuna de Santa María, Valparaíso, y constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de

mejoramiento institucional y pedagógico de la institución. Para ello, se utilizó una Metodología Mixta (cualitativa – cuantitativa) que permitiera recolectar y analizar los datos obtenidos en los distintos procesos previos a la elaboración del Proyecto de Mejoramiento Educativo.

Dichos procesos disponen de la flexibilidad para adaptarse a la institución donde se espera implementarlo conjuntamente con el PEI, considerando la cultura organizacional y escolar, el contexto sociocultural y territorial de los integrantes, sus roles y funciones, además del diagnóstico institucional y, principalmente, los logros y desafíos establecidos para el mejoramiento de la calidad de la institución.

Marco teórico

Con el propósito de analizar e incorporar información pertinente y actualizada a los propósitos de este trabajo es que se considera construir un marco teórico que aborde los siguientes aspectos:

- Proyecto Educativo Institucional Colegio Santa María de Aconcagua.
- Escuelas efectivas.
- Plan de Mejoramiento Educativo.

Los temas desarrollados tienen directa relación con el diagnóstico de la institución y inciden en la elaboración del “*Plan de Mejoramiento Educativo*”.

PROYECTO EDUCATIVO – COLEGIO SANTA MARÍA DE ACONCAGUA

A. SELLOS EDUCATIVOS

La educación tiene como fin último que el individuo desarrolle las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y heterogéneo. Para hacerlo eficiente y eficazmente, la educación debe organizar su quehacer alrededor de los siguientes sellos:

1. Educación de niños y jóvenes que hacen uso del conocimiento, actitudes y habilidades en la práctica escolar, profesional y social.
2. Educación de niños y jóvenes con sólidos valores Eucarísticos Mercedarios.

Dicho sello educativo caracteriza y refleja la propuesta educativa y formativa del Colegio “Santa María de Aconcagua” (Aconcagua, 2019)

B. VISIÓN

El Colegio “Santa María de Aconcagua” corresponde a una comunidad educativa católica, con sello eucarístico mercedario, que presta servicios desde 1946 en Santa María, impartiendo Educación prebásica, Básica y Media Técnico Profesional a niños, niñas y jóvenes de la comuna y de otros sectores de la provincia. Complementariamente, se señala que “Cristo en su misterio eucarístico es el eje fundamental para realizar la labor educativa con los estudiantes. Queremos entregar una educación liberadora y misericordiosa, que sea un verdadero aporte a la sociedad actual, formadora de personas integrales que viven y transmiten los valores y conocimientos y comparten sus dones y habilidades”. Y que “tal como lo soñaba Madre María de Refugio, fundadora de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento, este documento es el ideario que guiará la vida del Colegio en los próximos cuatro años” (Aconcagua, 2019)

Es así como “El Colegio Santa María de Aconcagua busca ser una Comunidad Educativa, que imparte educación de calidad, para formar personas integrales con sello Eucarístico mercedario que aportan, desde su fe, a la sociedad”.

C. MISIÓN

Considerando la situación actual de esta comunidad educativa y la visión propuesta, el colegio es efectivamente un aporte a la comuna de Santa María, por su condición de colegio católico, que busca la formación integral de sus

estudiantes con énfasis en el aspecto valórico y siempre preocupado de entregar una educación de calidad que responda a las exigencias vigentes (Aconcagua, 2019).

MISIÓN DEL COLEGIO SANTA MARIA DE ACONCAGUA

La misión del Colegio corresponde a educar a niños y jóvenes con una sólida formación académica y valórica que les permita descubrir su vocación y ser protagonistas de su proceso de aprendizaje (Aconcagua, 2019).

D. DEFINICIONES Y SENTIDOS INSTITUCIONALES

Principios y enfoques educativos:

Para entregar una educación católica con sello eucarístico mercedario, de calidad y equidad, el proyecto del Colegio se inspira en los Principios de la Educación Chilena, plasmados en el Art. 3º de la LGE: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad e inclusión, participación, responsabilidad, articulación, transparencia, flexibilidad.

Además, la educación del Colegio “Santa María de Aconcagua” continúa con el ideario educativo de la Fundadora de la Congregación, Madre María del Refugio Aguilar y Torres, quien incorpora diversos sistemas y métodos pedagógicos, pues la educación es dinámica, debiéndose modificar según evolucionan los tiempos; pero esta educación debe “revestirse de Jesucristo”.

La educación que imparte el Colegio Santa María de Aconcagua es humanista, centrada en la persona, que planifica sus actividades en orden al desarrollo integral del hombre, haciendo la síntesis entre fe y cultura. Es una

Educación Eucarística Mercedaria, que anuncia a Cristo Redentor para hacer del estudiante un agente de cambio social.

Considerando lo expuesto y la realidad del Colegio Santa María de Aconcagua, los sellos educativos, su visión y su misión se concretizan en los principios declarados a continuación, los cuales han sido organizados según el modelo de Gestión de Calidad propuesto por el Ministerio de Educación.

ÁREA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Gestión del Currículum:

1. Queremos ser una comunidad educativa que intenciona la formación del discernimiento (**espíritu reflexivo y crítico**), desde Jesucristo y los valores del evangelio, para que sus actores sean agentes de cambio social, en el contexto local y nacional.
2. Deseamos que nuestros estudiantes **conozcan y desarrollen sus propias potencialidades y competencias**, reconociendo y utilizando sus talentos en beneficio propio y de la comunidad.
3. Formamos técnicos de nivel medio que hacen uso de sus conocimientos y competencias en la práctica escolar, laboral y social.
4. Queremos un equipo docente cristiano, de **excelencia profesional y humana**, con capacidad crítica y autocrítica, que sean capaces de dar lo mejor de sí en beneficio de sus estudiantes.

Enseñanza y aprendizaje en el aula:

5. Esperamos que nuestros profesores sean **agentes eficientes y eficaces de innovación** y cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
6. Queremos estudiantes que adquieran **los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les lleven a su desarrollo integral** y puedan desenvolverse como cristianos alegremente comprometidos en el mundo de hoy.
7. Queremos que la enseñanza de las humanidades, las ciencias, las competencias técnicas, las artes y el deporte se realicen desde un currículo liberador.

Apoyo al desarrollo de todos los estudiantes:

8. Queremos ser una **comunidad formadora inclusiva** por lo que proponemos una educación que considera los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.
9. Queremos **formar técnicos de nivel medio** con las competencias necesarias para que se inserten exitosamente en el mundo laboral.
10. Queremos formar **estudiantes preparados** para continuar en la educación terciaria.
11. Somos una comunidad educativa que atiende las **necesidades de sus estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad**, a fin de promover la equidad e igualdad de oportunidades.

ÁREA LIDERAZGO ESCOLAR

Liderazgo del sostenedor:

12. La sostenedora **lidera los procesos de gestión institucional** desde el carisma eucarístico mercedario, con foco en los aprendizajes de calidad, de todos los miembros de la comunidad educativa.

Liderazgo del director:

13. La dirección ejerce un **liderazgo** evangélico-pedagógico desde el carisma eucarístico mercedario, que orienta y guía a la comunidad educativa con visión de futuro, generando **espacios de acogida, diálogo, reconciliación, confianza y participación**, en un ambiente de fe, comunión, libertad, misericordia y servicio.

14. La dirección **gestiona y genera condiciones organizacionales** para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizajes integrales efectivas, acordes

al carisma eucarístico mercedario, según el modelo de aseguramiento de la calidad de educación.

15. La dirección promueve un “**colegio en pastoral**” que intenciona la formación de **discípulos-misioneros** de Cristo Redentor.

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS

16. La dirección moviliza a los distintos actores de la comunidad educativa para articular y **lograr los objetivos y metas compartidas** del colegio.
17. La dirección implementa un **sistema de monitoreo y evaluación sistemática** de los procesos curriculares, de gestión, de liderazgo, convivencia y resultados.

ÁREA CONVIVENCIA

Formación:

18. La comunidad educativa desarrolla en todos los actores del proceso educativo las **habilidades sociales** (tolerancia, escucha activa, empatía, resiliencia, valorar la diversidad) **y espirituales** (fe, comunión, libertad, misericordia y servicio) para convivir armónicamente en la comunidad educativa y en su entorno, intencionado actividades como talleres, visitas tecnológicas, pasantías, obras de misericordia, retiros de reflexión, etc.
19. Somos una comunidad educativa que, a ejemplo de las primeras comunidades cristianas, se reúne en torno a la Palabra y la Eucaristía, construyendo la “*gran casa de familia*”, (MODEMRA, 34) presidida por Cristo Redentor a fin de hacer de nuestra escuela un espacio de fe, comunión fraterna, libertad, misericordia y servicio.

Convivencia Escolar:

20. Somos una comunidad escolar que **promueve la sana convivencia**, a través de la interrelación entre sus miembros y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.
21. Somos un colegio en el que **el deporte, la recreación, la expresión artística y cultural favorecen el desarrollo de la persona**, fortalecen el sentido de pertenencia, el trabajo en equipo, los valores de responsabilidad, lealtad, compromiso, sana competencia y diversión.
22. Somos una comunidad educativa que valora y asume el cuidado de su entorno como una forma de agradecer y salvaguardar la obra creadora de Dios.
23. Somos un colegio que **previene y enfrenta situaciones atentatorias de la dignidad de la persona, promoviendo la resolución pacífica de conflictos**, desde los valores del evangelio.
24. Somos un colegio con variadas **redes de apoyo** que permiten a los estudiantes fortalecer su persona, a fin de integrarse eficientemente a la sociedad del siglo XXI.
25. Contamos con profesores comprometidos con los estudiantes, que los acogen y acompañan personalmente.
26. Somos un colegio que resguarda la seguridad y el desarrollo emocional, afectivo y social de sus estudiantes en forma sistemática, proveyendo un **equipo multidisciplinario** que promueve y vela por el bienestar de todos sus integrantes.
27. Formamos estudiantes para que conozcan y respeten los derechos humanos y sus deberes, siendo promotores de una cultura por la vida, a la luz de la fe cristiana.
28. Queremos que las **familias o tutores** de nuestros estudiantes se involucren efectivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo partícipes activos de la labor educativa.

29. Anhelamos un colegio-familia, participativo y comprometido, en el cual sus actores aportan, desde su rol a la vivencia del PEI.
30. Queremos estudiantes cristianos con una sólida formación ciudadana, que participen en la vida democrática como discípulos-misioneros de Cristo Redentor, aportando a la construcción de la sociedad desde los valores del evangelio.
31. Somos un colegio-iglesia “en salida misionera” (Papa Francisco), abierta a la comunidad que se involucra y participa activamente en su entorno, propendiendo a una colaboración mutua.

GESTIÓN DE RECURSOS

Gestión del personal:

32. Somos un colegio que cuenta con docentes y asistentes de la educación idóneos para lograr los objetivos del Proyecto Educativo Institucional.
33. Somos un colegio que valora y reconoce el buen desempeño de todos los actores de la comunidad educativa
34. Somos un colegio que cuenta con estrategias de inducción, acorde al Proyecto Educativo, para el personal que se integra al establecimiento.

Gestión de Recursos Financieros y Administrativos:

35. Somos un colegio que continuamente trabaja para mantener, mejorar y ampliar las condiciones óptimas de infraestructura y espacios educativos que permitan el desarrollo integral de sus estudiantes.

Gestión de Recursos Educativos:

36. Somos un colegio que procura proveer y gestionar los recursos educativos necesarios para el desarrollo de clases (asignaturas y módulos), talleres,

pastoral, extraescolar, celebraciones varias y otros, a fin que todos nuestros estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar aprendizajes de calidad.

ESCUELAS EFECTIVAS

Una escuela eficaz “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003). Para ser eficaz la escuela debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. Ocasionalmente también se agrega como criterio que la escuela eficaz se preocupa por el desarrollo integral del alumno, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos¹.

Esta investigación se focaliza en identificar las claves que en estas escuelas hacen posible estos buenos resultados. En cada una de las escuelas se observó y analizó qué hacen sus directivos y profesores, cómo y en función de qué metas se organiza la escuela, si y cómo comprometen a los profesores, a los alumnos y a los padres y apoderados, cómo planifica y evalúan, cómo toman decisiones, cómo los profesores organizan sus clases y las materias del curriculum, cómo usan los textos y demás materiales didácticos, cómo interaccionan con los alumnos, cómo

mantienen la disciplina, etc. Cada escuela se consideró como un caso que fue documentado a través de la aplicación de distintos instrumentos, estructurados y no estructurados, y analizado en profundidad con el objetivo de describir cómo y comprender por qué lo hace bien. Se escribieron 14 monografías una por escuela

¹ El libro que entrega todos los resultados del estudio hace una revisión bibliográfica de los estudios y escritos sobre escuelas efectivas. Entre otros, véase Murillo (2003), Brunner y Elacqua (2003), Scheerens (2000), Scheerens y Bosker (1997), Slavin (1996) y Sammons, Hillman y Mortimore (1995).

y posteriormente se hizo un análisis transversal centrado en sus semejanzas y diferencias en cuanto a las claves de los buenos resultados.

Este capítulo resume los principales resultados obtenidos en el conjunto de las escuelas estudiadas, diferenciando dos niveles, la unidad escolar como organización y el aula como arena prioritaria en que ocurre la interacción profesor-alumno. La primera sección describe la muestra de escuelas con que se trabajó. Las secciones 2 y 3 presentan los resultados principales en el nivel de la unidad educativa y el aula.

I. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS ESTUDIADAS:

Dos criterios mayores delimitaron la selección de la muestra: la pobreza o vulnerabilidad de los alumnos y los buenos logros educacionales de la escuela. Para delimitar el universo de escuelas que trabajan con estudiantes de condiciones sociales y económicas adversas se utilizó la clasificación elaborada por el Ministerio de Educación para entregar los resultados del SIMCE 2000, que agrupó las escuelas en cinco categorías de acuerdo a las características socioeconómicas predominantes de los alumnos, considerando los años de estudio promedio del padre y de la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar. Las escuelas incluidas en la muestra de este estudio debían pertenecer a los grupos A (Bajo) y B (Medio-Bajo) de dicha clasificación. Según la información proporcionada por el SIMCE 2000, un 39% de la matrícula nacional estudiaba entonces en estas escuelas concentrando al alumnado más pobre del país.

Al interior del conjunto de escuelas que en el 2000 pertenecían a los grupos mencionados, la investigación identificó aquellas que obtuvieron buenos resultados de aprendizaje en los SIMCE de 4° y 8° básico en 1996, 1997, 1999 y 2000. No existe un estándar nacionalmente definido para determinar cuándo una escuela obtiene “buenos” resultados. Para seleccionar las escuelas se estableció como criterio que hubiesen obtenido resultados que las ubicasen dentro del 25% de los

mejores puntajes del país, tanto en Lenguaje como en Matemática, en 4°básico de 1999 y 8°básico de 2000. El puntaje de corte para el 25% superior fue de 265 puntos en cuarto básico (1999) y 263 puntos en octavo básico (2000). Adicionalmente, se eliminaron todas aquellas escuelas que, con respecto a las mediciones SIMCE inmediatamente anteriores (4°básico 1996 y 8° básico 1997, en Lenguaje y Matemáticas) hubiesen bajado significativamente sus puntajes. Con este procedimiento se quiso privilegiar i) una cierta permanencia de la escuela con buenos logros a través del tiempo, más que el éxito esporádico en una medición²; y ii) una visión completa del proceso educativo de la escuela, que incluyese al conjunto de alumnos, más que un buen trabajo limitado a sólo un sub-ciclo (por ejemplo, evaluar sólo 4° básico). El universo de estas escuelas no representa más que el 1 % del total de escuelas de los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo del país. Coherente con la conocida relación entre nivel socioeconómico de los alumnos y resultados de aprendizaje, el universo de escuelas efectivas en áreas de pobreza en Chile es restringido.

En definitiva, la muestra quedó conformada por 14 escuelas. Se trata de 10 escuelas municipales y 4 particulares subvencionadas; 8 urbanas y 6 rurales; distribuidas en 8 regiones del país; cuya matrícula en 2001, según registros del Ministerio de Educación, fluctuaba entre 60 y 1231 alumnos. En la selección de las 14 Escuelas se privilegió las de mayor matrícula. Mientras el 46% de escuelas chilenas tienen menos de 100 alumnos, en el estudio sólo un 7% de escuelas tiene este tamaño. En el otro extremo, mientras un 33% de las escuelas tiene 300 o más

alumnos, en esta investigación un 50% de la muestra tienen ese tamaño. El número de alumnos por aula es una variable que con frecuencia se asocia a malos

² Si los resultados SIMCE de la escuela no muestran una mínima estabilidad a través del tiempo no tiene sentido hablar de escuela efectiva ya que éstas no serían capaces de mantener sus resultados. La consideración de permanencia en el tiempo es particularmente importante en las escuelas de escasa matrícula cuyo promedio SIMCE está muy influido por errores de medición y la presencia de factores azarosos. En éstas, un alumno muy bueno o muy malo pueden hacer la diferencia.

resultados de aprendizaje. Los profesores de las escuelas efectivas estudiadas no tienen menos alumnos en frente suyo que los demás docentes del país. El número de alumnos por sala, para el total de cursos de las escuelas, es mayor en el caso de las Escuelas Efectivas que para el total de escuelas del país (30 y 25 alumnos, respectivamente).

Los docentes de estas escuelas no muestran características muy diferentes a las de los demás maestros del país. Ambos grupos tienen prácticamente la misma edad promedio (48 y 47 años) y una cantidad semejante de años de servicio (18 y 17, respectivamente). Como es sabido, en Chile el nivel de formación especializada en la docencia es muy elevado (93% profesores tiene título profesional en educación) y en estas escuelas es un poco mayor (96%), pero se trata de niveles generales tan altos y diferencias tan pequeñas que no permiten encontrar ahí una clave que las diferencie. Al igual que a nivel nacional, en estas escuelas 3 de cada 4 docentes son mujeres. Por último, en las escuelas efectivas los docentes tienen en promedio 32 horas semanales de contrato de aula, muy semejante al promedio nacional de 31 horas.

Podría sostenerse que las escuelas efectivas lo son porque han logrado excluir a los alumnos que muestran desventajas académicas. Si éste fuera el caso, las escuelas estudiadas en su interior debieran tener una muy baja dispersión de resultados y no contar con estudiantes de bajos logros. Los alumnos de las escuelas estudiadas se distribuyen de una forma que se aproxima a la curva normal, al igual que los alumnos del total del país y del conjunto de escuelas de vulnerabilidad equivalente a ellas, sólo que a diferencia de ambas la distribución completa de alumnos de escuelas efectivas se encuentra desplazada hacia los mayores puntajes. Pese a lo anterior, las escuelas efectivas conservan una importante heterogeneidad interna, de forma que no se puede afirmar que sistemáticamente excluyen los alumnos con problemas de aprendizaje o de bajo desempeño académico.

Estas características de las escuelas efectivas permiten concluir que sus buenos resultados de aprendizaje, relativo a sus pares, no se explican por rasgos

estructurales fáciles de identificar desde el exterior, como por ejemplo, ser escuelas o cursos muy pequeños, contar con docentes de condiciones estructurales diferentes o tener la posibilidad de excluir los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. ¿Cuáles son, entonces, las claves detrás de sus buenos resultados de aprendizaje? Las dos secciones siguientes responden a esta pregunta. La sección 2 se detiene en la gestión escolar, y la 3 en las prácticas pedagógicas en el aula.

II. CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS EFECTIVAS:

Esta sección discute los elementos de la gestión de estas escuelas que resaltan a la hora de explicar sus buenos resultados de aprendizaje. Dichos elementos se han resumido en diez puntos o afirmaciones centrales. La presencia de estos elementos en las escuelas no significa que sean similares en sus contenidos, en las prácticas y conductas en que se manifiestan. De hecho, se observan similitudes importantes entre las escuelas en un nivel más bien general, y muchas diferencias en las prácticas y aspectos específicos. El hecho es, sin embargo, que ninguna de las escuelas estudiadas deja de preocuparse del área que plantea cada afirmación.

Los 10 puntos se encuentran estrechamente relacionados entre sí por lo que resulta difícil separarlos o aislarlos. Pareciera que la presencia de una gran mayoría de ellos es lo que hace a la escuela efectiva. De otro lado, en nuestro medio muchas veces se hace una distinción entre gestión institucional y administrativa y gestión pedagógica. En estas escuelas, esta separación es imposible. Ambas dimensiones están fuertemente imbricados y coherentemente articulados por lo que es muy difícil tener una buena gestión pedagógica sin procesos institucionales y organizacionales también eficaces que la sustenten (y viceversa).

1. Escuelas que poseen una “Cultura Escolar Positiva”.

En todas las escuelas estudiadas existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene estos ejes principales: un fuerte "capital simbólico", "sentido identitario", y "ética del trabajo".

Son escuelas que "creen" casi ciegamente en lo que pueden lograr haciendo un buen trabajo con sus alumnos. La motivación que domina es hacer las cosas bien. Esta motivación tiene directa relación con un fuerte sentido identitario que caracteriza a las escuelas estudiadas. Prácticamente todas tienen algo que las distingue y los equipos reconocen que eso es un factor relevante para explicar el compromiso que todos sienten con la escuela. En algunos casos es el ser una escuela artística, en otros el pertenecer a una religión determinada y en otros el haber tenido un pasado problemático o una historia común ligada a la comunidad donde se encuentran inmersas. La identidad que caracteriza a estas escuelas se ha construido en la mayoría de los casos sobre la base de "experiencias" comunes más que de "contenidos" o ideas compartidas que guíen su accionar. Hay un tercer elemento que las distingue: en ellas hay por cierto aspiraciones compartidas. En todas las escuelas estudiadas existe un alto nivel de expectativas – aunque no desmedidas ni poco realistas – con respecto al trabajo que la misma escuela puede realizar y sobre todo en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro. "Mis niños van a llegar lejos" es una frase recurrente en el discurso de la mayoría de los profesores y este discurso permea hasta los alumnos y sus familias (Murillo, La investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica., 2003).

El trabajo en estas escuelas está teñido por un fuerte sentido de la responsabilidad y de excelencia docente. Son escuelas en donde el rigor, la responsabilidad y el profesionalismo de los docentes y directivos son pilares fundamentales. Esta es una convicción que está presente en las misiones de cada una de estas escuelas. Pero también trasciende el puro discurso y se traduce en acciones concretas. Indicadores claros de este profesionalismo son los bajos índices de ausentismo laboral y la participación de los docentes en actividades fuera de su jornada contratada. Como se dijo, los profesores de estas escuelas "se

toman en serio su trabajo” y si es necesario sacrifican parte de su tiempo para que todo resulte bien. El concepto de “camiseta puesta” adquiere una relevancia indiscutible en las catorce escuelas estudiadas. Los profesores entrevistados en su mayoría declararon estar a gusto con su trabajo y que no cambiarían su escuela por otra.

Hay elementos que claramente posibilitan este alto grado de identificación con los objetivos de las escuelas: a) el ambiente al interior de estas escuelas es distendido, de confianza, de aceptación de ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica; b) existen espacios de participación para los profesores y ellos reconocen que “tienen la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela”; c) prevalece un ambiente con signos explícitos de reconocimiento a los equipos de trabajo, a docentes y alumnos por parte del equipo directivo y también entre los mismos docentes; las relaciones e interacciones, cuando corresponde, están mediadas por felicitaciones y señales de premio; y d) existe una evaluación constante y seria del trabajo docente en cada una de estas escuelas; varios directores visitan las salas de clases y en prácticamente todas las escuelas los profesores ponen en común sus estrategias pedagógicas con el fin de conocer las buenas prácticas y también las limitaciones del trabajo en aula; esta evaluación es aceptada sin problemas por la gran mayoría de los docentes, pues se valora como una instancia que de verdad aporta al desempeño personal y de la escuela en general.

2. Escuelas con objetivos superiores, claros y concretos.

Las escuelas tienen un horizonte claro que se centra en el aprendizaje de los alumnos y tiene dos rasgos muy destacables: apunta a una formación integral de los alumnos y presenta objetivos muy concretos y realistas.

El objetivo de formar “integralmente” es común a prácticamente todas las escuelas, y dice relación con una preocupación por el desarrollo psicosocial de los alumnos, por la formación de personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la

escuela puede entregarles. Lo que distingue y diferencia a estas catorce escuelas es su capacidad para concretizar y transformar en práctica ese objetivo. La formación integral en estas escuelas deja de ser puro discurso y se traduce en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas. Estas difieren de una escuela a otra. Sin embargo, siempre el foco de atención está puesto en los alumnos, en su aprendizaje y desarrollo personal. Es por esto mismo que en las escuelas adquiere tanta centralidad el objetivo de formar personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y con las herramientas necesarias para salir adelante.

Un segundo aspecto a destacar dentro de este mismo ámbito es el hecho de que estas escuelas se esfuerzan por establecer metas y objetivos muy concretos y basados en habilidades básicas que todos los niños pueden aprender. En otras palabras, el objetivo clásico de “mejorar la calidad de la enseñanza” se reemplaza en estas escuelas por un “lograr que en el primer semestre todos los niños de segundo año hayan aprendido a leer”, por ejemplo. Esto, al igual que lo ocurrido con la idea de formación integral, trasciende el puro objetivo o concepto, y logra traducirse en algo concreto y medible, tanto en el nivel institucional como pedagógico, y es evaluado.

3. Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos.

Estas escuelas tienen líderes y autoridades que son percibidos como tales por la comunidad escolar. Todas tienen alguna autoridad clara que sabe imponerse y es respetada por docentes, alumnos y padres. Son en este sentido escuelas dirigidas y gobernadas, pero por personas que tienen la experiencia necesaria para hacerlo, esto tanto en el plano propiamente pedagógico como en el institucional. En las catorce escuelas hay alguna persona que se hace responsable y define el marco de acción en materia técnico-pedagógica. En algunos casos es el director el que cumple esta función, en otros, es el jefe de la UTP o algún profesor designado para esta responsabilidad. Sin importar quien cumpla esta función, en las escuelas existe siempre la figura del “maestro de maestros”. En todos los casos

estos líderes pedagógicos se encuentran validados y legitimados para cumplir esta función en la escuela. Se les reconoce y respeta, no por su cargo de autoridad o el poder que tienen, sino por lo que saben, por el apoyo efectivo que brindan a los docentes y por los proyectos en beneficio de la escuela que han comandado.

Este es un punto a favor de las escuelas estudiadas y claramente marca una diferencia con el común de los establecimientos en nuestro país. La consecuencia principal de la existencia de este liderazgo pedagógico es que los profesores tienen una muy buena guía de cómo hacer las cosas, justamente porque hay alguien que se encarga de otorgarle un sentido común a las estrategias de los distintos docentes y de favorecer el intercambio de experiencias entre los mismos. Quienes ejercen esta función se encargan de establecer – fruto de un trabajo muy cercano con cada uno de los profesores y de lo recogido en las reuniones colectivas – un marco sobre el cual los demás profesores trabajan y preparan finalmente sus clases. Son docentes que llevan la batuta en materia de planificación curricular y priorizan y ordenan los distintos objetivos pedagógicos a cumplir y operativizan el camino necesario para lograrlo. Velan también porque los distintos profesores de un mismo nivel trabajen coordinadamente y de acuerdo a los objetivos globales de la escuela.

Existe también en estas escuelas un fuerte liderazgo institucional emanado desde la figura de los directores, que en estos casos comparten ciertas características que bien vale la pena destacar, por su contribución a los buenos resultados. Son líderes participativos, que abren espacios para la opinión del cuerpo docente. Son también por lo general directores altamente motivadores, que constantemente instan a los profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela; son directores que delegan funciones y dan el espacio para que los profesores colaboren en otras tareas de la escuela y con cierta frecuencia cuidan para aliviarles la carga administrativa que acompaña el trabajo docente. Tienen altas expectativas puestas en el futuro de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores. Son directores bastante accesibles y siempre están dispuestos a recibir sugerencias, lo que aplica tanto para los apoderados como para los

docentes y alumnos. Son directores muy activos y “de terreno”, con mucha movilidad dentro y fuera de la escuela y con muy poco tiempo dedicado a las labores de escritorio.

Conocen a cada uno de los profesores y saben de sus fortalezas y debilidades.

4. Escuelas en donde “nada queda al azar” y que al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores.

Éste es probablemente una de las características más decisivas si se trata de explicar los buenos resultados académicos de estas escuelas. Ellas “racionalizan” el proceso educativo, y para esto han debido mantener una gestión coherente con sus objetivos, planificar eficazmente, evaluar responsablemente su trabajo y trabajar coordinadamente. En términos concretos, estas escuelas han sabido organizar los recursos con los que cuentan para cumplir con los objetivos y sobre todo priorizar dichos objetivos para ir obteniendo logros paso a paso. El o los encargados de la gestión de estas escuelas han logrado “llevar el pulso” de lo que ocurre en su interior, pues saben cómo organizarse y qué prioridades deben enfrentar para entregar una educación de calidad. Los objetivos prioritarios se han traducido en una “carta de navegación” que opera en la vida cotidiana de estas escuelas. Es una carta que orienta, con flexibilidad, lo que sucede en el aula como a nivel de la escuela en general. Está marcada por orientaciones generales y metas concretas, que se evalúa responsablemente. Se entiende y asume que los docentes deben tener un espacio de autonomía en el plano didáctico que es ineludible. Y los profesores responden a esta responsabilidad a través de un trabajo efectivo de preparación de clases y evaluación rigurosa de los resultados que van obteniendo con su trabajo. Hay una alta valoración de lo que significa aprender de los propios errores y de aprovechar las buenas prácticas internas. Por lo mismo, hay un puente constante entre los ejercicios de evaluación y planificación. Planifican organizadamente, pero también se auto-observan y re-ajustan sus estrategias de acuerdo a esas evaluaciones. En estas escuelas el trabajo conjunto entre docentes es fundamental, no como una forma de cumplir con las normas o reglamentos que lo justifican, sino como una posibilidad para

“producir algo” en conjunto. La importancia que asume el trabajo en equipo no radica en el valor intrínseco que a este tipo de instancias se le atribuye comúnmente (“es bueno trabajar en equipo”), sino por el contrario, en la posibilidad real que éstas ofrecen para generar productos que sean útiles para mejorar la calidad de la enseñanza que se entrega. Es por esto mismo que en las reuniones de equipo los temas más recurrentes son las prácticas más exitosas o los errores cometidos por los docentes .

5. *Escuelas que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos.*

La atención de estas escuelas está puesta en lograr el aprendizaje de todos, y es por esto mismo que manejan la diversidad de alumnos y de los diferentes ritmos en que éstos aprenden con estrategias – institucionales y pedagógicas – especialmente diseñadas para ello. La “cultura de evaluación” que existe en estas escuelas se proyecta hacia la realización de diagnósticos sobre la situación personal y educativa de los alumnos. Estos diagnósticos facilitan que la escuela y sus profesores elaboren una planificación que se adapta a las potencialidades y limitaciones de los alumnos. Los alumnos con problemas o atrasos en su aprendizaje son tratados diferenciadamente, pero al mismo tiempo integrados en las actividades de la escuela. Esto es una constante, aunque se aborda de maneras distintas: proyectos de integración, apoyo especializado, trabajo de reforzamiento, guías de aprendizaje con distintos grados de dificultad, tutoría de pares. Lo central es que la escuela y sus profesores consideran las diferencias entre los alumnos al planificar y desarrollar sus actividades y tareas y van evaluando constantemente los resultados que obtienen, información que retroalimenta la planificación y programación de actividades y el proceso de toma de decisiones.

6. *Escuelas con reglas claras y manejo explícito de la disciplina.*

Una impresión generalizada de la visita a las escuelas fue el descubrimiento de un ambiente tranquilo, de orden y limpieza, en un contexto que muchas veces es de fuerte escasez de recursos y condiciones complejas de funcionamiento. Se

cumplen los horarios, el uso del uniforme, las filas para entrar a clase y otros reglamentos comunes.

Todas las escuelas destinan importantes esfuerzos a la gestión de la disciplina y la plantean como una condición indispensable para que los niños puedan aprender. Las escuelas sin excepción cuentan con políticas y normas respecto a las conductas admitidas y no admitidas, a las responsabilidades y los derechos de los alumnos, de los docentes e incluso a veces de los padres y apoderados. Sin embargo, las maneras de manejar la disciplina difiere entre las escuelas. Algunas logran una disciplina favorable a través de muchos reglamentos y normas muy rígidas. En otras se logra por medio de una relación muy cercana y afectuosa con los niños y sus familias; se conversa mucho con los niños y los padres sobre las ventajas de una buena disciplina, y se incentiva y premia la buena conducta; y se responsabiliza a los niños sobre sus conductas.

La buena disciplina también se da al nivel de los docentes. En varias escuelas al integrarse un nuevo profesor se le explica las reglas y la forma de operar de la escuela. Además, continuamente se le evalúa y corrige. Los docentes de estas escuelas son un ejemplo de disciplina para los alumnos: nunca llegan tarde, faltan muy poco y cumplen con todo lo que prometen.

7. Escuelas que buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos.

Como en cualquier organización, la manera como se administra los recursos humanos y el personal es una variable sumamente relevante a la hora de analizar sus resultados y el cumplimiento de los objetivos. Las escuelas no se escapan a esta regla, y particularmente estas escuelas se caracterizan por aprovechar al máximo las potencialidades de los equipos humanos con los que se cuenta.

Las escuelas enfrentan este tema a través de estrategias de selección y asignación de los docentes, y también gracias a una buena gestión de desarrollo profesional basado en un proceso continuo y colectivo de capacitación interna y un manejo racional de la asignación de los docentes a distintas funciones y tareas.

Todas se preocupan de que cada docente se desempeñe en el cargo, en el nivel o en la asignatura que más le acomode y más se adecue a sus propias fortalezas y debilidades. En algunas escuelas, se opta por destinar a los mejores profesores al primer ciclo, bajo el supuesto de que es en ese proceso donde más necesario es entregar una educación de excelencia. En otras, se privilegia el hecho de que cada docente, de acuerdo a su experiencia y autoevaluación, elija la asignatura o el nivel que más le acomode. En la mayoría de los casos, la distribución por curso y asignatura de los profesores se hace complementando los intereses de los profesores con sus capacidades y experiencia demostrada. Finalmente, no puede desconocerse que en la línea de potenciar sus recursos humanos mucho aporta la fuerza que en estas escuelas tiene la evaluación docente. Es esta evaluación la que fuerza a los profesores a estar continuamente mejorando. Estas escuelas han entendido que una vía expedita hacia la calidad docente es justamente la combinación entre un exigente sistema de evaluación del trabajo de los profesores y un alto nivel de perfeccionamiento interno y externo.

8. *Escuelas que aprovechan y “gestionan” el apoyo externo y los recursos materiales con los que se cuenta.*

El apoyo externo y la disponibilidad de materiales en algunos casos se traducen en una muy buena oportunidad para la escuela. En otros, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, no obstante no es un impedimento para la obtención de buenos resultados. Los recursos y materiales "se crean" con poco. Lo definitorio es que en estas escuelas casi no existen recursos de aprendizaje que los niños no utilicen, como sí ocurre en otras escuelas.

La experiencia de las 14 escuelas efectivas estudiadas demuestra que la contribución que puede hacer tanto el apoyo de agentes externos (como fundaciones, empresas y otros actores) como los recursos materiales con los que se cuenta a los resultados que éstas obtienen depende no sólo de la cantidad o

calidad de ambos aspectos, sino también de cómo las escuelas los enfrentan y gestionan.

El primer aspecto relevante en esta línea es el esfuerzo que hacen estas escuelas por conseguir apoyo desde el exterior. Varias de estas escuelas buscan oportunidades que les permitan cumplir con sus objetivos. Otras sin buscarlas tan deliberadamente, se mantienen siempre “atentas” a la posibilidad de conseguir apoyo desde fuera. Otras reciben el apoyo que les llega y manejan dicho apoyo de forma transparente y efectiva. El esfuerzo de gestión que las escuelas realizan para esto es enorme. Este esfuerzo tiene que ver con una dedicación importante a la tarea de conseguir estos recursos o proyectos y de responder responsablemente a quienes apoyan desde el exterior. Es por esta misma razón que es muy común ver cómo estas escuelas “rinden cuentas” a quienes las apoyan de cómo se han utilizado los recursos y de la utilidad que éstos han tenido para la misma y sus niños. Las escuelas “hacen suyo” el apoyo que reciben, se apropian de lo recibido e intentan que los aprendizajes derivados del apoyo queden “instalados” en el quehacer de la escuela. La ayuda que reciben las escuelas es aprovechada mucho más allá de los límites temporales de dicha ayuda, pues se intenta hacer que los aprendizajes logrados puedan perpetuarse y permanecer en el tiempo.

9. *Escuelas en donde el sostenedor posibilita un trabajo efectivo.*

La relación escuela–sostenedor es un tema altamente debatido y problematizado en nuestro país. En todas las escuelas privadas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor. Comparten la misión y objetivos, el trabajo es colaborativo y de sinergia, y muchas veces tiene el soporte de una experiencia compartida por varios años. En algunas escuelas es clara la presencia de los sostenedores en la vida cotidiana y en particular en las decisiones pedagógicas que se toman.

Las escuelas municipales muestran realidades bastante disímiles. Sin embargo, en ninguna se plantea un conflicto o problema mayor con el DAEM o la

Corporación Municipal. De las diez escuelas municipales estudiadas, en seis los directivos reconocen que la relación con el sostenedor es de apoyo y colaboración permanente. En estos casos, los municipios le dan una alta prioridad al ámbito educativo, junto con reconocer y premiar el trabajo de las escuelas. En las demás la opinión de los directivos es más bien neutra. El municipio cumple sus funciones, tiene una relación fluida con la escuela y no se presentan muchas diferencias o problemas. De todas formas, en varias escuelas municipales se reconoce que un aspecto que contribuye sustantivamente en los resultados obtenidos es que los sostenedores permitan a la escuela incidir en la selección de los docentes.

10. Escuelas que desarrollan acciones hacia padres y apoderados.

Ninguna de las escuelas estudiadas esquivaba el tema de los padres y apoderados. Cada una lo asume y desarrolla acciones concretas para construir un vínculo con los padres. Estas acciones son disímiles entre las escuelas y expresan visiones distintas acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de los hijos. La mayoría de directivos y profesores entrevistados señala que el apoyo familiar es fundamental, agregando que no es fácil lograrlo, que ellos lentamente han avanzado. La relación que la escuela logra con los apoderados está mediada por las particularidades que asumen las localidades en las cuales se insertan los establecimientos. En el entorno rural la relación escuela-familia es más fluida y cercana. En el otro extremo, en los entornos locales urbanos de pobreza dura, asociada a delincuencia, alcoholismo y drogadicción, la relación es más difícil. La escuela procura conocer a las familias y en base a ello definen cursos de acción para asegurar el apoyo que necesitan para lograr buenos resultados de aprendizaje de los niños.

La mayoría de las escuelas ha aprendido que para lograr que padres y madres se acerquen es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra, para lo cual han implantado una política de "puertas abiertas" y de fácil acceso de los padres, sin burocracia, sin pedir hora, con mucho diálogo. Este paso aunado con un trato respetuoso a los apoderados,

de acogida y disponibilidad para responder a inquietudes, escuchar sugerencias, buscar soluciones a problemas del niño y a veces de la familia, son conductas comunes y no excepcionales en las escuelas estudiadas. Otro elemento común es la información permanente, por diferentes vías, a los padres sobre lo que hace la escuela y por qué lo hace. Un eje de lo que las escuelas hacen público y proyectan hacia los padres se vincula al hecho que la escuela y sus profesores tienen altas expectativas de aprendizaje para los alumnos, que eso es posible, más si se cuenta con la colaboración de los padres. Algunas escuelas definen exigencias a los padres referidas a la asistencia regular de los alumnos a clases, a la disciplina y respeto a las normas del establecimiento, las que se concretan en actas o cartas de compromiso. Otras, además o en vez de estas cartas, invitan a los padres, estimulan su presencia y los llaman a colaborar en materias pedagógicas e incluso los capacitan para que puedan cumplir con este papel. En varias escuelas las madres participan como monitores de aula en los primeros cursos. En otras participan creando material didáctico. Otras han implementado cursos de nivelación de estudios para los padres y otras alternativas de formación como talleres para el desarrollo de nuevas competencias y habilidades. Esta manera de participar no es extensiva a todas las familias, pero ha tenido buenos resultados, logrando que los padres se sientan más seguros y no tengan miedo de colaborar en la escuela. Unas pocas escuelas prefieren que los apoderados permanezcan fuera ya que califican sus valores y hábitos como distintos y hasta contrarios con los que se promueven desde ella. Estas se limitan a la firma de una carta de compromisos mínimos que esperan de los padres.

Es relevante registrar que en casi todas las escuelas funciona un centro de padres, pero no se visualiza una participación activa de este centro en la gestión de la escuela. Su rol principal consiste en comunicar cierta información desde el director a los sub centros o a la asamblea de apoderados y en recaudar fondos en beneficio de la escuela. Los padres, como se vio, tienen un alto compromiso con la escuela y confían en ella, pero le exigen poco. Las demandas fluyen más bien desde la escuela a los padres. Los padres y madres de estas escuelas reconocen la apertura y apoyo que la escuela les ha entregado. Destaca que en cerca de la

mitad de las escuelas los apoderados entrevistados señalaron que ellos son coresponsables de los resultados de aprendizaje de los niños.

III. LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS EN AULA EN LAS ESCUELAS EFECTIVAS.

A continuación se analizan elementos situados en las prácticas de aula que se expresan en enseñanza efectiva. Salvo en las excepciones que se indica, es posible afirmar que prácticamente todas las escuelas comparten estas características, aunque ciertamente en medidas variables y no necesariamente presentes en cada profesor y en cada sesión de clases. La eficacia educativa de los elementos que se señala es muy baja o inexistente si están aislados. Una enseñanza efectiva requiere de la relación entre los elementos. De hecho varios de ellos se encuentran en escuelas poco efectivas, pero desprovistos de ciertos énfasis, estilos, orientaciones, detalles, sentidos o complementariedades que les privan de la efectividad formativa que despliega (Concha, 1996).

1. *Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades.*

En el espacio concreto del aula y el uso del tiempo de clases, los profesores demuestran una clara prioridad y concentración en los aprendizajes prescritos en el currículum. Para ellos no existe una dicotomía entre “formación integral” y “adquisición de aprendizajes instruccionales”, por el contrario, ellos no conciben la formación integral sin la adquisición de sólidos conocimientos y capacidades. Esta orientación hacia los aprendizajes se complementa en casi todos los casos con un claro sentido de las jerarquías curriculares: no todos los objetivos del currículum poseen la misma centralidad. Las capacidades de lenguaje y comunicación y la matemática son prioritarias. Esta prioridad es institucional y en este sentido antecede al trabajo de cada profesor en el aula. Los profesores cubren el currículum oficial, pero priorizan las materias que consideran más fundamentales, dedicándoles más tiempo y a veces adelantando contenidos. Además, las capacidades de expresión oral y escrita y de razonamiento lógico se refuerzan en

todas las clases, no sólo en las asignaturas de lenguaje y matemática. Vale decir, la enseñanza se entrega de forma articulada y convergente, entre disciplinas y al interior de una misma disciplina, los conocimientos se tratan contextualizados y no en forma aislada. Los profesores en su mayoría indican que el aprendizaje es un proceso que comienza por la adquisición de las capacidades fundamentales, le sigue la incorporación de ciertos aprendizajes básicos, para de ahí abrirse a la exploración y la creatividad más autónoma de los alumnos, que es hacia donde deben apuntar lo antes posible.

2. *Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber.*

La fuerte orientación hacia aprendizajes relevantes no debe ser confundida con un academicismo rígido y formalista: los profesores estudiados saben que, para que los alumnos alcancen los objetivos del curriculum nacional, ellos deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular, y las motivaciones personales de sus alumnos. Si quieren llegar a lo lejano, deben partir de lo cercano. Esta regla de la pedagogía impregna un conjunto de prácticas encaminadas en definitiva hacia la adquisición por los alumnos de aprendizajes significativos.

- a) Los profesores procuran que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento que deben adquirir. Más allá de la simple “exposición” al conocimiento, los profesores hacen a los alumnos “trabajar” con el conocimiento. Los docentes privilegian metodologías que permitan a los estudiantes manipular el saber que deben aprender, procesarlo personalmente y casi siempre producir acciones adecuadas que demuestren el control práctico de ese nuevo saber. En estas escuelas el énfasis en la lectura es una constante, pero dicha lectura es puesta en juego en actividades de exposición oral, resumen escrito y discusión por parte de los alumnos, supervisadas y corregidas por los profesores. En estas escuelas, aprender a leer es ingresar a

un nuevo tipo de relaciones con otros (presentes y lejanos) y con el saber (propio y ajeno).

- b)** Estos profesores privilegian metodologías que les permitan a sus alumnos poner en juego sus conocimientos y motivaciones personales previos, a fin de conectar lo nuevo con lo ya adquirido. Los proyectos de investigación, trabajos en equipo, sesiones de discusión, guías de trabajo, son técnicas particularmente útiles a este respecto. Otro criterio importante es –en la medida de lo posible– dar a los alumnos la libertad de elegir, a fin de aumentar la motivación y la probabilidad de hacer sentido: frecuentemente los alumnos se enfrentan a alternativas curriculares de libre elección, o al interior de una materia eligen los temas de trabajo, o dentro de una unidad o clase los alumnos deciden el orden en que prefieren trabajar ciertas actividades. La clave en toda esta variabilidad pedagógica está en la maestría del docente para no perder la orientación hacia los aprendizajes relevantes que busca generar.

- c)** Los docentes aplican una amplia gama de metodologías de enseñanza (exposiciones, trabajo en grupo, lectura, proyectos, etc.) y procuran utilizar variedad de recursos didácticos (textos de estudio, guías, computadores, materiales reciclados), entre otras razones porque dicha heterogeneidad permite multiplicar las probabilidades de que cada alumno encuentre su punto de conexión y/o motivación personal con el nuevo conocimiento. Los maestros hacen explícitos los objetivos de aprendizaje y reflexionan junto a los estudiantes acerca de lo que sabían, cómo saber más, qué aprendieron, cómo usar lo aprendido. Para ellos este hacer consciente a sus alumnos sobre su proceso de aprendizaje les ayuda a mantenerles involucrados y a que no pierdan el sentido de las actividades.

- d)** La relación activa con el conocimiento antes mencionada y puesta en juego en las dinámicas descritas, no se limita por supuesto a un activismo físico, sino se refiere a la manipulación simbólica del saber. Este es un asunto complejo y

variable dependiendo del conocimiento de que se trate, pero en términos generales es posible afirmar dos características fundamentales. En primer término, los docentes tienen una concepción del conocimiento como un saber competente en diferentes dominios de acción: intelectual, social o tecnológica. Los profesores no buscan sólo que los alumnos recuerden cosas, sino que sean capaces de analizar e interpretar, relacionar y abstraer, producir y actuar adecuadamente. Adicionalmente, los profesores en general saben que todas estas destrezas son susceptibles de desarrollarse en grados diferentes de complejidad, esto quiere decir que la ejercitación no está orientada sólo a la memorización, sino a la profundización y el aumento de la calidad del desempeño del estudiante en dicha capacidad o conocimiento (de ahí la importancia de la resolución de problemas, guías, proyectos y discusiones grupales de diferente dificultad). En segundo lugar, casi todas las esferas del saber que los docentes enseñan tienen una relación circular entre la práctica práctica y la práctica simbólica, es decir, pueden comenzar enseñando a los alumnos desde los conceptos, pero estos sólo se darán por aprendidos si los alumnos logran usarlos en situaciones concretas; o pueden comenzar trabajando elementos concretos, pero estos no son aprendizajes relevantes y significativos hasta que no se conecten con capacidades más generales utilizables en otros dominios. Para estos maestros, la distinción entre pensar y hacer es sólo de momentos o dominios, no de opciones.

3. Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura.

Las clases de estos profesores son procesos de enseñanza/aprendizaje fuertemente estructurados. Casi con independencia del tipo de metodologías que empleen en uno u otro caso particular, los maestros procuran la presencia de un conjunto básico de elementos que son en definitiva los parámetros de esa estructura:

- La clase es enlazada con las anteriores para que el alumno recupere el proceso más largo en que está involucrado;
- sus objetivos son claramente explicados a fin de que el alumno cuente con las reglas de realización de lo que se espera de él y no se pierda el sentido de las actividades;
- las actividades son anticipadas y los tiempos controlados a fin de que todos trabajen lo más eficientemente posible;
- el tiempo se aprovecha intensivamente manteniendo un ritmo fuerte;
- el profesor supervisa, controla y retroalimenta permanentemente a los alumnos a fin de orientarles cuando es pertinente, evitando dejar actividades inconexas, sin cierre, evaluación o corrección;
- se sacan conclusiones, se refuerza lo importante, se explicita y comparte lo aprendido, a fin de que sea integrado a los demás aprendizajes.

La enseñanza es fuertemente estructurada, pero no es rígida. Los docentes resuelven imprevistos de la clase y están abiertos al clima del momento, aprovechando el trabajo o los problemas de los alumnos para retomar, con otros medios, los objetivos de aprendizaje que se han propuesto. Conducirse con una alta planificación, ser flexibles para adecuarse a la situación y no perder nunca el sentido formativo de la clase, es la delicada combinación que logran estos docentes. Tras ello hay preparación de las clases, acumulación de experiencia y mucho conocimiento de sus alumnos. Ellos conocen los materiales que usan, han preparado o estudiado muy bien las guías, han anticipado posibles situaciones de la clase, definen actividades para todos o para subgrupos 15 de alumnos y distribuyen los tiempos en base a estimaciones realistas, y al mismo tiempo manejan recursos pedagógicos alternativos, que ponen en juego si es necesario.

4. Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real.

Uno de los hallazgos más fuertes del estudio es la existencia de una heterogeneidad de tipos de prácticas pedagógicas, expresadas en gran diversidad

de metodologías de trabajo en aula. Aunque unas pocas escuelas definían institucionalmente un sello pedagógico y algunos profesores mostraron poca variedad metodológica, lo claramente dominante fue la diversidad entre escuelas, entre docentes, entre grados y aun al interior de una misma clase. Estas escuelas y sus maestros parecen concordar en que las metodologías de enseñanza son sólo medios, puestos al servicio del objetivo de aprendizaje de los alumnos, y que por tanto su bondad no es nunca intrínseca, sino relativa a la situación de que trate.

Existen dos fuentes de diversidad permanentes para la enseñanza: el objetivo/contenido de aprendizaje que se está enseñando y los alumnos a los que se enseña. Los docentes investigados reconocen que ciertos métodos tienden a ser más adecuados para ciertos objetivos de aprendizaje, sobre todo si trata de adquirir conocimientos o generar destrezas en los alumnos. Sin embargo, la investigación no profundizó en esta dimensión de la adecuación pedagogía/curriculum (que hubiese requerido profundizar mucho más al interior de cada disciplina y comparar entre ellas). Fue la diversidad de alumnos la que más ocupó la atención del estudio.

Los docentes de estas escuelas saben que sus alumnos tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. La principal consecuencia práctica de esta constatación es que, a fin de aumentar las probabilidades de “conectar” a cada alumno con el proceso de aprendizaje, los docentes utilizan gran variedad de metodologías de trabajo y materiales de enseñanza. En primer término por razones motivacionales: hay estudiantes que se interesan más con métodos expositivos, pero otros con la manipulación de materiales didácticos atractivos y otros al compartir con sus compañeros procesos colectivos de trabajo. En segundo lugar, porque los estilos de aprendizaje son diferentes, mientras algunos estudiantes aprenden más conceptualmente, otros lo hacen más vivencialmente; mientras algunos necesitan la guía del profesor, para otros es más fácil aprender explorando por sí mismos. Finalmente, porque no todos los niños comparten el punto de partida en cada materia, de forma que prescribir una ruta única y rígida

desincentiva a muchos que podrían hacer atajos, o dejaría al margen a otros que requieren explicaciones y trabajos adicionales.

Por lo anterior, son particularmente preferidos por los profesores las estrategias metodológicas y los recursos de aprendizaje que contienen en su lógica la adaptación a dichas particularidades de los alumnos o grupos de alumnos: por ejemplo, los proyectos de investigación, el uso de software educativos o las guías de aprendizaje de diferente nivel de complejidad. Con todo, los docentes no esquivan comenzar por metodologías más tradicionales –como la exposición del profesor o la lectura del texto- si estiman que es necesario sentar primero en todos los alumnos ciertos conocimientos o principios fundamentales.

5. Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación.

En las clases de las escuelas estudiadas no existe un abismo entre el mundo del profesor y el mundo de los estudiantes. Los docentes intentan mantener una relación constante de comunicación con sus alumnos, de forma que éstos perciban que están siendo efectivamente acompañados por el docente. Por ello, los maestros demuestran mucha capacidad y gastan muchas energías en “conducir” la clase. Los alumnos son evaluados y retroalimentados constantemente, por sus preguntas, exposiciones, intervenciones, trabajos, etc. La clave está en que, ya sea interrogando o retroalimentando a sus alumnos, el docente los mantiene involucrados en la actividad conjunta. Esta actitud de comunicación e involucramiento del maestro en “el mundo de los alumnos” se da tanto en clases más participativas como con metodologías expositivas y frontales.

6. Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de “matar el tiempo” a “el tiempo es oro”.

Una de las características más constantes de las escuelas estudiadas es su gran valoración del tiempo. En estas escuelas existe poco ausentismo laboral, se suspenden pocas clases y cuando un profesor se ausenta, deja guías y

actividades planificadas las que son ejecutadas por un profesor reemplazante. La política institucional es que haya la menor discontinuidad posible en los procesos de enseñanza. Pero es el uso intensivo de las horas de clases lo más significativo en esta dimensión. Esto involucra diferentes aspectos y niveles:

- i. La cuestión básica de comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final del período previsto;
- ii. los profesores y los alumnos sostienen un ritmo intenso de trabajo, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos;
- iii. generalmente los profesores planifican un amplio y variado conjunto de actividades, de forma que en las clases se alternan diferentes momentos y –si alguna actividad no resulta o se agota tempranamente- siempre tienen herramientas adicionales a las que recurrir para mantener a los alumnos en actividades relevantes;
- iv. los docentes procuran mantener involucrados a todos sus estudiantes, de forma que el tiempo individual de estudio sea lo más equivalente posible al tiempo formal de instrucción. Todo el tiempo para todos los niños.

Ciertamente, son algunas condiciones de la pedagogía de estos docentes vistas anteriormente las que permiten un uso tan intensivo del tiempo, en particular, la buena planificación y alta estructuración de las clases; la capacidad de comunicación y motivación hacia los alumnos; la alternancia de actividades en una misma clase y su adecuación a la diversidad de alumnos.

7. Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo.

Los docentes estudiados hacen que sus alumnos obtengan buenos logros probablemente porque ellos mismos tienen para sí un alto sentido del logro; promueven la excelencia entre sus estudiantes, porque ellos se orientan hacia la

excelencia; son exigentes con sus alumnos y también consigo mismos. Esto se expresa en aspectos que son previos a la clase, como el constante perfeccionamiento y estudio de los maestros, y la buena planificación y permanente evaluación del trabajo pedagógico. Pero también se materializa en aspectos sutiles y poco visibles de las clases, que, sin embargo, hacen una gran diferencia en cuanto a la efectividad de las prácticas de enseñanza.

La mayoría de los profesores no se define necesariamente orientado hacia la innovación, sino más bien hacia la excelencia y el pragmatismo. Están dispuestos a usar cualquier metodología, si ésta demuestra ser efectiva para esos objetivos, para esos alumnos. Los maestros no se distinguen especialmente por una u otra metodología, sino por la calidad con la que desempeñan cualquiera de ellas. Así por ejemplo, realizan lectura silenciosa como en muchas escuelas, pero luego los estudiantes deben exponer lo leído, realizar síntesis escritas y debatir sobre los textos. En diferentes circunstancias, los docentes hacen preguntas a los alumnos, como en casi todas las escuelas, pero luego se les da tiempo para elaborar su respuesta, se está abierto a discutir en serio sus ideas y se corrige asertivamente los errores cometidos. Si se dan tareas, éstas son más que pura ejercitación mecánica, luego son revisadas y trabajadas en clases, y los errores cometidos dan pie para reforzar los aspectos débiles de los alumnos. Prácticamente sobre cualquier metodología de clases se podría identificar esos pequeños elementos clave que distinguen al trabajo bien hecho. Los maestros saben que ciertas técnicas son mejores para aprender determinadas destrezas y conocimientos, y procuran por tanto ser consistentes con la lógica didáctica de una u otra metodología, a fin de extraer de todas su máximo potencial. A modo de ejemplo, si el profesor que expone, lo hace en forma clara y con fundamentos, demuestra el dominio conceptual que los alumnos deben conocer. Si, en cambio, está realizando una dinámica participativa, toma en serio las preguntas y preocupaciones de los estudiantes, y los desafía con preguntas relevantes a través de las cuales intenta efectivamente conducir la clase hacia el objetivo de aprendizaje buscado.

8. Buena relación profesor-alumno: del autoritarismo a la autoridad pedagógica.

La autoridad pedagógica es intrínseca a la relación profesor-alumno, sin embargo, en la visión tradicional de la escuela los profesores gozan de esta autoridad a todo evento, por el solo acto institucional de certificación. Sin embargo, estos maestros parecen hacer reposar su autoridad pedagógica en la calidad de su trabajo y en su condición de efectivos mediadores entre sus alumnos y el saber. Es esta autoridad investida, pero reforzada por la práctica, la que sus estudiantes parecen reconocer: estos docentes son muy respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen generalmente relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos. No obstante, las clases efectivas no son necesariamente afectivas. Las clases son exigentes y se desenvuelven en un clima de respeto y tolerancia con los alumnos y entre ellos. Los alumnos tienen confianza en su profesor. Los maestros procuran que los alumnos abandonen el temor a equivocarse y reemplazarlo por el temor a no intentarlo, para lo cual estimulan el desempeño de excelencia, el progreso y el esfuerzo de cada alumno y la confianza para disentir y criticar.

Un aspecto destacable es que estos profesores desarrollan sus clases con muy pocos problemas de disciplina. En general los niños se mantienen involucrados en clases, siguen atentamente las instrucciones de los maestros, colaboran mucho entre pares y rara vez se producen conductas disruptivas. La combinación de clases motivantes, presencia activa del docente en el aula y uso intensivo de todo el tiempo de clases, parece ser la fórmula para diluir la tendencia de algunos niños a entrar en dinámicas de indisciplina, generalmente gatilladas por su aislamiento de la actividad pedagógica. Cuando se producen problemas disciplinarios, estos generalmente son resueltos de un modo dialógico, apelando a reglas comunes y a la valoración de la convivencia armónica del curso.

9. Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje.

En la mayoría de las clases analizadas estos docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos, presentes en casi todas las escuelas: textos de estudio, libros, computadores, materiales didácticos, juegos, videos, etc. Un lugar especial lo ocupan las guías de aprendizaje, también muy generalizadas en estas escuelas. Muchos docentes ocupan materiales de la vida cotidiana, que reciclan e insertan en actividades formativas. Sin embargo, estos profesores no descansan en la creencia de que los materiales operen por sí solos sobre los alumnos, con efectividad garantizada por características intrínsecas. Muy por el contrario, los docentes ocupan una gran cantidad de tiempo planificando el uso de los materiales.

Generalmente seleccionan de diferentes fuentes los materiales a usar (por ejemplo, ocupan selectivamente los textos de estudio) y muchas veces elaboran o adaptan ellos mismos los materiales (por ejemplo, las guías de trabajo). Poner a los alumnos en contacto con otros recursos no es visto como una forma de ahorrar trabajo para el profesor, sino que es parte de la característica más general ya analizada de alta estructuración de las situaciones de aprendizaje.

PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

La promulgación de la Ley N° 20.548 del 02 de febrero de 2008, Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley Sep), cuyo fundamento es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada, establece que los sostenedores deben suscribir un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Esto significa que, en un período de cuatro años, se deben lograr las metas y objetivos comprometidos en un Plan de Mejoramiento Educativo, que es elaborado por cada establecimiento educacional.

Esta Subvención Escolar Preferencial son recursos que apuntan a **“la implementación de las medidas comprendidas en un Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en las y los alumnos prioritarios. También pueden impulsar asistencia técnico-pedagógica especial, para mejorar los resultados de las y los alumnos con bajo rendimiento académico.”** (Mineduc, Planes Mejoramiento Educativo - Mineduc, 2019)

Los compromisos institucionales y pedagógicos que establece la ley, entre otros, son:

- Elaborar y cumplir un Plan de Mejoramiento que contemple a acciones desde el Primer Nivel de Transición hasta Octavo Año Básico en las áreas de Gestión Curricular, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos.
- Establecer y cumplir metas de resultado académico de los alumnos, en especial de los alumnos prioritarios, en función de los resultados obtenidos en el Simce.

(Se entiende por alumno prioritario aquel que por la condición socioeconómica de su hogar tiene dificultades para enfrentar su proceso educativo.)³

De acuerdo a estos antecedentes, se observa que todo colegio que pertenezca a un sostenedor que haya suscrito un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, debe elaborar y cumplir un Plan de Mejoramiento que tienda al logro eficaz de aprendizajes de todos sus alumnos, siendo el centro de atención los alumnos prioritarios que la escuela atiende. Por esto el Plan de Mejoramiento Educativo se define como un “instrumento a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los aprendizajes por un período de cuatro años. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en cada escuela.” (Mineduc, Planes Mejoramiento Educativo - Mineduc, 2019)

Requisitos del Plan de Mejoramiento Educativo:

- Fijar las Metas de Efectividad del rendimiento académico de los estudiantes que deben lograrse en el transcurso de la ejecución del Plan, en especial de las y los alumnos con bajo rendimiento.

³ Alumno prioritario, consultado en: http://www.taringa.net/posts/info/10902048/Alumnos-Prioritarios_as___Quienes-son-y-como-se-identific.html

- Contemplar acciones desde el primer Nivel de Transición en la educación Parvularia hasta octavo Básico.
- Considerar acciones en las áreas de gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar y/o gestión de recursos.
- Involucrar a toda la comunidad escolar en su elaboración e informar especialmente a madres, padres y apoderados.
- Para finalizar este capítulo, se hace énfasis que todas las escuelas con Plan de Mejoramiento Educativo tienen que centrar todas sus energías en el cumplimiento de las metas convenidas en un plazo de cuatro años.

Marco contextual

Reseña histórica:

A principios de la década de 1940, la comuna de Santa María contaba con sólo una Escuela Fiscal, la que, a juicio de un grupo de padres y apoderados y del párroco de la época, carecía de lo que ellos y ellas consideraban fundamental: formación valórica y cristiana, por lo que se solicita directamente a la Madre Superiora General María Teresa Cancino, la presencia de un grupo de religiosas de la Comunidad ya establecida en Putaendo de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento.

Fue en el año 1946 que la comuna recibe una feliz noticia: se fundaría una Escuela al alero de la Parroquia, guiada por religiosas, con el fin de ofrecer una educación de acuerdo a los requerimientos planteados y que ofrecerá, además de la formación curricular de la época, formación profundamente católica y mercedaria.

El 7 de abril de 1946 se abren por primera vez las puertas de la “Escuela Parroquial N° 8 Santa María de Aconcagua”, fundada por Don Juan de Dios Olivares, y las Hermanas Consolación Anguiano Ortiz, su primera Directora; por

Rosa de la Cruz Carvajal Henríquez, Genoveva Galdámez Campo e Inés Olivares Alvarado, quienes también fueron las primeras profesoras de la Escuela.

Durante los primeros cinco años se mantuvo como Directora la Hermana Consolación Anguiano Ortiz, quien en 1951 fuera reemplazada por la Hermana Rosa de la Cruz Carvajal Henríquez, quien ejerciera este rol hasta 1959. Durante estos años la Escuela educó a hombres y mujeres, ofreciendo la Enseñanza Primaria completa. En 1960 queda a cargo de la institución la Hermana Mariana Durán Salazar. Hasta ese año las docentes eran solamente religiosas.

En el año 1961 la comunidad de las Hermanas compra al Obispado la parte del inmueble donde funcionaba la Escuela y que pertenecía a la Casa Parroquial. Desde ese momento deja de llamarse Escuela Parroquial y pasa a ser Escuela Particular, pertenecientes a las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento. En el mismo año, y por una necesidad que las religiosas lograron visualizar, se abre una sección para ex alumnas, egresadas de Sexto de preparatoria, con un Taller de Corte y Confección, con el fin de proveerles de las herramientas necesarias para aportar al sustento de las familias, en el contexto de la Educación para el Hogar.

Al siguiente año, Hermana Mariana Durán Salazar y las demás religiosas, dado el éxito de dicho Taller y atendiendo las necesidades de la comuna, inician los trámites para formar un Liceo Técnico, guiadas y orientadas por el Director Provincial de Educación, don Luis Silva y su esposa. Prontamente se obtuvo el Decreto de Cooperador de la función educacional del Estado y así la institución pasa a ser la “Escuela Técnica Femenina Santa María de Aconcagua”.

Ya para 1965 la Escuela se hace cargo de los planteamientos de la Reforma Educacional y se transforma en Colegio Mixto desde kínder a Cuarto año Medio, donde el Quinto año pasa a ser de Práctica en terreno con el fin de obtener un

título técnico. Consecuencia de ello es que en 1967 reciben el título técnico profesional las primeras alumnas.

Variadas han sido las especialidades que el Colegio ha dictado. En un principio tenían estrecha relación con el desarrollo de oficios, tales como Corte y Confección, Peluquería y Belleza y la ya tradicional Atención de Párvulos y Atención Social. En el año 2001, en el contexto de la Reforma EDUCACIONAL, se Reformularon las especialidades, quedando sólo éstas últimas como especialidades técnicas.

Ya para 1980 se unifica la Escuela Básica con el Liceo Técnico Santa María de Aconcagua, en cuanto a lo administrativo y pedagógico. En el año 1993, la institución pasaría a adoptar el nombre que hasta hoy lo identifica: "Colegio Santa María de Aconcagua".

En 1984, por petición e inquietud de la Directora - Hermana Ana María La Rosa- la Sra. Bernarda Díaz forma por primera vez el Centro de Padres y Apoderados del Colegio.

Entre 1987 y 1989, a cargo de Hermana Gertrudys Gálvez y a causa de una necesidad imperiosa de unificación de criterios en la formación de los niños y jóvenes, se trabaja fuertemente en el involucramiento de los docentes laicos con la espiritualidad de la Congregación, lo que contribuye ciertamente al aquilatamiento del sello que cada estudiante que ha pasado por sus aulas porta en su formación: el espíritu Eucarístico Mercedario, que los distingue y diferencia como impronta propia de esta institución educativa.

En 1994 se constituye el Consejo Gremial, mediante el cual se obtuvieron algunos logros significativos para el personal docente y asistente de la Educación, en cuanto al establecimiento de derechos, la declaración de deberes y mejoras en las condiciones laborales de manera transversal, con el fin de que todos sus funcionarios se sintieran más comprometidos y a gusto en su lugar de trabajo.

A mediados de esta década aumenta notablemente la demanda por matrícula en todos los niveles, por lo que se hizo imperioso pensar en aumentar la cantidad de salas y optimizar los espacios existentes. Es así como en el año 1985, estando a cargo Hermana Ana María La Rosa se inicia el proyecto de construcción del Edificio María del Refugio, proyectado en tres pisos con 9 salas, y oficinas. A partir de 1990 se construyen los edificios “María de la Merced” que consta de servicios higiénicos y salas-taller y posteriormente el edificio Pedro Nolasco que consta de 9 salas. Ya para el año 2006 se inicia la construcción del edificio Santa María, también con tres pisos, siendo el primero un amplio comedor para los alumnos y cocina, en el contexto de la implementación de la Jornada Escolar Completa, con nueve salas adicionales y un laboratorio de ciencias.

De la misma manera, en la última década y respondiendo a las necesidades curriculares y educativas de los nuevos tiempos, se han incorporado las nuevas tecnologías al quehacer pedagógico, tales como la implementación de salas temáticas: tres salas de computación, sala de videos, laboratorio de ciencias, sala de matemáticas; la instalación de proyectores y computadores portátiles en cada una de las salas. Del mismo modo se ha podido complementar con fines educativos y para otorgar mayor comodidad a los estudiantes y docentes, la construcción de la techumbre sobre el patio principal, la construcción de la cancha de pasto sintético y la implementación de un patio exclusivo para los alumnos de enseñanza prebásica.

Conjuntamente el Colegio se ha visto beneficiado por las diversas políticas públicas en educación, como por ejemplo la Subvención Escolar Preferencial, Proyecto de Integración Escolar y el Plan de Apoyo Compartido, mediante los cuales se ha incrementado notoriamente la cobertura de la matrícula; un aumento significativo, aunque fluctuante, en los resultados de las pruebas estandarizadas, como el SIMCE en los distintos niveles, entre otras, lo que ha permitido obtener y mantener la Excelencia Académica.

Por lo anteriormente expuesto es que a partir de 2013 el establecimiento obtiene el reconocimiento a la gestión, siendo declarado Colegio autónomo, gestión encabezada por Hermana Irma de Mendoza Palma, quien desde su nombramiento como Directora en 2008, quiso dar un enfoque a la labor educativa, centrada en la espiritualidad Eucarística Mercedaria, procurando la optimización de los recursos otorgados por el Estado y que éstos fueran en directo beneficio de los niños y jóvenes como de sus familias.

ANTECEDENTES DEL ENTORNO:

a) Aspectos geográficos, socioeconómicos y culturales.

El Colegio “Santa María de Aconcagua” está ubicado en la Comuna de Santa María, Provincia de San Felipe, Región de Valparaíso. La Comuna de Santa María tiene un territorio pequeño de alrededor de 166,30 km², dividido en diferentes sectores como son: El Zaino, Tabolango, Jahuelito, Jahuel, Santa Filomena, Lo Galdames, La Higuera, Las Cabras, San José, Centro, San Fernando, Calle el Medio, Placilla, El Llano, El Pino, Las Cadenas, entre otros.

Su economía está basada principalmente en la agricultura y exportación de frutas, especialmente uva de mesa, duraznos, nectarines y, en menor medida, paltas, clementinas y kiwis. Razón que explica que su mayor fuente laboral sea faenas agrícolas temporales.

Culturalmente, Santa María presenta escasas manifestaciones, pese al esfuerzo del Municipio para revertir la situación. Así la labor del Colegio en el área es más demandante. Aun así es posible destacar a nivel comunal lo siguiente:

- El festival de Cine y Muestra de Santa María FECIM.
- Los numerosos grupos folclóricos y ballet municipal, como Teucalán y Manuel Marín.

- Orquesta instrumental
- La agrupación folclórica Ensamble Latinoamericano
- La escuela de Circo Jahuelito.

Además, la gran religiosidad de la Comuna permite variadas expresiones culturales en las festividades religiosas, como los bailes chinos y diabladas para Santa Filomena, patrona de la Comuna, las representaciones del Vía Crucis de Jesús y Navidad.

En relación a la oferta educativa de la Comuna esta incluye:

- Cinco Jardines infantiles (CTF, JUNJI, Integra)
- Dos escuelas de lenguaje
- Cuatro escuelas municipalizadas multigrado de NT1 a 6° Básico
- Dos escuelas municipalizadas convencionales de NT1 a 8° Básico
- Un liceo municipalizado de NT1 a 4° año de Educación Media Técnico Profesional con las Especialidades de Administración, Contabilidad y Extracción minera.
- Un Colegio particular subvencionado de NT1 a 4° año de Educación Media Científico Humanista.
- El Colegio “Santa María de Aconcagua”

b. Redes de apoyo del Colegio “Santa María de Aconcagua”

Las redes de apoyo comunal y provincial con que cuenta el colegio son las siguientes:

Apoyo al equipo psieducativo social:

- SENDA PREVIENE
- CESFAM

- CARABINEROS
- TRIBUNALES DE FAMILIA
- CENTRO DE MEDIACION FAMILIAR
- DAM (Diagnóstico Ambulatorio Mayor)
- CAPREIS
- PPF (Programa Prevención Focalizada) RODRIGO ROJAS DE NEGRI
- PEE (Programa de Protección Especializada en Explotación Sexual, Comercio Infantil y adolescente)
- PROGRAMA AMARU
- OPD
- PRM (Programa de protección especializada en maltrato y abuso sexual infantil)
- KIMEI PUYAL
- LA FAE (Familia de Acogida Especializada)
- HOGAR DE MADRE ADOLESCENTE
- PROGRAMA ABRIENDO CAMINOS
- PRODEMU
- PIE (Programa de Intervención Especializada)

Las redes de apoyo a la enseñanza media técnico profesional: Jardines Infantiles, Escuelas de Lenguaje, Colegios, CESFAM, Municipalidades, Empresas Mineras, Servicio Impuestos Internos, Departamentos de Administración de Educación, Centros de asesoría tributarias contables, Hotel Enjoy y Termas de Jahuel, Parroquias.

c. Síntesis de antecedentes de las familias y otras dimensiones no pedagógicas del colegio.

Según la clasificación SIMCE el establecimiento ha sido clasificado dentro del grupo socioeconómico Medio en 4° Enseñanza básica y Medio Bajo desde 8° año Básico a 2° año de Enseñanza Media.

Categoría **Medio** significa que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$340.001 y \$550.000.

Entre el 38,01 y el 62% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Categoría **Medio bajo** significa que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$200.001 y \$340.000. Entre el 62,01 y el 81% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social

Cabe destacar que el **IVE** (Índice de vulnerabilidad SINAIE) 2018 es en Enseñanza Básica es de un **89,89%** y en Enseñanza Media de un **92,31%**, cifras que nos indican la alta vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias, esto se traduce en un muy escaso capital cultural, pocas posibilidades de apoyo en tareas escolares y bajas expectativas de los padres respecto a sus hijos.

Según lo declarado por nuestros apoderados, el 50% de las familias es monoparental, en las cuales las madres son los jefes de hogar y realiza trabajos temporales, lo que significa que nuestros estudiantes pasan muchos tiempos solos. Frente a esta realidad el colegio suple esta falencia proporcionándoles a los niños y jóvenes un ambiente familiar y seguro.

RESEÑA INSTITUCIONAL:

a. Definición de cultura y subcultura Colegio Santa María de Aconcagua

La cantidad de estudiantes y la localidad en la cual está inmerso el colegio no permite definir la presencia de una subcultura propiamente tal. Sí es posible identificar algunas características propias que otorgan una identidad común y colectiva a nuestros estudiantes y que los motivan a participar en grupos abiertos y heterogéneos, ya sean ligados al deporte, principalmente el fútbol, la música y el baile. Esto permite una evidente participación, no de todos, pero de una gran cantidad de los jóvenes, los que, por esta razón, sienten una cercanía al establecimiento.

b. Necesidades, expectativas y aspiraciones

Existe un consenso en la necesidad de actualizar nuestro proyecto educativo y considerar los desafíos que esto implica, porque la sociedad cambia, el sujeto escolar y la familia también lo hacen. Debido a esto nuestro proyecto debe ir adaptándose a los tiempos para abordar y hacerse cargo de los temas que influyen en nuestra comunidad educativa, por ejemplo, tecnología, consumismo, confusión de prioridades, etc. Lo anterior conlleva desafíos como ser modelo que represente todos los valores que el colegio promueve, entre los que destacan la vivencia en pastoral y el compañerismo.

Por otra parte, la nueva definición de *visión* es entendida como un llamado a ser una comunidad de personas que tienen en común profesar la religión católica, apostólica y romana, que dar testimonio de Jesús Eucarístico Redentor, que le permite desarrollar no solo buenas personas sino que estas también den testimonio en su vida personal y profesional del Espíritu Eucarístico Mercedario. Frente a esto, se tiene claro que la formación académica es parte de la formación integral del estudiante y es por ello que, siguiendo fiel al carisma que identifica al colegio es necesario, contextualizarlo en tiempo y espacio a la realidad de la

educación chilena, siempre aceptando los desafíos de cambios que el marco curricular, las autoridades del MINEDUC y las políticas que el Estado proponga.

Además, la nueva definición de **misión** (identidad, direccionalidad y orientación del tipo de educación que se quiere impartir como Unidad Educativa) implica tener una visión común en educación, con prácticas pedagógicas innovadoras, en continua renovación, que estén acordes con lo exigido por el ministerio y de acuerdo a lo que la sociedad pide continuamente. Es primordial una educación integral, la que abarque los distintos ámbitos del ser, desarrollando una actitud social, valórica y educativa a cabalidad.

A lo anterior, se suman varias situaciones problemáticas a resolver, en orden de prioridad:

- Aumentar los resultados del último SIMCE, donde quedó en evidencia que nuestros alumnos no lograron los aprendizajes de acuerdo al nivel que cursan.
- Disminuir el gran ausentismo laboral docente por concepto de licencias médicas.
- Contar con recursos para implementar talleres para las especialidades que imparten el establecimiento. Además de una sala de reuniones, una oficina para atención de apoderados y salas de clases para la enseñanza prebásica.

Para enfrentar los problemas planteados se están implementando algunas medidas:

- Resultados SIMCE: reestructuración de la UTP.
- Ausentismo laboral: capacitación a todo el personal en técnicas de autocuidado y manejo del estrés.
- Implementación: apoyo monetario del Centro General de Padres y Apoderados. Además de incluir la implementación de los talleres en la Programación Anual 2020 del Plan de Mejoramiento.

c. Situación real del Colegio “Santa María de Aconcagua”

El Colegio “Santa María de Aconcagua” imparte Educación Prebásica con NT1 y NT2 –dos cursos por nivel-, Educación General Básica con 16 cursos –dos por nivel-, y Educación Media con las ramas Técnico Profesional y Comercial con ocho cursos y las especialidades de Atención de Párvulos y Administración.

El colegio cuenta con recursos humanos que se dividen en:

- Personal docente: 72 docentes titulados en el área en que se desempeñan, sólo en educación Media TP hay profesionales que no son docentes, pero que su título profesional los habilita para impartir módulos propios de cada especialidad.
- Asistentes de la educación: 43 personas que cumplen con los requerimientos educativos y psicológicos para desempeñar su cargo.

Los espacios y equipamiento educativo con que dispone en Colegio son el CRA, equipado de acuerdo a la normativa vigente, talleres de ciencias y computación, patio techado, patio de juegos infantiles, implementos deportivos y artísticos que permiten el desarrollo integral de los estudiantes.

El colegio cuenta con los siguientes recursos financieros:

- Subvención tradicional que otorga el estado.
- Subvención Escolar Preferencial (SEP), que se percibe a través del PME SEP en atención a la cantidad de alumnos prioritarios del establecimiento la que asciende aproximadamente al 80%.
- Subvención Prorretención.
- Subvención PIE.
- Subvención de mantenimiento.

En relación a los resultados obtenidos en los últimos dos años, estos indican que:

- Resultados Educativos

- En SIMCE los resultados son fluctuantes y dependen del nivel en que se rinde. En 4° Año Básico 2018 hubo una baja importante, logrando en Lenguaje y Comunicación 250 puntos y en Educación Matemáticas 256 puntos y en 2° Medio la tendencia es mantenerse o subir a un nivel más alto.
- En la Prueba de Selección Universitaria, los resultados han ido al alza, pero no cumplen con las metas institucionales.
- En Titulación no es posible determinar una tendencia clara, pues dependen de la especialidad. En todo caso, destaca el alto porcentaje de titulación de la especialidad de Atención de Párvulos.

- Resultados de Aprendizaje

La tendencia es fluctuante, dependiendo del nivel evaluado. Al respecto es importante señalar lo descendido que se encuentran los aprendizajes claves de Comprensión lectora y los ejes de Matemática en todos los cursos del Colegio.

- Eficiencia Interna

La tendencia, también, es fluctuante. Más, destaca la alza tasa de retiro y repitencia en 1° y 2° Medio.

- Otros indicadores

Estos indicadores se refieren a aspectos formativos fundamentales en el desarrollo personal y social de los alumnos. En la consulta efectuada con motivo del SIMCE en los diferentes niveles los resultados en general son buenos como se presenta a continuación:

- Autoestima académica y motivación escolar fluctúa entre los 74 y 79 puntos, similar a establecimientos que presentan similares características socioeconómicas.

- Clima de convivencia escolar está entre 78 y 83 puntos resultado considerado más alto que el de establecimientos que presentan similares características socioeconómica.
- Participación y formación ciudadana entre 80 y 84 puntos considerado más alto que el de establecimientos que presentan similares características socioeconómica.
- Hábitos de vida saludable entre 70 y 80 puntos, en 2° el resultado es similar al de establecimientos que presentan similares características socioeconómicas, y en 6°, 8° y 2° Medio el resultado es más alto que el de sus similares.

Se concluye que la percepción de los estudiantes frente a estos otros indicadores es buena y ésta va mejorando en la medida que los niños permanecen más tiempo en el colegio, comparativamente los resultados de 2° básico son inferiores a los cursos superiores.

d. Opción curricular y pedagógica del Colegio “Santa María de Aconcagua”

La propuesta educativa del Colegio Santa María de Aconcagua contempla la idea de liberación que ve en todo hombre al ser libre, con valores y principios, liberador, responsable de sus actos y un aporte a la sociedad. Además debe considerar la misericordia como base, lo que implica ayudar al prójimo, ser consciente de las diferencias y acoger a todos, de cualquier religión, etnia y forma de ser. Además reflejar la importancia de ser responsables y comprometidos con los valores familiares, la comunidad y el entorno, teniendo como centro a CRISTO REDENTOR.

Para enfrentar estos desafíos, el Colegio asume el currículum propuesto por las Bases Curriculares para cada uno de sus niveles y la normativa vigente para la Educación Media - Técnico Profesional.

Además, y respondiendo a la Ley de Inclusión, el colegio atiende a todos los niños con NEE (necesidades educativas especiales), ya sea en PIE o Grupo Diferencial.

Diagnóstico institucional

La Autoevaluación Institucional es una instancia de reflexión colectiva de la comunidad educativa, respecto de la efectividad de los procesos de gestión y de sus resultados. Dicha reflexión se encuentra guiada por las preguntas que emanan de cada elemento de gestión de la Guía de Autoevaluación.

A continuación se presenta una síntesis del PEI:

VISIÓN	El Colegio “Santa María de Aconcagua” busca ser una Comunidad Educativa, que imparte educación de calidad, para formar personas integrales con sello Eucarístico mercedario que aportan, desde su fe, a la sociedad.
MISIÓN	El fin del Colegio “Santa María de Aconcagua” es educar a niños y jóvenes con una sólida formación académica y valórica que les permita descubrir su vocación y ser protagonistas de su proceso de aprendizaje.
SELLO 1	1.Educación de niños y jóvenes que hacen uso del conocimiento, actitudes y habilidades en la práctica escolar, profesional y social.

SELLO 2	2.Educación de niños y jóvenes con sólidos valores Eucarísticos Mercedarios.
VALORES Y COMPE- TENCIAS	Valores: Comunión Misericordia Servicio Libertad Competencias: Autonomía e iniciativa Autocrítica Esfuerzo y perseverancia

El modelo de Gestión Escolar distingue cinco Áreas interrelacionadas sistémicamente entre sí; de las cuales cuatro son de procesos y una de Resultados.

Las Áreas de Procesos son:

- Liderazgo,
- Gestión Curricular,
- Convivencia Escolar, y - Gestión de Recursos.

DIMENSIÓN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA	DIMENSIÓN DE LIDERAZGO	DIMENSIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR	DIMENSIÓN DE GESTIÓN DE RECURSOS
--	-----------------------------------	---	---

<p>Diseñar situaciones de aprendizaje diversificadas y contextualizadas para el desarrollo de habilidades y competencias de orden superior en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y módulos TP.</p>	<p>Liderar y modelar un liderazgo distribuido enfocado en la labor docente que permita avanzar hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Desarrollar las habilidades sociales a través de la normalización, actividades extracurriculares y conductas inclusivas. Consolidar el acompañamiento a estudiantes con necesidades sicosociales y educativas.</p>	<p>Perfeccionar la gestión de recursos humanos, materiales, financieros y de infraestructura para desarrollar las habilidades, actitudes y competencias de los estudiantes.</p>
<p>Promover la vivencia del PEI a través de experiencias pedagógicas de la espiritualidad eucarística mercedaria.</p>	<p>Liderar y animar la puesta en práctica del PEI.</p>	<p>Sistematizar las prácticas institucionales de colegio en pastoral tales como: oraciones, actos solidarios,</p>	<p>Consolidar la gestión de recursos humanos, materiales y financieros para el fortalecimiento del colegio en</p>
		<p>retiros espirituales, celebraciones litúrgicas, otros.</p>	<p>pastoral.</p>

Toda evaluación está sujeta a una autoevaluación de la comunidad educativa en donde es posible apreciar los siguientes resultados:

Gestión Institucional:

<p>¿Cómo ha sido el cumplimiento de los objetivos en relación a las acciones ejecutadas?</p>	<p>En el área de Convivencia escolar, recursos, liderazgo se han cumplido los objetivos, en Gestión Curricular y Resultados han sido parciales.</p>
<p>Los objetivos y acciones anuales de cada dimensión de proceso ¿Qué cambios generaron en las prácticas cotidianas de la comunidad educativa?</p>	<p>Gestión curricular: Aplicación de evaluaciones institucionales. Mejoramiento de los instrumentos evaluativos Codocencia a nivel inicial, Trabajo en paralelo. Liderazgo: Actualización PEI, PME herramienta efectiva de gestión, Institucionalización del método de lecto-escritura Convivencia Escolar: Recreos interactivos, Ambiente seguro y de participación, Fortalecimiento del equipo pastoral Recursos: Adquisición de equipamiento y recursos pedagógicos, Mejoramiento infraestructura, protocolo de</p>
<p>¿Cuáles son las principales conclusiones que se obtuvieron del análisis y el nivel de</p>	<p>El nivel de contribución del PME 2018 es significativo, en algunas dimensiones; pero no logró mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p>desarrollo del último PME implementado?</p>	

<p>¿Cuál es el grado de cumplimiento de las metas de su PME anterior?</p>	<p>Parcial, en gestión curricular: un porcentaje menor de profesores sistematizó buenas prácticas en el aula. En liderazgo, UTP y Coordinación PIE lograron el acompañamiento y retroalimentación en el aula. Convivencia se cumplió con del Reglamento Interno. En relación con el colegio en pastoral estamos en proceso. Recursos se cumplió el 100% en la gestión de personal y en la adquisición de recursos pedagógico; no se implementó un área verde ecológica, ni protección para la cancha de pasto sintético.</p>
<p>¿De qué manera el cumplimiento de las metas muestra efectos respecto del logro de los objetivos?</p>	<p>Las metas han sido medianamente cumplidas por lo que el logro de los objetivos es parcial, lo que se refleja en el contrasentido de: la aprobación de alumnos está sobre el 96%, frente a los resultados de pruebas estandarizadas cuyos resultados son insuficientes y elementales.</p>
<p>Si los resultados fueron favorables en relación a lo esperado ¿qué prácticas perdurarán en el tiempo?</p>	<p>Implementación del método Astoreca progresivamente hasta completar todo el ciclo básico. Presencia de asistentes para el primer ciclo básico, co-docencia en algunos cursos. Tiempo docente para grupos de trabajo y departamentos. Implementación de talleres, material didáctico para todos los niveles. Perfeccionamiento docente. Recreos interactivos y presencia de inspectores.</p>

<p>Si los resultados no fueron favorables de acuerdo a lo esperado ¿Qué decisiones se deben adoptar?</p>	<p>Se deben establecer remediales en cuanto a los aprendizajes más descendidos y establecer estrategias para enfrentar los resultados cualitativos. Algunas acciones son: fortalecer los departamentos de asignatura, realizar análisis de estándares de aprendizaje y los indicativos de desempeño con una programación anual, usar eficientemente los recursos, comunicar a los apoderados los lineamientos institucionales, re-enseñanza y reforzamiento en áreas descendidas, implementación de Plan lector.</p>
--	--

Implementación de Planes:

<p>¿Cuánto hemos avanzado en la implementación de esta política en la escuela/liceo?</p>	<p>Avance significativo, pues la dimensión mejor evaluada es convivencia escolar, ya que el colegio cuenta con un buen clima escolar, colegio seguro y autodisciplinado.</p>
<p>¿Qué nos falta por mejorar?</p>	<p>Consolidar la transversalidad y vivencia de nuestros sellos para ser un Colegio en Pastoral. Revisar y actualizar el Plan de gestión con énfasis en los IDPS, específicamente en el ámbito de vida saludable.</p>
<p>¿Cuánto hemos avanzado en la implementación de este plan en la escuela/liceo?</p>	<p>Hemos avanzado parcialmente, al capacitar a docentes y estudiantes en la temática.</p>

<p>¿Qué nos falta por mejorar?</p>	<p>Si bien es cierto hay una apertura al tema, nos falta mucho que aprender y aceptar, específicamente en lo que dice relación a género. Además, falta acompañamiento orientado al proyecto de vida de nuestros estudiantes.</p>
<p>¿Cuánto hemos avanzado en la implementación de este plan en la escuela/liceo?</p>	<p>Hemos avanzado a una política de seguridad y autocuidado. Sistemática en las mejoras estructurales, capacitaciones, charlas, simulacros e informativos.</p>
<p>¿Qué nos falta por mejorar?</p>	<p>Apropiación del PISE por parte de todos los estamentos.</p>
<p>¿Cuánto hemos avanzado en la implementación de esta política en la escuela/liceo?</p>	<p>Se han hecho mejoras a nivel estructural, capacitaciones y contratación de personal para atender a estudiantes con NEE transitorias y permanentes.</p>
<p>¿Qué nos falta por mejorar?</p>	<p>Sensibilización ante la inclusión, capacitaciones en el área y mejoras en el acceso a las diferentes dependencias.</p>
<p>¿Cuánto hemos avanzado en la implementación de esta política en la escuela/liceo?</p>	<p>Existe articulación entre el plan y las actividades realizadas en el colegio. Plan actualizado.</p>

<p>¿Qué nos falta por mejorar? Ciudadana (Plan de Formación Ciudadana)</p>	<p>Seguimiento y monitoreo del plan.</p>
<p>Ciudadana)</p>	
<p>¿Cuáles son las tres principales necesidades de desarrollo profesional docente, de su comunidad?</p>	<p>Formar Comunidades de Aprendizaje. Trabajo en paralelo, colaborativo, horas de planificación. Capacitación en Didáctica, Evaluación, Formación católica, entre otras.</p>
<p>Considerará acción de mejora que involucren/considera la formación/capacitación de sus docentes en el transcurso del año?</p>	<p>Durante el año, se implementará el plan que involucra: Formar Comunidades profesionales de Aprendizaje, establecer trabajo colaborativo entre los docentes de cursos y/o de ciclos educativos, especialistas diferenciales y asistentes de aula, elaborar y aplicar un Programa de Formación continua.</p>

Implementación Curricular:

<p>Describa la(s) principal(es) dificultad(es) respecto de la implementación curricular detectadas por los docentes y equipo de gestión</p>	<p>Un porcentaje relevante de clases centradas en el contenido y no en el desarrollo de habilidades. Falta de apropiación curricular de los docentes. Intencionar la diversificación de la enseñanza en el aula. Se requiere mayor articulación y registro entre formación general y diferenciada. Uso eficiente de los recursos materiales y pedagógicos del colegio. Canales de comunicación poco efectivos. Falta de acompañamiento en orientación pedagógica curricular.</p>
<p>¿Cómo impactan las</p>	<p>Las dificultades detectadas impactan de</p>
<p>dificultades identificadas anteriormente, en la cobertura curricular?</p>	<p>manera negativa, ya que no se logra cubrir el currículo de manera efectiva, lo que incide en que los estudiantes no aprenden lo que deben en cada nivel, generando un rezago pedagógico y desarrollo de habilidades básicas y algunas intermedias.</p>
<p>¿Cómo se ha abordado la implementación del currículum para responder a las necesidades de los estudiantes?</p>	<p>Para lograr avances en nuestros estudiantes el colegio ha implementado: Apoyo de equipo multidisciplinario, existencia de horas para planificación y trabajo docente. Monitoreo docente. Programa de capacitación y perfeccionamiento. Adquisición de recursos pedagógicos. Permanencia de asistentes de aula hasta 4° Básico.</p>

<p>¿Cómo la implementación del currículum ha servido para abordar los sellos del PEI? ¿Se ha enfatizado en algún aspecto en particular?, ¿Cuál?</p>	<p>Promoviendo intencionadamente actitudes, habilidades y valores en concordancia con los sellos del PEI desde un currículum liberador hacia los estudiantes.</p>
---	---

Análisis de resultados

Esta etapa, mirando en perspectiva los avances logrados en años anteriores, permite organizar una propuesta de mejoramiento que recoja todas las aristas de la gestión educativa. Para esto, se requiere una revisión respecto de aquello que el establecimiento ha declarado como su horizonte formativo. En este sentido, el PEI es el instrumento movilizador del quehacer educativo de cada escuela/ liceo y define de manera explícita su identidad, esto es su Misión, Visión y Sellos Educativos. Para el análisis del PEI, la invitación es a que las comunidades educativas, en las distintas instancias en las que se reúnen, analicen y reflexionen sobre cómo, a través de este instrumento, se potencia el logro de los aprendizajes de todas y todos sus estudiantes. (Mineduc, Cómo Construir un Plan de Mejoramiento Educativo., 2019)

Reflexión Sobre los Resultados:

- Aprobados por Asignaturas.
- Rendimiento del Establecimiento
- Titulados TP
- PSU

Pregunta para el Análisis	Respuesta
<p>De la información analizada ¿Cuáles son las causas que explican los resultados obtenidos?</p> <p>¿Qué procesos pedagógicos han</p>	<p>Las causas para un resultado positivo son: -Aprobados por asignatura: acompañamiento de estudiantes con bajo rendimiento, evaluaciones comunes en paralelo, calendarización de evaluaciones y diversificación de las mismas. -Rendimiento del establecimiento: seguimiento de inasistencias reiteradas, acompañamiento estudiante con licencias médicas. Titulados TP: Sistematización del proceso de práctica con acompañamiento constante, reuniones y prácticas estivales PSU: Ensayos tres veces al año</p> <p>Parcial sistematicidad en los procesos de: Planificación, monitoreo, evaluación, análisis de resultados, apropiación curricular, reflexión y autocrítica docente.</p>

<p>influido en los resultados?</p>	
<p>¿Qué conclusiones surgieron del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos?</p>	<p>Cuantitativos: Los resultados de aprendizajes de 4° Básico se mantienen en nivel aceptable, en los otros cursos están bajos. Cualitativos: IDPS: Son buenos, a excepción del indicador vida saludable. En relación a otros resultados como la eficiencia interna, tasa de aprobación, deserción, titulación, etc. Son aceptables.</p>

Fortalezas y Oportunidades de Mejoramiento:

Dimensiones	Aspectos para el análisis	Fortalezas	Debilidades
-------------	---------------------------	------------	-------------

Gestión Pedagógica	Procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo de todos los estudiantes	Existencia de coordinadores por ciclo. Horas para trabajo colaborativo, planificación y GPD. Uso de diversos instrumentos evaluativos. Programa de perfeccionamiento y capacitación. Existencia del equipo psicoeducativo. Consolidación PIE.	Elaboración e implementación del PME. Reconocimiento de la labor del colegio por la comunidad. Vinculación con el medio a través de las redes de apoyo. Cursos gratuitos de CPEIP. Convenios con empresas y jardines infantiles para pasantías y prácticas profesionales. Participación en redes de mejoramiento locales: TP, artística, colegios particulares subvencionados, Educación Parvularia. Visitas pedagógicas. Participación en concursos, olimpiadas y campeonatos externos.
Liderazgo	Diseño, articulación, conducción planificación institucional cargo	Autonomía entregada al colegio por parte del sostenedor. Altas expectativas del sostenedor, director y equipo directivo.	Contar con recursos SEP y otras subvenciones. Formar parte de la Fundación

			María del Refugio.
--	--	--	--------------------

Convivencia Escolar	sostenedor y el equipo directivo	Consolidación del equipo directivo. Buena gestión de personal. Conformación de coordinaciones.	Oportunidad de perfeccionamiento.
	Procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes, incluyendo su bienestar físico, psicológico y emocional	Fortalecimiento de Colegio en pastoral. Existencia del Equipo Psicosocial. Resolución pacífica de conflictos. Consolidación de recreos interactivos. Buen ambiente laboral. Clima propicio para el aprendizaje en el aula. Compromiso docente con el clima escolar. Instancias de recreación y bienestar. Sala de integración sensorial y sala de juegos didácticos. Protocolos establecidos.	Redes de apoyo: PDI, SENDA y otras. Participación en conversatorio ciudadano. Convenio con teatro municipal.

<p>Gestión de Recursos</p>	<p>Procedimientos y prácticas dirigidas a contar con las condiciones adecuadas, tanto de los recursos humanos, financieros y educativos para el desarrollo de los procesos educativos</p>	<p>Adecuada mantención de Infraestructura y equipamiento. Implementación, mantenimiento y renovación de recursos tecnológicos, climatización, talleres de especialidades, sala de juegos, sala de integración sensorial. Adecuada gestión de recursos humanos, capacitaciones, protocolo de incentivos por buen desempeño. Permanencia de un asistente de la educación capacitado en técnicas de enfermería.</p>	<p>Flexibilización para el uso de recursos SEP y otras subvenciones. Disposición de un terreno para realización de talleres. Gestión de vínculos con redes externas en actividades curriculares.</p>
-----------------------------------	---	--	--

Conclusiones de la Autoevaluación Institucional:

Preguntas	Respuestas
<p>¿Cuáles son las principales conclusiones a las que llegó la comunidad educativa fruto del análisis de resultados de la dimensión de Gestión Pedagógica?</p>	<p>Es necesario seguir fortaleciendo la dimensión de gestión curricular: trabajo colaborativo, por departamento, monitoreo y modelamiento docente, análisis de resultados para la toma de decisiones oportunas y eficaces. Mantener y consolidar índices de eficiencia interna, funcionamiento del área diferencial y Psicoeducativo social.</p>

<p>¿Cuáles son las principales conclusiones a las que llegó la comunidad educativa fruto del análisis de resultados de la dimensión de Liderazgo?</p>	<p>El sostenedor delega sus funciones en la dirección la que ejerce un Liderazgo distribuido junto al equipo directivo. La dirección flexibiliza la toma de decisiones frente a situaciones emergentes. Se requiere mejorar los canales de comunicación.</p>
<p>¿Cuáles son las principales conclusiones a las que llegó la comunidad educativa fruto del análisis de resultados de la dimensión de Convivencia escolar?</p>	<p>Tenemos una buena convivencia escolar, somos un colegio con principios y valores bien definidos, aceptados por la comunidad, lo que se traduce en un grato ambiente escolar y laboral. Hay una sistematicidad de actividades que contribuyen a la buena convivencia, lideradas por Inspectoría y el equipo psicoeducativo social.</p>
<p>¿Cuáles son las principales conclusiones a las que llegó la comunidad educativa fruto del análisis de resultados de la dimensión de Gestión de recursos?</p>	<p>Recibimos del estado de Chile diversos recursos a través de distintas subvenciones lo que nos permite financiar iniciativas de mejoramiento. Contamos con una buena administración de recursos humanos y financieros, cumpliendo cabalmente la legislación educacional y laboral. En general, existen muchos recursos educativos disponibles, los que podrían ser utilizados de manera más eficiente.</p>
<p>¿Cuáles son las principales conclusiones a las que llegó la comunidad educativa fruto del análisis del área de Resultados?</p>	<p>Se percibe poca movilidad en el logro de los estándares de aprendizaje, situación que hace necesario focalizar la dimensión gestión pedagógica; en otras áreas se evidencian alzas como en: Tasa de titulación y PSU.</p>

Plan de mejoramiento

El ciclo de mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza su realidad y contexto en los ámbitos institucional y pedagógico, traza objetivos estratégicos de mejoramiento a mediano y/o largo plazo (4 años), y planifica e implementa acciones anuales que permitan lograr los objetivos estratégicos planteados y, al mismo tiempo, alcanzar lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

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

Objetivos y metas:

Dimensión	Objetivo	Meta
-----------	----------	------

Gestión Pedagógica	Afianzar la Planificación e implementación de situaciones de aprendizaje y evaluación diversificadas y contextualizadas desde el currículum liberador, tanto dentro como fuera del establecimiento, para el desarrollo de habilidades y competencias de orden superior en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y módulos TP.	Implementación en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y módulos TP de: Análisis, actualización y apropiación de situaciones de aprendizaje y evaluación diversificadas y contextualizadas. Definición de las habilidades y competencias de orden superior que se van a potenciar. Acompañamiento, modelamiento y revisión de
---------------------------	---	--

		prácticas pedagógicas y su articulación con la cobertura curricular.
	Crear e implementar, en un plazo de cuatro años, los Departamentos de Lenguaje, matemática y Módulos TP, con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas.	Instalación e implementación de los Departamentos de Lenguaje, Matemática y formación diferenciada TP.
Liderazgo	Gestionar un Liderazgo distribuido enfocado en la labor docente, a través del análisis procesos para hacia la movilidad de los estudiantes a niveles de logro superiores de los estándares de aprendizaje, en el plazo de cuatro años.	Las coordinaciones y departamentos liderados por el Equipo de Gestión Directiva analizan para la toma de decisiones los procesos de: Apropiación curricular Planificación curricular Orientaciones curriculares Gestión en el aula Evaluación Resultados

<p>Convivencia Escolar</p>	<p>Promover instancias de formación integral, manteniendo la buena convivencia, la aceptación y el respeto por el otro, para consolidar un clima escolar facilitador de aprendizajes de calidad.</p>	<p>Mejoramiento de espacios de formación integral con énfasis en: Cultura preventiva Hábitos de vida saludable Sexualidad, afectividad y género. Inclusión.</p>
	<p>Promover un Colegio en Pastoral.</p>	<p>Organización e implementación del Plan Pastoral en vinculación con la gestión pedagógica del Colegio.</p>
<p>Gestión Recursos</p>	<p>de Administrar eficientemente los recursos y velar por adecuadas condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales didácticos para el buen desarrollo del proceso educativo, tendiente a la formación del conocimiento, actitudes y habilidades en la práctica escolar y profesional de los estudiantes.</p>	<p>Implementación de espacios, recursos educativos e infraestructura para fortalecer el proceso educativo, los talleres y otras actividades extraescolares.</p>
	<p>Fomentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, asegurando el bienestar, capacitación, perfeccionamiento y reconocimiento de los docentes y asistentes de la educación de acuerdo a los requerimientos de su función educativa.</p>	<p>Implementación del Plan de Desarrollo Profesional Docente y de Asistentes de la Educación que contribuya a garantizar mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.</p>

Planificación Anual:

Dimensión	Subdimensión	Objetivo	Meta	Acción	Responsable
Gestión Pedagógica	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Afianzar la Planificación e implementación de situaciones de aprendizaje y evaluación diversificadas y contextualizadas desde el currículum liberador, tanto dentro como fuera del establecimiento, para el desarrollo de habilidades y competencias de orden superior en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y módulos TP.	Implementación en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y módulos TP de: Análisis, actualización y apropiación de situaciones de aprendizaje y evaluación diversificadas y contextualizadas. Definición de las habilidades y competencias de orden superior que se van a potenciar. Acompañamiento, modelamiento y revisión de prácticas pedagógicas y su articulación con la cobertura curricular.	Estrategias de Apoyo. Habilidades y Competencias. Acompañamiento.	Equipo de gestión. Docente. Jefe técnico.
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes				
	Gestión Curricular	Crear e implementar, en un plazo de cuatro años, los Departamentos de Lenguaje, matemática y Módulos TP, con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas.	Instalación e implementación de los Departamentos de Lenguaje, Matemática y formación diferenciada TP.	Departamentos por asignaturas y módulos. Coordinaciones	Director. Director.

Liderazgo	Liderazgo del director	Gestionar un Liderazgo distribuido enfocado en la labor docente, a través del análisis procesos para hacia la movilidad de los estudiantes a niveles de logro superiores de los estándares de aprendizaje, en el plazo de cuatro años.	Las coordinaciones y departamentos liderados por el Equipo de Gestión Directiva analizan para la toma de decisiones los procesos de: Apropiación curricular Planificación curricular Orientaciones curriculares Gestión en el aula Evaluación Resultados	Análisis y Capacitación. Sistema de monitoreo y Seguimiento.	Director. Equipo de gestión.
Convivencia Escolar	* Formación * Convivencia escolar	Promover instancias de formación integral, manteniendo la buena convivencia, la aceptación y el respeto por el otro, para consolidar un clima escolar facilitador de aprendizajes de calidad.	Mejoramiento de espacios de formación integral con énfasis en: Cultura preventiva Hábitos de vida saludable Sexualidad, afectividad y género. Inclusión.	Espacios de formación integral. Planes Normativos.	Equipo de gestión. Sostenedor.
	Formación Participación y vida democrática	Promover un Colegio en Pastoral.	Organización e implementación del Plan Pastoral en vinculación con la gestión pedagógica del Colegio.	Una Escuela en Pastoral. Articulación.	Equipo de gestión. Coordinador Pastoral y Encargado de convivencia.

Gestión de Recursos	Gestión del personal al Gestión de los resultados financieros Gestión de los recursos educativos	Administrar eficientemente los recursos y velar por adecuadas condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales didácticos para el buen desarrollo del proceso educativo, tendiente a la formación del conocimiento, actitudes y habilidades en la práctica escolar y profesional de los estudiantes.	Implementación de espacios, recursos educativos e infraestructura para fortalecer el proceso educativo, los talleres y otras actividades extraescolares.	Sala Multiuso. Adquisiciones. Plan de Desarrollo.	Sostenedor. Equipo de gestión. Equipo de gestión.
	Gestión del personal al Gestión de los recursos educativos	Fomentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, asegurando el bienestar, capacitación, perfeccionamiento y reconocimiento de los docentes y asistentes de la educación de acuerdo a los requerimientos de su función educativa.	Implementación del Plan de Desarrollo Profesional Docente y de Asistentes de la Educación que contribuya a garantizar mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.	Contratación personal de apoyo. Programa de incentivo.	Sostenedor. Sostenedor.

Bibliografía

Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Santiago, Chile.

Colegio Santa María de Aconcagua (2019), Proyecto educativo institucional, Chile.

Educación, M. d. (2019). *Orientaciones para la elaboración de un plan de mejoramiento educativo*. Chile.

Murillo. (2003). *La investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica*.

España, CIDE, Chile.

Mineduc. (2019). *Planes Mejoramiento Educativo - Mineduc*. Obtenido de Planes de mejoramiento educativo:

http://www.planesdemejoramiento.cl/documentos/sep/resumen_ley_subvencion.pdf

Mineduc. (2019). *Cómo Construir un Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile.

Unicef (2004), *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Chile.