

ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA

¿Quién dijo que no se puede?¹

Cristián Bellei
Gonzalo Muñoz
Luz María Pérez
Dagmar Raczynski

UNICEF y Asesorías para el Desarrollo

Introducción

La investigación cuyos resultados se presenta y discute en este texto se ciñe a la preocupación por las posibilidades del sistema escolar de romper con desigualdades sociales, que tienen origen en la familia o lugar donde nace la población. Partiendo de la premisa que las escuelas que han sido capaces de vencer las adversidades del medio y hacer que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad, pueden arrojar importantes lecciones sobre cómo obtener esos buenos resultados, se realizó un estudio cualitativo en profundidad en 14 escuelas básicas con concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico y que muestran excepcionales resultados educativos, comparables a los de los mejores colegios privados pagados que acogen a los sectores altos de la población. Se trata de 14 escuelas del tipo que la literatura especializada denomina “escuelas efectivas” o “escuelas eficaces”.

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, p. 54). 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. A veces 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 alumnos².

Esta investigación se detuvo 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

¹ Este capítulo sintetiza los resultados de un estudio realizado por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo que saldrá publicado próximamente con el título ***Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?***. El estudio fue coordinado por los autores, contando con la colaboración de más de 15 investigadores y expertos en el tema educacional en Chile.

² 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).

alumnos y a los padres y apoderados, cómo planifica y evalúan, cómo toman decisiones, cómo los profesores organizan sus clases y las materias del currículum, cómo usan los textos y demás materiales didácticos, cómo interactúan 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 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. La sección 4 plantea las principales conclusiones generales y entrega evidencia sobre las huellas que la reforma educacional ha dejado en estas escuelas.

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

⁴ 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.

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 medición⁴; 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, cuyas características básicas se presenta en la tabla 1 al final de este capítulo. 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 escuelas 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 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 deberían 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 distribu-

ción 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.

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 objeti-

vos 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 retro-alimenta 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 (ver en más detalle sección 4). 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 esquiva 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 mas 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 co-responsables 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 despliegan en las escuelas estudiadas. No está demás reiterar que, según se vio en la sección anterior, estos elementos están presentes en unidades escolares en las cuales la disposición de los profesores es de compromiso y responsabilidad y una fuerte "ética de trabajo"; en que lo que los profesores realizan en el aula cuenta con un respaldo y dirección técnico-pedagógica activa y permanente; donde el trabajo técnico entre pares es regular, está referido a las prácticas de enseñanza concretas que se aplican y es concebido como instancia de aprendizaje entre docentes; y en que los profesores están convencidos de que las dificultades en el aprendizaje de los alumnos tienen origen, en importante medida, en la enseñanza que ellos entregan.

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 curriculum. 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 curriculum 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 curriculum 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

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 pedagógica/currículo (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 exposi-

ción 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”.

Como se vio en la sección 3 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 confian-

za 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.

IV.- Síntesis y conclusiones

El estudio realizado indica que las escuelas en sectores de pobreza pueden funcionar de modo efectivo. Lograrlo no es fácil como lo indica el tamaño reducido del universo de escuelas efectivas en sectores de pobreza, no más de un 1 % de los establecimientos que concentran alumnos de entornos socioeconómicos y culturales adversos. Las escuelas que lo logran no son distintas en cuanto a recursos materiales y didácticos, edad, estudios y años de experiencia de sus maestros al resto de los profesores de enseñanza básica. Las escuelas tampoco seleccionan alumnos, dejando a un lado, hasta que deserten, a los de bajo rendimiento o con capacidades limitadas. Lo que estas escuelas logran es una buena gestión institucional centrada en lo pedagógico, donde el alumno y

sus necesidades concretas están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, lo que es incentivado y apoyado por la unidad educativa.

Ninguna de las escuelas ni de los profesores observados en el aula realizan cosas extraordinarias; hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de ellos. No obstante, obtienen resultados extraordinarios con sus alumnos, logrando neutralizar las múltiples "interferencias externas" de las cuales se sostiene que dificultan los resultados de aprendizaje: algunas propias del profesor (creer que sus alumnos no son capaces de aprender), otras prejuicios sociales (pensar que en contextos de pobreza no es posible concentrar la labor educativa en el aprendizaje), otras contextuales (multiplicidad de demandas hacia la labor docente, debilidades de formación, bajo prestigio y reconocimiento social de la profesión), otras atadas a los alumnos y su familia (falta de concentración y disciplina, problemas del hogar, débil apoyo a la tarea educativa), por nombrar algunas.

1. ¿Cuáles son las claves más básicas o fundamentales que explican estos resultados?

- Nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente. Se trata siempre de una concatenación de factores que operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno, y desde el aula hasta el nivel directivo. No es que resolver problemas de gestión sea prioritario y que sólo una vez resueltas las dificultades a este nivel se entra al aula. Tampoco es que se mejora el aula y que ello automáticamente se traduce en una mejor gestión institucional. Mas bien, se trata del apoyo y refuerzo recíproco entre ambos niveles, y en cada nivel entre los distintos elementos señalados.

Como señala Slavin (1996), la interacción profesor-niño es la dinámica más importante en la educación. *"Todo otro elemento del sistema educativo solo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción Un análisis sobre reforma escolar debe empezar con una discusión acerca de los comportamientos de la enseñanza y de las características de la escuela que se asocian con un logro académico óptimo del estudiante, y, luego, a partir de allí, construir un sistema que apoye esos comportamientos y características"* (Slavin, 1996, p.3).

- Las expectativas de directivos y profesores sobre el aprendizaje de los alumnos es una clave fundamental. Ellos no creen en el determinismo social ni económico. Para ellos las capacidades de los alumnos no están limitadas, pero sí sus oportunidades de aprender. Ellos conocen las restricciones materiales de las vidas de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias y tienen confianza y asumen el compromiso que ellos, como profesionales de la educación, serán capaces de hacer una diferencia significativa en las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos. En esta sentido no dan por supuesta la motivación por aprender de sus alumnos sino que esta motivación es posiblemente el primer objetivo pedagógico que hacen público y transmiten a los alumnos y también a sus padres.

- Lograr lo anterior requiere de competencias técnicas y, de similar importancia, conocer a sus alumnos en sus diferencias, sus talentos y potencialidades y sus límites. Sólo así es posible atender a la diversidad, esto es, motivar a cada uno y lograr que aprenda. Las escuelas efectivas estudiadas priorizan i) el desarrollo profesional docente en la misma escuela, que se asimila, pero no es igual, a las instancias de perfeccionamiento externas; ii) un trabajo permanente y riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación, que se aplica en el aula, a los docentes y en la unidad educativa como todo; iii) la realización regular de un diagnóstico de los alumnos y su atención en necesidades particulares; iv) la definición de metas realistas, acciones acordadas, evaluación de resultados, readecuación de acciones y metas, etc.; v) uso de una amplia gama de metodologías de enseñanza, las que se utilizan no por una postura teórica a priori, sino que porque en la práctica han demostrado ser eficaces; las metodologías se entienden como medios puestos al servicio del aprendizaje de los alumnos y su bondad no es nunca intrínseca, sino relativa a la situación de que se trate; vi) altas exigencias académicas y situaciones desafiantes para los alumnos; vii) reglas claras, explícitas, que se exigen y cumplen, pero son dialogadas y se apoyan en refuerzos positivos (reconocimiento) más que en sanciones, tanto en el caso de docentes como alumnos; la disciplina y responsabilidad personal son ejes centrales.
- Las claves anteriores van aparejadas en todas las escuelas con buenos líderes técnico-pedagógicos e institucionales; y con una clima y una cultura escolar positiva. Identidad, compromiso, ética de trabajo y legitimidad de sus líderes, no por su cargo de autoridad sino por lo que saben, por el apoyo efectivo que brindan a la escuela, a los docentes, a los alumnos y también a los padres.

2. ¿Qué tiene que ver la Reforma Educativa de los noventa con las escuelas efectivas?

Varios elementos de la Reforma han dejado huellas o están presentes en estas escuelas. En primer lugar, el discurso de ellas coincide con el de la Reforma, como se aprecia en los siguientes enunciados: "Todos pueden aprender, aunque con diferentes ritmo y modo"; "alumno protagonista del aprendizaje"; "formación integral"; "aprendizaje activo"; "énfasis en lecto-escritura y matemática". En segundo lugar, algunas de las estrategias de trabajo propuestas por la reforma están presentes en las escuelas efectivas: "Trabajo colectivo docente como autoperfeccionamiento", "liderazgo técnico-pedagógico", "gestión institucional", "planificación y evaluación". En tercer lugar, las escuelas efectivas se han visto beneficiadas y estimuladas por proyectos y recursos de la Reforma, en particular resaltan como gravitante el programa de Mejoramiento de la calidad de Escuelas Básicas de sectores de pobreza, P-900; los incentivos, como Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), premio de excelencia docente; las oportunidades y recursos asociados a la Red Enlaces, perfeccionamiento docente, los programas de integración, las pasantías, la Jornada Escolar Completa (JEC), por nombrar las más frecuentes.

De la muestra de 14 escuelas, 8 de ellas pasaron en los años '90 de una situación crítica de bajo rendimiento a comienzos de la década (pertenecían al quintil de más bajos rendimientos del país), a ubicarse en el cuartil de mayores

resultados. Los ejes del cambio en todos los casos están centrados en la gestión pedagógica y en el trabajo de aula, a lo que en varios casos se suman esfuerzos para construir un vínculo más cercano con los padres y apoderados.

El “despegue” de una escuela nunca responde a un solo factor o situación. En todos los casos se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos; donde los propios avances y logros constituyen un aliciente para continuar con el camino iniciado. El proceso es lento y nunca fácil, requiriendo esfuerzo y constancia del equipo directivo y del cuerpo docente en la escuela. El cambio siempre tuvo impulsos desde el exterior (recursos y proyectos asociados a la Reforma, cambio de la dirección o el jefe de la UTP, o la llegada de nuevos profesores; apoyo de una fundación educacional y/o mejora en el involucramiento del sostenedor educacional. Sin embargo, estas “fuerzas externas” siempre se entrelazan con agentes internos que asumen el desafío, dan vida y lideran las transformaciones y le dan sostenibilidad. El camino nunca estuvo claro al inicio, pero existía la convicción sobre la necesidad del cambio; se intuye su dirección, pero hay mucha apertura sobre los medios. En cada caso se fueron buscando oportunidades, ensayando caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando. En los procesos de cambio analizados se puede identificar algunos hitos definitorios.

- *Diagnóstico detallado sobre la realidad de la escuela, sus profesores y alumnos.* Se trata de una radiografía de las debilidades y búsqueda de soluciones realizadas profesionalmente con la participación e involucramiento de los profesores. El diagnóstico incluye el análisis detallado de los niños, apoyado a veces en pruebas y tests, en el plano de los aprendizajes y su realidad afectiva y familiar, ¿por qué aprenden o no aprenden? Seguido por la pregunta, ¿qué puede hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación? Tras el diagnóstico está la convicción que los factores externos (problemas de la familia y entorno) son un hecho que la escuela debe reconocer y acoger en su trabajo.
- *Definición de prioridades y jerarquización de necesidades.* El diagnóstico es poco útil si no culmina en necesidades concretas priorizadas y organizadas en el tiempo. Una definición de “pequeños buenos pasos”, como los definió una de las escuelas investigadas.
- *Perfeccionamiento in situ.* Talleres internos de reflexión concreta y aplicada sobre prácticas pedagógicas en el aula, sumado a una supervisión estrecha y apoyo directo al trabajo de los profesores en el aula. En todos los casos se observa que la gestión institucional, que previamente tendía a ser sólo administrativa, se acerca e incorpora a la gestión pedagógica en un plano referido al aula, impulsando coherencia y convergencia entre lo que ocurre en la sala de clases y el proyecto institucional de la escuela.
- *Nueva concepción en el manejo de la disciplina.* Todas las escuelas reconocen un cambio en la forma en que estaban gestionando la disciplina de los estudiantes. Desde una concepción marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones; a otra en que también se utiliza una reglamentación estricta, pero ésta ha sido internalizada por los profesores, alumnos, y padres y apoderados, por medio de la conversación y razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol.

- *Identidad de escuela.* Consolidación intencionada y explícita de una imagen de escuela que destaca en su medio, de la cual los agentes involucrados se sienten orgullosos y con la que se encuentran comprometidos. Como se dijo, muchas veces el sentimiento de logro se convierte en un factor importante para nuevos desafíos y futuros logros.
- *Gestión que aprovecha las oportunidades.* Síntoma de cambio es que la escuela no recibe pasivamente recursos, materiales y proyectos, sino que los busca, los negocia, los vincula con sus necesidades y se los apropia.
- *Reconocimiento público de los buenos resultados.* La mayoría de las escuelas ha recibido señales externas –de su comunidad y/o del Ministerio de Educación- de su “éxito”, mediante reconocimientos públicos, premios e incentivos. En comunidades que “vienen de muy abajo” estos reconocimientos son vitales para saber que se está en la dirección correcta, fortalecer los agentes internos que han liderado y se han comprometido con los cambios, y renovar el compromiso por continuarlos. Estos reconocimientos operan también como una importante (a veces sentida como excesiva) presión por sostener los buenos logros.

Los resultados de la investigación indican que las buenas escuelas en áreas de pobreza en Chile hacen bien lo que debe hacer una escuela y las claves de ello no son diferentes a lo que indican los estudios sobre escuelas efectivas en otros países: liderazgo con propósito centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, unidades escolares con visión, objetivos y metas compartidas, en las cuales los maestros se encuentran activamente involucrados, sienten que sobre ellos recaen expectativas elevadas las que a su vez proyectan sobre los alumnos; claridad de reglas, derechos y responsabilidades; enseñanza estructuradas y centrada en los alumnos que haga sentido, interese y sea fácil de recordar para los alumnos; que despierte su curiosidad y los mantenga atentos; que se adecua a las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje de los niños; que cubra el curriculum, priorizando lo fundamental para avanzar desde ahí a otros niveles.

En cuanto a implicancias de políticas e programas para escuelas en sectores pobres los resultados del estudio son nítidos en resaltar que la unidad de intervención por excelencia en educación es la escuela o unidad educativa, la que debe abordarse sistémicamente, logrando la coherencia y el alineamiento en los distintos niveles y elementos. Al mismo tiempo señala la importancia del liderazgo pedagógico institucional, de la identidad escuela (capital simbólico) y de un favorable clima organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRUNNER, J.J. Y ELACQUA, G. (2003). **Informe Capital Humano en Chile**, Universidad Adolfo Ibañez, Mayo; www.uai.cl

CONCHA, C. (1996). "Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad", Tesis de Magister en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

HIMMEL, E. y otros (1984). "Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre efectividad escolar", documento, Pontificia Universidad católica de Chile.

MARTINIC, S. y PARDO, M. (2003). "La investigación sobre eficacia escolar en Chile" , en F.J. Murillo **La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte**, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

MENA, I. y otros (1999). *Cada Escuela es un Barco*. UNICEF, Santiago de Chile.

MURILLO, F.J. (2003) **La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte**, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

REIMERS, F. **Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica**, Editorial la Muralla S.A. 2002, Madrid, España.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, O. (1995) **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research**, London: OFSTED

SCHEERENS, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.

SLAVIN, R. (1996). "Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América latina", documento traducido por PREAL, Santiago.

Tabla 1 Muestra de escuelas estudiadas

Nombre	Comuna	Dependencia	Ruralidad	Matrícula 01	PROM 8º (00)	PROM 4º (99)	Dif 8º '00 – 8º '97	Dif 4º '99 – 4º '96
Escuela Lucila Godoy Alcayaga	Coquimbo	DAEM	Urbana	223	285	266	21	-44

Escuela F376 (Cuncumén)	Salamanca	DAEM	Rural	150	278	286	40	15
Escuela Rep. De Grecia F114	Las Cabras	DAEM	Urbano	229	264	270	14	16
Melecia Tocornal 103	Chimbarongo	Part. Subv.	Rural	336	265	265	-10	-3
Amelia Vial de Concha G122	Hualañe	DAEM	Rural	180	267	309	4	4
Escuela Básica Aguada de Cuel F9	Los Angeles	DAEM	Rural	108	275	270	45	-28
Escuela Particular Monte Aguila 7 (Abel Inostroza)	Cabrero	Part. Subv.	Rural	244	272	286	28	53
Escuela Rep. De Grecia E577	Chiguayante	DAEM	Urbano	989	264	261	37	-2
Escuela Arturo Prat Chacón E831	Cañete	DAEM	Urbano	834	263	267	-3	4
Escuela E-138 Emilia Romagna	Traiguén	DAEM	Urbano	571	306	254	39	5
Escuela de Cultura y Difusión Artística	La Unión	DAEM	Urbano	497	286	290	--	--
Escuela Diego Potaes G35	Laguna Blanca	DAEM	Rural	60	311	288	19	6
Colegio Francisco Ramírez 74	San Ramón	Part. Subv.	Urbano	1231	318	296	39	13
Colegio Polivalente de la Pintana	La Pintana	Part. Subv.	Urbano	189	274	286	--	--

Fuente: Bases SIMCE del MINEDUC.