



ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO

INVESTIGACIÓN

FONDO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (PREAL)

“FACTORES QUE DESAFÍAN LOS BUENOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA” (CHILE) Informe Final

**Investigadores Responsables:
Dagmar Raczynski V.
Gonzalo Muñoz S.**

**Asesorías para el Desarrollo
Agosto 2004**

ÍNDICE

	Pág.
I. EL PROBLEMA QUE ABORDA EL ESTUDIO	3
II. ESCUELAS EFECTIVAS T CAMBIO EDUCATIVO	6
III. MARCO ANALÍTICO Y DISEÑO METODOLÓGICO	21
IV. RESULTADOS: CLAVES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR	31
V. RESULTADOS: FACTORES CLAVES DEL DETERIORO Y LA MEJORA DE ESCUELAS	63
VI. CONCLUSIONES	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS (Monografías)	
A. Ocho Escuelas que deterioran sus puntajes SIMCE	104
B. Dos escuelas que mejoran pasando a ser efectivas	233

“FACTORES QUE DESAFÍAN LOS BUENOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA” (CHILE) INFORME FINAL¹

CAPÍTULO I EL PROBLEMA QUE ABORDA EL ESTUDIO

Para América Latina, no cabe duda que uno de los principales desafíos – probablemente el principal – consiste en mejorar la calidad de la educación que se entrega a los niños y jóvenes, y acortar la brecha de aprendizaje que persiste todavía con mucha fuerza entre los distintos segmentos y grupos sociales. Esta brecha tiene una doble dimensionalidad: por un lado, los sectores más pobres tienen menor acceso a la educación y por otro, los niños y niñas en condiciones de pobreza están recibiendo una educación de menor calidad, lo que redundará finalmente en aprendizajes deficientes y por ende en menores oportunidades en la vida adulta y una acentuación de las desigualdades en la estructura social (CEPAL, 1997, 1999-2000).

En la última década muchos de los países de la región han formulado y están implementando reformas educacionales. Los resultados son positivos cuando se miran cifras de cobertura y años de escolaridad de la población y poco halagadores al mirar los resultados del proceso educativo: la calidad de los aprendizajes obtenidos. Chile no es excepción a esta tendencia. Son variados los trabajos que dan cuenta del estancamiento de los puntajes SIMCE en general y de la brecha en puntajes entre escuelas donde el factor diferenciador más gravitante es el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los niños que atiende y que se ha mostrado dura, difícil de cerrar.

La calidad y la equidad han estado en el centro de la política educativa de Chile de los últimos 14 años. Los esfuerzos han sido contundentes y hay resultados importantes²:

- Las oportunidades para estudiar de niños y jóvenes de sectores pobres han aumentado sustancialmente como se desprende de cifras sobre cobertura de la enseñanza básica y media, la caída en la tasa de deserción y de éxito oportuno y la ampliación de la educación superior.
- Las unidades escolares están mejor equipadas para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes: aumento del gasto público y privado en educación, mejora en los salarios docentes, disponibilidad en las escuelas de recursos para el aprendizaje (textos, recursos didácticos, computadores e Internet, bibliotecas, etc.), desarrollo de programas y proyectos de mejoramiento educativo, nuevo currículo, etc.
- Las unidades escolares cuentan con más apoyo de asistencialidad para los estudiantes con mayores necesidades económicas (alimentación, útiles escolares, salud oral, etc.)

¹ Los investigadores responsables de esta investigación son Dagmar Raczyński y Gonzalo Muñoz. En el trabajo de campo, procesamiento y análisis de la información relevante participaron activamente Karin Ermtter, Andrea Flanagan, Ana Luisa Muñoz y Pamela Ugalde. Agradecemos especialmente la buena disposición que tuvieron las escuelas para aceptarnos como investigadores y en facilitar nuestro trabajo de observación y entrevistas; y a UNICEF por permitirnos incluir y articular los resultados de un estudio anterior con los resultados de la investigación empírica nueva realizada con el apoyo de PREAL.

² En los últimos años se han multiplicado los análisis evaluativos de la política educacional aplicada desde 1990 hasta la fecha. En esta breve referencia se sigue a Bellei (2003).

- Hay indicios de cambio en la forma de enseñar de los profesores y aprender de los alumnos: desde prácticas tradicionales (que valoran la memorización y reproducción mecánica por los alumnos de los contenidos tratados por el profesor en la clase, trabajan en base a copia del pizarrón, dictado, exposiciones de los profesores) a prácticas orientadas a alumnos activos y protagonistas del aprendizaje y al desarrollo en ellos de competencias superiores.

A pesar de esto último, en el nivel de las prácticas de enseñanza aprendizaje – el núcleo esencial que se espera transformar – los cambios han sido lentos y no han logrado cerrar la brecha por nivel económico y sociocultural de los alumnos. Este cambio, como es sabido, es el más lento y difícil, ya que requiere modificar las prácticas aprendidas, la cultura escolar, los hábitos adquiridos.

A pesar de las dificultades, este cambio es esencial e indispensable para mejorar la calidad de los resultados educativos, y tiene que ocurrir con urgencia en escuelas que atienden preferentemente a sectores que viven en condiciones de pobreza. Si los resultados de aprendizaje de los estudiantes no son más que el reflejo de las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia de origen, la escuela no está cumpliendo su misión que es expandir el mundo de oportunidades de los niños y jóvenes puestos a su cargo, defrauda las esperanzas de los niños y sus padres, en particular los de sectores pobres, restringe el desarrollo del país y da cuenta de una situación de injusticia social inadmisibles desde el punto de vista ético y social³.

La investigación cuyos resultados se presentan y discuten en este informe se cimienta en la preocupación por lograr y sostener en el tiempo en escuelas en áreas de pobreza resultados educativos de excelencia. ¿Cómo hacer para que los niños que viven en condiciones de pobreza alcancen los altos logros escolares que podrían transformar sus vidas?

Más precisamente, las preguntas del estudio son cuatro:

1. ¿Cuáles son las características que tienen las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile?
2. ¿Cómo lo han hecho o qué han hecho las escuelas en sectores de pobreza que han pasado en la década del 90 de una situación en la cual obtenían resultados educativos bajos a otra en que destacan por sus resultados educativos?
3. ¿Qué factores y procesos han afectado o han ocurrido en las escuelas en sectores de pobreza que mostrando resultados educativos aceptables a mediados de los años 90, los bajaron significativamente en los últimos años?
4. ¿Cuáles son las características de las escuelas en sectores de pobreza que tienen bajos resultados educativos y no han logrado “despegar”?

De esta forma, el estudio gira en torno a las similitudes y diferencias entre escuelas efectivas en sectores de pobreza y escuelas de bajo rendimiento. Adicionalmente, incluye un análisis de los factores y procesos que contribuyen al mejoramiento en los resultados

³ En una óptica económica, la calidad y equidad educativa se hacen más urgentes en la sociedad actual en la cual el conocimiento y su aplicación tecnológica son el recurso productivo más importante.

de algunas escuelas y los que contribuyen a un deterioro de los mismos en otras. Cubrir estos distintos “tipos” o “trayectorias” de escuelas se expresa en escuelas que tienen distintos valores para la variable dependiente – resultados educativos – y por tanto el análisis comparativo entre tipos permite indagar y concluir sobre con claridad sobre los factores que inciden y se traducen en diferencias en dichos resultados.

El estudio investigó en profundidad casos de escuelas en sectores de pobreza que muestran situaciones distintas en cuanto a sus resultados educativos y que muestran distintas tendencias de cambio en estos resultados. Se cuenta con información para 14 escuelas efectivas, 8 de las cuales pasaron de bajos resultados al inicio de los años 90 a altos resultados en la segunda mitad de la década. Complementariamente, se levantó información de 8 escuelas que tenían buenos resultados educativos a mediados de los 90 y que experimentaron una caída fuerte hacia los años 2000 – 2002. La evidencia de escuelas con bajo rendimientos se reconstruye a partir de estudios existentes.

El estudio empírico específico realizado con el financiamiento del Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL corresponde a las 8 escuelas que vieron deteriorados sus resultados educativos en los últimos años. Las 14 escuelas efectivas, 8 de las cuales mejoraron en la década de 90, fueron estudiados un año antes con una metodología similar, como parte de un estudio patrocinado por UNICEF, publicado recientemente.

Este informe final se ha estructurado en seis capítulos principales. El primero, que acá termina, define en términos generales el problema de estudio. El segundo entrega una breve síntesis de los estudios sobre efectividad escolar, pobreza y cambio educativo. El tercero presenta el marco analítico – metodológico del estudio, definiendo con mayor precisión el problema y la forma en que se abordó. El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos en cuanto a los factores de efectividad que evidencia la experiencia de escuelas que al momento de ejecutar esta investigación tenían buenos o malos resultados académicos. El capítulo cinco se detiene en los factores de cambio que llevaron a las escuelas a ser efectivas y los factores que operan desafiando los buenos resultados de otros casos. El sexto capítulo concluye y sintetiza los principales hallazgos de la investigación, y al mismo tiempo abre algunas implicancias de política.

CAPÍTULO II ESCUELAS EFECTIVAS Y CAMBIO EDUCATIVO

El estudio se inserta en un cuerpo teórico analítico de amplio desarrollo en los últimos años: de escuelas efectivas o eficacia escolar y de mejora de la escuela o cambio educativo. Aborda estos temas en Chile y en un nicho particular de su sistema educativo: escuelas básicas que atienden preferentemente a niños y niñas provenientes de hogares que viven en condiciones de pobreza. Son estas escuelas, como se ha encontrado reiteradamente en estudios en los más diversos países, las que enfrentan las mayores dificultades para lograr buenos resultados educativos y son éstas las que deben ser apoyadas preferentemente por la política pública si sus objetivos son calidad y equidad: mejorar la calidad de los aprendizajes y disminuir la brechas de calidad según nivel socioeconómico de los alumnos.

El propósito de este capítulo es entregar algunos de los conceptos y categorías de análisis básicas aplicadas en el ámbito de estudio de escuelas efectivas y mejora de la escuela y que dieron marco y definieron la mirada que adopta este estudio.

1. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA EFECTIVA O EFICAZ? ¿CÓMO SE IDENTIFICA?

La literatura sobre eficacia escolar o escuelas efectivas⁴ se preocupa por *“la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles”* (Martinic, 2002). Murillo define la escuela eficaz como aquella unidad educativa *“que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”* (Murillo, 2003, p. 54). Según el mismo autor, las escuelas efectivas se definen por tres principios claves:

1. El principio de *equidad*: para ser eficaz debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarios.
2. La idea de *valor agregado*: la escuela es eficaz si los resultados que obtiene con sus estudiantes son más que los de escuelas que atienden estudiantes de características similares o en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo que es dable esperar dada las características socioeconómicas y culturales de su familia.
3. La preocupación por el *desarrollo integral del alumno*: la escuela eficaz además de buenos resultados en lenguaje y matemáticas se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos.

De esta forma, para calificar una escuela de efectiva no basta con que tenga buenos resultados, sino que debe además compensar por las características o déficit de entrada de los alumnos; en otras palabras, debe *“agregar valor”* a lo que los estudiantes traen desde su familia / hogar y el medio o entorno en que viven.

⁴ Ver, entre otros: Edmons, 1979; Reynolds y Creemens, 1989; Reynolds y Cuttance, 1989; Arancibia, 1992, 2000; Reynolds y otros, 1994.

La definición de escuela efectiva exige o requiere concordar lo que es y qué abarca el término “resultado educativo” o “éxito escolar”. Este es un tema que es objeto de debate⁵.

- ¿Es efectiva una escuela que sólo obtiene buenos resultados académicos, pero sus alumnos no se benefician de una formación ciudadana o que viven estresados, compiten entre sí y no saben de valores básicos de solidaridad, trabajo en equipo, responsabilidad para con el otro, tolerancia a la diferencia o que no logran desarrollar talentos localizados en un plano distinto al cognitivo?. Para algunos el resultado educativo en el plano cognitivo es importante, pero pierde valor si el proceso por el cual se alcanza adquiere ribetes ajenos al desarrollo integral de los niños, priorizando el castigo, restringiendo el desarrollo afectivo y social y de talentos ajenos a lo cognitivo.
- ¿Es efectiva una escuela que forma a sus estudiantes en el plano afectivo y social, pero que no logra con ellos los mejores resultados académicos?
- ¿Puede exigírsele a escuelas en áreas de pobreza simultáneamente buenos resultados en ambas dimensiones o corresponde privilegiar una sobre otra?

Estas son preguntas que cruzan el debate. No corresponde dirimir una respuesta aquí, aunque sí explicitar el concepto de “buena escuela” que guía el estudio. Adoptamos la definición que propone García Huidobro (2003): la escuela es efectiva si logra en sus alumnos un alto nivel de aprendizaje en cuanto al dominio de destrezas culturales básicas (lectura, escritura y matemáticas) que están especificadas en los marcos curriculares de cada país y si este aprendizaje se da asociado al menos a otros dos logros: un autoconcepto positivo de sí mismo por parte de los estudiantes y una adecuada capacidad de relaciones sociales que incluye habilidad para comunicarse y una actitud de respeto y tolerancia por los otros.

Congruente con estos principios, una escuela eficaz logra simultáneamente tres propósitos: (1) educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo; (2) educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política; y (3) contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando en particular a los alumnos de entornos socio - familiares más desfavorables para que puedan “doblarle la mano” a las condiciones adversas.

Operacionalizar este concepto no es una tarea trivial. Lo común es identificar una escuela efectiva recurriendo a indicadores referidos a la dimensión académica y cognitiva y dejando de lado las dimensiones de desarrollo personal y social. En la dimensión académica ha habido un desarrollo fuerte y técnicamente sofisticado de pruebas estandarizadas que miden aprendizajes logrados. Se opera bajo el supuesto que sin el dominio de las destrezas cognitivas básicas para la edad, es difícil el desarrollo de las habilidades sociales y personales y sin un adecuado desarrollo personal y social, a su vez, el aprendizaje cognitivo enfrenta dificultades o límites. No obstante, los pocos estudios que se han detenido en analizar la consistencia entre resultados de las escuelas en las distintas dimensiones muestran discrepancias importantes y éstas serían mayores en la enseñanza básica que en la media (Murillo 2003, p. 72).

⁵ Como se pudo apreciar en el Seminario Latinoamericano sobre Escuelas Exitosas en Pobreza organizado por la Universidad Alberto Hurtado y realizado en noviembre del año 2003 en Santiago de Chile (García Huidobro, 2004).

Esta investigación operacionalizó el concepto de escuela efectiva sobre la base de sus resultados solo en la dimensión cognitiva, concretamente en función de los resultados que obtienen las escuelas en las pruebas SIMCE en la década del 90. Sin embargo, en el estudio de caso de cada escuela se analiza la importancia que ella da y cómo aborda el desarrollo personal y social de sus alumnos.

2. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN A LAS ESCUELAS EFECTIVAS

En esta sección se presenta una breve reseña de la evidencia acumulada sobre escuelas efectivas en la literatura, con el propósito de enmarcar nuestro estudio en este conocimiento. Como se discute más adelante, las investigaciones sobre escuelas efectivas en América Latina y Chile son pocas y están dispersas (Martinic y Pardo, 2003).

Las investigaciones sobre escuelas eficaces abordan tres grandes temas: la estimación de la magnitud del efecto escuela; la identificación y análisis de los factores clave que hacen que una escuela sea eficaz y las condiciones que hacen posible o favorecen mejoras en la escuela que la conducen a ser una unidad educativa eficaz. Los estudios sobre estos tres temas son muchos. De hecho, han surgido en los últimos años diversos textos que sintetizan resultados y reflexionan y reinterpretan los estudios empíricos existentes⁶.

En la segunda mitad de la década del sesenta se publica en Estados Unidos el llamado Informe Coleman (1966), que concluyó que en ese país el origen social familiar era lejos el factor más importante para explicar las diferencias en rendimiento escolar, y que el efecto de la escuela era poco importante, ya que contribuía con no más de un 10% de la varianza en el logro de los alumnos. Este informe, sumado a otro publicado en 1967 en Inglaterra⁷ y a los trabajos de Bourdieu en Francia⁸ y Bernstein en Inglaterra⁹, provocaron debate, re-análisis y variadas investigaciones que intentaban fundamentar que la escuela sí importa, abriendo la puerta al movimiento de investigación de eficacia escolar (Murillo, 2003; Brunner y Elacqua, 2003).

La pregunta central a la cual busca respuesta el movimiento de investigaciones sobre eficacia escolar tiene que ver con los factores presentes en las unidades educativas (como organización, en el aula y de contexto) que hacen que una escuela sea eficaz. La mirada analítica está puesta en el desempeño de la escuela como organización y del profesor en el aula y los resultados que obtienen con los estudiantes. ¿Qué características de las escuelas y del profesor en el aula se traducen en mejores resultados educativos, en poblaciones de alumnos de características similares?

Los estudios se enmarcan en un modelo que distingue entre insumos, procesos, resultados y contexto o entorno:

⁶ Existen muchas y variadas síntesis de estos estudios. Esta revisión está apoyada en Scheerens y Bosker (1997), Scheerens (2000), Slavin (1996), Murillo (2003), Brunner y Elacqua (2003).

⁷ Plowden (1967) que concluye que “las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas”, citado por Murillo (2003).

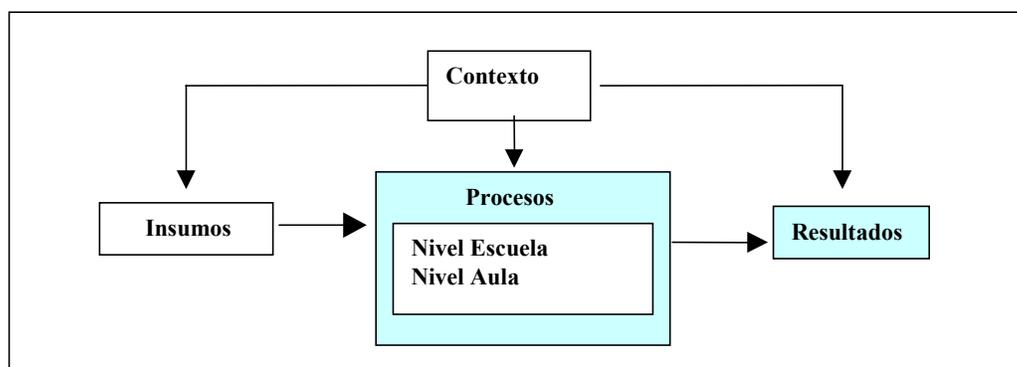
⁸ Ver de Pierre Bourdieu: “Los Herederos” y “La Reproducción”.

⁹ Ver de Basil Bernstein los trabajos publicados en “Clases, Código y Control” en sus varios volúmenes.

- *Insumos* son factores tales como recursos monetarios, recursos humanos, materiales didácticos, infraestructura y mobiliario, tamaño de las clases, etc. Incluye también y es de primera importancia las características de los estudiantes y de sus familias.
- *Procesos* representa lo que ocurre al interior de la escuela para transformar insumos en resultados y enfrentar las oportunidades y limitaciones del entorno.
- *Resultados* refiere a los resultados que la escuela obtiene en sus alumnos (de aprendizaje, desarrollo personal y adquisición de destrezas y competencias sociales).
- *Entorno* alude a las oportunidades y restricciones que el contexto social impone a las escuelas, incluyendo apoyos locales, la política educacional, la competencia que la escuela tiene con otros establecimientos, tendencias demográficas, cambios en la composición de la población, y otros.

El foco de atención de los estudios sobre escuelas efectivas son los procesos: cómo la escuela organiza, aprovecha y se mueve con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra los resultados que obtiene. De esta forma, la preocupación está puesta en lo que se ha denominado "la caja negra" del proceso educacional (identificado como "procesos" en el diagrama 1). Es común distinguir y vincular dos planos en que ocurren los procesos: el de la escuela como organización y el de la sala de clase. ¿Cuáles son los factores relevantes de la escuela como organización y del trabajo de los profesores en el aula que agregan valor a los alumnos? ¿Qué hace que una escuela que recibe alumnos de similares características que otra, obtenga mejores resultados?

Diagrama 1: La mirada de los estudios sobre escuelas efectivas



Fuente: Scheerens (2000)

A continuación se sintetizan los principales hallazgos de los estudios sobre escuelas efectivas, ordenados bajo cuatro títulos: gestión institucional, enseñanza efectiva, relación escuela – padres y apoderados, interacción escuela – entorno o contexto¹⁰. Se trata de una agrupación analítica de factores. En la realidad concreta los elementos que se incluyen forman un sistema, con relaciones recíprocas entre ellos. Es la alineación de factores entre niveles – alumno, aula, escuela, contexto – lo que contribuye a los logros de aprendizaje destacados, como concluyen varios estudios y también el estudio UNICEF, complementario a éste.

¹⁰ Parte importante de la descripción que se hace de cada una de estas dimensiones fue extraída de *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, en el que participaron los investigadores de este estudio (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004).

2.1 Gestión Institucional

Bajo el título gestión institucional la unidad de análisis es la escuela como colectivo y la mirada se centra en cómo ésta se organiza y gestiona, “*el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa*” (Pozner, 1995)¹¹.

Los estudios sobre escuelas efectivas entregan listas de variables que las caracterizan en cuanto a esta dimensión de la gestión institucional. Si bien cada autor utiliza su propia terminología o etiquetado, el listado apunta a un universo común de factores clave. El recuadro que sigue muestra nuestra síntesis de varios trabajos.

Recuadro 1: Factores de efectividad escolar en el nivel institucional

- *Liderazgo con propósito* (firme y propositivo, activamente implicado, enterado de las necesidades de la unidad educativa, con capacidad de compartir poder con los docentes y con competencia profesional en particular en cuanto a enseñanza – aprendizaje)
- *Visión, objetivos y metas compartidas* (unidad de propósitos, enfoque de enseñanza compartido y consistente entre profesores y prácticas alineadas con propósitos y metas del establecimiento)
- *Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*: alumnos (cada uno más que el grupo) son el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje, predominio de sanciones positivas sobre los castigos y el control, maximización del tiempo de aprendizaje, enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con éstos
- *Implicación de los docentes* (involucrados en las orientaciones y planificación curricular del establecimiento y activos en trabajo colectivo de planificación, preparación y evaluación de prácticas en aula y resultados que se obtienen; oportunidades de desarrollo profesional docente en la escuela)
- *Claridad en derechos y responsabilidades de los agentes educacionales* (responsabilidad y control del trabajo, criterios acordes de selección y reemplazo de personal)
- *Clima positivo*. Ambiente agradable (profesores están a gusto y lo comunican) y favorable al aprendizaje (entorno ordenado y tranquilo, disciplina, normas sobre uso del tiempo)
- *Expectativas elevadas y exigencia a los docentes* (altas expectativas, reto profesional), con reforzamiento positivo
- *Supervisión / seguimiento al progreso de la unidad educativa* (evaluación regular a nivel institucional y de docentes y retroalimentación)

Fuente: elaboración propia a partir de Creemers (1994); Sammons, Hillman y Mortimore (1995); Reynolds y otros (1996), Scheerens y Bosker (1997); Sammons, Thomas y Mortimore (1997), Brunner y Elacqua (2003), Murillo (2003).

Son pocos los autores que se pronuncian sobre la jerarquía de las variables, su interrelación y sinergia. Marzano (2000) destaca dos factores prioritarios al nivel de la gestión – “oportunidad para aprender” y metas desafiantes y retroalimentación efectiva (ver recuadro 2) – y señala que los otros factores identificados en los estudios contribuyen, pero sólo hasta cierto punto, pues alcanzado éste, mejoras adicionales no favorecen la efectividad. Para este autor, la variable liderazgo directivo es una variable comprensiva (“overarching”) que necesariamente debe estar presente para construir una unidad educativa efectiva. El liderazgo afecta todas las otras variables, pero solo apoya una escuela efectiva si el propósito que persigue es mejorar la enseñanza – aprendizaje y

¹¹ Puede apreciarse que la gestión educativa es mucho más que gestión administrativa y económica, que es como en el medio chileno se entiende muchas veces el término gestión escolar.

no otro. Pudiera pensarse que “oportunidad para aprender” refiere más al aula que a la gestión. No es así y refiere a las directrices que al respecto entrega la unidad educativa.

Recuadro 2. Jerarquía de las variables que hacen una escuela efectiva según Marzano

Liderazgo: variable comprensiva que apoya la implementación de los factores de efectividad	
Factores de primera importancia en efectividad:	
1.1. “Oportunidad para aprender”	<ul style="list-style-type: none"> - Cobertura de Contenidos - Tiempo real enseñanza - aprendizaje - Concentración en enseñanza – aprendizaje - Foco habilidades centrales de aprendizaje - Foco en la adquisición de destrezas básicas
1.2. Metas desafiantes y retroalimentación efectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento y monitoreo de avances - Presiones – incentivos al logro - Expectativas altas sobre los alumnos
2. Factores de segunda importancia en efectividad	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente seguro, ordenado y amigable (positivo) - Autoridad y visión compartidas

Fuente: Extractado de Marzano (2000)

2.2 Enseñanza efectiva (interacción profesor – alumno y aula)

Las características de la escuela (su misión y enfoque académico, su ambiente más o menos ordenado, abierto o cerrado al cambio y a la iniciativa de los profesores, la relación equipo directivo – profesores, el funcionamiento de equipos de trabajo, las condiciones laborales, el compromiso de los docentes, etc.) constituyen el entorno al trabajo en la sala de clase. Este entorno, como señala Slavin (1996), presiona hacia una instrucción de más o menos calidad, adecuación, incentivo y tiempo¹², aunque no la determina, pues la clase efectiva depende siempre en último término del profesor en interacción con los alumnos. Vale decir, ciertas características de la organización escuela hacen más probable la emergencia de prácticas de enseñanza efectivas a nivel del aula, pero esta dimensión pedagógica posee una densidad propia: sin enseñanza eficaz no hay escuela efectiva. Todas las síntesis sobre escuelas efectivas incluyen la mención de factores vinculados al aula. En el siguiente recuadro se presentan resumidamente algunos de esos factores.

Recuadro 3: Factores que favorecen la enseñanza efectiva

Profesores efectivos: enseñan a todo el curso, presentan información de destrezas de modo claro y entretenido, priorizan la enseñanza en la resolución de tareas, tienen altas expectativas para los estudiantes, exigen, dan tareas para la casa, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, enseñan de modo relajado y se sienten cómodos con los estudiantes.
Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos: preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los alumnos, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los estudiantes con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión.
Cobertura del currículum: cobertura total priorizando los elementos centrales y básicos.
Clima en el aula: clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea. Máxima comunicación entre profesores y alumnos.

Fuente: elaboración propia a partir de Sammons (2001), Scheerens y Bosker (1997) y Murillo (2003).

¹² Estos términos (calidad, adecuación, incentivo y tiempo) se definen en el recuadro 4 en la página siguiente.

En un documentado artículo, Slavin (1996) desarrolla detalladamente el tema de la enseñanza efectiva. Para el autor la interacción profesor – alumno es la dinámica más importante en la educación: “*Todo otro elemento del sistema educativo sólo 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). Slavin agrupa los aspectos o dimensiones que pueden hacer de una clase una instancia efectiva de aprendizaje en cuatro categorías: Calidad, Adecuación, Incentivo y Tiempo (CAIT). El recuadro 4 define cada una de estas categorías. Para el autor las distintas categorías se entrecruzan y determinan entre sí y cada una debe ser adecuada para que la enseñanza sea efectiva.

Recuadro 4: Elementos en la enseñanza efectiva

<p>Calidad de la instrucción: Modo en que el profesor presenta la información y destrezas a los alumnos. La instrucción es de calidad alta cuando hace sentido al alumno, le interesa, le es fácil recordar y aplicar y relacionar con su vida cotidiana.</p> <p>Elementos favorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar información organizada ordenadamente - Usar lenguaje claro y simple - Repetir los conceptos esenciales frecuentemente - Hacer referencia al conocimiento previo de los estudiantes - Clara especificación de los objetivos de la lección a los estudiantes - Estar consciente y planificar la transición hacia nuevos temas - Cobertura total de contenidos, cuidando la rapidez con que se pasan - Entusiasmo y humor del profesor - Uso de videos y otras formas visuales de representación de conceptos - Correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado - Evaluaciones formales e informales frecuentes con comentarios rápidos (inmediatos) acerca de su desempeño (a los alumnos)
<p>Adecuación o nivel apropiado de instrucción: Habilidad del profesor para asegurar que todos los alumnos están preparados para aprender una materia. No hay en este caso elementos que de antemano se pueden definir de favorables. Los elementos dependen de las características particulares de los alumnos y la diversidad e interacción entre ellos. A veces será mejor formar grupos homogéneos por aptitudes, por aprendizajes previos u otra característica relevante. Otras veces será mejor trabajar con grupos heterogéneos. En muchas circunstancias son esenciales programas de compensación y apoyo especial. A veces corresponde una educación personalizada. Otras veces una mas estandarizada.</p>
<p>Incentivo: Grado en que el profesor asegura que los alumnos estén motivados para trabajar en las actividades que se les exigen y para aprender. El incentivo es alto cuando el nivel de instrucción es apropiado y el alumno se da cuenta que con esfuerzo puede dominar el material y que recibe retribución por este esfuerzo.</p> <p>Elementos favorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valor intrínseco del material utilizado (textos, libros, recursos didácticos) - incentivos extrínsecos como elogios, calificaciones, estrellas, retroalimentación - despertar curiosidad en el estudiante - trabajo cooperativo: estimularse y ayudarse unos a otros - reforzamiento en el hogar a los esfuerzos escolares del alumno
<p>Tiempo: El profesor debe dar tiempo suficiente a los alumnos (a cada uno) para aprender el material que está siendo enseñado.</p> <p>Elementos favorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento real del máximo tiempo asignado - Reconocer los ritmos de aprendizaje de los alumnos y exigir en concordancia (ni demasiado, ni demasiado poco).

Fuente: Extractado de Slavin (1996).

No cabe duda que la enseñanza en el aula es factor clave de la efectividad. No obstante, se requiere de evidencia en torno a preguntas como las siguientes:

- En escuelas que no cuentan con docentes como los que describe o supone Slavin para una enseñanza efectiva, ¿es posible acercarse a una enseñanza efectiva por medio de acciones intencionadas que tienen origen en la gestión institucional de la escuela?
- Una escuela que cuenta con profesores de excelencia pero en la cual la gestión institucional muestra deficiencias o experimenta deterioro, ¿puede sostener sus buenos resultados educativos en el tiempo?

Este estudio entrega evidencia y algunas respuestas a estas preguntas.

2.3 Escuelas efectivas y padres y apoderados

Hay otra dimensión que es mencionada como elemento de una escuela efectiva: el involucramiento apropiado y productivo de las familias. Los hallazgos concluyen en torno a la importancia de elementos como los siguientes: “incorporación de los padres”, “suavizar influencias negativas”, “alentar interacciones productivas”, “estimular a los padres a colaborar en la formación de sus hijos y a que visiten la escuela”. Como se desprende de estas afirmaciones, los planteamientos aluden o implican orientaciones y acciones muy diferentes en cuanto a la incorporación de padres y apoderados: en algunos casos se trata de acciones que –simplificadamente– podríamos llamar “de contención” (limitan efectos negativos), mientras en otros es “de colaboración” (buscan o estimulan el apoyo de los padres para el proceso de aprendizaje de los niños).

La relación de la escuela con padres y apoderados es una dimensión mucho menos trabajada y elaborada en los estudios sobre escuelas efectivas que las dimensiones de gestión institucional y pedagógica, y trabajo en el aula. Un estudio del tema señala que *“ningún tópico sobre mejoramiento de la escuela ha generado más retórica que el involucramiento de los padres”* (Epstein, 2001).

Martiniello (1999) recuerda que *“Aunque en el actual debate de reforma educativa existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no siempre es claro, en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes”*. Agrega que el término se usa de manera amplia incluyendo una variedad de conductas, prácticas, funciones y roles. El autor delimita cuatro categorías de participación de los padres y plantea la responsabilidad de la escuela en hacer posible cada una de ellas, y cuando la preocupación se centra en la efectividad escolar, en particular la segunda y la cuarta. Las cuatro categorías son:

- En la crianza – socialización del niño:** crianza, cuidado y protección de sus hijos (salud, nutrición, desarrollo psicosocial) y provisión de las condiciones que permitan que asista a la escuela (inscripción, matrícula, alimentación, vestido y pagos asociados).
- Como agente educativo complementario a la escuela:** refuerzo al proceso de aprendizaje de la escuela, supervisión y ayuda en las tareas y deberes escolares.
- Como agente de apoyo instrumental a la escuela:** contribución a la escuela, en dinero, tiempo, trabajo y materiales, lo que incrementa la cantidad de recursos o insumos disponibles para la escuela, posibilitando mejorar sus servicios.

- d. **Como agente que tiene poder de decisión en la escuela:** participación en consejos escolares y directivos y en las decisiones de políticas para la escuela; puede mejorar la eficiencia en el uso de los recursos e insumos, aumenta la transparencia y estimula procesos de rendición de cuentas; refuerza las exigencias de los padres a la escuela.

La dimensión escuela – padres y apoderados es relevada en varios de los estudios, pero siempre como contributiva y no determinante de la efectividad como sí lo son la gestión institucional y pedagógica y el trabajo de aula. Además, como lo recuerda Murillo (2003) *“En contraste con otros factores, el apoyo y la implicación de las familias debería ser visto como una característica sólo parcialmente bajo el control del centro”*.

2.4 Escuelas efectivas y entorno

Las escuelas son parte de un entorno local, regional y nacional y se ven influidas constantemente por situaciones cambiantes, positivas y negativas, en esos entornos: desde las oportunidades que ofrece la política educacional y los cambios que se esfuerza por introducir, hasta modificaciones en el hábitat que rodea la escuela (nuevos desarrollos, nuevos habitantes, tendencias demográficas, competencia de otras escuelas, nuevas actividades económicas o estancamiento de las que hay, oportunidades de empleo para las mujeres, etc.). Las escuelas inevitablemente deben enfrentar estos cambios que desde el entorno la afectan y que pueden ser tanto oportunidades como obstáculos para su efectividad.

Los estudios sobre escuelas efectivas en este ámbito señalan la importancia de tener presente e incorporar los vínculos escuela – entorno, pero no han profundizado sobre las variables más relevantes, quizás porque se trata de aspectos institucionales, históricos, demográficos y sociales que son propios de cada contexto nacional.

La dimensión entorno posiblemente sea de mayor importancia en la región latinoamericana con sus agudas diferencias territoriales en el plano socioeconómico y de acceso a la educación, y en países que han optado por la descentralización de la administración de establecimientos educacionales. En este contexto resulta clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones cambiantes de los entornos locales.

Antes de terminar con esta sección es necesario referirse a la particularidad que asume la efectividad escolar en sectores de pobreza. Al respecto, la evidencia no muestra diferencias mayores entre escuelas que atienden a distintos grupos socioeconómicos. Se trata en definitiva de rasgos genéricos de las escuelas. Muijs (2003) revisa estudios que hacen la mejora y eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas. La gran mayoría de los factores que menciona no se apartan de los planteamientos de estudios generales sobre eficacia escolar: centro en la enseñanza y el aprendizaje, la escuela como una comunidad de aprendizaje, con continuo desarrollo profesional, liderazgo eficaz, cultura escolar positiva (donde incluye expectativas altas de aprendizaje para los estudiantes), entre otros factores.

Por su parte, Eyzaguirre (2004) argumenta que la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños. El bajo rendimiento de los alumnos provenientes de sectores de pobreza obedece a un retraso pedagógico

más que a problemas específicos de aprendizaje de los niños. Según esta autora *“las primeras medidas que se deben aplicar para lograr aprendizajes adecuados deben dirigirse a la institución de un sistema de gestión pedagógica típico de cualquier escuela eficiente, independientemente del nivel socioeconómico que atienda”* (p.260).

3. CAMBIO EDUCATIVO Y MEJORA DE LA ESCUELA

Los estudios sobre escuelas efectivas entregan poca evidencia sobre cómo una escuela con resultados deficientes logra avances y cómo los mantiene o mejora en el tiempo y por qué a veces los pierde. Estas preguntas se insertan en un área de estudio de orientación más práctica: la asesoría a escuelas y liceos para que mejoren y estudios de evaluación de políticas y programas educativos. En los últimos años, este campo de estudio se ha retroalimentado con el de escuelas efectivas (Stoll y Fink, 1996; Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2003).

Una escuela efectiva “agrega valor” a los alumnos. Una escuela que mejora aumenta su efectividad en el tiempo, esto es, el “valor que agrega a sus alumnos se eleva en cohortes sucesivas de alumnos” (Potter, Reynolds y Chapman, 2002). Los estudios sobre la mejora de escuelas se centran en su mayoría en unidades educativas en circunstancias difíciles que agentes externos proponen mejorar.

El tema del cambio educativo se ha enfocado en dos planos: de un lado, la evaluación de políticas, reformas y programas en cuanto a su impacto en las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes; y de otro, el análisis de procesos de mejora que han experimentado escuelas específicas y los factores, internos y externos a ellas, que facilitan o dificultan este proceso.

La preocupación por el cambio educativo y el análisis empírico de éste está presente en la literatura desde los años 60. No obstante, como lo señalan diversos autores, lo que impulsó el desarrollo sistemático del área es un hecho negativo: los modestos resultados que han logrado las políticas y programas tendientes a aumentar la calidad de la educación y a acelerar la transformación de escuelas de bajo rendimiento a escuelas de alto rendimiento.

En el área del cambio educativo han tenido gran influencia los planteamientos de Fullan (1982, 1991, 2000). Este autor releva que no basta cambiar las estructuras e insumos del trabajo escolar sino que es necesario alterar las prácticas de trabajo e interacción social que tienen lugar en la escuela; la forma en que estudiantes, profesores, directivos, apoderados entienden, asumen y desempeñan sus funciones y entienden y significan la mejora. Es en este sentido, como lo han señalado también otros expertos, la *“escuela debe ser el centro del cambio”*, éste debe ser asumido y ser liderado por la propia escuela y centrarse en modificar las prácticas y la cultura de ésta. Los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo de una escuela (Hopkins y Lagerweij, 1997; Hargreaves y otros, 1998; Stoll y Fink, 1999; McLaughlin, 1990; Murillo, 2003¹³).

¹³ Esta sección sigue a Murillo (2003), intercalando aportes de Fullan y otros autores.

La evidencia disponible sobre el cambio educativo y la mejora de la escuela apunta a los siguientes elementos:

- a. **La escuela es el centro del cambio.** Esto tiene implicaciones en varios planos:
 - Las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales; es la escuela la que debe concordar la dirección del cambio que desea.
 - Los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
 - El cambio ha de basarse y modificar las condiciones internas de la escuela: la cultura y las prácticas escolares, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, la interacción entre los docentes y de éstos con la dirección.
- b. **La escuela comparte un futuro deseable para sí mismo.** El cambio es posible si la escuela define y comparte 'un futuro deseable para sí mismo'; lo planifica y organiza cuidadosamente; y lo traduce en metas de corto, mediano y largo plazo alcanzables y plantea estrategias para alcanzar objetivos y metas.
- c. **El proceso de mejora dura varios años y es inestable.** La mejora de la escuela es un proceso que no es necesariamente lineal, requiere de revisión, evaluación y adecuaciones permanentes (la escuela supervisa y evalúa su proceso de cambio, logros y dificultades) y de mucha perseverancia.
- d. **El cambio tiene como eje el aprendizaje y la enseñanza.** El cambio educativo conducente a una escuela efectiva debe estar centrado en el aprendizaje y la enseñanza: el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo; aceptar a los alumnos tal como son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza aprendizaje (no a la inversa), para lograr que sean lo que tienen que ser; potenciamiento del desarrollo continuo del profesorado y trabajo en equipo e interacción entre profesores en función del aprendizaje de los alumnos.
- e. **El cambio requiere de liderazgo fuerte de carácter extensivo.** Una situación de "liderazgo extenso" entendiéndose por tal un liderazgo activo, participativo y colegiado, más que de delegación de arriba - hacia abajo, en el cual los directivos y docentes juegan un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes.
- f. **La importancia del contexto.** Aunque la escuela es el centro del cambio es importante considerar el contexto – oportunidades y restricciones – en que se desarrolla.

Fullan acota que el cambio educativo requiere *“una combinación y un equilibrio de elementos que aparentemente no van juntos: Presencia simultánea de simplicidad – complejidad, imprecisión – rigidez, liderazgo – participación (direcciones ascendente y descendente simultáneas), fidelidad – adaptabilidad y evaluación y no-evaluación. Más que nada las estrategias efectivas para la mejora requieren de un entendimiento del proceso, una forma de pensar que no puede establecerse en ninguna lista de casos o fases que se seguirán”* (Fullan, 1985, p. 399).

La evidencia sobre el cambio y la mejora escolar tiene implicancias centrales para la política y los programas de mejoramiento educativo que lleva adelante un país. El cambio educativo nunca es la aplicación fiel de un programa sino resultado de adaptaciones y decisiones que toman los agentes en la escuela mientras trabajan e interaccionan con la propuesta de programa; siempre hay una reinterpretación del cambio propuesto por una política o programa de parte de los agentes involucrados. Los agentes de la escuela construyen un significado personal frente a la experiencia, independientemente del significativo que puedan tener para quienes lo promueven. El cambio *“no puede*

asimilarse a menos que se comparta su significado". Para que esto ocurra es indispensable que los agentes de los cuales se espera que modifiquen sus prácticas, tengan interacción entre ellos, en la cual se informan, conversan, expresan sus dudas, asimilan, interpretan, negocian, adaptan las propuestas de cambio. Las unidades educativas en que los profesores debaten con más frecuencia sobre los problemas de enseñanza y sobre las vías de solución están más preparados o abiertos para afrontar procesos de mejora.

4. ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFECTIVAS EN AMÉRICA LATINA Y CHILE

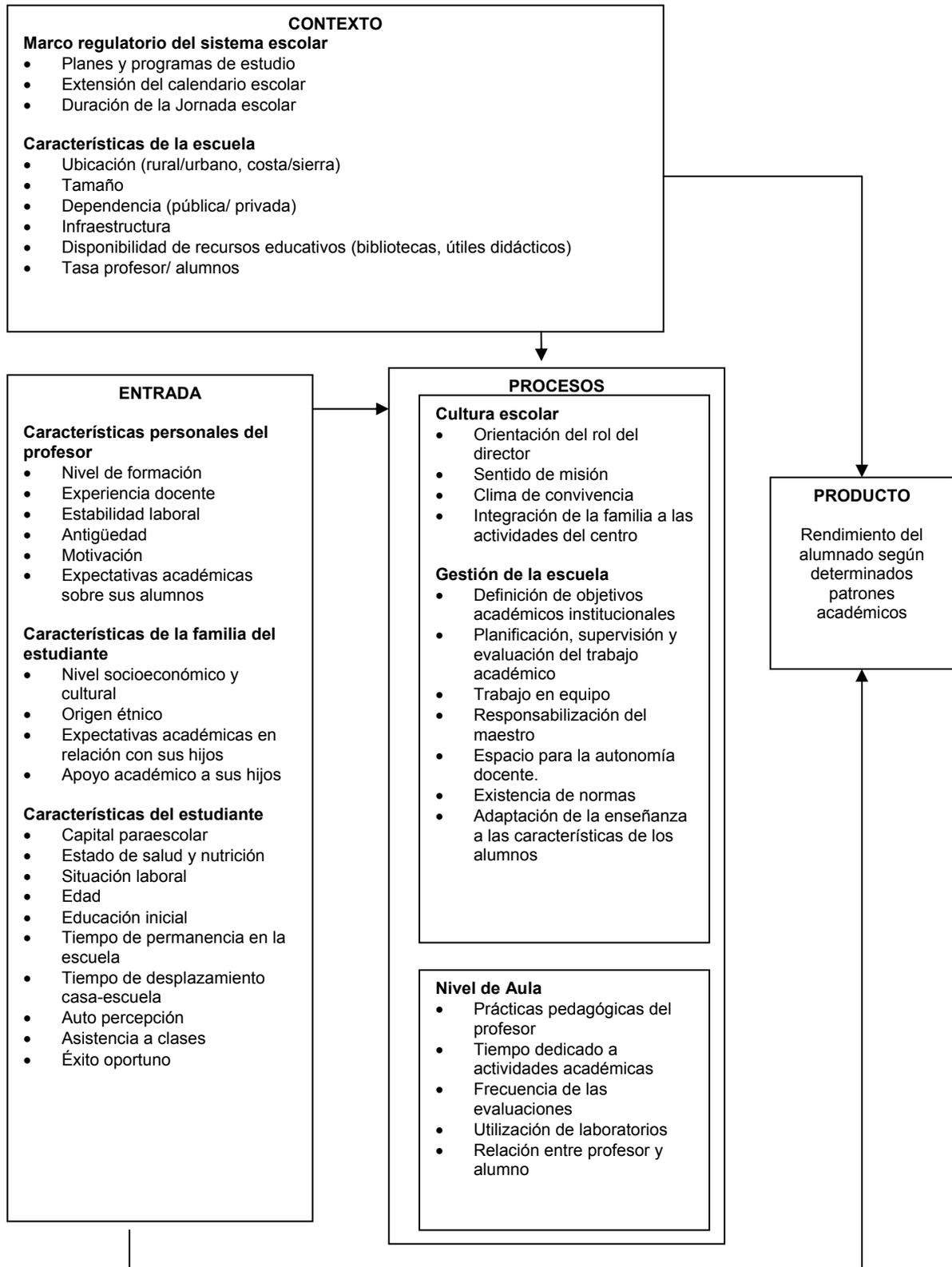
Los estudios sobre escuelas efectivas en América Latina son todavía incipientes. Además, los que existen no han sido acumulados de manera sistemática. Se trata de investigaciones descriptivas que analizan las escuelas efectivas a partir de las categorías analíticas destacadas en los países desarrollados, sin explorar en eventuales particularidades de Iberoamérica (Martinic y Pardo, 2002).

Algunos estudios son cualitativos y otros cuantitativos. Los primeros trabajan con muestras poco precisas y métodos poco rigurosos, limitándose muchas veces a reunir testimonios y opiniones de directores y profesores. La observación de sala de clase y prácticas al interior de las escuelas es la excepción.

Los estudios cuantitativos, por su parte, se han mantenido en el nivel de lo descriptivo y correlacional, identificando factores que discriminan entre escuelas efectivas y no efectivas (de mejor y peor rendimiento, con frecuencia sin controlar por características del alumnado) y privilegiando factores vinculados a insumos por sobre factores asociados a los procesos que tienen lugar en la escuela. A modo de ejemplo, el estudio comparativo entre 13 países de la región realizado en 1997 (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)- UNESCO-OREALC, 2000) , muestra que una vez controlado el efecto de variables del contexto familiar de los estudiantes, las escuelas que obtienen mejores resultados en 3er y 4to básico son las que tienen un nivel mas alto de recursos escolares (más materiales didácticos, tamaño de la biblioteca, mejor infraestructura, baja relación alumno/docente, profesores mas cualificados); aulas con un clima positivo, especialmente en lo relacionado con la disciplina; donde los alumnos son evaluados frecuentemente; que no son multigrado y en donde los estudiantes no están agrupados por sus habilidades; y unidades escolares con altos niveles de participación de los padres. Lamentablemente este estudio no incluye variables relacionadas con gestión institucional y pedagógica. Su foco estuvo en el aula, características de los estudiantes y los recursos de la escuela.

El diagrama siguiente reproduce los factores de eficacia escolar respecto a los cuales, siguiendo el resumen de Martinic y Pardo, hay alguna evidencia empírica en Iberoamérica. Como alertan sus autores *"sintetizamos los resultados aportados por los estados de arte analizados en el modelo de Scheerens. Estos hallazgos, por cierto, no han sido producidos a partir de la organización que el modelo propone"* (Martinic y Pardo 2000 a, p. 114).

Diagrama 2: Resumen de los factores de eficacia escolar encontrados como significativos en Iberoamérica



Para Chile, Martinic y Pardo (2003b) en un trabajo complementario al anterior, relevan el fuerte desarrollo que ha tenido la investigación educacional en los últimos 30 años. Estos estudios entregan pistas y señales sobre factores que gravitan sobre los aprendizajes y el rendimiento escolar, pero no son estudios sobre efectividad escolar. El tema de la eficacia escolar se encontraría prácticamente ausente. Se han podido identificar 7 estudios específicos en el tema (ver recuadro 5). Sólo tres de ellos son metodológicamente rigurosos (Himmel, Concha, Arancibia y otros). De los restantes, dos recogen opiniones de directivos y profesores en escuelas de alto rendimiento y uno, que destaca (Eyzaguirre) sintetiza los aprendizajes que la autora extrae de su experiencia en asesorar escuelas de sectores de pobreza, vinculándolos con una revisión bibliográfica importante sobre el proceso de aprendizaje en niños y escuelas efectivas.

Recuadro 5: Estudios sobre eficacia escolar en Chile

<p>Himmel y otros (1984), pionero por el época en que se realiza, representa un análisis estadístico sobre la influencia de factores del hogar y alterables del proceso educativo sobre los resultados de las escuelas (prueba PER de 4to y 8vo básico). La conclusión general del estudio apunta a un importante espacio de efectividad para la escuela, mencionando como factores claves el liderazgo académico del director; la ausencia de problemas disciplinarios; altas expectativas de profesores respecto al logro académicos de los estudiantes; objetivos de instrucción claros y medibles; logro de destrezas básicas; objetivos básicos de la escuela elaborado de modo conjunto por el director y el cuerpo docente.</p>
<p>Zárate (1992) recoge el testimonio de 13 directores de colegios (3 de básica y 10 de media) de Santiago, clasificados como 'exitosos' según sus resultados SIMCE, prueba de Aptitud Académica y juicio experto. El autor no entrega información sobre el nivel social del alumnado de estos colegios. Entre los factores de éxito mencionados por los directores están: objetivos institucionales muy claros que son de pleno conocimiento de los profesores, los padres y los alumnos; política de perfeccionamiento en servicio; clima positivo; mística y compromiso institucional; profesores con un gran margen de libertad para organizar el proceso de aprendizaje, determinar la metodología y criterios de evaluación; aparato administrativo funcional y flexible que se pone al servicio de la iniciativa y creatividad docente; ambiente de disciplina; existencia de procedimientos para evaluar la acción docente y el rendimiento escolar-- y la evaluación retroalimenta la toma de decisiones; expectativas de alto rendimiento; interacción respetuosa entre profesor - alumno; preocupación por la selección de los profesores.</p> <p>El trabajo concluye señalando que el factor más importante es el profesor y el trabajo directo en el aula. No es un "docente funcionario" sino un docente incorporado a la gestión., la siente como suya; se preocupa de las deficiencias, problemas y busca soluciones,; no transfiere las dificultades a otro. Agrega que el tipo de alumnos de estos colegios ha ingresado con algún grado de selección que, de alguna manera, lo hace homogéneo, hecho que no fue considerado relevante para resultados educativos por los directores.</p>
<p>Concha (1996) se centra en 32 escuelas exitosas en logros académicos (SIMCE) y de alta vulnerabilidad social en los cuales a través de cuestionarios aplicados a directores y profesores, representantes de padres y apoderados y supervisores técnicos - pedagógicos, pauta de observación de clase, describe sus características en cuanto a gestión administrativa, liderazgo del director, relaciones escuela - sostenedor y escuela - Ministerio de Educación, y contexto familiar.</p>
<p>Sancho, Arancibia y Smith (1997) en una muestra de 10 escuelas municipales y 10 particulares subvencionadas que obtuvieron alto SIMCE en 4to básico 1996, sin controlar por nivel socioeconómico, recogen opiniones de directores, profesores, padres y alumnos, sobre la situación de sus establecimientos en distintas dimensiones asociadas a escuelas efectivas. Los colegios seleccionados se caracterizan por contar con: sentido de misión, metas y objetivos propios; mística y profesionalismo de los profesores, autonomía técnico pedagógica, efectiva utilización de recursos pedagógicos y mezcla de metodologías de trabajo tradicionales y mas nuevas; liderazgo del director: director siempre presente y en todo: en lo académico, en lo técnico y en lo humano; escuelas limpias, ordenadas, disciplinadas; profesores que trabajan satisfechos; padres contentos con la escuela de los hijos y que colaboran; alumnos que van con gusto a clases.</p>
<p>Mena, Prieto y Egaña (1999) en un estudio de naturaleza cualitativa concluye que las escuelas efectivas serían las que "que han logrado crear y diseminar un imaginario convocante, comparten el poder internamente y muestran espacios de participación de todos, definen su rumbo en forma colectiva teniendo como norte el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y también de los docentes, padres y apoderados y comunidad. Además, gestionan su tiempo (no se desesperan con el factor tiempo) y se apoyan y negocian apoyos con otros, logrando alianzas que</p>

benefician la tarea educativa que se han propuesto" (p.17).

Arancibia y otros (2000) se proponen avanzar en la generación de indicadores que permitan dar cuenta de variaciones intermedias del funcionamiento de establecimientos escolares para lo cual valida la capacidad de indicadores incluidos en un cuestionario de evaluación de características de efectividad de padres y apoderados y en otro centrado en la efectividad de los docente de discriminar entre escuelas efectivas y no efectivas.

Eyzaguirre (2004) recoge y sintetiza en 10 puntos clave la experiencia directa que la autora ha tenido asesorando y estudiando escuelas en sectores pobres así como lo aprendido en revisiones bibliográficas. Los 10 puntos clave son: Convicción íntima de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos; convicción que la instrucción académica es importante; la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños; proyectos focalizados; sentido de urgencia; cultura del esfuerzo; currículo enriquecido; métodos probados; evaluación externa constante; ambiente personalizado y ordenado.

Fuente: extractado de Martinic y Pardo (2003b) y revisión de los trabajos citados

Los estudios empíricos sobre mejora de escuelas en Chile casi no existen o se limitan a análisis agregado de tendencias. Es así como algunas evaluaciones de programas presentan información que relaciona, por ejemplo, el programa con variaciones en puntajes SIMCE de las escuelas¹⁴, pero casi ninguna da cuenta del proceso de mejora de la escuela y los factores específicos que estuvieron presentes.

¹⁴ Ver la evaluación del Programa de las 900 escuelas en sectores pobres realizada por Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo (2000) y CIDE (1999)

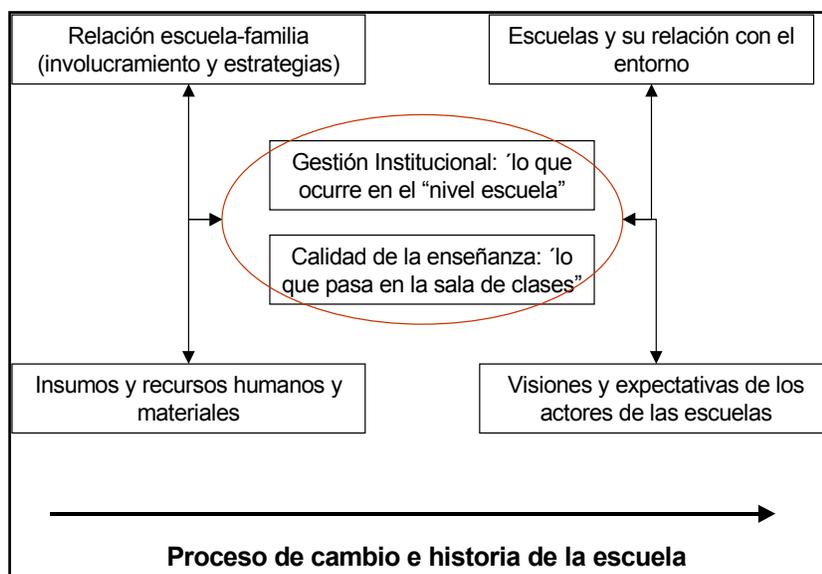
CAPÍTULO III

MARCO ANALÍTICO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. MARCO ANALÍTICO

Apoyados en la revisión bibliográfica resumida sucintamente, la investigación empírica se planteó como un estudio de casos de escuelas, centrado en el análisis de las situaciones y procesos asociados a la presencia o ausencia de efectividad escolar y a movimientos o trayectorias de las escuelas que denotan mejora y deterioro en sus resultados. Cada escuela se observó poniendo sus resultados de aprendizaje, variable dependiente del estudio, en relación con seis dimensiones (ver diagrama 3).

Diagrama 3: ¿Qué es lo que se observó en las escuelas?



Fuente: Elaboración propia

El centro de la atención de la investigación se ha puesto en lo que tradicionalmente se conoce como "procesos". En este nivel el estudio distingue entre los procesos que ocurren en la escuela como organización y aquellos que tienen lugar en la sala de clases. Estos constituyen el corazón del estudio. Adicionalmente, se estudian (1) las características que asume la relación escuela – familia y las estrategias que tienen las escuelas para involucrar a las familias y (2) lo que en el esquema se denomina, "visiones y expectativas de los actores", dimensión subjetiva que incluye las percepciones recíprocas de profesores sobre los alumnos y sus familias y la escuela y de la familia sobre la escuela y los profesores. Por último, el estudio da cuenta de los insumos con que cuentan las escuelas (recursos humanos y materiales disponible) y los factores del entorno (de un lado, el contexto en que se ubica la escuela, y de otro, los apoyos que recibe – sea éste ministerial o privado) que influyen sobre su organización, funcionamiento y resultados.

Son las relaciones y la dinámica entre estas distintas dimensiones y variables que las constituyen lo que entregará las claves para entender los resultados de aprendizaje que obtienen las escuelas y los movimientos de mejora y deterioro a los cuales están sujetas. Se trata de construir para casos específicos de escuelas una interpretación de por qué

son efectivas, distinguiéndolas de las que no lo son y cuando han pasado de bajos a altos resultados, cómo lo hicieron y los factores que gatillaron y facilitaron este paso; y cuando experimentaron caídas significativas, los elementos que contribuyeron a la no permanencia de sus buenos resultados.

2. DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL

Empíricamente, el estudio lo que hace es triangular información sobre escuelas que han obtenido durante la década del 90 y hasta 2002 distintos resultados académicos y distintas trayectorias para alcanzar sus actuales resultados, contando para ello con escuelas en las siguientes situaciones, que en el texto calificamos como tipos de escuela:

- Escuelas hoy efectivas
- Escuelas hoy efectivas que antes no lo eran (“mejoraron”), y que corresponden a un subconjunto de las anteriores
- Escuelas “críticas” de bajo rendimiento estable
- Escuelas con buenos resultados en el pasado, que hoy ya no los tienen (experimentaron un “deterioro”).

La evidencia sobre las características de funcionamiento de estas escuelas hoy y los factores y procesos que las afectaron proviene de tres fuentes de información distintas:

- a. Una investigación realizada en el año 2002 con el patrocinio de UNICEF, en la cual participaron los autores de este estudio, que analizó 14 escuelas, 8 de las cuales lograron pasar de bajos resultados SIMCE al inicio de la década del 90 a resultados altos hacia 1996 sosteniendo estos buenos resultados hasta el año 2000.
- b. Una investigación realizada en el año 2003 patrocinada por el Fondo de Investigaciones Educativas que con una metodología similar al estudio UNICEF analizó en 8 escuelas que en los últimos años experimentaron un deterioro significativo en sus resultados, sus características presentes y los factores y procesos que desafiaron sus buenos resultados previos.
- c. La sistematización de evidencia disponible en otros estudios en torno a las características y la realidad de las escuelas críticas o de bajo rendimiento pese a apoyos públicos y, a veces privados, dirigidos a mejorar su situación.

El estudio tuvo dos fases paralelas. De un lado, la síntesis del estudio UNICEF y de la evidencia disponible sobre escuelas de bajo rendimiento y, de otro, el análisis de ocho escuelas con un deterioro en sus resultados en los últimos años (estudio PREAL). El estudio UNICEF y el estudio PREAL se plantearon como estudio de casos de escuelas que se ajustan a ciertas características particulares en cuanto a nivel socioeconómico de su alumnado y en cuanto al nivel presente (momento del estudio) y trayectoria de sus resultados académicos. En lo que concierne a las escuelas críticas se trabajó con estudios existentes que entregan elementos útiles para el análisis. No se trata de casos individuales de escuelas sino que de evaluaciones y sistematizaciones de programas y entrevistas a expertos o consultores que trabajan con escuelas en sectores de pobreza y con bajos resultados académicos.

3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ESCUELAS EN LOS ESTUDIOS UNICEF Y PREAL

3.1 Escuelas en sectores de pobreza

Las escuelas incluidas en los dos estudios trabajan mayoritariamente con alumnos del segmento más pobre del país. Para operacionalizar esta característica se ha utilizado una clasificación de escuelas del Ministerio de Educación en grupos socioeconómicos comparables, que considera cinco grupos y en donde los grupos 1 y 2 representan a escuelas que trabajan con alumnos de los segmentos más pobres de la población. Los indicadores tras esta clasificación son los siguientes: años de estudio promedio del padre y de la madre, ingreso familiar e índice de vulnerabilidad escolar. La información para los dos primeros indicadores proviene del “SIMCE social”, esto es, cuestionarios aplicados a la familia al momento en que los alumnos del grado que corresponde (4to o 8vo básico) rinden prueba SIMCE. El índice de vulnerabilidad escolar corresponde a un índice calculado anualmente sobre la base de características sociales, económicas y de calidad de vida de las familias de la escuela por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Según la información entregada por el Ministerio las escuelas de los grupos 1 y 2 atienden a cerca del 40% de la matrícula total en 8vo básico, correspondiendo cerca del 8 % al grupo 1 y el resto al grupo 2 (MINEDUC, 2001)¹⁵.

3.2 Resultados de aprendizaje de las escuelas

Como se adelantó antes, los resultados escolares de las escuelas estudiadas se operacionalizaron en base a un criterio específico que refiere a los resultados académicos o cognitivos que obtienen las escuelas y no de otras dimensiones asociadas al desarrollo de la personalidad y de habilidades sociales de los estudiantes. El indicador concreto utilizado son los resultados de las escuelas en la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) considerando el promedio de las pruebas en lenguaje y matemáticas. La información SIMCE considerada corresponde a las pruebas de 4to y 8vo básico en la década del 90, lo que permite conocer la trayectoria SIMCE de cada escuela.

Es importante precisar los cambios que han experimentado las pruebas SIMCE en la década del 90. A partir de 1999 la prueba adopta el sistema IRT (item response test), perfeccionando el sistema antiguo centrado en porcentaje de respuestas correctas y modificando la escala de puntuación. Para el año 1996 se cuenta con los resultados de las escuelas en el sistema antiguo y su equivalente estimado en la puntuación IRT. Después de 1999 la prueba SIMCE ha tenido otros ajustes: los contenidos se han alineado con los del nuevo currículo y se han incorporado algunas preguntas abiertas, tareas de comprensión de lectura y de interpretación de gráficos y figuras geométricas, y en el caso de las preguntas con alternativas predefinidas, el número de ellas cuando es pertinente y posible se ha ampliado de 3 a 4.

A continuación se describe la operacionalización de “escuela efectiva”, “escuela que mejoró su puntaje” y “escuela que lo deterioró”.

¹⁵ Esta clasificación se construye a partir de información sobre la encuesta a apoderados que se aplica paralelo a cada prueba SIMCE y el índice de vulnerabilidad social de la JUNAEB. La asignación de una escuela a un grupo puede variar entre dos fechas en función de dos factores; i) un cambio en la composición social del alumnado de la escuela; y/o cambios en la distribución y relación entre los indicadores considerados de una fecha a otra. En el estudio UNICEF y el de PREAL se consideró la clasificación en grupo socioeconómico correspondiente a alumnos de 8vo básico en el año 2000.

(a) Escuela efectiva

Corresponden a escuelas pertenecientes a los grupos socio – económicos 1 y 2, que en el año 2000 (SIMCE de 8vo básico) se ubicaron en el 25% de los mejores puntajes del país, tanto en Lenguaje como en Matemáticas; y que en 1996, 1997 y 1999 hubiesen tenido puntajes superiores al promedio nacional SIMCE del año.

Cabe señalar que puntajes SIMCE sobre el promedio nacional de una escuela con alumnos de los grupos socioeconómicos 1 y 2 es en sí un logro que las pone muy por sobre los puntajes de SIMCE de su grupo comparable. El universo de las escuelas efectivas así delimitadas era de 28 establecimientos (el 1% del total de escuelas de los grupos socioeconómicos 1 y 2 del país). De este universo se seleccionaron 14 de manera tal de asegurar que hubiesen urbanas y rurales, pequeñas y de gran tamaño, administradas por municipios y por agentes particulares. En definitiva, la muestra quedó conformada por 14 escuelas. Se trata de 10 escuelas municipales y 4 particulares; 8 urbanas y 6 rurales; distribuidas en 8 regiones del país; cuya matrícula en el 2001, según registros del Ministerio de Educación, fluctuaba entre 60 y 1231 alumnos.

Tabla 1: Muestra de escuelas estudiadas

Nombre	Comuna	Dependencia	Ruralidad	Matrícula 01	SIMCE 8° Año 2000	SIMCE 4° Año 99
Escuela 1	Coquimbo	DAEM	Urbana	223	285	266
Escuela 2	Salamanca	DAEM	Rural	150	278	286
Escuela 3	Las Cabras	DAEM	Urbano	229	264	270
Escuela 4	Chimbarongo	Part. Subv.	Rural	336	265	265
Escuela 5	Hualañe	DAEM	Rural	180	267	309
Escuela 6	Los Ángeles	DAEM	Rural	108	275	270
Escuela 7	Cabrero	Part. Subv.	Rural	244	272	286
Escuela 8	Chiguayante	DAEM	Urbano	989	264	261
Escuela 9	Cañete	DAEM	Urbano	834	263	267
Escuela 10	Traiguén	DAEM	Urbano	571	306	254
Escuela 11	La Unión	DAEM	Urbano	497	286	290
Escuela 12	Laguna Blanca	DAEM	Rural	60	311	288
Escuela 13	San Ramón	Part. Subv.	Urbano	1231	318	296
Escuela 14	La Pintana	Part. Subv.	Urbano	189	274	286

Fuente: Bases SIMCE del MINEDUC.

(b) Escuela que mejoró sus resultados académicos

Un subconjunto de las escuelas efectivas, 8 de las 14, pasaron de muy bajos puntajes SIMCE al inicio a puntajes altos en la segunda mitad de la década del 90. Estas son las escuelas que en el estudio se identifican como escuelas que mejoraron sus resultados. Se trata de escuelas urbanas y rurales, de distinto tamaño y dependencia administrativa y localizada en distintas regiones del país.

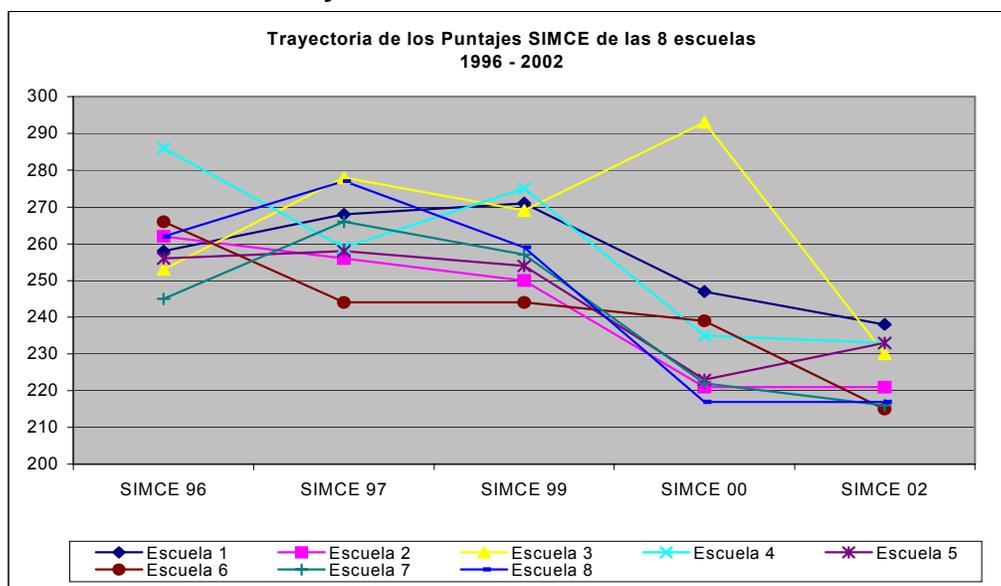
(c) Escuela que deterioró sus resultados académicos

Para calificar las escuelas en sectores pobres con "buenos resultados educativos" se estudió la distribución de los puntajes SIMCE de 4to y 8vo básico de los años 1996, 1997 y 1999 (promedio lenguaje y matemáticas). Posteriormente se buscó entre ellas a las que

experimentaron un deterioro de sus resultados SIMCE en los años 2000 y 2002. En un primer paso se seleccionaron escuelas que en 1996, 1997 y 1999 mostraban puntajes SIMCE dentro del 33% superior de la distribución y que en los años 2000 y 2002 se ubicaron en el 50% inferior de la distribución SIMCE. Este paso identificó 7 escuelas. A estas escuelas se agregaron aquellos casos que en 1996, 1997 y 1999 tuvieron puntajes SIMCE dentro del 50% superior y que en las mediciones del 2000 y 2002 quedaron en el 33% inferior de la distribución nacional de puntajes SIMCE. Con esto se sumaron 19 escuelas a las 7 identificadas en el primer paso. De este universo de 26 escuelas se escogieron 8, considerando las de mayor matrícula y asegurando cierta dispersión geográfica y localización urbano-rural. Aunque se buscó heterogeneidad en dependencia administrativa, el universo de escuelas posibles de estudiar no incluía ninguna unidad particular subvencionada, lo que ya es un resultado del estudio.

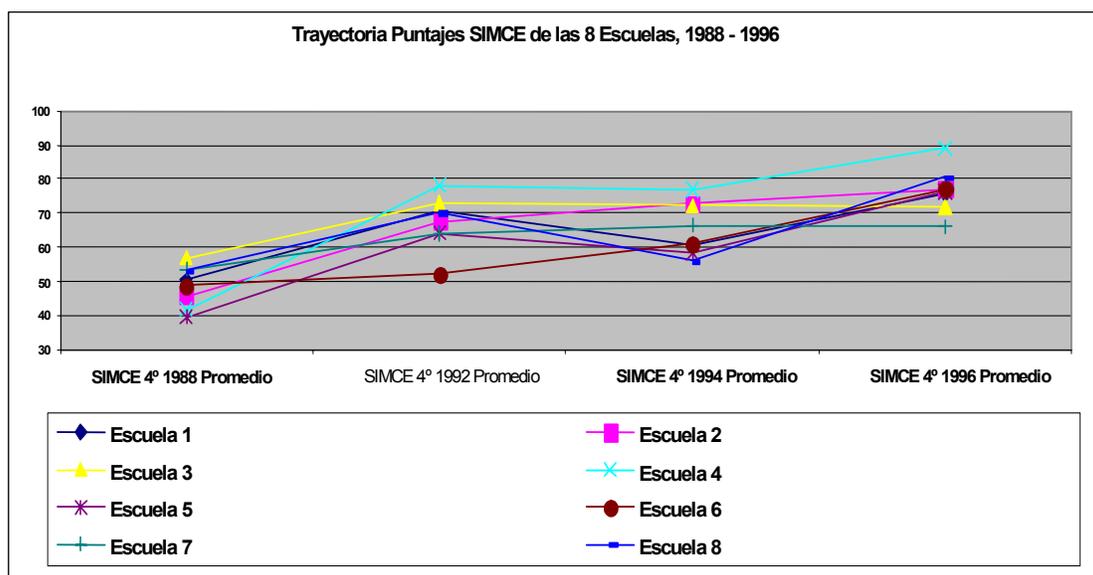
Los dos gráficos que siguen muestran la evolución de puntajes SIMCE en estas 8 escuelas, el primero entre 1996 y 2002 y el segundo retrocede en el tiempo hasta 1988. Estos gráficos permiten apreciar que las ocho escuelas, con fluctuaciones, muestran una trayectoria SIMCE ascendente hasta 1996, la que en algunas escuelas continúa en ascenso con posterioridad, para caer abruptamente en los últimos años considerados; en otras se mantiene estable con fluctuaciones o fluctúa con una tendencia de puntajes descendentes después de 1996. Vale decir, las ocho escuelas muestran distintas trayectorias de caída en sus puntajes SIMCE. En todas, salvo un caso, el puntaje SIMCE cae decididamente en el año 2000 y no se recupera en el 2002.

Gráfico 1a: Trayectoria SIMCE 1996 – 2002 Escuelas PREAL



Fuente: Elaboración propia según datos SIMCE

Gráfico 1b: Trayectoria SIMCE 1987 - 1996 Escuelas PREAL



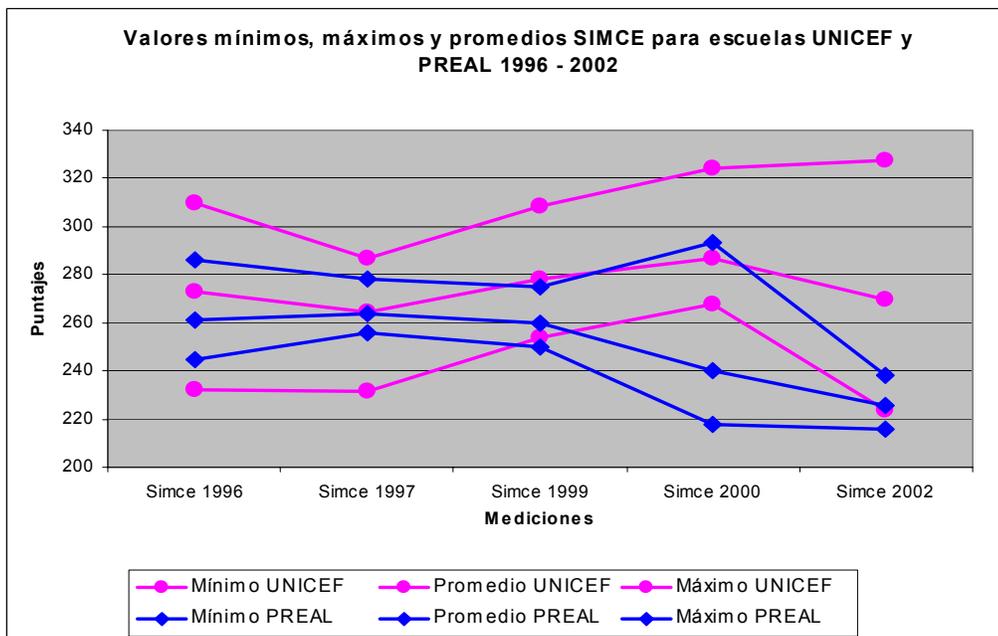
Fuente: Elaboración propia según datos SIMCE

La escuela cuyo rendimiento sólo desciende en el año 2002, corresponde a una de las estudiadas en la investigación UNICEF (escuela 3) y que hasta esa fecha, mostraba una trayectoria gradual ascendente en sus resultados de aprendizaje. Esta escuela es dentro del conjunto de escuelas estudiadas un caso interesante de mirar, en el sentido que con seguridad fue efectiva durante la segunda mitad de la década del 90 y vio deteriorados sus puntajes SIMCE abruptamente en el año 2002¹⁶.

El gráfico 2 muestra el promedio y los valores máximo y mínimo de puntajes SIMCE en la muestra UNICEF de 14 escuelas y la muestra PREAL de 8 escuelas entre 1996 y 2002. Se aprecia una leve mejor posición relativa de las escuelas incluidas en el estudio UNICEF que las incluidas en el estudio PREAL en 1996, 1997; una posición decididamente mejor de las escuelas UNICEF con posterioridad y el deterioro de las escuelas del estudio PREAL en los años 2000 y 2002.

¹⁶ Cabe agregar que otras 3 de las 14 escuelas efectivas incluidas en el estudio UNICEF, muestran una caída fuerte en 2002, por razones muy particulares: una escuela rural chica que ha disminuido fuertemente su matrícula; una escuela de reciente formación en un área urbana periférica de Santiago cuya matrícula se multiplica varias veces entre el año 2000 y el 2002; y una cuyo director, líder indiscutido de la unidad escolar, estuvo ausente en gran parte del año 2002.

Gráfico 2: Comparación tendencias SIMCE escuelas incluidas en estudio UNICEF y estudio PREAL



Fuente: Elaboración propia según datos SIMCE

4. INSTRUMENTOS Y TRABAJO DE CAMPO EN LOS ESTUDIOS PREAL Y UNICEF

En cada escuela de los dos estudios se realizó un trabajo empírico con un alto grado de profundidad. Cada escuela estuvo a cargo de una pareja de investigadores, integrada por un o una profesional del área de la psicología educacional o educadora y otro /a del área de la sociología. El equipo fue capacitado detalladamente en cuanto al sentido del trabajo y la forma de aproximarse a la escuela y al interior de ella a cada uno de los temas o dimensiones de análisis. La pareja de profesionales permaneció en cada establecimiento un promedio de 3 días, llegando a una explicación y comprensión fundamentada de la situación actual de la escuela en cuanto a aprendizajes logrados y los factores y procesos tras sus resultados actuales y trayectoria de los mismos en la década de los 90¹⁷. En las escuelas del estudio UNICEF lo que interesaba era recoger los factores de efectividad y en los casos en que lo hubo, del paso de resultados bajos a resultados de excelencia. En las escuelas del estudio PREAL la pregunta central era sus características presentes y por qué la escuela no logró mantener en el tiempo sus buenos resultados académicos.

Para el trabajo de campo los profesionales contaron con distintos instrumentos, los cuales fueron aplicados en cada escuela. A continuación se presenta un recuadro con los instrumentos que se aplicaron en el estudio UNICEF y el estudio PREAL.

¹⁷ La experiencia obtenida en el estudio UNICEF mostró que en ese lapso de tiempo una pareja de investigadores debidamente entrenados puede recopilar la información solicitada con suficiente profundidad y triangular las opiniones de la mayoría de los actores relevantes ligados a las escuelas con respecto a los factores que inciden en sus resultados. En este estudio se planteó una permanencia de 3-4 días en cada escuela y el trabajo se pudo realizar en todos los casos en 3 días. El apoyo y la buena acogida general de parte de las escuelas fue un factor central que hizo posible un trabajo eficiente y concentrado en cada una de las escuelas.

RECUADRO 6: PAUTAS E INSTRUMENTOS APLICADOS PARA EL ANÁLISIS DE CASOS
1. Entrevistas individuales y colectivas a nivel de escuela
a) Pauta de entrevista para director y equipo directivo
b) Pauta de entrevista grupal a profesores
c) Pauta de entrevista grupal a alumnos
d) Pauta de entrevista a padres y apoderados
e) Pauta de entrevista a integrante de centro de alumnos, si lo hay
2. Instancias complementarias de recolección de información a nivel de escuela
f) Pauta de registro de aspectos manifiestos del establecimiento (infraestructura, equipamiento, disciplina y clima en recreos, cumplimiento de horario, etc.)
g) Conversaciones y observaciones informales con alumnos, profesores, administrativos y directivos, todas las veces que sea posible
h) Recopilación de documentos claves del establecimiento (PEI, reglamentos)
i) En lo posible, asistencia y observación en reuniones y grupos de trabajo
3. Aula o sala de clase
j) Observación de contenidos, secuencia, tiempo, ambiente didáctico y manejo grupal, apoyo al desarrollo afectivo y social así como cognitivo y verbal
k) Entrevista post-clase observada sobre la misma con profesor /a
l) Entrevista grupal post-clase sobre la misma con alumnos
m) Revisión libro de clases: contenidos tratados a lo largo del año*

* Solo estudio UNICEF

Como se puede apreciar, se trata de una batería amplia de pautas de entrevista y de observación de la escuela y de prácticas en aula. Las entrevistas al nivel de la escuela van dirigidas a conocer su situación actual en variables claves (de resultados y procesos) que se han asociado a buenos aprendizajes, características de los insumos y del entorno, cambios en estas variables que han tenido lugar en los últimos años y las situaciones y procesos que llevaron a estos cambios.

En cuanto a la observación de clases en cada escuela se optó por observar 90 minutos en lenguaje y 90 minutos en matemáticas. En el estudio UNICEF se observó cursos de 2do y 7mo básico y en el estudio PREAL un 5to básico (curso que el año 2002 había rendido SIMCE de cuarto básico) y en un 8vo básico (curso que en 1999 estaba en 4to básico y rindió la prueba SIMCE de esta fecha). La pauta aplicada indaga y ayuda a sistematizar el ambiente educativo en que se desenvuelve la clase y las características de la interacción del profesor con los niños¹⁸. Se trata de un instrumento unifactorial, constituido por 31 ítems, agrupados conceptualmente en tres áreas: (a) ambiente didáctico y manejo grupal; (b) apoyo al desarrollo cognitivo y verbal; y (c) apoyo al desarrollo afectivo y social¹⁹. A esta pauta se agregó un instrumento de registro de algunos aspectos específicos relativos al inicio y cierre de la clase, uso de materiales, disposición de los alumnos en la sala,

¹⁸ Para mayores detalles ver Seguel y otros (1999). La pauta se validó y testeó en cuanto a sus bondades sicométricas con alumnos de 1ero y 2do básico de escuelas municipales y particular subvencionadas, a quienes además se les aplicó una prueba de lectoescritura y otra de matemáticas. Dos de las autoras de esta pauta colaboraron en la capacitación para la aplicación y uso de esta pauta estandarizada.

¹⁹ A modo de ejemplo, en la primera área se incluyen indicadores tales como: "Mantiene al curso involucrado en las tareas", "Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños" o "Impone disciplina mediante el uso de refuerzo positivo"; en la segunda área aparecen indicadores tales como: "La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva", "Favorece el respeto mutuo" o "Se refiere a los alumnos por el nombre de pila". Indicadores del tercer área son: "Da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños" y "Utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje" o "Favorece que los niños describan, comparen, asocien o infieran"

participación de los alumnos en clase, características de la sala. Además, se conversó con los profesores y un grupo de alumnos con posterioridad a la clase observada.

El equipo de profesionales a cargo del trabajo de campo estuvo conformado por los autores de este estudio y un subconjunto seleccionado de los profesionales que habían participado en el trabajo con las escuelas en el estudio UNICEF.

5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez finalizado el trabajo de campo, cada pareja de profesionales encargados de una escuela redactó un “informe de impresiones” sobre la escuela, la forma en que los recibieron, las facilidades y dificultades que hubo para realizar el trabajo. Adicionalmente, la información recogida en cada escuela se trasladó a una matriz de vaciado elaborada para este fin. Por último, se elaboró una monografía por escuela que relata su situación actual y entrega una interpretación fundamentada sobre lo que estuvo detrás de sus resultados presentes y su mejora y deterioro respecto al período anterior. Estas monografías, que fueron discutidas detalladamente en el equipo de trabajo, se reproducen en el primer Anexo de este informe. Este incluye además una monografía del estudio UNICEF que ilustra en detalle el proceso de mejora de la escuela.

Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de las 14 escuelas UNICEF entre sí y con las escuelas PREAL y de éstas internamente, concluyendo sobre factores comunes y diferenciadores, y con la evidencia en torno a la realidad de las escuelas críticas (resultados bajos que no han logrado mejorar pese a distintos apoyos).

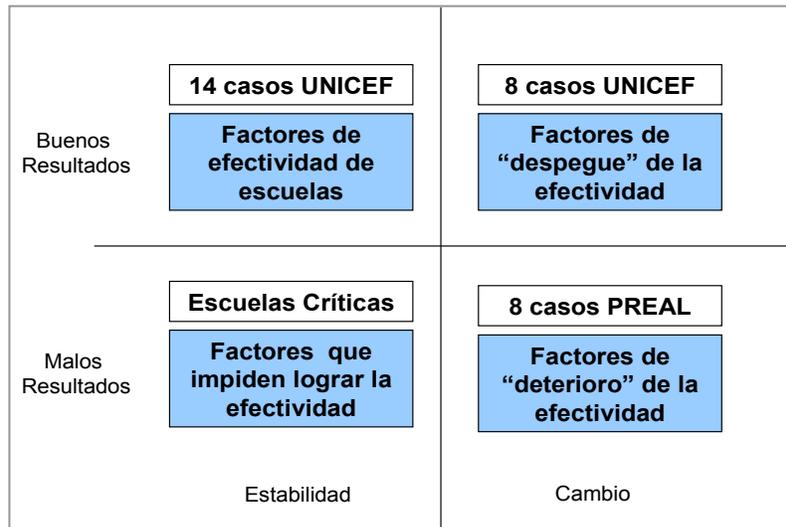
En relación con la caracterización de escuelas críticas o de bajo rendimiento se hizo una revisión de varios estudios²⁰ y de otro lado se aprovechó la participación paralela de los autores de este estudio en una consultoría dirigida a sistematizar el trabajo que durante un año y medio estaban realizando siete instituciones expertas en asesoría educacional a escuelas de muy bajo rendimiento en la Región Metropolitana de Santiago visitando doce de las escuelas atendidas y entrevistando a los expertos trabajando en ellas sobre su realidad y los factores y procesos que las afectan²¹.

De esta forma el estudio cuyos resultados se presentan en este documento miró cuatro tipos de escuela que según sintetiza el diagrama 4 se definen por dos ejes: buenos y malos resultados de aprendizaje en el presente y cambio en los resultados de aprendizaje de las escuelas –mejora y deterioro- respecto un momento anterior. Como se señaló antes los 8 casos que mejoran correspondientes al estudio UNICEF son un subconjunto de las 14 escuelas incluidas en ese estudio.

²⁰ Algunos de esos estudios son: Cardemil, C. y Román, M. “Evaluación Escuelas Focalizadas con Bajo Rendimiento en la Región Metropolitana”. Informe Final MINEDUC – CIDE, 2001; Arancibia, V. “Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres”, en Cohen, E. *Educación, eficiencia y equidad*. Colección Estudios Sociales, CEPAL, 1998; Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores. “Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900”, Informe Final de Consultoría (varios volúmenes) para Ministerio de Educación.

²¹ PNUD – Asesorías para el Desarrollo, “Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para Escuelas Críticas de la Región Metropolitana (Sistematización y lecciones del primer año de implementación)”, consultoría para el MINEDUC, Informe final, abril 2004.

Diagrama 4: Tipos de escuela estudiadas, 4 resultados distintos



Estos cuatro tipos son la variable dependiente del estudio. El análisis de similitud / disimilitud de las escuelas de la muestra incluidas en cada tipo y la comparación de los resultados entre los 4 tipos de escuela en las seis dimensiones señaladas en el diagrama 3 al inicio de este capítulo —gestión institucional, sala de clase, escuela – familia, visiones y expectativas de los actores, insumos y recursos humanos, y escuela y su entorno— permitió identificar, vincular y jerarquizar los factores de efectividad y ponderar los factores de mejoramiento y los elementos que inciden en el deterioro de los resultados de aprendizaje de escuelas en sectores de pobreza.

Los resultados obtenidos se sintetizan en los dos capítulos siguientes. En el capítulo IV se hace un análisis comparativo de las características organizacionales de las escuelas y las prácticas de los profesores en el aula en las escuelas en el momento de realizar cada parte del estudio: escuelas efectivas (estudio UNICEF), escuelas con puntajes en deterioro (estudio PREAL) y escuelas de bajo rendimiento, comparación que permite identificar y jerarquizar los factores de efectividad escolar. El capítulo V se detiene y concluye sobre los factores y procesos que desafiaron los buenos resultados de las escuelas del estudio PREAL así como los factores y procesos que estuvieron detrás del movimiento de mejora de los resultados académicos en una parte de las escuelas UNICEF.

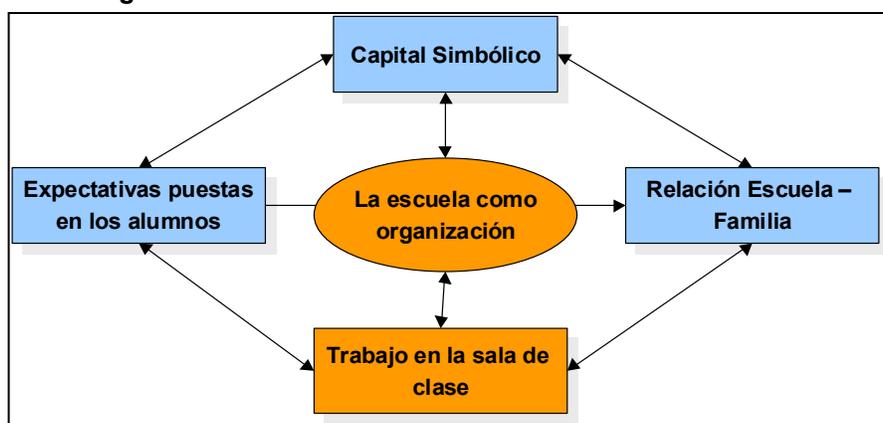
CAPÍTULO IV. RESULTADOS: CLAVES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

Este cuarto capítulo se detiene en los principales resultados que arroja la investigación en lo que concierne a las claves de efectividad de las escuelas estudiadas y la jerarquía en que dichas claves se presentan. Se realiza un análisis que compara las realidades de tres tipos de escuela: efectivas, que han experimentado un descenso en sus resultados y de bajo rendimiento.

Utilizando como base la revisión bibliográfica del capítulo II y los hallazgos del estudio UNICEF (2004), los resultados sobre la realidad de las escuelas de cada tipo se ordenan en función de cinco grandes áreas o dimensiones analíticas que se grafican en el siguiente diagrama:

Diagrama 5: Dimensiones analíticas claves en la efectividad



Elaboración Propia

A continuación se describen cada una de estas áreas y las variables principales que incluye cada una.

(1) Escuela como organización: Esta área tiene que ver con aquello que ocurre en la escuela fuera de la sala de clases y que afecta directa o indirectamente lo que ocurre en ella. Es lo que en el capítulo II fue definido como “gestión institucional”, e incluye variables tales como liderazgo directivo, orden y disciplina en la escuela, trabajo colaborativo de planificación entre docentes, coordinación y evaluación, administración y gestión de recursos, metas institucionales de la escuela y su puesta en práctica, acciones de desarrollo profesional docente estimuladas por la escuela.

(2) Capital Simbólico: Contempla variables como el clima escolar (relaciones interpersonales), el compromiso y rigor con que se realizan las actividades y la identidad de la escuela. Esta dimensión opera en el plano subjetivo (actitudes, percepciones, imágenes y valoraciones) y se expresa en actividades, conductas y símbolos.

(3) Expectativas: Esta es una de las dimensiones o áreas que más destacan dentro de los resultados del estudio UNICEF (2004). Refiere también al plano subjetivo, y dice relación con las creencias que prevalecen en los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y las acciones y exigencias asociadas a esas creencias.

(4) Relación escuela – familia: Refiere a la postura que los agentes educativos, directivos y profesores, tienen respecto a cómo incorporar a la familia de los estudiantes a la escuela y a las acciones concretas que se siguen en este plano.

(5) Sala de Clases: Esta área refiere a las características que asume la interacción profesor – alumno al interior del aula. Comprende variables como las estrategias metodológicas que usan los profesores, el cuidado que tienen en preparar sus clases, la atención que logran captar en los alumnos, el manejo y nivel de disciplina en la clase, la forma en que manejan las diferencias entre alumnos en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, el ambiente didáctico y afectivo que logra el profesor, etc.

Estas 5 áreas y sus variables componentes se encuentran fuertemente imbricadas, mostrando relaciones sinérgicas positivas o negativas entre sí, a tal punto que a ratos es difícil mantener la distinción analítica entre ellas. A continuación se describe cómo es la realidad de las escuelas de cada tipo en cada área y cómo son las relaciones sinérgicas entre ellas.

1. ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA: CLAVES DE SUS BUENOS RESULTADOS ACADÉMICOS²²

La mayoría de las escuelas en sectores de pobreza son clasificables en el segmento de “escuelas con resultados deficientes”, pues no han logrado emprender un camino de mejoramiento. Sin embargo, hay también escuelas que aún trabajando en sectores de alta vulnerabilidad y restricciones logran altos resultados académicos. Estas son las escuelas que formaron parte del estudio UNICEF. A continuación se resumen las características claves que hacen de estas escuelas una escuela excepcional.

En primer lugar, los resultados de estas escuelas no se explican por rasgos “duros”, difíciles de modificar por las mismas escuelas, y/o fáciles de observar desde el exterior. Las 14 escuelas son diversas en cuanto a su localización urbano o rural y regional, muestran condiciones variadas de infraestructura y equipamiento, matrículas entre 60 y 1300 alumnos, cursos de entre 8 y 45 alumnos por sala, docentes cuya distribución por edad y estudios, títulos y horas contratadas son similares al conjunto de los docentes en escuelas básicas del país. En cuanto a la distribución por sexo, las escuelas efectivas muestran una proporción algo superior de mujeres si se compara con el promedio nacional (79 frente a 74%). Las tasas de abandono y repitencia son algo más bajas que el promedio nacional y la de aprobación es levemente más alta (96 frente a 93%). En términos generales, estas escuelas con buenos resultados no se distancian de la media nacional en cuanto a sus características básicas, lo que aparece como un primer resultado interesante.

²² Esta sección sigue en algunas partes textualmente los capítulos IV y V del libro Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004). Los autores agradecen a UNICEF la autorización de insumir los resultados de su estudio a la presente investigación. Otras síntesis de este estudio se encuentran en Raczynski et al. (2003) y Muñoz (2004).

Otro factor que con frecuencia se esgrime como explicativo del buen rendimiento de la escuela es la exclusión de alumnos con desventajas académicas. Si así fuera, las escuelas en su interior debieran mostrar una muy baja dispersión de resultados y no contar con estudiantes de bajo logro. Por el contrario, la evidencia del estudio realizado en estas 14 escuelas indica que los puntajes de los niños se distribuyen de una forma que se aproxima a la curva normal, al igual que los puntajes del total del país y del conjunto de escuelas de vulnerabilidad equivalente a ellas, sólo que – a diferencia de ambas – la distribución completa se encuentra desplazada hacia puntajes más altos. Congruente con estos resultados, en sólo una de las 14 escuelas se detectaron ciertas señales de expulsión o exclusión de alumnos de bajo rendimiento²³. La exclusión o expulsión de niños no es tampoco entonces un factor que explique sustantivamente los resultados.

¿A qué se deben entonces los buenos resultados de estas escuelas? La efectividad de estas escuelas se debe a una “constelación de factores” que dependen o están bajo el control de la escuela. Las escuelas entienden esto y tratan de manejar esos factores intencionadamente. Estos factores aluden al polo positivo de las cinco áreas presentadas en el diagrama 5. Como se verá más adelante, ellos operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y desde el aula hasta el nivel directivo.

En el corazón de las escuelas efectivas hay una **gestión escolar centrada en lo pedagógico**, que marca toda la labor del establecimiento, que dirige y asegura una constante preocupación de directivos y profesores por el aprendizaje de los estudiantes. Esta gestión se complementa y retroalimenta con un **buen trabajo de profesores en el aula**, trabajo que es apoyado por los pares y que cuenta con un fuerte respaldo directivo en el plano pedagógico, que da norte y apoya lo que sucede y se logra en el aula. El eje de este respaldo es técnico-pedagógico: la dirección facilita y aliviana las tareas administrativas que recaen sobre los profesores²⁴ y se preocupa para que exista supervisión y apoyo al trabajo de aula de cada profesor.

Estas dos áreas suponen y interactúan con fuerza con las **expectativas** que tienen directivos y profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. Los equipos de estas escuelas creen en el potencial de sus alumnos y transmiten esas creencias (las hacen públicas) a los alumnos y son exigentes con ellos. Estas tres áreas, a su vez, interactúan con aspectos asociados al clima escolar, a la identidad de la escuela, y al compromiso y rigor con que se realizan las tareas. Esta área, que hemos llamado **capital simbólico**, refuerza la gestión efectiva y el trabajo efectivo en el aula.

Finalmente, en el área **relación escuela – familia** cada una de las escuelas efectivas tiene una postura explícita con respecto al rol que debe cumplir la familia en la escuela y actúan en consecuencia a esa apreciación. La postura específica varía entre las escuelas,

²³ Esta escuela tiene una alta demanda de matrícula y selecciona los postulantes según madurez y destrezas y, si corresponde, desempeño escolar previo. Una segunda escuela que tiene la particularidad de ser artística cultural también con alta demanda de matrícula selecciona según los talentos en esta área de los postulantes. Es posible que en las escuelas efectivas exista selección impulsada desde la familia en el sentido que apoderados con menor capital cultural (escolaridad de los padres) y menor preocupación por la educación del hijo no lo matricule en una escuela de estas características porque sabe que es difícil entrar y permanecer en ellas por sus altas exigencias. Este es un tema no abordado en el estudio.

²⁴ Algunos ejemplos: trabajo de fotocopia, actas de notas, escritura y reproducción de pruebas, impresión de circulares a apoderados, etc.

pero cada una ha reflexionado el tema, tiene una idea concreta al respecto y desarrolla acciones coherentes con ella.

Algunas de las características anteriores no están presentes siempre, pero son frecuentes en los establecimientos estudiados. Además, cada escuela las expresa u operacionaliza de distinta manera, dependiendo de su historia, del medio en que se inserta y de las particularidades de los alumnos que reciben y sus familias²⁵. Describir cómo estas distintas áreas o grupos de factores se manifiestan concretamente en las escuelas efectivas estudiadas es la tarea de las siguientes secciones.

1.1 Gestión centrada en lo pedagógico

Puede parecer extraño o poco creíble que una escuela no focalice su accionar en lo que finalmente define su función: educar. Sin embargo, muchos de los establecimientos de bajo rendimiento concentran sus esfuerzos en la “función social” de la escuela, alejando su atención de los temas de aprendizaje, de cómo hacer para que todos los niños aprendan más y mejor. La cita siguiente, proveniente de un estudio reciente sobre escuelas de bajo rendimiento, revela esta actitud: *“no podemos esperar entregarles una buena educación a estos niños; lo que hay que hacer es protegerlos de los problemas sociales que están a la vuelta de la esquina y entregarles cariño que no reciben en su casa”* (profesores de una de las 66 escuelas definidas como críticas en la Región Metropolitana)²⁶.

Las escuelas efectivas estudiadas, sin excepción, pese a trabajar en contextos de alta vulnerabilidad, no han dejado de privilegiar su función educativa, y lo más importante, han entendido que aquello es compatible con la idea de entregar además a los niños un espacio de protección y asistencia social.

Una gestión centrada en lo pedagógico significa en el caso de estas escuelas principalmente:

- Que *el aprendizaje de los niños es la principal preocupación* de la escuela, lo que redundaría en el convencimiento de que “todos” niños pueden aprender, por lo cual la escuela genera estrategias que motivan el aprendizaje de sus alumnos y permiten enfrentar la heterogeneidad de situaciones en que estos se encuentran.
- Que *esa preocupación no se orienta sólo al cumplimiento del currículum y al desarrollo cognitivo*, sino también a la formación integral (personal y social) de niños y jóvenes (lo que en el capítulo II de este mismo informe se ha asociado al concepto de “escuela efectiva”).

²⁵ En el Anexo de este informe se reproducen las monografías de dos de estas catorce escuelas, una con buenos resultados educativos “desde siempre” y otra que en la década del 90 pasó de malos a buenos resultados académicos.

²⁶ Esta postura o actitud que privilegia la función social de la escuela está presente en la mayoría de las escuelas de bajo rendimiento. Está presente también en una proporción importante de los Liceos (enseñanza media) en Chile. Los mejores ejemplos están en los establecimientos adscritos al Programa “Liceo para Todos”, que apoya a los liceos ubicados en contexto de alta vulnerabilidad, con una concentración de estudiantes repitentes, con retraso escolar para la edad y bajos resultados SIMCE. Véase Asesorías para el Desarrollo (2001 y 2002).

El hecho de que las escuelas pongan en el centro de sus preocupaciones el aprendizaje de todos los niños, se arraiza y tiene como correlato ciertos elementos distintivos de la gestión escolar. Estos son:

✓ *Existe un **proyecto institucional compartido**, metas concretas y priorizadas asociadas al aprendizaje de los niños, actualizadas permanentemente, que se monitorean y evalúan de manera constante.*

Destacan tres rasgos en estos proyectos educativos: i) plantean objetivos que apuntan a la formación integral de los alumnos, objetivos que son concretos, realistas y están priorizados; ii) dichos objetivos se monitorean y evalúan sistemáticamente, corrigiendo lo que sea necesario; y iii) éstos incluyen acciones o estrategias institucionales y pedagógicas para atender la heterogeneidad de sus alumnos en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje.

De esta forma, objetivos como “formar a los niños de acuerdo a lo que las actuales sociedades necesitan” son reemplazados en estas escuelas por “aumentar el porcentaje de niños lectores en segundo básico”. Las metas no son vagas ni poco operacionalizables y hay bastante claridad en hacia dónde se apunta con el trabajo cotidiano y, en este marco, se definen metas y acciones muy concretas.

Una de las escuelas (ubicada en una zona urbana con uno de los índices de pobreza más altos del país, con una matrícula de alrededor de 1000 alumnos), por ejemplo, compatibiliza una educación exigente y rigurosa con una formación personal y social de los niños, lo que se materializa en muchas actividades extracurriculares y en la preocupación continua por mejorar el entorno familiar de los alumnos, prioridad que es compartida por prácticamente todos los docentes. De hecho, en esta escuela los profesores visitan continuamente las casas de los niños que presentan problemas de aprendizaje o socio-afectivos. El equipo de la escuela entiende que la educación de calidad requiere de ciertas condiciones básicas, y que si el entorno no las entrega, la escuela algo puede hacer por modificarlas y potenciarlas²⁷. Hay claridad entonces en cuanto al norte a seguir y, lo más importante, dicho norte se concretiza y evalúa permanentemente. Este modo de trabajo está presente en la mayoría de las escuelas del estudio UNICEF.

✓ ***Liderazgos** que están al servicio de los objetivos pedagógicos, que llevan la batuta en los temas pedagógicos y alinean al equipo de profesores.*

Las escuelas efectivas cuentan con buenos líderes pedagógicos, que son percibidos como tales por la comunidad escolar. Este liderazgo reconocido y considerado como legítimo a veces se encuentra concentrado en la persona del director, otras veces se distribuye entre el director y el jefe UTP (Unidad Técnica Pedagógica) o simplemente recae en algún profesor que es reconocido como el “maestro de maestros”. En algunas escuelas este liderazgo lo comparten el director con el sostenedor²⁸. Lo fundamental es

²⁷ Al respecto, un profesor de esta escuela plantea que “los problemas que trascienden a la escuela también pueden ser enfrentados por nosotros. Es difícil, pero es un camino obligado si queremos que nuestros niños aprendan y bien”.

²⁸ En todas las escuelas privadas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor, con bastante presencia de este último en la vida de la escuela. 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.

que en las 14 escuelas hay alguna persona con autoridad reconocida que se hace responsable y define el marco de acción en materia técnico-pedagógica e impulsa a los docentes a actuar en concordancia. El estilo de liderazgo observado implica autoridad y exigencia, pero al mismo tiempo apertura y reconocimiento a la iniciativa de los profesores.

En una de las escuelas, la directora lograba equilibrar un liderazgo “hacia fuera”, consiguiendo apoyo externo, proyectos y recursos que permitan potenciar el trabajo de la escuela; y uno “hacia dentro”, conduciendo el trabajo pedagógico, estableciendo lineamientos comunes y sobre todo reconociendo el trabajo de los docentes, generando en ellos una fuerte satisfacción y compromiso.

Desde la dirección de la mayoría de las escuelas se estimula la actualización, exploración e innovación en materia pedagógica. A modo de ejemplo, cuando un docente aprende una nueva metodología (en cursos de perfeccionamiento, pasantías, etc.) se le encarga enseñarla a los demás profesores de la escuela, sacándole provecho colectivo; al recibir sus resultados SIMCE se realiza un trabajo educativo viendo debilidades y donde es posible mejorar los ya buenos resultados, se observan clases, identificando a los profesores que están obteniendo mejores logros en determinadas asignaturas o materias, los que se convierten en “tutores” de sus pares. Estos y otros mecanismos permiten que los docentes amplíen su repertorio metodológico y mantengan una actitud abierta hacia la innovación metodológica y a la crítica de pares.

Finalmente, para estos líderes, las tareas administrativas son de soporte y se organizan eficientemente, pero no son lo definitorio. Es así como hacen un esfuerzo decidido por tratar aliviar lo más posible la carga de trabajo administrativo de los profesores (distribuyendo este tipo de tareas entre todo el personal, asumiendo el propio director la realización de estas tareas y despejando así la labor de los profesores, contratando una secretaria que se encarga del trabajo de tipeo, fotocopia, etc.), de modo que éstos puedan dedicar sus energías a la tarea propiamente educativa.

✓ *Se hace un esfuerzo por **aprovechar eficientemente los recursos humanos y materiales de los que se dispone.***

Estas son escuelas que buscan y usan muy bien sus recursos humanos: aprovechan al máximo las potencialidades de los equipos con los que cuentan. Así, la asignación de los docentes a cursos y asignaturas, así como a funciones y tareas complementarias al trabajo de aula buscan una adecuación entre las características de los cursos y las fortalezas y debilidades de los profesores. Esto implica que los directivos conocen a sus profesores, así como también las características particulares de los distintos cursos.

En una de las escuelas, por ejemplo, el manejo de los recursos humanos tiene dos ejes principales. Por una parte se promueve la especialización de los docentes, logrando que los profesores más experimentados se hagan cargo de los niveles iniciales, que los profesores en segundo ciclo se especialicen en alguna asignatura, y que los docentes de séptimo y octavo sean profesores titulados de educación media. Esto sólo es posible a través de una constante evaluación y perfeccionamiento de los profesores, propiciada por los directivos y el sostenedor. La gran mayoría de las escuelas efectivas tiene una política de este tipo para lograr un buen uso de los recursos humanos.

Así como existe una buena organización de los recursos humanos, éstas son escuelas que aprovechan y “gestionan” el apoyo externo y los recursos materiales con los que cuentan. En algunas de ellas el apoyo externo y la disponibilidad de materiales se traducen en una muy buena oportunidad para la escuela. En otros, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, pero no es un impedimento para impulsar un buen trabajo pedagógico. Los recursos y materiales “se crean” con poco, y los recursos disponibles se aprovechan. En una de las escuelas, la realización de un proyecto de vivero ha permitido una ampliación de recursos didácticos y del espacio disponible para enseñar (pues el vivero se transformó en una nueva sala); además, las plantas e implementos de trabajo del vivero son utilizados activamente en la enseñanza de los niños en varias asignaturas (lenguaje, matemáticas, comprensión del medio natural y social).

✓ *Hay un fuerte **profesionalismo y rigurosidad** en el plano pedagógico. Estas escuelas no dejan nada al azar.*

El proceso educativo se planifica y racionaliza. Se permite la innovación, pero no la improvisación. Las prácticas de gestión son coherentes con sus objetivos, se planifica eficazmente, se evalúa responsablemente el trabajo y se trabaja coordinadamente. Al mismo tiempo, se entrega autonomía a los profesores para que decidan acerca de los medios más eficaces para enseñar a sus alumnos, evaluando y compartiendo resultados.

En una de las escuelas existe por ejemplo el cargo de *coordinadoras pedagógicas*, que en cada ciclo velan por el cumplimiento del currículum y apoyan en la planificación de las clases. En otra de las escuelas, todos los docentes, de Kinder a octavo básico, participan y se someten a una evaluación institucional cada trimestre. Se analizan las planificaciones de cada uno de los docentes y sus logros. Los profesores no se sienten intimidados por esta evaluación, sino que por el contrario, saben que frente a cualquier problema cuentan con el apoyo de la directora y de sus colegas. La creación de esta unidad en la organización grafica la preocupación de la escuela porque el trabajo pedagógico sea riguroso y profesional.

✓ *Se trabaja por un buen cumplimiento de las **normas** y por el logro de un nivel de **disciplina** que no obstaculice el proceso educativo*

En estas escuelas sus distintos actores tienen claridad sobre cuáles son las normas que los rigen y conocen también cuáles son las sanciones asociadas a su incumplimiento. Ambiente tranquilo, orden y limpieza, puntualidad y cumplimiento de deberes de directivos, profesores y alumnos, son aspectos centrales y comunes. Asimismo, 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.

Los profesores y directivos se esfuerzan por transformar a la disciplina en un aspecto funcional al buen rendimiento de los niños, conversando sobre el tema y “concientizando” a los niños y las familias sobre la importancia de ello. Prima además el ejemplo y respeto mutuo entre docentes, entre alumnos, y entre ambos actores. Privilegian el diálogo e intentan que se genere una cierta responsabilización con respecto a la importancia de mantener una buena disciplina.

Lo relevante es que las normas se conocen y se conocen también cuáles son las sanciones asociadas a actos que las sobrepasen. En una de las escuelas, por ejemplo, en caso de incumplimiento de normas básicas (como presentación personal, aseo,

asistencia, puntualidad, relación con los profesores), existe un conducto de acción conocido por toda la comunidad escolar. Como primera medida, los profesores hablan con el estudiante: si esto no da resultado, lo hace el director, el que, dependiendo de la gravedad del problema, cita al apoderado. Sin embargo, aún cuando esta es una de las escuelas en donde más énfasis se ponía en las medidas disciplinarias, los profesores y padres reconocen que en la práctica, casi todos los problemas tienden a resolverse mediante la conversación y el diálogo.

✓ *Las escuelas hacen un esfuerzo por **entrenar a los niños en el logro de la calidad académica***

En algunas escuelas estudiadas, los buenos resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas nacionales de evaluación de aprendizajes, SIMCE, son vistos exclusivamente como la consecuencia lógica del buen trabajo pedagógico que ellos realizan: una formación sólida de calidad sería suficiente para garantizar altos resultados en los test estandarizados. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas hay una preocupación institucional para que los docentes preparen a los alumnos para rendir dichas pruebas, como por ejemplo, preparando y realizando ensayos generales de la Prueba, impulsando evaluaciones de los profesores que apliquen el formato de preguntas SIMCE, intensificando el horario para realizar clases adicionales de reforzamiento en los cursos examinados. El propósito es entrenar en el método de evaluación de las pruebas estandarizadas despejando a los alumnos de una eventual limitación formal y dándoles la oportunidad de demostrar en dichos test lo que efectivamente han aprendido.

1.2 Escuelas que cuentan con un “Capital Simbólico”

Además de una gestión efectiva y centrada en lo propiamente pedagógico, las escuelas estudiadas poseen una “cultura escolar positiva”, una “mística institucional”, que contribuye al logro de sus buenos resultados. Este capital simbólico tiene las siguientes dimensiones relevantes:

- Un fuerte *sentido identitario*, que se traduce en el compromiso real de todos (directivos, profesores, alumnos) con la escuela. Quienes dan vida a la escuela tienen la “camiseta puesta”. Además, directivos y líderes trabajan para fortalecer entre alumnos, apoderados y docentes la identidad y el orgullo de estar en esa escuela. Cada una de las escuelas tiene algo que la identifica y que le otorga un sello particular. Como ejemplo, en uno de los casos esta identidad tenía directa relación con un pasado problemático y de resultados deficientes. La situación precaria en la que se encontraba reforzó su identidad y el deseo de demostrar que a pesar de todo podían transformarse en una buena escuela, lo que al mismo tiempo dio vida a un sentimiento de orgullo e identidad que no es muy frecuente en las unidades educativas. La identidad y orgullo de pertenecer a esa escuela fue un factor clave de su efectividad. En otros casos, este fuerte sentido de identidad tiene que ver con la religiosidad evangélica de la escuela, con el hecho de poner énfasis en la formación artística, con un alto compromiso y cercanía de la comunidad.
- Los equipos de estas escuelas entienden que el “capital simbólico” debe “cultivarse” y se esfuerzan por no perderlo, promoviendo instancias adicionales de conversación y relacionamiento entre los profesores, haciendo participar a los mismos en actividades en donde representen a la escuela, entregándoles funciones complementarias a la

docencia, invitando a padres y apoderados, delegando responsabilidades a los estudiantes, etc.

- Un clima organizacional que facilita el trabajo. Hay una buena comunicación interna y existe un alto nivel de confianza entre los actores. Esto en varias de las escuelas se debe a una combinación entre años de trabajo conjunto como equipo (en definitiva, una historia común), un buen liderazgo que aúna esfuerzos, y un sentido de orgullo con los resultados obtenidos, lo que fortalece el buen ambiente. Además, y muy importante, las tensiones, conflictos e insatisfacciones – comunes en cualquier grupo humano – se conversan y solucionan, no se esconden.

1.3 Expectativas: escuelas cuyos directivos y profesores creen en sus alumnos

Las expectativas de directivos y profesores sobre el aprendizaje de los alumnos son una clave fundamental en el éxito de estas escuelas. Acá no creen en el determinismo social ni económico. Para ellos, las capacidades de los alumnos no están limitadas, pero sí sus oportunidades de aprender, las que deben ser potenciadas por todos los medios posibles. Estas escuelas creen que es posible entregar una educación de calidad, a pesar de las dificultades que el contexto en el que trabajan les impone.

La confianza y las expectativas que las escuelas depositan en sus alumnos no es muestra de ingenuidad o falta de realismo. Ellos conocen las restricciones materiales de las vidas de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias. Aún así, los docentes tienen confianza en que sus alumnos pueden superar las limitaciones. Los profesores sienten que pueden hacer una diferencia.

Interesante es que los equipos de estas escuelas no sólo creen en las capacidades de sus alumnos sino que transmiten esas expectativas de futuro a niños y jóvenes, y en algunos casos a los apoderados. Los profesores traspasan y hacen pública su creencia. Es así como los alumnos de estas escuelas reiteradamente dicen que los directivos y profesores les inculcan que “pueden más”, que “deben superarse”, que “tienen talentos”, y “la importancia que tiene el esfuerzo personal y el sentido de responsabilidad para salir adelante”.

Coherente con esta convicción y actitud, los profesores declaran que un objetivo básico y central de su enseñanza es motivar el aprendizaje en los alumnos y ser exigente con ellos. Los docentes consideran como parte de su propio trabajo profesional generar y sostener en los alumnos dichas disposiciones. Es decir, los docentes no dan por supuesta la motivación por aprender, sino más bien éste es uno de sus más importantes objetivos pedagógicos.

Como ejemplo, en varias de las escuelas, el equipo, ya sea dentro o fuera de la sala, refuerza constantemente a sus alumnos la idea de que es indispensable tener metas en la vida, que si se lo proponen pueden llegar donde quieren y que su condición de pobreza no puede ser vista como una limitante o un obstáculo para surgir en la vida. Esta confianza ha podido ser traspasada a los alumnos: *“nos han hecho darnos cuenta de que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo”* (alumno 8vo básico).

1.4 Relación escuela – familia: una alianza que se construye

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 ellos. 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. Aún así, cada escuela tiene una postura compartida y argumenta por qué hace lo que hace con las familias. Las escuelas además entienden que el proceso de construir la alianza a la cual aspiran es lento y requiere de esfuerzos concretos que se adecuen a las posibilidades de la familia.

La gama de posibilidades dentro de esta realidad es bastante amplia, en parte porque las particularidades de cada entorno local exigen posturas y estrategias distintas²⁹. Hay escuelas que sólo exigen de los padres un mínimo de responsabilidad para con sus hijos y basan su alianza en un compromiso básico de que la familia intentará no ir en contra de la educación que la escuela le está entregando a los niños. En el otro extremo, es posible encontrar escuelas que han incorporado a los padres de familia en la sala de clases, a través de sistemas de tutoría. Lo central es que, aún con estrategias muy distintas, todas las escuelas entienden que el tema de la familia y su participación en la educación de los hijos no puede dejarse de lado³⁰.

En la mayoría de los casos las escuelas invitan a los padres, estimulan su presencia, los llaman a participar y colaborar en distintas actividades y tareas. Intentan por tanto deliberadamente construir una alianza. De todas formas, también hay escuelas, aunque pocas, que prefieren que los apoderados permanezcan fuera, pues califican sus hábitos y valores como distintos y hasta contrarios a los que se promueven desde ella. A partir de lo observado, las relaciones que se establece con las familias, en el caso de estas escuelas efectivas, pueden agruparse en cuatro áreas principales³¹: i) Proteger a los niños de su entorno, lo que implica tener una postura más bien “cerrada” frente al involucramiento de los padres, ii) Formar a los padres en su rol educativo e involucrarlos en el plano pedagógico, en donde los padres reciben información permanente del proceso de aprendizaje de su niño y sobre cómo colaborar dentro de dicho proceso, iii) Recibir el aporte de recursos de los padres para mejorar la infraestructura y equipamiento de la escuela, e iv) Informar regularmente y por distintas vías a los padres, respecto del proyecto educativo de la escuela, de las actividades que en ella se realizan y de los resultados que en la escuela se van obteniendo.

En los casos estudiados, a la construcción de alianzas entre escuela y familia contribuye bastante la visión que los padres de estas escuelas tienen sobre ellas. Los padres, en su mayoría, se identifican y asumen compromisos, porque sienten orgullo de que sus hijos estudien ahí, por lo cual se ven en cierta manera incentivados a involucrarse. Este sentido de identidad se fortalece en algunos casos con frecuentes actividades que congregan a toda la comunidad: festivales, aniversarios, campeonatos y actos. En términos generales, lo relevante es que los apoderados confían, creen y valoran la labor que desempeña la

²⁹ Así por ejemplo, fue posible detectar que la relación escuela – familia es más fluida, fácil y cercana en el mundo rural. En este medio, algunas escuelas son literalmente parte de la comunidad e incluso algunas fueron construidas con su aporte.

³⁰ En términos de lo planteado en el capítulo II de esta investigación y siguiendo a Martiniello (1999), los niveles de participación de las familias en estas escuelas se sitúa entre la “crianza – socialización del niño” y “como agente educativo complementario a la escuela”.

³¹ Algunos casos se limitan a uno de ellas, otras las abarcan todas.

escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades. En otras palabras, el “capital simbólico” del cual ya se ha hablado, se traslada también al ámbito de las familias.

1.5 La enseñanza y las prácticas en aula en las escuelas efectivas

Lo que ocurre en la sala de clases en las escuelas efectivas merece una atención más pronunciada, primero, porque los profesores logran ser efectivos en la sala y es relevante analizar el “cómo” lo hacen, con qué herramientas y con qué métodos; segundo, porque estas características ayudarán a establecer un *parámetro* que permite comparar lo que sucede en aulas de escuelas con otras trayectorias y resultados.

Los aspectos del trabajo de los profesores en la sala de clase que destacan en estas 14 escuelas son muchos. Estas se pueden sintetizar en 9 afirmaciones. Prácticamente todas las escuelas del estudio comparten estas características, aunque ciertamente en medida variable y no necesariamente presentes en cada profesor y en cada sesión de clase.

Lo que no puede olvidarse, pues determina fuertemente la calidad del trabajo pedagógico, es que estas “aulas efectivas” se encuentran dentro de un contexto en el que existen dispositivos institucionales que las estimulan y fortalecen constantemente. Eje central de estos dispositivos es el trabajo colectivo de docentes y la planificación coordinada de las clases. Se planifican acciones que luego se ejecutan en el aula, se revisan en conjunto problemas reales enfrentados por alguno de los colegas, se coordinan acciones sobre un mismo curso o una misma materia, e incluso, si es necesario, sobre un mismo alumno que está enfrentando dificultades. Se producen y comparten materiales didácticos (por ejemplo guías y pruebas). Se trata de instancias de estudio y reflexión que tienen un referente práctico aplicado, alejándose de conversaciones improductivas, meramente especulativas, sólo sociales o burocráticas, presentes en otras escuelas.

Este trabajo colaborativo marca el accionar de estas escuelas y se encuentra asociada a las características del trabajo en aula, que se describen a continuación.

(a) Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades

Los docentes que trabajan en escuelas en sectores de pobreza deben enfrentar múltiples interferencias que distraen la atención de la escuela y de los profesores del aprendizaje. Los docentes de escuelas efectivas pese a dichas interferencias orientan inequívocamente su trabajo con los alumnos en el aula hacia la adquisición de aprendizajes, confiando que éstos pueden aprender y que es de su responsabilidad (la de los maestros) poner en práctica metodologías de enseñanza que vengán o neutralicen los problemas.

Aunque muchos docentes, al igual que la mayoría en las otras escuelas, sienten que cumplen una “misión social”, entre los docentes de escuelas efectivas estudiadas, esta se entiende como instrumental para la generación de aprendizajes en sus alumnos y no como un fin en sí mismo. Los docentes entregan apoyo social y emocional a los alumnos, sin embargo, en el espacio concreto del aula y el uso del tiempo de clases, la prioridad es clara: concentración en los aprendizajes prescritos en el currículum. La dicotomía entre “formación” y “adquisición de aprendizajes instruccionales” no existe en los docentes de las escuelas efectivas estudiadas.

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 comunicación y de razonamiento lógico son prioritarias. En la mayoría de los casos esta prioridad es institucional y se expresa en los objetivos del Proyecto Educativo, en la asignación de docentes a cursos, la elaboración del horario y la carga horaria de cada asignatura, el foco de los Proyectos de Mejoramiento Educativo, la aplicación de evaluaciones y seguimientos más intensivos a lenguaje y matemáticas, el uso de instancias complementarias - como talleres de comunicación, reforzamiento académico, clases modelo -, etc.

(b) Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber

Los profesores estudiados saben que, para que los alumnos alcancen los objetivos del currículum nacional, ellos deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular, los aprendizajes previos y 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.

- Los profesores procuran *que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento* que deben adquirir. Esto quiere decir que 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. El caso de las habilidades comunicacionales es paradigmático. En estas escuelas el énfasis en la lectura es una constante, pero dicha lectura – para ser observada su adquisición satisfactoria – es puesta en juego en actividades de exposición oral, resumen escrito y discusión por parte de los alumnos, supervisadas y corregidas por los profesores.
- 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.
- 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, computadoras, 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.
- *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 también a la manipulación simbólica del saber.* En primer término, 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 (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 concreta y la práctica simbólica, es decir, pueden comenzar enseñando a los alumnos desde los conceptos, pero estos sólo se dan por aprendidos si los alumnos logran usarlos en situaciones concretas. O al revés, se parte de una experiencia concreta, que se relaciona luego con otras, construyendo a partir de ahí conceptos más generales y abstractos. Para estos maestros, la distinción entre pensar y hacer es sólo de momentos o dominios, no de opciones.

(c) Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura

Los docentes de las escuelas estudiadas realizan un intenso y sistemático trabajo de planificación y preparación de clases, respaldados por los encargados de la gestión pedagógica en la unidad educativa y también por los pares. La utilidad de dicha planificación se pone a prueba cotidianamente en cada clase lectiva. Por esto, 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, y
- ❑ se sacan conclusiones, se refuerza lo importante, se explicita y comparte lo aprendido, a fin de que sea integrado a los demás aprendizajes.

Que la enseñanza sea fuertemente estructurada no significa que sea rígida, en efecto, estos elementos estructurantes funcionan adecuadamente tanto con metodologías más tradicionales (exposición del profesor o resolver una guía, por ejemplo) como con metodologías más innovadoras (desarrollar un proyecto o un debate). Esto requiere de mucha preparación y al mismo tiempo cierta capacidad de improvisación al interior de esta lógica. Los docentes conocen los materiales que usan, han preparado o estudiado muy bien sus guías, han anticipado las posibles situaciones de la clase, han distribuido los tiempos sobre la base de estimaciones realistas y productivas; pero al mismo tiempo saben resolver imprevistos y estar abiertos al clima del momento. La “mano invisible” del profesor (expresada en sinnúmero de preguntas, comentarios, instrucciones, correcciones, decisiones, etc.) motiva e involucra a los alumnos..

(d) Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real

Más allá de los criterios de estructuración mencionados, en esta investigación no se encontró un patrón único referido a las prácticas de enseñanza de los profesores. Muy por

el contrario, es posible afirmar que 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 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. Para estos docentes, el valor sustantivo de un método es su eficacia contextual, lo que le da un carácter inevitablemente provisional. 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.

Además, 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.

En cada aula conviven siempre alumnos con distintas habilidades de aprendizaje, los docentes de estas escuelas buscan un “tratamiento” diferenciado de los alumnos a partir de metodologías adaptativas (como los proyectos, las guías, los trabajos en equipo, las exposiciones de los alumnos, etc.). A los estudiantes más adelantados algunos docentes entregan guías más difíciles y hacen evaluaciones más exigentes; también se les asigna como monitores de compañeros más desaventajados o se crean “comités” por asignatura en donde los mejores alumnos enseñan a los más lentos. Por otro lado, en varias de las escuelas existe particular preocupación por los alumnos que presentan retrasos en sus aprendizajes. En la sala de clase se pudo observar a profesores que atienden las preguntas de los alumnos más lentos y los supervisan especialmente, contando a veces con monitores o auxiliares de salas que acompañan a estos alumnos (dichos monitores pueden ser paradocentes, otros alumnos o incluso apoderados). Los alumnos con más dificultades también reciben tiempos extra de instrucción, mediante clases de reforzamiento y estudio acompañado. Varias de las escuelas contaban con proyectos de integración para niños con necesidades educativas especiales.

(e) Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación

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. Si el profesor está exponiendo, se mantiene abierto a las preguntas, alerta al grado de atención e interés que está logrando en sus alumnos, de forma que éstos no perciben al maestro como reproduciendo rígidamente un libreto; en efecto, generalmente el docente pregunta, atiende las dudas y elabora a partir de estas incidencias. Si ha organizado a los alumnos para realizar un trabajo en grupo, el docente supervisa constantemente y se preocupa de involucrar a todos los estudiantes en la tarea. La clave está en que, ya sea interrogando o retroalimentando a sus alumnos, el docente los mantiene involucrados en la actividad conjunta.

(f) 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, expresada en un alto aprovechamiento de las horas lectivas. Esta valoración del tiempo es antes que nada una característica institucional: 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. Adicionalmente, como se señaló antes, en muchas de ellas se procura liberar al profesor de tareas administrativas que le distraigan o le hagan perder mucho tiempo de sus clases. Coherente con esta valoración del tiempo, la mayoría de los profesores hacen un uso intensivo de las horas lectivas. Esto involucra diferentes aspectos y niveles:

- La cuestión básica de *comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final* del período previsto;
- Los profesores y los alumnos *sostienen un ritmo intenso de trabajo*, evitando las discontinuidades, pausas o tiempos muertos;
- 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;
- 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.

(g) 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. Los docentes, por ejemplo están dispuestos y son flexibles a asumir una nueva metodología siempre que ésta demuestra ser efectiva para esos objetivos para esos alumnos. 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 las materias. Prácticamente sobre cualquier metodología de clases se podría identificar esos pequeños elementos clave que distinguen al trabajo bien hecho.

Un aspecto complementario del anterior podría denominarse la coherencia metodológica. 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. Así por ejemplo, si el profesor expone lo hace claro y con fundamentos, demostrando el dominio conceptual que los alumnos deben conocer. Si en cambio se está realizando una dinámica participativa, el docente se toma en serio las preguntas y preocupaciones de los estudiantes, y les desafía con preguntas relevantes a través de las cuales intenta efectivamente conducir la clase hacia el objetivo de aprendizaje buscado.

(h) 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 sólo 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.

Las clases de estos profesores, no obstante ser participativas y muchas veces muy activas, se desenvuelven en un clima de respeto y tolerancia con los alumnos y entre ellos. Adicionalmente los alumnos tienen confianza en su profesor, lo que es vital para el desenvolvimiento de clases que exigen la pregunta, el trabajo y la corrección permanentes: los docentes procuran hacer abandonar a los alumnos el temor a equivocarse y reemplazarlo por el temor a no intentarlo. Los docentes utilizan distintas estrategias de refuerzo para con sus estudiantes, estimulando tanto el desempeño de excelencia, como el progreso y el esfuerzo. Los profesores felicitan permanentemente a los alumnos, celebrando sus avances; al mismo tiempo esto les da confianza para criticar y exigir a veces un esfuerzo adicional.

Un aspecto destacable de estos profesores es que logran desarrollar sus clases con muy pocos o inexistentes 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 a través del diálogo, apelando a reglas comunes y a la valoración de la convivencia armónica del curso.

(i) Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje

Se podría decir que el uso de materiales didácticos ocupa en general un lugar importante en la pedagogía de estos docentes. En la mayoría de las clases analizadas los docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos: textos de estudio, libros, computadoras, 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, ellos 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.

1.6 En síntesis...

Los factores que hacen a estas 14 escuelas efectivas son distintos si se compara caso a caso. Los elementos que aquí se han expuesto (centro en lo pedagógico, calidad del trabajo en aula, capital simbólico, expectativas, y alianza escuela familia) esconden una heterogeneidad interna importante. Como se dijo, ninguna deja de focalizar su accionar en lo pedagógico, pero eso lo hacen de maneras diversas y de acuerdo a su historia, a su trayectoria, a sus problemas, a sus desafíos, a su proyecto educativo.

Las situaciones concretas son heterogéneas, sin embargo tienen en común algunas convicciones y una preocupación central explícita en las cinco áreas que se han señalado. El estudio permite concluir que los resultados que estas escuelas obtienen no se deben a factores aislados o asociados a una sola área, sino que a una constelación de elementos que, en interacción, provocan su efectividad. No hay por tanto recetas universalmente válidas. La escuela es un sistema complejo y es en la interacción de sus componentes donde se definen los resultados que obtienen. Al mismo tiempo, en cada área se detecta la conjugación entre elementos subjetivos y objetivos que se refuerzan.

Un aspecto central de esta interacción en escuelas efectivas es la coherencia con la cual la institución en sus distintos niveles aborda el eje enseñanza – aprendizaje. La escuela efectiva requiere de un trabajo efectivo en el aula, pero este no asegura buenos resultados si no hay un liderazgo institucional y pedagógico, un trabajo articulado entre los profesores y una gestión escolar que le entregue un “soporte” a lo que ocurre en la sala de clases. En las escuelas estudiadas esta coherencia existe y define una sintonía que recorre desde el aula hasta el nivel directivo y viceversa. La coherencia supone un fuerte liderazgo directivo técnico – pedagógico y administrativo, en el cual se detectan momentos en que éste es inclusivo o participativo y otros en que es impositivo. Supone también una cadena de orientaciones para la acción que suben y bajan por la estructura organizacional.

El estudio indica que las escuelas en sectores de pobreza sí pueden funcionar de modo efectivo y que las claves de ello no son muy diferentes a lo que indican los estudios sobre escuelas efectivas en otros países. Lo que estas escuelas tienen 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; y creen en el potencial de aprendizaje de los niños de hogares en condiciones de pobreza y se responsabilizan por ellos. Están convencidos que la escuela hace una diferencia.

2. ESCUELAS QUE DETERIORARON SUS RESULTADOS ACADÉMICOS: ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS?

Esta sección sintetiza las características y los procesos propios de 8 escuelas que a mediados de la década del 90 tuvieron buenos resultados académicos, pero que dejaron de tenerlos en el último tiempo³² (estudio PREAL). La idea es comparar con las características de las escuelas UNICEF y de este modo concluir a partir del contraste empírico sobre las principales claves de la efectividad escolar.

Las 8 escuelas estudiadas muestran semejanzas y diferencias en cuanto a sus características y antecedentes básicos con las escuelas efectivas del estudio UNICEF. Se ahonda primero que todo en dichas diferencias para enmarcar la comparación que se realizará entre ambos tipos de escuela.

- ❑ Las escuelas estudiadas son todas municipales, no por opción del estudio, sino porque en el universo definido no hubo escuelas particular subvencionadas.
- ❑ En esta muestra hay más escuelas de baja matrícula que en el estudio UNICEF. Sólo hay tres que califican de “grande”, con más de 400 alumnos en educación básica. No hay ninguna escuela localizada en sectores de pobreza de áreas metropolitanas, aunque sí en ciudades de tamaño intermedio con un fuerte crecimiento poblacional en los últimos 20 años.
- ❑ Los profesores de estas escuelas en promedio tienen 4 años más de servicio que los de las escuelas UNICEF y que los del conjunto de profesores de la enseñanza básica en Chile.
- ❑ Los sostenedores – todos municipales – prestan un apoyo pedagógico débil a las escuelas. Por lo general su relación se centra en aspectos de tipo administrativo. La mayoría de los municipios enfrenta dificultades económicas y de capacidad técnica para prestar un apoyo efectivo a los establecimientos.
- ❑ Las escuelas no cuentan con redes de apoyo más allá del aporte que se deriva de las iniciativas y programas del Ministerio. La generación de redes no es una prioridad para ellas mientras que lo sí era en algunas de las escuelas efectivas.

Como punto aparte, vale la pena mencionar que una de las escuelas seleccionadas dentro de los 8 casos estuvo también dentro de la muestra UNICEF, puesto que experimentó en el año 2002 una fuerte caída en su rendimiento, que venía en ascenso desde hace ya varios años. Esta escuela aportó bastante al análisis, pues presenta diferencias sustantivas con las 7 restantes. Esta escuela es la única de la muestra que sólo bajó su puntaje SIMCE en el último año (2002) y al mismo tiempo es la única que

³² Algunas de estas 8 escuelas lograron resultados al nivel de las escuelas efectivas analizadas en el estudio UNICEF. En otras los resultados eran más bajos, pero en todos los casos superiores a los que obtienen escuelas que atienden a alumnos de similares características socioeconómicas y culturales.

muestra un número importante de rasgos de lo que ya se dijo sobre escuelas efectivas. En las siete restantes es posible encontrar aspectos positivos aislados (como un alto compromiso docente o un buen clima organizacional), pero que no se insertan en un “todo” mayor que ordene y organice estos aspectos y que posibilite los buenos resultados académicos. Se profundizarán todas estas ideas.

Al igual que en las dos secciones anteriores, los resultados principales se presentan a continuación según las 5 áreas definidas en el diagrama 5 al inicio de este capítulo: gestión institucional y pedagógica, capital simbólico, expectativas, relación escuela – familia, y trabajo en sala de clase.

2.1 Gestión institucional: ¿centrada en lo pedagógico?

En varias partes de este documento se ha hablado sobre la importancia de una “buena gestión”, entendiendo a ésta como un entorno – al interior de la escuela – que presiona hacia una instrucción de calidad. La realidad de las 14 escuelas efectivas del estudio UNICEF confirma la relevancia de este elemento. La gestión directiva, la existencia de metas claras y conocidas, la supervisión y evaluación del trabajo docente, la planificación ordenada del trabajo pedagógico son, en este plano, aspectos fundamentales.

En términos generales, en las escuelas estudiadas no existe una gestión pedagógica sólida. El “soporte” que entrega el nivel escuela al trabajo de los docentes es débil y en algunos casos inexistentes. Además, la pedagogía y el aprendizaje no necesariamente son las principales preocupaciones de directivos y docentes, aspecto que se muestra sin excepción en las efectivas. Son varias las razones por las cuales se puede emitir un juicio como éste.

- ❑ *Escaso apoyo directivo:* Los profesores en muy pocos casos cuentan con un apoyo real y efectivo desde los cargos directivos de la escuela. No hay en varias de estas escuelas una autoridad pedagógica reconocida por los docentes que oriente el accionar de los profesores en una misma dirección.
- ❑ *Inexistencia de metas y objetivos concretos:* En la mayoría de las escuelas hay una misión conocida por docentes y directivos, pero ésta no se ha traducido en actividades y metas concretas. Por tanto no existe seguimiento de los pasos que da la escuela y no se enmiendan errores.
- ❑ *Trabajo en equipo sin sistematicidad:* El trabajo en equipo de profesores existe pero es poco continuo y no es reconocido por los docentes como un apoyo concreto en el cual aprendan y recojan lecciones aplicables a su trabajo de aula. Las reuniones tienen una orientación más administrativa y social que pedagógica.
- ❑ *Planificación más individual que grupal:* En muy pocos casos existe una planificación conjunta y ordenada entre los distintos docentes y directivos, incluso en algunos establecimientos este tipo de instancias son interpretadas como una pérdida de tiempo.
- ❑ *Improvisación en decisiones pedagógicas:* La gestión pedagógica en muchos casos es improvisada y sin arreglo a fines. La idea de que “nada queda al azar”, presente en las escuelas efectivas, en estos 8 casos no existe. En varias escuelas, por ejemplo, se han tomado decisiones muy poco pertinentes en lo referido a la asignación de los profesores más idóneos para los distintos cursos y asignaturas. En varias de las escuelas estas decisiones no son un tema, lo que confirma esta improvisación.

- *Débil evaluación:* En muy pocas escuelas hay acciones de evaluación continua del trabajo de los profesores.
- *No hay una gestión de recursos orientada a mejorar la calidad del trabajo que hace la escuela:* Mientras en las escuelas efectivas gestionan muy bien sus recursos o consiguen otros, estas escuelas son más bien poco ocurrentes frente al tema de cómo optimizar sus recursos materiales y humanos. No existen por lo mismo políticas explícitas de asignación o perfeccionamiento de profesores. Tampoco han hecho esfuerzos para conformar redes de apoyo externo que les ayuden a potenciar su disponibilidad de recursos.
- *No se trabaja por una disciplina que apoye el aprendizaje de los niños:* mientras en UNICEF la disciplina es una preocupación permanente y que se aborda a través del diálogo y la concientización, en estas escuelas prima el castigo y una postura más reactiva que proactiva frente a este tema. La disciplina en estas escuelas es un tema no resuelto y que dificulta la gestión escolar de directivos y docentes.

Con excepción de uno de los ocho casos estudiados, las características de la gestión de estas escuelas, se aleja significativamente de las características de las escuelas UNICEF, lo que indica que estas escuelas o dejaron de tener una buena gestión pedagógica o bien nunca la han tenido (este tema se analiza en el capítulo V). La escuela que es la excepción tiene un norte pedagógico claro (“que todos los alumnos aprendan, pero de acuerdo a sus ritmos y capacidades”), una concordancia entre las visiones y objetivos que declaran cada uno de sus actores, su directora no ha dejado de liderar y apoyar a los docentes, entre otras características. Para la propia escuela, la baja en el SIMCE tiene que ver con un factor coyuntural (problemas que enfrentó la docente a cargo de cuarto básico que rindió SIMCE en el año 2002 y una mala preparación del test) y no con un descenso en lo que se refiere a la calidad del trabajo que hace la escuela como equipo.

2.2 Capital simbólico: bastante heterogeneidad

En esta área se observa una alta heterogeneidad de situaciones en las 8 escuelas estudiadas. Algunas escuelas muestran un fuerte sentido identitario, un alto compromiso de sus profesores y del equipo en general, lo que en varios casos se ve acompañado por un fuerte reconocimiento desde el entorno por la labor que cumple la unidad educativa. En varios casos, la escuela es un actor central de la comunidad local, participa en las distintas actividades y al mismo tiempo responde con resultados académicos que la comunidad reconoce como buenos o favorables. En otros casos, este “capital simbólico” se nota debilitado. El compromiso es menor e incluso los profesores se sienten cansados de trabajar ahí y con ganas de emigrar. Algunos profesores afirman de hecho que su escuela “ya no es lo de antes” o “que hemos perdido nuestra esencia”, lo que se explica en parte por la caída en los resultados que los han venido afectando. Esto, en algunos casos, se suma a una comunidad que no valora el trabajo de la escuela o que no evalúa de buena manera su calidad.

El clima organizacional también muestra un desempeño diverso en estas escuelas. Una de las escuelas muestra un muy buen nivel de relaciones interpersonales entre docentes, las que se cultivan y son cuidadas por la directora. En estos casos, hay una buena comunicación, tanto vertical como horizontal. En otras, por el contrario, se evidenció un cierto quiebre en estas relaciones, lo que al mismo tiempo ha afectado el espíritu grupal y el sentido de identidad de las personas que ahí trabajan.

Una diferencia importante con las escuelas efectivas es que el clima organizacional, para bien o para mal, tiene un peso mayor en el funcionamiento cotidiano de estas escuelas. Si el clima es caracterizado por la indisciplina, las tensiones entre profesores o el incumplimiento de reglas, los problemas desvían la atención de la escuela hacia ellos y el “foco en lo pedagógico”, del que tanto se ha hablado, se pierde o relega a un segundo plano. En el otro extremo, algunas escuelas hacen un esfuerzo importante por “cultivar” o mantener un buen clima (a través de actividades de recreación de la escuela o de un tipo de relación con los directivos en donde prima el relax y la poca exigencia hacia los docentes, por ejemplo), pero en ese intento pierden también la brújula sobre lo que es realmente constitutivo de su labor: enseñar y enseñar bien.

Así, la experiencia de estas escuelas deja en evidencia que dedicar una atención excesiva al clima puede ser tan perjudicial como los propios problemas interpersonales en términos de la calidad del trabajo pedagógico. Además, permite dejar en claro que éste es un factor que ocupa un segundo nivel de jerarquía en lo que a claves de efectividad se refiere, básicamente, porque escuelas con un buen clima pueden ser efectivas, pero un buen clima en ningún caso asegura buenos resultados y no es por tanto una condición suficiente. De hecho, la preocupación excesiva y exclusiva por el clima puede generar resultados perversos sobre el aprendizaje.

2.3 Expectativas: ¿igual o menos que en las efectivas?

En las escuelas efectivas las altas expectativas puestas en el aprendizaje de los alumnos es un aspecto estrechamente relacionado con los buenos resultados que obtienen. Estas 8 escuelas del estudio PREAL también creen en sus alumnos y en lo que pueden aprender. Sin embargo, la presencia de frases como “tengo muchas esperanzas puestas en estos niños”, “ellos pueden aprender como cualquier otro niño”, “el que a ellos les vaya bien depende de nosotros”, son menos frecuentes que en el caso del estudio UNICEF. De hecho, se puede escuchar con cierta frecuencia en los profesores una estigmatización de alumnos (“con problemas de aprendizaje”, como ellos los llaman), lo que se suma al peso que los profesores le otorgan a los mismos niños en los malos resultados obtenidos en el último tiempo. Al igual que en el caso del “capital simbólico”, en el ámbito de las expectativas hay más bien heterogeneidad entre escuelas. Al mismo tiempo, se nota una mayor diversidad al interior de los establecimientos, en donde solo algunos docentes tienen altas expectativas o bien esas expectativas se concentran sólo en un grupo de alumnos, lo que también se confirma por la continua referencia de los docentes a la idea de que cuentan en sus cursos con demasiados alumnos que presentarían “problemas de aprendizaje”.

Pero quizás la diferencia más importante con las escuelas efectivas es que estas últimas, como se dijo, no solo tienen altas expectativas y esperanzas en lo que pueden lograr sus alumnos, sino que se encargan de “crear” dichas expectativas, en los alumnos, sus familias y en los mismos profesores. Hay una intención explícita por transmitir en la escuela la idea de que es posible pensar en un futuro lleno de oportunidades si el proceso educativo se enfrenta con entusiasmo y dedicación. Esta “creación de expectativas” está ausente en 7 de las 8 escuelas que habían bajado sus resultados en el último tiempo.

Por otro lado, uno de los elementos que también distingue a las escuelas que han bajado su rendimiento respecto de las efectivas es la presencia o ausencia de una “visión de futuro”. En las escuelas efectivas las altas expectativas puestas en los alumnos se

complementan con una visión proyectada de la escuela hacia el futuro, con ideas sobre cómo seguir mejorando o sobre cuáles son los desafíos que la unidad educativa tiene por delante. En las escuelas que empeoraron sus resultados esta visión de futuro no existe en 6 de los 8 casos. Los profesores y directivos hablan poco del futuro y menos de cómo habría que enfrentarlo. Se nota en ciertos casos una desmotivación frente a lo que viene, una cierta inamovilidad frente a lo que les pasa o puede pasar como escuela.

Esto último tiene una estrecha relación con aquellos casos que no han logrado construir un capital simbólico sólido. Las deficiencias en el clima y en las relaciones entre personas no sólo desvían la atención de los docentes y directivos, sino que terminan por desmotivar y disminuir el compromiso de éstos con la escuela. En una de las 8 escuelas por ejemplo, la gran mayoría de los profesores se encuentra buscando oportunidades laborales en otros espacios, por el desgaste que ha significado el conflicto permanente con el director del establecimiento. Hemos visto ya que el compromiso y motivación docente es una de las características esenciales de las escuelas efectivas. En las escuelas que han bajado su rendimiento, éste es un elemento poco presente y aparentemente en decadencia o retroceso en varias de las escuelas. En el trabajo en terreno esto pudo palpase con claridad: los profesores se ven poco entusiastas, con pocas ganas, no hay gran movimiento en la escuela, hay cierto nivel de desesperanza en cuanto a lo que puede lograrse, hay incluso poco humor al interior del equipo.

2.4 Relación Escuela – familia

Al igual que lo ocurrido en las escuelas efectivas, las 8 escuelas que han bajado sus puntajes SIMCE muestran una fuerte diversidad en términos del tipo de relación que establecen con las familias y apoderados. La gama de posibilidades vuelve a repetirse: padres involucrados en la gestión de la escuela hasta apoderados que casi no aparecen por los establecimientos y que tampoco ayudan a los niños en sus casas.

Hay sí una diferencia fundamental con lo que ocurre en las efectivas: en estas 8 escuelas no necesariamente hay una postura o una visión de lo que se espera de las familias. Las escuelas efectivas tienen claridad respecto de qué es lo que esperan y buscan caminos para conseguirlo. Las que han dejado serlo, por lo que pudo constatarse en terreno, no tienen una idea clara de cómo incorporar a los padres, de cuáles son las ventajas y desventajas asociadas a ello, y de cuáles son las estrategias a ejecutar para propiciar dicha incorporación.

En algunas escuelas, las familias son tematizadas como un problema, ya sea debido a su escaso compromiso con la educación de sus hijos o a la excesiva intromisión de algunos apoderados en la gestión de los directivos y docentes, como ocurre en un par de escuelas. En otras, el rol de las familias se visualiza como apoyo a las actividades que organiza la escuela, a través de recursos y ayuda material. En otros casos, los profesores desarrollan acciones con padres para estimular la generación de un ambiente propicio de estudio en las casas. Hay bastante diferencia entre escuelas. Lo relevante, una vez más, es que las escuelas carecen de una visión o postura común frente a cómo mejorar o potenciar la alianza con las familias.

2.5 Prácticas pedagógicas en el aula: ¿son efectivas estas salas de clase?

(a) Calidad del trabajo en la sala de clase

Como ha ocurrido con los tres últimos factores de efectividad, en las escuelas que experimentaron un deterioro en sus puntajes SIMCE las prácticas pedagógicas muestran una heterogeneidad muy superior a la observada en las escuelas UNICEF. Algunos profesores trabajan como la gran mayoría de los que se desempeñan en escuelas efectivas: clases dinámicas y exigentes, buen manejo grupal, variedad de actividades y metodologías, buen uso del tiempo, alta motivación de los alumnos, ausencia de problemas de disciplina en la sala de clases, etc. Otros docentes, por su parte, se acercan más bien a las características de escuelas de bajo rendimiento permanente: problemas de disciplina, clases desestructuradas, mal aprovechamiento del tiempo, trabajo con sólo una parte de los alumnos (a veces los rezagados y a veces los que van en la delantera).

Esta mayor heterogeneidad interna del trabajo en la sala de clases pudo constatare a través de diversos medios de prueba. En las entrevistas a alumnos, apoderados y profesores reiteradamente se hacen distinciones entre “buenos” y malos “profesores”, entre los que “son estrictos y enseñan bien” y los que “faltan y no explican bien”.

Y lo observado en la sala de clases, ¿confirma esta supuesta heterogeneidad intraescuela? ¿Confirma además que en las escuelas efectivas se hacen “mejores clases” que en las 8 escuelas que han bajado sus puntajes?. Para dar sustento a esta hipótesis de una alta variación en la calidad del trabajo de los profesores en estas escuelas, a continuación se presentan los resultados que arrojó la pauta estandarizada de observación de clase aplicada en ambos estudios y en todas las escuelas, aunque en cursos distintos³³. En el estudio UNICEF, en cada escuela seleccionada se observó clases de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, en 2º y 7º básico. Se analizó un total de 48 sesiones de clases de 90 minutos cada una. El número promedio de niños por sala fue de 29, fluctuando entre 8 y 43. En el estudio PREAL observó 32 sesiones de clase de las mismas asignaturas en 5to y 8vo básico. El número de niños por sala alcanzó un promedio de 25, fluctuando entre 16 y 41.

Un primer aspecto relevante a comparar tiene que ver con el uso del tiempo en el aula. Al respecto, en el caso de las 8 escuelas, la duración efectiva de la clase en promedio fue de 85 minutos, con variaciones importantes entre escuelas, un mínimo de 50 y un máximo de 90 minutos. Este valor corresponde al lapso entre que comienza y termina la clase, y por tanto no pretende ser una medida del tiempo en que los niños se mantienen aprendiendo. Lo relevante es que en el estudio UNICEF la duración efectiva de la clase alcanzó un promedio bastante similar (86 minutos), pero la dispersión de los valores fue sustantivamente más baja (un mínimo de 75 y un máximo de 90), lo que en cierta medida confirma la mayor heterogeneidad docente en el caso de las escuelas que han bajado su rendimiento.

³³ La pauta, como se señaló en el capítulo III, evalúa el grado en que las clases observadas presentaron oportunidades de desarrollo relevantes para los alumnos, considerando tres áreas o dimensiones: 1) la calidad del ambiente didáctico y el manejo grupal del profesor; 2) el apoyo del docente al desarrollo afectivo y social de los alumnos; y 3) el apoyo del docente al desarrollo cognitivo y verbal de sus estudiantes. La pauta global contiene 31 indicadores: 12 en la primera, 9 en la segunda y 10 en la tercera área. Para el análisis de los resultados de cada profesor, se calcula el porcentaje de logro, es decir, cuántos indicadores estuvieron efectivamente presentes, sobre el total posible. Los autores de la Pauta califican la práctica docente en un área como muy buena cuando el profesor registra un porcentaje de logro de 70% o más, de aceptable cuando el porcentaje de logro fluctúa entre 40 y 70 y de insuficiente cuando cae por debajo de 40%.

La tabla 1 compara los resultados obtenidos en las salas de clase observadas para ambos tipos de escuela. Aún cuando hay heterogeneidad de resultados según asignatura, curso y área de desempeño en ambos casos, comparativamente hay más deficiencias en las 8 escuelas que bajan sus puntajes.

**Tabla 1: Logro en tres áreas según grado y asignatura
8 Escuelas que bajaron sus puntajes**

Área de evaluación de la pauta	Grado educacional		Asignatura	
	5to	8vo	Lenguaje	Matemática
Ambiente didáctico y manejo grupal	72	78	74	75
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	64	59	59	64
Apoyo al desarrollo afectivo y social	58	36	41	52

14 Escuelas efectivas

Área de evaluación de la pauta	Grado educacional		Asignatura	
	2do	7vo	Lenguaje	Matemática
Ambiente didáctico y manejo grupal	86	82	83	85
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	74	73	71	76
Apoyo al desarrollo afectivo y social	72	59	63	68

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el porcentaje de logro en las dimensiones didáctico – manejo grupal y desarrollo cognitivo – verbal alcanza los valores de muy bueno (más de un 70% de logro) y aceptable (entre 40 y 70%), respectivamente, pero los valores en ambos casos son inferiores a los obtenidos en el estudio UNICEF y similares a los encontrados en escuelas con niveles de vulnerabilidad medios o altos y puntajes SIMCE variables (ver estudio UNICEF 2004, Pág. 97). Al desagregar estas cifras por grado educacional y asignatura se detecta que no hay diferencias mayores. Por su parte, en la dimensión afectivo-social los resultados son más bajos y se observan variaciones significativas por grado educacional, las que también están presentes en el estudio UNICEF³⁴.

En la siguiente tabla la información se ordena por escuela. Se detecta una mayor variabilidad que en el caso del estudio con escuelas efectivas. En las tres dimensiones, los valores que obtienen las escuelas del estudio UNICEF tienden a concentrarse en un determinado nivel, mientras que los valores correspondientes a las escuelas del estudio PREAL se distribuyen de manera pareja en 2 o 3 niveles.

³⁴ Según se señaló en el capítulo III la pauta de observación fue validada y se testaron sus bondades sicométricas en una población de niños de 1 y 2do básico. En el estudio UNICEF se aplicó a niños de 4to básico y 7mo básico. En este estudio se aplicó a niños de 5to y 8vo básico. En el estudio UNICEF se observó que el porcentaje de logro en la dimensión afectiva, no así en las otras dos, descendía fuertemente al avanzar en grado educacional. Los cursos mayores corresponden a una edad en la cual algunos de los indicadores en la dimensión de desarrollo afectivo, válidos para niños de corta edad, dejan de serlo. Esta situación nos lleva a plantear con cautela los resultados en esta dimensión de afectividad y a trabajar la pauta según dimensión y no por puntaje global.

**Tabla 2: Distribución de escuelas según el nivel de logro alcanzado por sus docentes
8 Escuelas que bajaron sus puntajes**

Área de evaluación de la pauta	Muy Bueno	Aceptable	Insuficiente
Ambiente didáctico y manejo grupal	4	4	0
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	2	5	1
Apoyo al desarrollo afectivo y social	2	1	5
14 Escuelas efectivas			
	Muy Bueno	Aceptable	Insuficiente
Ambiente didáctico y manejo grupal	12	0	0
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	7	5	0
Apoyo al desarrollo afectivo y social	5	7	0

Fuente: Elaboración propia

La tabla que sigue muestra el porcentaje de logro de cada uno de los 31 indicadores de la pauta aplicada en las ocho escuelas estudiadas y se compara con los resultados obtenidos en las escuelas efectivas. En cada una de las tres dimensiones se observa una fuerte variabilidad en porcentaje de logro, la que llega a oscilar entre 100 y 23% en una misma área. Esta variabilidad es bastante menor en el caso de las escuelas del estudio UNICEF.

En 15 de los 31 indicadores se obtienen logros superiores al 70%. En el estudio UNICEF esto sucedía para 18 indicadores y en cada caso el porcentaje era similar o más alto a los obtenidos por las 8 escuelas. Los tres indicadores que no se cumplen a nivel muy bueno en las escuelas del estudio PREAL y si lo obtienen en el estudio UNICEF son: “el profesor favorece que los niños describan comparen, asocien e infieran”; “favorece el respeto mutuo /ausencia de burlas, no etiqueta al alumno, no sanciona públicamente su presentación personal”; “Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños” (indicador que esta en el limite de 70%).

Las 8 escuelas del estudio PREAL obtienen además una puntuación baja, igual o cercana a la calificación “insuficiente”, en los temas de disciplina en clase, contextualización de aprendizajes, uso de refuerzos positivos y exigencias bajas a los niños en cuanto a describir, comparar, asociar e inferir situaciones. Estas debilidades permiten afirmar que el trabajo de los profesores en las escuelas del estudio PREAL es en promedio menos motivador y desafiante para los alumnos que en las escuelas UNICEF.

Tabla 3: Porcentaje de logro de cada indicador de la pauta

AREA 1: AMBIENTE DIDACTICO Y MANEJO GRUPAL	PREAL	UNICEF
1. Los niños tienen la posibilidad de aprender durante la mayor parte del período observado. No hay largos períodos en que más del 50% de los niños esté sin hacer nada.	80%	90%
2. Existe preocupación del profesor porque todos los niños accedan en igualdad de condiciones a los contenidos impartidos.	80%	92%
3. Permite el murmullo.	97%	96%
4. Adapta la disposición de la sala a las actividades (si se requiere).	87%	79%
5. Mantiene al curso involucrado en las tareas.	83%	92%
6. Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños.	70%	94%
7. Refuerza habitualmente conductas positivas.	40%	65%
8. Impone disciplina mediante el uso del refuerzo positivo.	23%	54%
9. Ausencia de amenazas sistemáticas como método para disciplinar.	83%	94%
10. Ausencia de castigos desmesurados o inmerecidos.	100%	98%
11. Ausencia de refuerzo habitual a niños con comportamiento negativo.	73%	77%

12. Interviene adecuadamente frente a conflictos entre los niños.	80%	81%
AREA 2: APOYO AL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL		
13. La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva.	73%	92%
14. Demuestra afecto a los niños.	40%	65%
15. Reconoce y acoge sentimientos de los niños (o fomenta que lo hagan).	27%	52%
16. Fomenta explícitamente la cooperación y generosidad entre los niños.	43%	65%
17. Favorece el respeto mutuo (ausencia de burlas, no etiqueta a los niños, no sanciona públicamente presentación personal).	50%	85%
18. Recibe con agrado muestras de afecto de los niños.	37%	54%
19. Fomenta que los niños se enseñen mutuamente	50%	56%
20. Se refiere a los alumnos por su nombre de pila.	73%	90%
21. Fomenta y refuerza las destrezas o cualidades propias de cada niño.	30%	31%
AREA 3: APOYO AL DESARROLLO COGNITIVO Y VERBAL		
22. Da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños.	93%	96%
23. Favorece que los niños describan, comparen, asocien o infieran, etc.	50%	79%
24. Utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje.	47%	65%
25. Contextualiza los aprendizajes.	37%	65%
26. Formula preguntas abiertas a los niños.	57%	58%
27. Escucha activamente a los niños.	73%	85%
28. Da a los niños el tiempo que requieren para comunicarse.	87%	88%
29. Reverbaliza los mensajes erróneos, confusos o incompletos	50%	63%
30. Amplía los comentarios de los niños	27%	38%
31. El profesor hace buen uso del lenguaje (habla bien).	80%	100%

Fuente: Elaboración propia

¿Por qué se producen en definitiva estas diferencias a nivel del trabajo en aula? ¿Cómo se explica esta mayor heterogeneidad de resultados en las escuelas que han bajado sus resultados?

La hipótesis de los investigadores es que lo anterior es consecuencia de que en las ocho escuelas que ya no tienen buenos resultados académicos, la gestión pedagógica, que da soporte al trabajo de los profesores, es más débil que en el caso de las efectivas. La ausencia de personas que coordinen y monitoreen el trabajo de los profesores, la poca presencia de instancias de perfeccionamiento interno y la planificación aislada de los docentes, son indicadores de esta mayor debilidad, que finalmente redundan en que se acentúen las diferencias individuales entre los docentes. Dado que no existe un “sello institucional” ni un trabajo conjunto que implique aprendizajes compartidos y haga surgir un proyecto común, los resultados tienen más que ver con “buenos profesores” que con la idea de una “buena escuela”. Cuando la escuela como organización no es “tan buena”, son las características de los profesores y su experiencia individual lo que ayuda a explicar los resultados de aprendizaje que logran los alumnos. Esto explica a nuestro juicio la heterogeneidad interna que esconden estas escuelas.

La opinión de los docentes de estas escuelas es aclaradora: *“acá los resultados dependen de la calidad y del empeño que le pone cada profesor y de nada más”; “depende de cada uno, el problema está en la base que entrega cada profesor”*. La heterogeneidad del trabajo pedagógico se refleja además en indicadores muy claros en algunas escuelas. En una de ellas, el nivel de lectura que alcanzan actualmente los niños de quinto año básico es deficitario: sólo algunos pocos alumnos leen de buena manera y logran entender lo que leen. En el actual cuarto básico (que viene desde primero con otra

profesora), casi no hay niños que presenten problemas de lectura. La escuela sabe que esto no puede deberse solamente a las características específicas de los alumnos de ese curso.

Otro aspecto en donde se nota la diversidad entre profesores de una misma escuela es en el tema del entrenamiento para el test SIMCE. Las decisiones respecto a la preparación de los alumnos para esta prueba en estas escuelas parecen depender más de cada profesor que de una política institucional³⁵.

(b) La diversidad de alumnos: un problema común en las escuelas

Aún cuando la calidad y las características del trabajo docente son muy diversas en las 8 escuelas, hay un problema común que hoy enfrentan prácticamente todos los casos. Esto tiene que ver con cómo los docentes hacen frente a la heterogeneidad de ritmos y capacidades de sus alumnos. Las razones por las cuales se ha acrecentado esta heterogeneidad se abordan en el capítulo V. Por ahora, lo relevante a destacar es que prácticamente todos los profesores que forman parte de este estudio dicen y demuestran tener serios problemas para lograr compatibilizar una clase motivante y significativa con una clase que logre respetar y hacerse cargo de las diferencias de ritmo que se dan entre los niños. Ni al nivel de la escuela en su conjunto ni al nivel de cada profesor se han generado las estrategias para responder al desafío de enseñar a niños cada vez más diversos.

En la misma sala de clases es posible percibir la incapacidad de la mayoría de los profesores para manejar esta realidad más problemática y heterogénea. Por lo general los profesores no integran bien estos niños en sus clases y en el nivel escuela lo único que se hace es abordar su posible retraso con reforzamiento. Los profesores son claros en manifestar que la heterogeneidad se ha transformado en un problema que no han logrado enfrentar de buena manera, en parte porque no contarían con las herramientas necesarias para hacerlo: *“nos sentimos a veces desorientados porque no sabemos como enfrentar esto”* (profesores de las escuelas).

Como se observó en las escuelas del estudio UNICEF, una de las preocupaciones centrales de los profesores era motivar e incentivar el estudio y aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, talentos, y características particulares. Es así como existían distintas instancias internas de apoyo a los estudiantes rezagados, desde las tradicionales sesiones de reforzamiento, pasando por tutorías de pares, hasta capacitación de padres para que apoyen a los niños más atrasados en sus deberes escolares. En las escuelas efectivas había una fuerte preocupación y variedad de alternativas para apoyar a los estudiantes más lentos, rezagados, con problema.

En las 8 escuelas en cambio, gran parte de los profesores trabajan prioritariamente con sólo uno de los grupos de curso. O dedican mucho tiempo a los que muestran mas dificultades o trabajan casi exclusivamente con los más participativos, activos y

³⁵ Una cita aclaradora a este respecto: *“yo hice un trabajo en la parte psicológica con los niños. Entrené bien a los niños para que no perdieran el tiempo durante la prueba y contestaran algunas preguntas lo más rápido posible, La otra profesora casi no preparó”* (profesora con buenos resultados SIMCE). Los alumnos entregan información como la siguiente: *“el octavo de hoy preparó muy bien el SIMCE el año que les fue bien. La profesora nuestra casi no nos preparó y nos hizo un repaso general solamente”* (alumno quinto básico).

adelantados. Rara vez se observó, como si ocurría en las escuelas efectivas, trabajo colaborativo de alumnos donde los más adelantados hacen de tutores de los más lentos o el uso de otras estrategias para atender simultáneamente a ambos grupos. La diferencia entre alumnos es tematizada en estas escuelas como un obstáculo y no necesariamente como una realidad que debe ser recogida y enfrentada con estrategias pedagógicas *ad hoc*, como se observó en las escuelas del estudio UNICEF.

La dificultad de los profesores para manejar la heterogeneidad de situaciones está asociada a una percepción subjetiva que limita la posición que los docentes toman frente a esta realidad. En las ocho escuelas llama la atención el hecho de que un número significativo de los profesores estaban convencidos de que en sus cursos había un alto porcentaje de alumnos con “problemas de aprendizaje” y que por lo tanto requerirían de atención especializada. Los profesores hablaban por lo general de un 20% de alumnos que estarían en esta situación. Esta percepción de los profesores no tendría asidero en lo descubierto por investigaciones sobre el tema. Siguiendo a Marchesi y Martín (1998³⁶), los alumnos con deficiencia permanentes no son nunca más del 2% de un curso y que sólo al ampliar el concepto, incluyendo al alumno que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de toda su escolarización, se llega al 20%.

Lo importante del planteamiento de estos autores es que los problemas de aprendizaje del 18% adicional de alumnos corresponden a problemas que tienen origen en el sistema escolar y en la respuesta educativa a las necesidades del niño. Vale decir, la percepción de los profesores de que trabajan un porcentaje alto de niños con necesidades educativas especiales da cuenta más bien que ellos no manejan las herramientas adecuadas para enfrentar las particularidades de sus niños. Estos antecedentes son otra manifestación más de que estos profesores no saben cómo trabajar este tema y no cuentan con apoyo para enfrentar alumnos que traen distintos déficit y problemas de aprendizaje en sentido amplio y que el ambiente en que laboran no facilita el que asuman una mayor iniciativa y responsabilidad para prepararse para esta tarea.

3. EVIDENCIA EN TORNO A LA REALIDAD DE LAS ‘ESCUELAS CRÍTICAS’ O DE BAJO RENDIMIENTO

Hasta aquí hemos caracterizado y comparado dos tipos de escuelas que en algún momento obtuvieron resultados académicos, aunque uno de ellos había sufrido un retroceso en el último tiempo. Pero ¿qué es lo que pasa con aquellas escuelas que trabajan en condiciones de pobreza y que no han podido salir de sus malos resultados?. Esta sección pretende responder tal pregunta. Se realiza una descripción sucinta y esquemática de la realidad de las escuelas puesto que el camino recorrido por este informe lo permite, facilitando la comparación.

En Chile existe bastante conocimiento acumulado³⁷ – aunque no bien sistematizado – sobre la realidad de escuelas que trabajan en condiciones desventajosas y que obtienen

³⁶ Citados por Lucchini (2003). Este libro entrega importantes pistas respecto a como enfrentar en el aula las diferencias en nivel y ritmo de aprendizaje de los niños.

³⁷ Algunos de esos estudios son: Cardemil, C. y Román, M. “Evaluación Escuelas Focalizadas con Bajo Rendimiento en la Región Metropolitana”. Informe Final MINEDUC – CIDE, 2001; Arancibia, V. “Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres”, en Cohen, E. *Educación, eficiencia y equidad*. Colección Estudios Sociales, CEPAL, 1998; Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores. “Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900”, Informe Final de Consultoría (varios volúmenes) para Ministerio de Educación; PNUD “Evaluación del Plan de Asistencia

resultados académicos deficitarios. Estas escuelas no son pocas y la mayoría acogen a estudiantes de familias que viven en sectores de pobreza. La evidencia sobre estas escuelas se ha ordenado también según las cinco áreas definidas en el diagrama 5. Para no extendernos en demasía, la síntesis de la evidencia se hace en función de afirmaciones principales que corresponden a las características más relevantes de estas escuelas. Posteriormente se tratan de distinguir algunos aspectos en donde estas escuelas muestran heterogeneidad. La sección concluye señalando las características que serían comunes a todas estas escuelas.

3.1 Escuela como organización

- ❑ Escuelas no toman conciencia del espacio educativo que lideran y gestionan. No tienen “visión educativa” y prima la “función social” de la escuela. Por lo mismo, la unidad educativa se hace poco responsable de los resultados académicos o de aprendizaje obtenidos.
- ❑ Ausencia de liderazgos: nadie “lleva la batuta” ni apoya consistentemente el trabajo de los profesores. Escasean también los liderazgos institucionales y priman los “directivos y jefes ausentes, que no están en las escuelas”.
- ❑ Ausencia de orden y disciplina en el trabajo: horarios no se cumplen, el tiempo contratado se desaprovecha, los recreos se alargan, inasistencia y frecuente permisos docentes, etc.
- ❑ No hay planificación de actividades en conjunto, no hay evaluación ni control del trabajo. Los docentes trabajan aisladamente y no comparten experiencias con sus pares. Cada uno trabaja aislado con sus alumnos, no desea interferencias, teme y se resiste a ser observado y/o evaluado.
- ❑ Los proyectos institucionales se elaboran porque “la autoridad” lo pide y no juegan un papel en orientar las decisiones institucionales.
- ❑ Los recursos que hay (en general pocos) se desaprovechan.
- ❑ Las escuelas no cuentan con contactos ni redes de apoyo relevantes, sin embargo han participado y participan de las líneas de acción de la política educacional.
- ❑ Sostenedores se involucran poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.

3.2 Capital simbólico

- ❑ Clima escolar poco propicio: malas relaciones interpersonales, en casos extremos violencia.
- ❑ Poco compromiso con la escuela e identidad negativa de ésta: “escuela basurero”, “escuela de alumnos difíciles”, “escuela abandonada”.

3.3 Expectativas

- ❑ Docentes y directivos tienen bajas expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y el futuro de los estudiantes; y en general también una baja autoestima personal.

- ❑ Los bajos resultados de aprendizaje se atribuyen en primera instancia a la familia de los niños y a factores negativos presentes en el entorno y sólo secundariamente a deficiencias y dificultades internas de la escuela (baja “autorresponsabilización”).

3.4 Relación de las escuelas con la familia

- ❑ Las familias tienden a estar desinformadas sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados y están poco presentes en las escuelas.
- ❑ Las escuelas no manejan estrategias para incorporar a los padres, y por tanto no “gestionan” el apoyo de las familias.

3.5 Prácticas en sala de clases

- ❑ Pocos profesores se hacen la pregunta sobre cómo enseñar en el contexto vulnerable en el que se desempeñan o como mejorar su propio desempeño.
- ❑ La preparación de las clases es o improvisada (por lo que las clases tienden a tener poca estructura) o sigue contenidos definidos hace años atrás que no incorporan nuevos desarrollos o adelantos ni adecuan contenidos, ejercicios y metodologías a cada nueva promoción de alumnos.
- ❑ No pocos docentes muestran dificultades serias en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas y didácticas y lo que enseñan motiva ni desafía a los niños.
- ❑ El tiempo real de aprendizaje es breve. No pocas veces llega a más del 50 % de la hora pedagógica.
- ❑ La implementación del curriculum es incompleta y los profesores reconocen que cubren la mitad y a veces menos de los contenidos previstos.
- ❑ Los profesores conocen y en su discurso usan términos educativos complejos como transversalización de objetivos, constructivismo, educación integral, enseñanza activa, trabajo de grupo, etc., pero tienen problemas para aplicarlos.
- ❑ Los docentes no informan a los niños sobre las capacidades que están desarrollando, hay escasa cooperación entre los niños, no guían a los niños para que ellos mismos encuentren respuestas a sus preguntas, muestran dificultades para manejar los conflictos entre alumnos, la interacción socio - afectiva con los alumnos es deficiente, hacen poco uso de recursos didácticos.
- ❑ Las exigencias académicas a los niños son bajas, y ante problemas de aprendizaje pocas veces se buscan alternativas metodológicas o herramientas para superarlos, optando por bajar las exigencias.

3.6 Elementos diferenciadores entre “escuelas críticas”

Las características que revelan las 5 secciones anteriores no están homogéneamente presentes en las escuelas de bajo rendimiento. Según un estudio desarrollado por PNUD – Asesorías para el Desarrollo (2004), estas escuelas, por definición, comparten la característica de bajos resultados educativos y un alumnado proveniente de hogares en condiciones materiales y socioculturales precarias. Sin embargo, las escuelas incluidas en dicho estudio mostraron diversidad en cuanto a:

- (a) *Momento de desarrollo en que se encuentran.* Algunas escuelas estaban a la deriva desde hace años, otras pasaban por una situación coyuntural complicada, otras por sí mismas estaban iniciando esfuerzos por mejorar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje.

- (b) *Gestión escolar*. Algunas de las escuelas tenían problemas de liderazgo administrativo y pedagógico mientras que en otras la debilidad del liderazgo era sólo en el plano técnico – pedagógico y de apoyo al trabajo de los profesores. Congruentes con ello, algunas eran “caóticas” en cuanto a horarios, disciplina y cumplimiento de deberes, mientras que otras operaban regularmente en este sentido.
- (c) *Compromiso de los profesores*. En algunas escuelas la mayoría del profesorado tenía problemas serios de motivación y compromiso con la escuela (hay cansancio y desgaste y falta la mística de trabajo), mientras que en otras estas deficiencias afectaban sólo a unos pocos profesores.
- (d) *Clima escolar*. La dinámica de funcionamiento de algunas escuelas estaba marcada por tensiones y conflictos interpersonales, y en otras estas situaciones eran esporádicas y no afectaban el clima organizacional.
- (e) *Infraestructura y equipamiento*. Algunas escuelas contaban con infraestructura y equipamiento adecuado, mientras que en otras el hacinamiento, las malas condiciones físicas, el ruido desde el exterior y la ausencia de equipamiento básico impedían contar con un ambiente de aprendizaje aceptable.
- (f) *Características del entorno*. Algunas de las escuelas críticas se ubicaban en un entorno social fácil y tranquilo, mientras que otras eran parte de un entorno complicado marcado por la delincuencia, drogas y acciones violentas.

De esta forma, algunas de las escuelas críticas presentan problemas duros en el área de gestión escolar mientras que otras tienen relativamente resuelto ese tema. Algunas se desgastan en temas de relaciones inter – personales y clima mientras que otras operan en un ambiente de mucha confianza y amistad. Algunas viven cotidianamente interferencias negativas del entorno, mientras que otras se insertan en un medio tranquilo y sin sobresaltos. Algunas están en una situación coyuntural complicada, otras llevan años sin mejorar. Algunas desde sí mismas hacen intentos por mejorar, otras culpan al medio exterior y no activan sus energías propias.

3.7 En conclusión

Lo común a estas escuelas críticas es la escasa o nula prioridad que en la gestión escolar tienen los temas pedagógicos y de aprendizaje y, asociado a ello, la ausencia de actividades de planificación, seguimiento y evaluación escolar, así como de instancias de reflexión pedagógica entre los docentes, lo que como resultado arroja importantes déficit en sus competencias didácticas y pedagógicas. Relacionado con lo anterior, las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes son bajas. Ellos visualizan que los problemas sociales y afectivos que los niños en su hogar, entran a la escuela, e impiden que éstos aprendan.

Otro aspecto que distingue claramente a las escuelas críticas es que en varias de ellas no se cumple un aspecto fundamental: un funcionamiento “normalizado”, entendido como un funcionamiento en donde las normas básicas se cumplen y por lo tanto existe un “piso mínimo” desde el cual se puede gestionar la escuela. Por cierto varias de las escuelas críticas no cumplen con este piso mínimo, lo que se expresa en el incumplimiento de condiciones contractuales por parte de directores y profesores en cuanto a horario y puntualidad, lo que se suma a los altos niveles de inasistencia de algunos alumnos.

La comparación con las escuelas efectivas puede ser útil para cerrar esta sección. Las diferencias son elocuentes. Básicamente, estas diferencias tienen que ver, en primer lugar, con que las escuelas efectivas logran constituir una “comunidad educativa”, que

funciona con ciertos objetivos claros, en el que cada una de sus partes tiene algo que aportar y en el cada una asume su responsabilidad en la tarea de entregar una buena educación a los niños, lo que no se da en las críticas. Por otra parte, las diferencia el hecho de que las efectivas han aprendido crear un “motor endógeno”, una manera de hacer las cosas (de planificar, de evaluar, de aprender sobre la marcha) que ayuda a resolver los desafíos que van apareciendo. La escuela reacciona y puede adaptarse a los cambios gracias a este motor, que no depende de fuerzas exógenas sino de la voluntad y capacidad de la escuela y sus actores. Hemos visto como la falta de autorresponsabilización impide esto en el caso de las escuelas críticas. Finalmente, las escuelas efectivas logran algo que a las de bajo rendimiento les cuesta mucho: centrar la gestión y el meollo de los esfuerzos en la instrucción y no en otras tareas o funciones de la escuela.

4. SÍNTESIS: JERARQUÍA E INTERACCIÓN ENTRE LAS CLAVES DE EFECTIVIDAD EN SECTORES DE POBREZA

Las tres secciones anteriores permiten concluir sobre cuáles son los factores claves en la efectividad escolar de unidades educativas que trabajan en contextos de pobreza. Al respecto, tres ideas centrales.

1. El “corazón” de la efectividad escolar se encuentra en cómo la escuela responde al desafío de la enseñanza de los niños, de cómo *gestiona la pedagogía*. En esa gestión de la enseñanza, debe existir coherencia entre lo que pasa y se procesa en escuela como organización y lo ocurre en la sala de clases. Las escuelas efectivas demuestran con creces que la relación entre ambos mundos (el de la organización y el de la sala) pueden y deben estar guiados por los mismos principios: la planificación, la evaluación, el profesionalismo y la rigurosidad.
2. La efectividad se explica tanto por factores “objetivos” (planificación, trabajo en equipo) como “subjetivos” (expectativas, creencias, identidad). La concatenación de ambas dimensiones es lo que ayuda a entender cómo estas escuelas consiguen buenos resultados. Las escuelas hacen un buen trabajo, en parte importante porque creen en sus alumnos, existe un sentido identitario fuerte y una imagen o proyección de futuro que se comparte. Estos son elementos esenciales que marcan una diferencia clave entre escuelas que son efectivas y las que no lo son.
3. El “capital simbólico” del que disponen las escuelas es un factor relevante pero no suficiente para conseguir buenos resultados. Las relaciones fluidas, el buen clima organizacional y el compromiso de los profesores son elementos importantes pero que no fructifican si no van acompañados por una gestión que pone en el centro la pedagogía y el aprendizaje de los niños. De hecho, como pudo apreciarse, prestar una energía exagerada a estos temas puede desviar la atención de lo que es la verdadera misión de la escuela. En la rigurosidad del trabajo pedagógico está la clave para los buenos resultados y los demás son elementos que ayudan en la medida que no entorpecen el logro de ese objetivo.
4. La relación escuela - familia muestra diversidad al interior de cada tipo de escuela. Lo particular a las escuelas efectivas pareciera ser que los directivos y profesores de estas escuelas tiene argumentos claros para su postura frente a la familia, la estigmatizan menos, y no la culpabilizan de sus bajos resultados académicos.

CAPÍTULO V. FACTORES CLAVES DEL DETERIORO Y LA MEJORA DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

Este capítulo recoge la evidencia en torno a los factores que se traducen en movimientos en distintas direcciones de los puntajes SIMCE de las escuelas en sectores de pobreza. Se cubren por tanto dos procesos: la “caída” del rendimiento, fenómeno que se produce en las ocho escuelas que forman parte del estudio financiado por PREAL; y el “despegue” hacia los buenos resultados que se da en ocho de las catorce escuelas que se consideraron en la investigación UNICEF. Ambos procesos se cubren por separado, en una primera y segunda sección, respectivamente.

Los ejes de cambio, como cabe esperar siguiendo los resultados presentados en el capítulo anterior, se centran en lo que se ha llamado gestión institucional y trabajo en el aula. Son cambios en la forma en que las escuelas realizan la tarea pedagógica las que se expresan en movimientos hacia arriba y hacia abajo en los resultados de aprendizaje. Estos cambios, como se verá, son impulsados por una mezcla o combinación de factores externos e internos a la escuela. Los factores internos tienen que ver con modificaciones en el estilo de liderazgo, en las prioridades de la escuela, con problemas de clima y relaciones interpersonales, con la relación escuela –familia. Los factores externos a su vez tienen que ver con la entrada o salida de profesores o directivos de la escuela, con el retiro o llegada de apoyos y recursos didácticos, con modificaciones en las características del alumnado, con la competencia con otras escuelas. Un factor externo es muchas veces, el que desencadena el proceso de cambio en las escuelas.

Estos factores de entorno van moldeando y consolidando fuerzas internas de cambio en la escuela. Es el entorno el que muchas veces “gatilla” e impulsa el cambio interno de las unidades educativas. La escuela puede aprovechar y manejar de buena o mala manera lo que el entorno le ofrece o demanda. En la primera situación enfrenta las oportunidades y amenazas que provienen desde el exterior con estrategias y cambios internos oportunos o pertinentes. En la segunda situación no reconoce las oportunidades y amenazas o lo hace tardíamente, dificultando la tarea pedagógica y teniendo por ende repercusiones en los resultados de aprendizaje. No obstante, también hay escuelas que mejoran o empeoran sin que la presencia evidente de factores positivos o negativos nuevos en el entorno.

1. ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE EXPLICAN EL DETERIORO DEL RENDIMIENTO DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA?

Las ocho escuelas estudiadas han dejado de obtener buenos rendimientos académicos medidos por los puntajes SIMCE. ¿Cuáles son las razones centrales que explican esta caída en sus resultados? ¿Son factores externos o internos (o ambos) los que pesan? ¿Hay un encadenamiento de factores que se traduce en procesos más profundos que lo se trata sólo de factores circunstanciales y coyunturales? Esta sección busca respuestas a estas interrogantes.

Indagar en las causas o factores no fue un proceso fácil, por dos razones principales. Primero, eran pocas las escuelas que habían reflexionado sobre por qué sus resultados

han empeorado. Los entrevistados no tenían visiones ni explicaciones claras al respecto. Segundo, en las conversaciones sostenidas primó la escasa autocrítica con que tanto directivos como docentes observaban y analizaban este deterioro, al punto que algunos lo ignoraban o no le daban importancia. Esta última es una diferencia importante con las escuelas UNICEF, que tenían opinión e ideas claras sobre cuáles eran las razones de sus buenos resultados educativos y al mismo tiempo una clara conciencia de cuáles eran sus principales problemas o debilidades. En las 8 escuelas, en tanto, las razones que esgrimen para explicar sus resultados son desarticuladas y en varias ocasiones poco plausibles. Quizás esto permite ir adelantando un indicador claro de lo que les faltó a estas escuelas para haber sostenido sus resultados a lo largo del tiempo: una visión clara y común sobre sus propias fortalezas y debilidades.

A continuación se presentan los factores que pueden haber incidido en la caída de los puntajes SIMCE de las escuelas. Primero se plantean algunas explicaciones que se manejan al interior de las escuelas. Luego esto se contrasta con la visión que los investigadores se formaron de esto a partir del trabajo de campo realizado.

1.1 La Visión de las propias escuelas

A pesar de que escasean en las 8 escuelas visiones comunes sobre por qué los últimos resultados, hay algunos elementos que aparecen desarticuladamente en el discurso de los entrevistados que vale la pena resaltar. Para la mayoría de los entrevistados en estas escuelas la baja en el SIMCE no tiene que ver con una menor calidad de su trabajo, sino con una serie de circunstancias ajenas a la escuela que han afectado los resultados. Los factores del entorno mencionados por directivos y profesores refieren por un lado a cambios en las características de los alumnos y por otro a la incidencia de algunas políticas educativas.

(a) Cambios en las características de los alumnos

- ✓ Niños y sus familias más difíciles que en el pasado, con mayores problemas de conducta, de inasistencia, de comunicación, déficit afectivos y violencia en el hogar, ausencia de figuras parentales y padres menos preocupados por sus hijos.
- ✓ Una mayor rotación de alumnos (entradas y salidas recurrentes de los mismos alumnos por inestabilidad laboral de los apoderados) y una mayor cantidad de alumnos de áreas rurales que vienen con déficit de aprendizaje y desarrollo en relación con los alumnos que llevan años en la escuela.
- ✓ El cambio en el alumnado se relacionaría también con un contexto de mayor competencia – generado en parte por la proliferación de los establecimientos particulares subvencionados –, que ha repercutido en la matrícula y en el tipo de alumno que asiste a las escuelas. Los establecimientos particulares subvencionados se estarían llevando los mejores alumnos de las escuelas municipales y éstas terminan acogiendo a los “alumnos problema” de las escuelas particulares subvencionadas, a los alumnos más pobres, o viendo disminuida su matrícula drásticamente.
- ✓ Relacionado con lo anterior, en varias de estas escuelas existe la imagen que habría aumentado fuertemente en cada curso los niños con necesidades educativas especiales, adjudicando muchas veces la acumulación de déficit de aprendizaje en un niño a necesidades educativas especiales.

- ✓ Se suman en algunas escuelas de ciudades intermedias factores de entorno asociados al barrio y sector, relativos a *aumentos en la delincuencia, drogas, bandas juveniles*, y similares.

(b) Incidencia de algunas Políticas

- ✓ Algunos entrevistados (no pocos) *culpan* a ciertos componentes de la reforma educacional de su bajo rendimiento en el último tiempo. Se sienten afectados por la política de promoción automática de primero a segundo grado (que “arrastraría” a los niños con problemas de aprendizaje), por la permisividad que les daría la reforma a los estudiantes (que no se pueden castigar) y por el aburrimiento y cansancio que causa tanto en niños como profesores la implementación de la Jornada Escolar Completa.
- ✓ Desde el punto de vista de profesores y directivos, también ha influido el escaso apoyo simbólico, técnico y material que han recibido desde las autoridades que tradicionalmente prestan ayuda a las unidades educativas en nuestro país. Las escuelas resienten el no contar con un apoyo fuerte, porque en algún momento lo tuvieron³⁸.

Menos de la mitad de las escuelas reconocen espontánea y públicamente que sus puntajes SIMCE se han deteriorado de manera sustantiva. Menos capacidad tienen para reconocer que esta baja está relacionada directamente con ellos, con sus conductas y prácticas en la escuela. Cuando esto sucede, se plantea que el curso tuvo un profesor que no era el adecuado, que ese año tuvo mucha licencia médica, que no hubo preparación adecuada del SIMCE como en los años anteriores, etc. Todas razones fortuitas, del tipo “mala suerte” o “no es nuestra culpa”, que en definitiva pasan por alto la responsabilidad que le cabe a la escuela y sus actores en este descenso.

El argumento que más se acerca a una cierta autorresponsabilización sobre los resultados SIMCE tiene que ver con la idea, presente en unas pocas escuelas, de que se habrían confiado demasiado en que los buenos resultados se iban a mantener en el tiempo. Algunos actores plantean que se “durmieron como escuela”, o bien que les faltó una mirada externa para que supieran identificar sus problemas y debilidades. En la escuela que también formó parte del estudio UNICEF y cuyos resultados SIMCE muestran descenso sólo en el último año, se argumenta por ejemplo que mientras obtuvieron resultados de excelencia, nunca contaron una mirada externa o algún apoyo (excepto el de una Fundación) que les ayudara a identificar sus debilidades como escuela. La falta de apoyo externo es en efecto indicada por la directora como una de las variables clave en el descenso SIMCE del último año: *“esta escuela siempre ha estado botada y eso obviamente en algún momento nos iba a pasar la cuenta. Nunca hubo algo desde afuera que nos moviera o que nos despertara”*. En otra escuela los entrevistados señalan que desde que egresaron del P-900 ha faltado la mirada externa que les señale sus debilidades y fortalezas.

³⁸ Varias de estas escuelas formaron parte del P900. En algunos casos los buenos resultados conseguidos en el pasado se explican en buena medida por el apoyo de este tipo de programas. Es así como los entrevistados docentes y directivos señalan con respecto al P900: *“nos enseñaron montones de cosas y nos tenían cualquier cantidad de materiales y ahí se hacía un trabajo concreto con los profesores, ahí cambiamos nuestra metodología”*. Una vez que el programa dejó la escuela, ella se resintió: *“se echaron de menos los recursos y todo el tipo de apoyo que nos brindaban, nos dejaron solos y nadie se preocupa de nosotros”*. La importancia que este tipo de apoyo ha tenido en las escuelas es también un punto que se evidencia en el estudio UNICEF.

1.2 La mirada de los investigadores

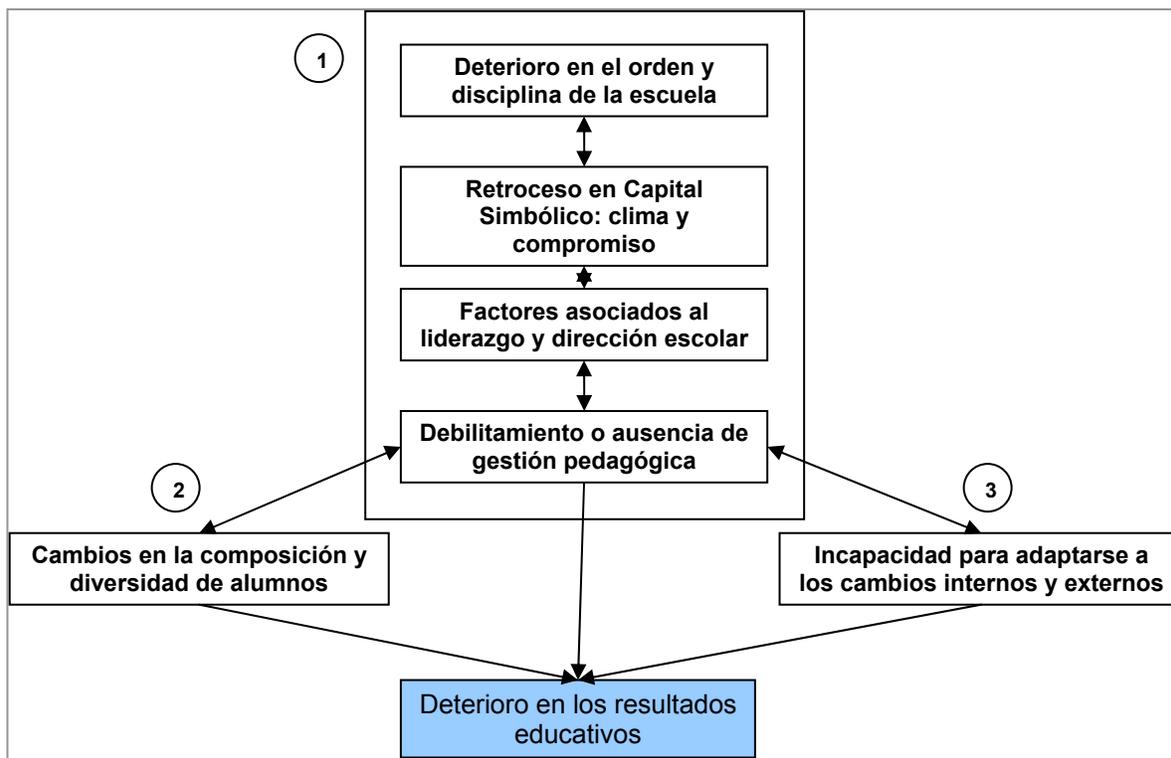
Los argumentos que dan las escuelas para explicar por qué bajaron sus puntajes SIMCE son insuficientes para entender los factores que influyen en procesos de este tipo. En esta sección dichos argumentos son complementados con la observación y análisis de los investigadores, a partir de la observación externa y en profundidad de la evidencia reunida en torno a cada escuela.

El primer aspecto interesante y que emerge de la observación externa tiene que ver con la efectividad que habría caracterizado a estas escuelas. Lo central aquí es que si bien se sabe que estas escuelas obtuvieron anteriormente buenos resultados, no existe la evidencia necesaria para respaldar la hipótesis de que éstas hayan sido escuelas efectivas. De hecho, varias de sus actuales características, como se pudo apreciar en el capítulo IV, se acercan más a la evidencia sobre escuelas de bajo rendimiento que a la sobre escuelas efectivas. Así, cuesta imaginar que estas características (como la falta de liderazgo, la escasa planificación con la que trabajan los docentes, o la dificultad para manejar la disciplina de los niños, entre otras) se hayan instalado o modificado sustantivamente sólo en el último tiempo.

En la actualidad, sólo una de las escuelas muestra rasgos de una gestión institucional y pedagógica de calidad, con orientación clara, con metas evaluadas, profesores comprometidos, un clima propicio, etc. Esta escuela es la única que bajó su puntaje SIMCE sólo en el último año. En todas las demás es posible encontrar algunos aspectos positivos en el plano del capital simbólico (clima escolar, identidad, compromiso docente) o en la “escuela como organización” (liderazgo, planificación conjunta, normativa institucional), pero estos elementos no están orientados ni aportan a mejorar la enseñanza – aprendizaje hacia los niños.

El esquema que se expone a continuación ordena los factores que, a partir de la evidencia recopilada, habrían contribuido a la caída en los resultados académicos de estas escuelas. Con este diagrama se pretende ilustrar y explicar como operan los factores que aparecen con más fuerza empujando el deterioro. Cabe adelantar que el eje más fuerte y común de deterioro se vincula a factores de cambio en el entorno que se expresan en un alumnado de características distintas al pasado, unido a una baja capacidad de adaptación de la escuela a este cambio externo.

Diagrama 6: Factores asociados al deterioro en los resultados educativos



Como puede apreciarse en el diagrama, hay tres tipos o grupos de factores asociados al deterioro en los resultados que sufren estas escuelas. Un primer grupo tiene que ver con el eje básico de cambio: el debilitamiento o ausencia de una gestión pedagógica efectiva en las escuelas. Este debilitamiento responde en varias escuelas a problemas o una “preocupación exagerada” por temas de clima y capital simbólico; a un deterioro en el orden y la disciplina de la escuela y con cambios en el liderazgo y dirección escolar. Un segundo grupo de factores dice relación con cambios en la composición y diversidad del alumnado, a los cuales las escuelas no saben enfrentarse eficientemente. Finalmente, un tercer tipo de factores es el que se relaciona con la incapacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios, tanto internos como externos. A continuación se describe y explica con mayor detalle cada uno de los factores que incide en el deterioro de los resultados SIMCE.

(a) Una gestión de la escuela que no contribuye a los buenos resultados

- ✓ **Debilitamiento o ausencia de una gestión pedagógica que respalde el trabajo de aula de los profesores**

Este es un aspecto que ya se tocó en el capítulo IV. En varias partes de este documento se ha hablado sobre la importancia de una “buena gestión”, entendiendo a ésta como la existencia de dispositivos institucionales al interior de la escuela que presionan hacia una instrucción de calidad. La gestión directiva, la existencia de metas claras y conocidas, la supervisión y evaluación del trabajo docente, la planificación ordenada del trabajo pedagógico han sido señalados como aspectos fundamentales que respaldan buenos

resultados académicos. Como se vio en el capítulo anterior, en no más de dos de las ocho se acercan a estas características. En la mayoría no existe evidencia de una gestión pedagógica sólida. No existe un norte claro, un proyecto compartido, una coherencia entre lo que ocurre en el aula y fuera de ella.

El deterioro en la enseñanza y sus resultados de aprendizaje es en importante medida consecuencia de la no-existencia en estas escuelas de una gestión pedagógica que apoye la enseñanza. Esta situación lleva a que el “factor profesor” tenga un peso sustantivo en los resultados. El hecho de que no exista una gestión que dé soporte al trabajo de los profesores, mejorándolo y homogeneizándolo, redundando finalmente en que los resultados académicos que las escuelas consiguen pasan a depender en gran medida de la iniciativa y de la calidad del trabajo de cada profesor.

Los resultados pasan de esta forma a ser inestables y a depender de factores individuales, como las competencias del profesor, su vocación personal, su estado salud, sus problemas personales, entre otras variables. Es en estos términos que los profesores de estas escuelas explican los malos resultados y el deterioro sufrido en el último tiempo. En varias escuelas los profesores y los niños indican que ese año el encargado del curso que rindió SIMCE tuvo un mal año: problemas personales terminaron por afectar el rendimiento laboral, problemas de salud que se traducen en licencias e inasistencias prolongadas, la profesora no preparó bien para el SIMCE, etc.

✓ **Factores asociados al liderazgo y a la dirección de la escuela**

La experiencia de las escuelas que bajaron sus puntajes demuestra que la figura del líder y la calidad del trabajo que éste realiza, así como puede ser un factor central de la efectividad, puede provocar un deterioro en la gestión de las escuelas. Los elementos que pueden contribuir a este deterioro en el ámbito directivo son los siguientes:

- Cambios del director de escuela.

En dos escuelas el cambio de director fue importante en desencadenar el deterioro. La escuela funcionaba bien, se trabajaba en equipo y ordenadamente. Si bien no existía un proyecto institucional compartido, había alguien que lideraba el tema pedagógico y que dirimía cómo debía organizarse la enseñanza de la escuela. Con la partida de ese director, la calidad del trabajo decayó sustantivamente. El nuevo director mostró un estilo de liderazgo diametralmente opuesto, “laissez faire”, como señalan los docentes. Se trataba de un director poco presente en la escuela, que no respalda las decisiones de los profesores, y que no marca la pauta en cuanto a “lo que hay que hacer”, directrices a las cuales los docentes se habían acostumbrado con el director anterior.

En otra de las escuelas se produjo algo similar con la salida de un profesor que era ampliamente estimado y respetado por la comunidad escolar. Este profesor era líder en materias pedagógicas y en el apoyo al trabajo de los docentes. Con su salida se generó un desconcierto entre los profesores y no se pudo volver a establecer un sistema en el que los profesores trabajaran coordinadamente, pues no hubo una persona que generara ni liderara esos espacios.

- *Decisiones desafortunadas en cuanto a contratación y asignación de tareas.*

La ausencia de una buena dirección se manifiesta en la calidad de las decisiones que se toman en algunas de estas escuelas. Por ejemplo, en algunas escuelas, se abren o amplían horas de UTP y estas son asignadas a profesionales poco idóneos para ese cargo, lo que genera una dinámica de trabajo que no aprovecha bien los recursos. En otra escuela, el curso que rindió SIMCE contó con cuatro profesoras jefes en sólo dos años, lo que introdujo discontinuidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En otro caso, el director asignó a una profesora sin estudios de pedagogía y sin dominio de grupo, a cargo del primer año, y esta, a pesar de su esfuerzo, no pudo hacer frente a los problemas de indisciplina del curso, lo que se sumó a un escaso apoyo de parte de los directivos de la escuela. Algo similar puede pasar cuando los profesores se enferman y ausentan por períodos prolongados y no se busca ni encuentra una solución adecuada de reemplazo.

- *No ver ni encarar oportunamente problemas de la escuela, en particular los que tienen que ver con manejo de recursos y relaciones interpersonales.*

Si la dirección no identifica, reconoce y encara oportunamente los problemas que aquejan a las escuelas, dichos problemas se instalan, socavan la gestión, el clima, el orden, la disciplina. En varios casos los problemas entre profesores o entre éstos y la dirección no fueron enfrentados. De hecho, este tipo de problemas tienden a ignorarse, lo que marca una diferencia fundamental con lo ocurrido con las escuelas efectivas. En un par de casos, la escuela se había dividido en bandos, se rompió la confianza, se entorpeció el trabajo en equipo, hubo acusaciones y cuestionamientos recíprocos entre los integrantes del equipo. Con ello, la atención de la escuela se desvía hacia estos problemas restando tiempo y energía a los temas pedagógicos. Esto ocurre aún en escuelas con una adecuada gestión pedagógica anterior³⁹.

✓ **Capital simbólico que se pierde: dificultades en el clima escolar y en el compromiso de los profesores**

- *Clima escolar: el problema de los extremos*

La agudización y ausencia de solución de problemas en el clima escolar son un elemento central en la caída del SIMCE de estas escuelas, básicamente porque paralizan el trabajo pedagógico, el foco se centra en aspectos que no son prioritarios y las discusiones de consejo de profesores – que debieran centrarse en temas técnicos –, por ejemplo, tienden a focalizarse en discutir las desavenencias entre director y docentes. Conflictos internos fuertes y recurrentes que no logran solucionarse deterioran el clima, llevan a un aislamiento de los profesores, afectan al mismo tiempo su compromiso y en definitiva desfavorecen los aprendizajes.

Sin embargo, también se observa que la pérdida del foco de la escuela puede ocurrir por la excesiva atención y confianza que las escuelas ponen en el tema del clima como algo que ayuda a hacer un mejor trabajo. Un par de las escuelas estudiadas destina muchos

³⁹ En otra de las escuelas, también se produce una cierta pérdida de foco o direccionalidad, no tanto debido a conflictos internos, sino más bien a problemas coyunturales – como han sido las diferencias entre el cuerpo directivo y el centro de padres –, lo que va aglutinando la atención de todos los actores y dejando los desafíos y problemas pedagógicos en un segundo plano.

de sus esfuerzos a cultivar el buen clima o ha generado lo que en el estudio UNICEF se ha llamado “capital simbólico”.

La baja en los resultados se puede explicar entonces en algunos casos por la excesiva atención que las escuelas han venido poniendo en este tema. Por ejemplo, en una escuela con fuerte liderazgo directivo, muchas iniciativas en el plano social y pedagógico y con un excelente clima interno, la directora dedica parte importante de su tiempo a actividades grupales y de relajación, motivando y entusiasmando a los docentes. Sin embargo, la energía de todos ellos no tiene como centro al aprendizaje de los estudiantes, sino sostener y fortalecer la identidad de la escuela frente a los apoderados y en la comuna. La escuela destaca en muchas actividades de la comuna, lo que al mismo tiempo desvía y concentra en demasía la atención de la escuela debido a la inversión de tiempo que estas actividades traen consigo.

Lo anterior confirma que un buen clima organizacional no asegura nada en el plano de los resultados académicos si no es acompañada de una gestión pedagógica efectiva. Es más, bajo una mirada de proceso, una gestión que asigna demasiada prioridad al ámbito de lo “simbólico”, corre el riesgo de traer consecuencias negativas a las escuelas en el tiempo. Básicamente, porque este tipo de iniciativas puede transformarse en mero activismo, sin impactar en donde debe hacerlo: en el aprendizaje de los niños. Para lograr lo último, como se pudo apreciar en las escuelas efectivas, el buen clima debe estar acompañado por un proyecto educativo compartido, centrado en el aprendizaje, y por una marcada rigurosidad y profesionalismo de los profesores que permitan sacar dicho proyecto adelante.

- Quiebras en el compromiso de los profesores con la escuela

Las deficiencias en el clima no sólo desvían la atención de los docentes y directivos, sino que terminan por desmotivar y disminuir el compromiso de éstos con la escuela. Esto también ha afectado los resultados académicos de algunas unidades educativas. A modo de ejemplo, en una de las escuelas, producto de los continuos problemas interpersonales y diferencias con el director, la mayoría de los profesores se encuentra buscando oportunidades laborales en otros espacios, por el desgaste que ha significado el conflicto permanente.

El compromiso con la escuela es un elemento poco presente y aparentemente en decadencia o retroceso en estas escuelas. Los profesores se ven poco entusiastas, con pocas ganas, no hay gran movimiento en la escuela, hay cierto nivel de desesperanza en cuanto a lo que puede lograrse, hay incluso poco humor entre los docentes⁴⁰. Tampoco hay una visión de futuro de la escuela. Apenas un par de escuelas tiene confianza en que podrá revertir su actual rendimiento y enfrenta con optimismo el desafío de mejorar.

✓ **Deterioro de la disciplina y orden en la escuela.**

Relacionado con el deterioro del clima que han enfrentado algunas escuelas y otros factores que los docentes asocian a “cambios en el alumnado”, al menos cuatro de las ocho escuelas reconocen un progresivo aumento de los niveles de indisciplina.

⁴⁰ Por otro lado, en algunas escuelas la entrada al régimen de la Jornada Escolar Completa ha tenido efectos negativos en la motivación de los profesores, puesto que éstos se sentirían menos cómodos en cuanto a su jornada y el cansancio de ellos y de los niños es mucho mayor.

El análisis del tema lleva a concluir que el deterioro en la disciplina tiene que ver con la capacidad de las propias escuelas de organizarse y responder a este problema. En una de las escuelas, por ejemplo, el director cambió, y con ello se pasó de una gestión autoritaria a otra muy permisiva, donde los controles virtualmente dejaron de existir. Se produjo primero un relajamiento en los profesores (incumplimiento de horarios y programas, desayunos largos, etc.), y luego un deterioro cada vez más severo de la disciplina de los alumnos. Los intentos de control de los profesores más conscientes, fracasaron por falta de respaldo desde la dirección, y, además, porque se abandonó el repertorio de sanciones e incentivos con las que se manejaba la disciplina bajo el director anterior⁴¹.

Por lo demás, en contraposición con lo observado en las escuelas UNICEF, los profesores de estas escuelas tampoco se caracterizan por “dar el ejemplo” de un comportamiento ordenado y disciplinado. De hecho, en varias de las escuelas fue posible constatar como los profesores no comenzaban a tiempo a las clases o el alto número de inasistencias a clases en los últimos años. Este comportamiento de los docentes obviamente tiene consecuencias en la disciplina de los niños.

Estos resultados respaldan los del estudio UNICEF donde se vio que la buena disciplina depende básicamente del grado de acuerdo en las normas básicas de funcionamiento en las escuelas, la consistencia con que esas normas se aplican y el respaldo o peso que los profesores le dan en la práctica a esas normas. Los problemas de clima y las diferencias de estilo entre directivos y profesores y entre éstos últimos, en cierta medida han socavado la autoridad de algunos actores en las escuelas, lo que puede derivar – de hecho esto se observó en dos escuelas– en un “espiral descendente” en el manejo de la disciplina. Los alumnos se encuentran en un marco de acción en donde no hay acuerdos básicos, lo que abre las puertas para la indisciplina y la desobediencia.

En conclusión, la experiencia de las escuelas que sufrieron una caída en los resultados confirma que la fortaleza de la gestión pedagógica es una de las claves principales para mantener los buenos resultados. Estas escuelas vieron debilitada esta gestión pedagógica, sea por deficiencias en el clima laboral, por problemas asociados al liderazgo, por cambios en la disciplina y orden de la escuela, y en algunos casos por una disminución del compromiso de los docentes.

(b) Cambios en la composición y diversidad del alumnado: un desafío no resuelto por las escuelas

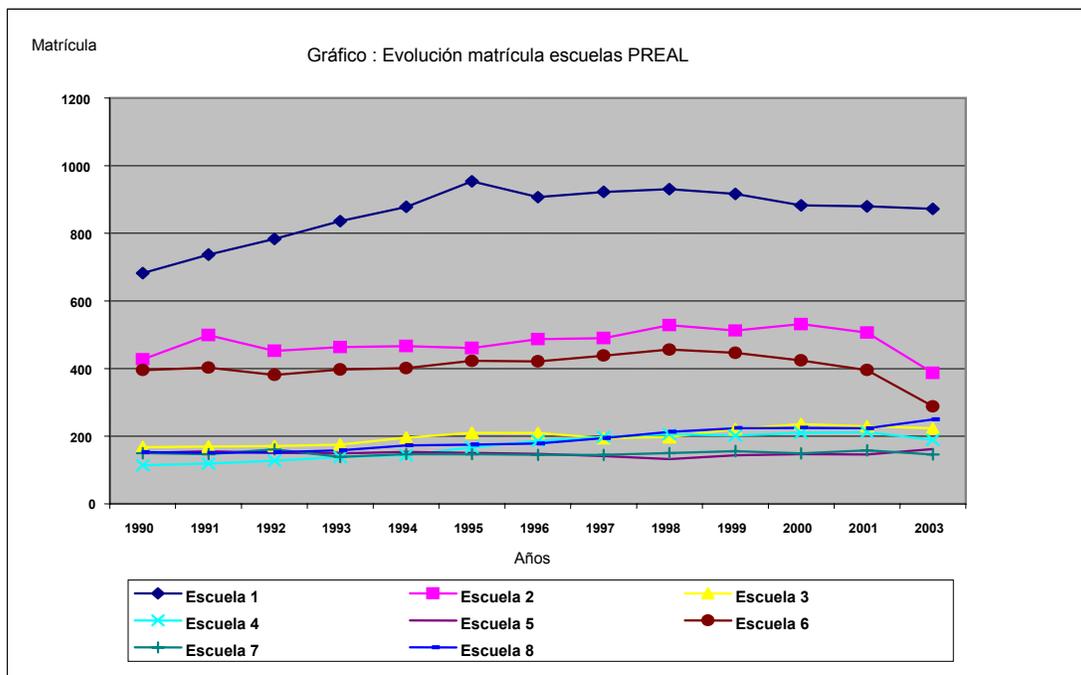
Los cambios en el “tipo de alumno” con el que trabajan las escuelas aparecen como uno de los factores más relevantes en el deterioro en sus resultados SIMCE. Desde el punto de vista de las directivos y profesores de las escuelas, hay dos cambios exógenos que habrían influido en la composición del alumnado, lo que ha su vez habría frenado los

⁴¹ Lo problemático y complejo que se ha tornado el tema de la disciplina en algunas escuelas y la importancia que en este plano puede tener la gestión directiva se grafica en la siguiente frase, de una de las profesoras de la escuelas: “*Cuando nada funcionaba y seguían con problemas de disciplina, citaba a los apoderados; si no venían, iba a sus casas, porque sabía que a veces los niños arrancaban la hoja con la comunicación. No solo hablaba con los apoderados por problemas de disciplina, también cuando se caían en el patio, cuando venían sin tareas, yo iba. Vivo cerca, así que podía hacerlo. Algunos mejoraron, pero también pasó que me daban la razón pero seguían llegando sin tareas o desordenados*”.

buenos resultados. En primer lugar, se habla en algunos casos de una baja ostensible en la matrícula. En segundo lugar, la composición del alumnado se habría modificado de manera importante, lo que habría aumentado la heterogeneidad de situaciones y por tanto complejizado el accionar de la escuela.

Con respecto al primer punto – caída de la matrícula – resulta clave señalar que el argumento es poco plausible en la mayoría de los casos a partir de lo que muestran las estadísticas del MINEDUC para la década del 90, como se aprecia en el gráfico adjunto.

Gráfico 3: Evolución de la Matrícula 8 escuelas



Fuente: elaboración propia según bases de datos de matrícula MINEDUC

Como puede apreciarse, apenas tres de las ocho escuelas han tenido un descenso de su matrícula entre el año 1990 y el 2003. Aparentemente esta percepción distorsionada sobre la evolución de la matrícula de directivos y docentes se debe al hecho que hoy les cuesta más que en el pasado mantener su matrícula, lo que lleva a varios de los directores de estas escuelas a desplegar esfuerzos por detener una caída en la matrícula. El gráfico sugiere que serían eficientes en esta tarea. No obstante, es probable que la priorización del objetivo de “mantener la matrícula” repercuta negativamente en los esfuerzos que la escuela despliega en el plano de la instrucción y el aprendizaje. En cierta medida, los problemas de matrícula, sumados como se ha visto a varios otros, han desviado la atención de docentes y directivos de la preocupación por el aprendizaje de los niños y su mejoramiento.

Sobre las presiones a la baja en la matrícula inciden dos tipos de factores. De un lado tendencias demográficas que han alterado la estructura por edad de la población, disminuyendo la base de la pirámide (niños pequeños y en edad escolar). Y de otro, la competencia por alumnos que se produce con las escuelas particular subvencionadas que han aumentado de forma significativa en la zona o comuna donde se localizan las escuelas. Estos dos factores operan diferencialmente en áreas rurales y urbanas.

En el contexto urbano, pesa más el segundo factor: los alumnos que pueden tienden a trasladarse a instituciones con aporte privado tentados muchas veces por beneficios o servicios complementarios (como el transporte, por ejemplo) o porque simplemente se cree y legitima la idea de que el sistema particular subvencionado es de mejor calidad que el municipal. En el contexto rural – tres de las escuelas estudiadas – priman los factores demográficos, incluyendo la migración creciente de los niños y sus familias hacia ciudades principales. Este hecho ha producido el fenómeno de la “pirámide invertida de edades”. Los grados más altos tienen un número de alumnos más grande que los grados inferiores. Esto asusta a las escuelas, que temen por su posible desaparición o por la integración de dos niveles en un mismo curso⁴².

El segundo punto – cambios en la composición del alumnado — no es ajeno a las presiones de baja de matrícula en el medio urbano. La competencia por alumnos se asocia directamente con un cambio en la composición del alumnado. Situaciones como las que reflejan las siguientes citas son frecuentes: *“se nos van los niños a los que les va mejor”, “de los niños buenos queda muy poco. Hemos tenido que recibir alumnos que son expulsados de otros establecimientos y que han bajado la calidad de nuestros resultados”*. Cuando se produce una “fuga” de alumnos, esta involucra a los niños con mejores rendimientos, lo que claramente puede conducir a una baja en los puntajes SIMCE, puesto que los cupos que se abren son llenados con alumnos que no han encontrado matrícula en otros colegios⁴³. Los establecimientos particulares tienen una demanda mayor y seleccionan los alumnos que entran. Los municipales deben aceptar y aceptan a todos los llegan. Como se nos recuerda con cierta reiteración en las entrevistas: *“no hay que olvidar que nuestras escuelas no pueden darse el lujo de seleccionar a sus alumnos. Acá vienen niños muy distintos y varios con problemas. Hay que hacer un gran esfuerzo por nivelarlos y esto complejiza nuestra tarea de educadores y aumenta las posibilidades de que los resultados sean más bajos”*.

El resultado de las tendencias señaladas ha generado una mayor *heterogeneidad* en los alumnos de las escuelas estudiadas, todas ellas municipales. El origen de esta mayor heterogeneidad, sin embargo, es más complejo que la competencia entre unidades educativas municipales y particulares subvencionadas. Hay otros factores presentes, entre los que se encuentran:

- Una fuerte rotación de alumnos, que entran y salen de la escuela por razones de cambio de domicilio del apoderado, lo que repercute en la dinámica de la sala de clase.
- En las escuelas insertas en un contexto rural, lo que complejiza la heterogeneidad de su alumnado es que muchos niños entran directamente a séptimo o a octavo básico, proviniendo de establecimientos rurales incompletos (hasta 6to básico), lo que contribuiría a “nivelar hacia abajo” a estos cursos o niveles y a introducir más diversidad en estos cursos superiores.

⁴² Decisión que en el caso de las escuelas públicas en Chile recae en las municipalidades.

⁴³ Esta compleja realidad puede reflejarse bien con la siguiente cita: *“Hace 5 o 6 años, el niño que entraba a Kinder salía de 8º, ahora vienen de otras escuelas y entran a 3º, 4º, 5º, sin saber leer. Hay que preocuparse de ellos, y entonces los apoderados de los niños que son buenos, ven que los suyos quedan en desmedro”...* *“Los particulares subvencionados aplican pruebas de ingreso y si no rinden, se quedan afuera; entonces se vienen para acá, nosotros no discriminamos ni por conducta ni por nota...antes había dos cursos de 38 a 40 niños, no había cupo para aceptar más”* (Profesor de una de las escuelas).

- A estos factores se suman los cambios en el entorno y en la familia que contribuyen a una mayor cantidad de niños “más difíciles de educar” (con mayores necesidades económicas y sociales, con padres que se preocupan menos de ellos y de la escuela, en contacto con drogas y delincuencia, etc.).

Pero ¿Qué tiene que ver esta mayor heterogeneidad con la caída en los resultados que estas escuelas han experimentado?

En primer lugar, lo que ocurre es que dicha heterogeneidad enfrenta a los docentes con una realidad compleja frente a la cual las estrategias “tradicionales” o “habituales” dejan de ser efectivas o se hacen insuficientes. El clásico reforzamiento a aquellos alumnos que presentan un aprendizaje más lento no basta, pero las escuelas no lo entienden así y no reconocen que los niños con dificultades en su rendimiento no sólo necesitan más apoyo, sino que un apoyo diferente.

En la misma sala de clases es posible percibir la incapacidad de la mayoría de los profesores para manejar esta realidad más problemática y heterogénea. Esto ya se abordó con mayor detalle en el capítulo IV. Por lo general los profesores no integran bien estos niños en sus clases – en donde los profesores por lo general trabajan prioritariamente sólo con los más aventajados o sólo con los más retrasados de la clase, pero no integradamente con ambos – y en el nivel escuela lo único que se hace es abordar su posible retraso con clases adicionales de reforzamiento. Los profesores son claros en manifestar que la heterogeneidad se ha transformado en un problema que no han logrado enfrentar de buena manera, en parte porque no contarían con las herramientas necesarias para hacerlo: *“nos sentimos a veces desorientados porque no sabemos como enfrentar esto”*.

Por otra parte, la creciente diversidad de los alumnos implica también que las generaciones de niños sean más variables que en el pasado de un año a otro, lo que introduce una variabilidad azarosa que ayuda a entender las variaciones en los puntajes SIMCE que obtienen las escuelas. Es por esta misma razón que la mayoría de las escuelas argumenta que la caída en los resultados se explica en parte por la presencia de “peores cursos”. Por ejemplo, la profesora de un establecimiento atribuye con claridad los resultados SIMCE a las características específicas del curso que ese año rindió el test: *“no era un curso tan bueno como otros cursos”*. El número de repitentes que habría absorbido esta generación fue bastante superior a años anteriores. Los apoderados de esta escuela pensaban lo mismo: *“los niños de ese curso venían con muy mala base”*.

En una de las escuelas, los profesores también afirman que el tipo de curso que enfrentó las últimas mediciones influyó sustantivamente en los resultados: *“el curso que rindió SIMCE el 2002 era muy desordenado y había absorbido un número importante de repitentes de cursos anteriores”*. El profesor actual de este curso lo confirma reconociendo que es un grupo muy irresponsable en cuanto al cumplimiento de las tareas y trabajos.

(c) Capacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios

Este último punto, característico de las 8 escuelas estudiadas, bien puede entenderse como un elemento que engloba o resume a los factores de deterioro ya comentados. Lo fundamental es que estas escuelas no han demostrado tener la capacidad para adaptarse a los cambios – tanto internos como externos – que las han ido afectando. A diferencia de

las escuelas efectivas, no han logrado constituirse en organizaciones que aprenden y que reaccionan frente a lo que les pasa. De las escuelas UNICEF se dijo que una de sus fortalezas era “aprender sobre la marcha”, adaptándose a los desafíos que su entorno les va imponiendo. Solo como ejemplo, vale la pena recordar a algunas de las 14 escuelas que, frente a los bajos niveles de educación de los padres, habían optado por realizar talleres con ellos a objeto de potenciar su aporte a la educación de los hijos.

Al revisar la experiencia de las escuelas que han bajado su rendimiento, queda la sensación de que los múltiples cambios que han enfrentado las escuelas (jornada escolar, composición del alumnado, nuevos planes y programas de estudio, etc.), no han ido aparejadas en la misma magnitud con cambios en sus modos de trabajo, lo que obviamente genera un desajuste entre lo que se necesita y lo que verdaderamente se hace. No extraña en ese marco el hecho de que no se hayan buscado estrategias para remediar la baja en el SIMCE.

Estas escuelas no han logrado constituirse en organizaciones que aprenden o que sobre la marcha van corrigiendo errores y mejorando su trabajo. No lo hacen porque no reflexionan sobre “la escuela”, sobre sus problemas o desafíos. Por tanto, no cuentan con la información necesaria para enfrentar dichos problemas. Junto con ello, las escuelas no tematizan ni conversan sobre los cambios que sufre su entorno, lo que también limita sus posibilidades de adaptarse a los cambios. Esto hace que, a diferencia de las escuelas efectivas, se transformen en sistemas más bien “cerrados”, que omiten lo que pasa afuera de ellos y que de esta manera no son aptos para responder a los desafíos que su entorno les va imponiendo.

Un ejemplo claro de esta escasa adaptabilidad es lo que ocurre con el aumento de la heterogeneidad de los alumnos. Este cambio, que afecta a prácticamente todas escuelas, es observado desde la unidad educativa como “un cambio externo que nos afecta negativamente”, pero sin que surjan iniciativas para hacer frente a este cambio. Esta es una de las diferencias más importantes con lo descubierto en las escuelas UNICEF.

Los cambios bruscos en la organización interna también causan efectos muy perversos en estas escuelas. La salida de un director que había “ordenado” la escuela, la aparición de un curso más complejo y diverso, o la misma baja en el SIMCE, son claros ejemplos de hechos que “descolocan” a estas escuelas y afectan sus resultados. Son escuelas que se acostumbraron a un estilo y forma de trabajo, los que en algún momento posiblemente pueden haber sido funcionales a los buenos resultados.

Hay que considerar que en general el sistema educativo chileno no favorece esta “adaptabilidad” de parte de las escuelas. En primer lugar, la edad promedio de los docentes – y estas escuelas no son la excepción – no permite darle agilidad a los procesos y dar “golpes de timón” rápidos cuando la situación lo amerita. La estabilidad laboral de directivos y docentes ejerce presión en el mismo sentido. Finalmente, las familias en su gran mayoría, dado que tienen un rol escasamente protagónico, no demandan ni exigen cambios a las escuelas.

Las 8 escuelas estudiadas se encuentran en una situación de inercia. Se han acostumbrado a funcionar siempre igual (con las mismas personas, la misma organización, las mismas normas, las mismas estrategias pedagógicas) y a mantenerse así sin entender bien que la esencia de su trabajo requiere una actualización y

regeneración continua. Las escuelas siguen dando más de lo mismo para problemas que definitivamente requieren otro tratamiento⁴⁴.

Esta inercia tiene que ver en parte con la escasez de espacios de aprendizaje al interior de las escuelas. Los casos UNICEF se caracterizaban por la centralidad que en su funcionamiento tenían los procesos de desarrollo profesional y aprendizaje interno (cadenas de capacitación y aprendizaje presentes en los distintos niveles de la estructura organizacional: directivos, profesores, alumnos, incluso apoderados). En ninguna de las escuelas que habían bajado su puntaje SIMCE se pudo observar esta característica. Por el contrario, la constante en estas escuelas es la conformidad y la inercia. Frases como *“llevamos muchos años en esto, sabemos hacer nuestro trabajo, sigamos así”* o que *“el tema pedagógico está solucionado en esta escuela. Tenemos que seguir haciendo el trabajo que hemos hecho hasta ahora, pero mejor”* son frecuentes en el discurso de directivos y profesores. En ese marco, la pedagogía y la renovación de sus estrategias es algo que deja de ser el centro del accionar de la escuela y la “reflexión pedagógica” pierde lugar.

2. ESCUELAS HOY EFECTIVAS, QUE ANTES NO LO FUERON. CLAVES EN SU MEJORA O “DESPEGUE”

2.1 ¿Cómo estas escuelas logran despegar?

De la muestra de 14 escuelas del estudio UNICEF, 8 de ellas pasaron durante la década de los 90 de una situación crítica de bajo rendimiento (perteneían al quintil de más bajos rendimientos del país), a ubicarse dentro del 25% de mejores resultados en el año 2000. ¿Qué podemos decir sobre factores clave en este movimiento de mejora?. Esta sección busca responder a esta pregunta.

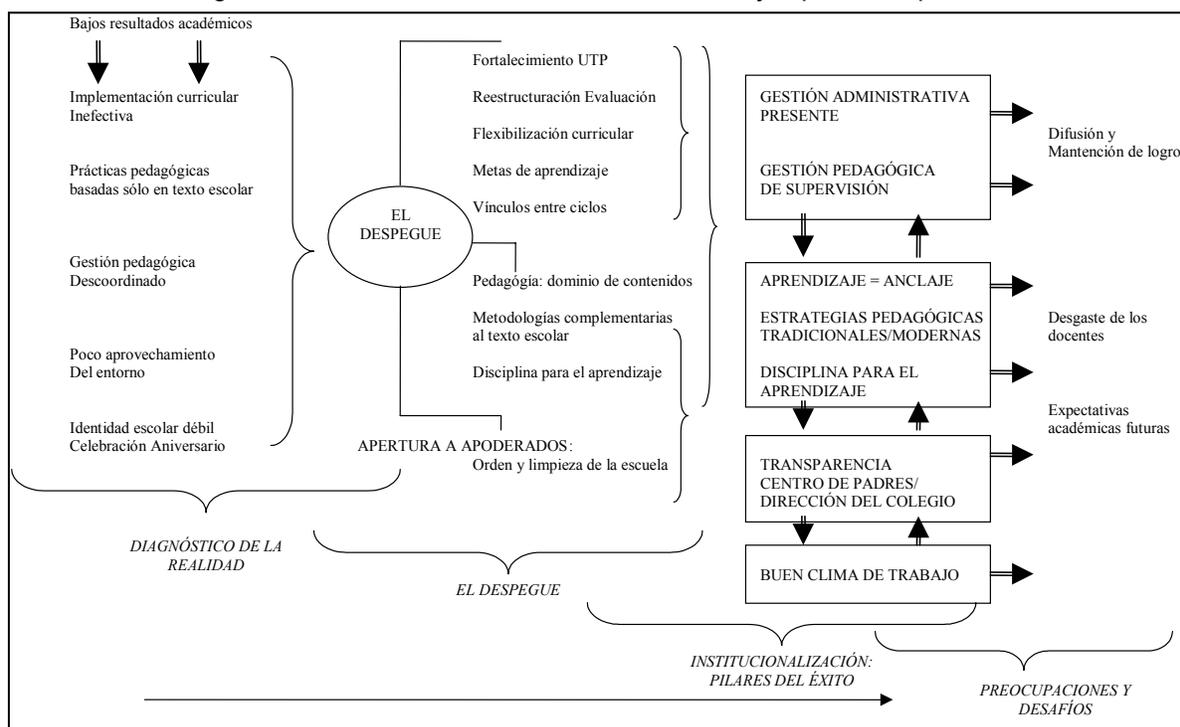
Lo primero que debe afirmarse a este respecto es que el mejoramiento de la calidad y de los resultados educativos es un desafío posible en sectores de pobreza. El proceso que vivieron estas escuelas así lo demuestra. A partir de un trabajo riguroso y disciplinado, estas escuelas muestran que es posible mejorar el rendimiento de los alumnos en un lapso de 4-5 años. Al mismo tiempo, no es un proceso fácil ni existen para él recetas únicas y universales. Cada escuela sigue su propio camino y encuentra sus propias respuestas para iniciar y consolidar el despegue.

Hay algunas claves dentro de estos procesos de mejoramiento que vale la pena resaltar. El primero, es que el cambio hacia mejores resultados siempre tuvo impulsos desde el exterior, que “gatillaron” el despegue de la escuela: recursos y proyectos asociados a la Reforma Educacional (destacan acá el programa de las 900 escuelas y los Proyectos de Mejoramiento Educativo), cambio de la dirección o el jefe de la UTP, llegada de nuevos profesores, apoyo de una fundación educacional y/o involucramiento más activo del sostenedor educacional, el escándalo y “alerta” generada por un puntaje SIMCE

⁴⁴ Algunas escuelas reconocen su incapacidad para adaptarse y la tematizan, como ocurre en una de las escuelas: *“Llegamos a la conclusión que la escuela siempre siguió dando más, pero de lo mismo, y la educación de los nuevos tiempos requiere también nuevas metodologías, nuevos instrumentos de evaluación y que el alumno entregue también nuevas cosas. Hay que estimularlos para que ellos sean prácticamente creadores de sus nuevos saberes y aquí se les entregaban los saberes hechos para que el niño los recordara. Tenemos que adaptarnos a los nuevos tiempos, pero es un proceso difícil”* (profesores).

extremadamente bajo, entre otros hitos. Sin embargo, estas “fuerzas externas” siempre se entrelazaron con agentes en la escuela que asumen el desafío, dan vida y lideran a las transformaciones y le dan sostenibilidad a esos cambios. El esquema que sigue grafica la complejidad que está detrás de los procesos que vivieron las escuelas⁴⁵.

Diagrama 7: El cambio educativo en la escuela. Ejemplo de un proceso



Esquema elaborado para una de las escuelas del estudio UNICEF por Verónica López y Mirentxu Anaya

Como muestra la experiencia de esta y otras escuelas, el “despegue” nunca responde a un solo factor o situación. Este es el segundo elemento a destacar. En todos los casos se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos y donde el reconocimiento de avances y logros constituyen un aliciente relevante para continuar con el camino iniciado. El proceso de mejora es lento y difícil, requiere de esfuerzo y constancia del equipo directivo y del cuerpo docente en la escuela. Además, el camino en un inicio no siempre estuvo claro, aunque existía la convicción sobre la necesidad del cambio y la dirección del mismo (hacia mejorar el puntaje SIMCE en matemáticas, por ejemplo). En todos los casos estudiados existió mucha apertura y pragmatismo en cuanto a los caminos a seguir. En cada caso se fueron buscando oportunidades, ensayando caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando acciones⁴⁶.

Finalmente, en el proceso de mejoramiento de todas las escuelas aparece como variable central el tema de la información. Las escuelas realizan acciones para contar con la mayor

⁴⁵ Se eligió ejemplificar el despegue con este caso porque es muy aclarador de cómo puede gestarse un proceso de mejoramiento. Sin embargo, es importante señalar al mismo tiempo que ésta es la escuela que siguió el camino “más planificado, y detallado”. En otras, el proceso ha sido de ensayo y error, aprendizajes sobre la marcha, con retrocesos y avances.

⁴⁶ En el Anexo de este informe se incluye una monografía que ilustra con elocuencia un proceso de despegue.

cantidad de información posible sobre sus alumnos, sobre las falencias de la escuela y sus profesores, sobre los puntajes SIMCE de otras escuelas de comuna. El sentido que tiene esta búsqueda de información es claro: permite disminuir la incertidumbre y que las escuelas puedan ir adaptándose mejor a los cambios que las van afectando. Por ejemplo, para poder enfrentar el tema de la heterogeneidad de los alumnos, las escuelas necesitan obviamente conocer la situación específica de cada uno de los niños para generar estrategias pertinentes. Lo relevante es el hecho de que las escuelas reflexionan a partir de la información que tienen. Los directivos y profesores analizan su situación, lo que supone una buena disposición para discutir los temas que afectan a la escuela y una cierta capacidad de liderazgo de alguien del equipo para dirigir esta reflexión permanente. Además, en estas escuelas la información fluye en todas las direcciones y alimenta la toma de decisiones en todos los niveles: desde el nivel directivo a los docentes y viceversa.

2.2 Hitos que marcan el despegue de las escuelas

Todo lo anterior refiere a los elementos comunes que caracterizan a las escuelas que despegaron. Al mismo tiempo, en los procesos de cambio analizados se pueden identificar algunos hitos definitorios, que se sintetizan en los siguientes puntos.

(a) Diagnóstico detallado sobre la realidad de la escuela, sus profesores y alumnos.

Este es uno de los indicadores más claros de algo dicho anteriormente: las escuelas buscan contar con la información necesaria para guiar la acción. Es así como la mayoría de las escuelas realizó un diagnóstico que les permitió identificar sus principales problemas y encontrar los mejores caminos para solucionarlos. Se trata de una radiografía realizada profesionalmente con la participación activa de los profesores. Las escuelas saben que no hay posibilidad de mejorar si no saben cuál es su punto de partida. Es por eso que evalúan en forma continua y realista cuál es su estado de funcionamiento, con qué recursos cuentan y en qué condiciones se encuentran dichos recursos.

Dos de las preguntas genéricas en estos diagnósticos son: ¿por qué aprenden o no aprenden nuestros alumnos?, Seguido por ¿qué puede hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación?. El diagnóstico incluye el análisis detallado de los estudiantes, apoyado a veces en pruebas y test, en el plano del aprendizaje y de su realidad afectiva y familiar. 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.

Se trata de diagnósticos muy diversos si se compara entre escuelas, aunque tienen como característica esencial el estar centrado en la pregunta por los problemas que pueden estar afectando el aprendizaje de los niños. Es por tanto un diagnóstico intencionado. Es un diagnóstico participativo, pues los directivos saben que las metas que emerjan del diagnóstico no serán alcanzadas si desde el principio no se involucra a los principales actores de la escuela.

Un ejemplo concreto de cómo se concretiza una radiografía de este tipo. En una de las escuelas de la muestra UNICEF, el diagnóstico estuvo asociado a la incorporación de un nuevo jefe técnico. Esta persona tuvo como su primera tarea el desarrollar un diagnóstico institucional. Para ello, llevó a cabo entrevistas a profesores, observaciones de aula, análisis de libros de clases y recopilación del material de apoyo utilizado por los

profesores. La información recolectada fue contrastada con los planes y programas oficiales y con los resultados SIMCE en cada asignatura. En paralelo, el profesional llevó a cabo una evaluación del equipo directivo y la percepción que de él tenían los docentes y apoderados.

(b) Definición de prioridades, jerarquización de necesidades y definición de cursos de acción.

El diagnóstico en sí no mejora la escuela. Sólo lo hace si culmina en un plan de acción con prioridades y organizado en el tiempo, plan que se monitorea y evalúa regularmente. Las acciones priorizadas son concretas y acotadas. Estas acciones son, como lo definieron los entrevistados de un establecimiento, “los pequeños buenos pasos” que tiene que dar la escuela para alcanzar sus objetivos.

Todas las escuelas que mejoraron se propusieron metas a corto y mediano plazo, ambiciosas, pero alcanzables. Niveles de repitencia o deserción, notas promedio, niveles de lectura en segundo año básico, se transformaron en variables clave frente a las cuales las escuelas definieron un óptimo hacia el cual apuntaban.

Esto tiene una estrecha relación con cómo estas escuelas utilizan y entienden su Proyecto Educativo Institucional. Las escuelas que despegan crean y se proponen metas que se cristalizan finalmente en un proyecto educativo, que la mayoría de las veces se construye participativamente. Por otro lado, en la mayoría de las escuelas este PEI se reformula y adecua constantemente, lo que demuestra una vez más que los profesores y directivos entienden que deben estar constantemente aprendiendo y mejorando. Además, el PEI no es en estos casos un proyecto vago, sin foco, sino que por el contrario, tiene la particularidad de estar asociado a un plan de acción, a ciertas actividades que deben desarrollarse en ciertos plazos.

Las prioridades o “los pequeños pasos” que cada escuela define en el camino son muy variables. En algunas tiene que ver principalmente con la innovación pedagógica y la gestación de proyectos. Algunas escuelas partieron definiendo como una de sus prioridades generar proyectos pedagógicos distintos y que le dieran identidad a la escuela. La incorporación de clases de horticultura y un invernadero o la elaboración de un Proyecto de Mejoramiento basado en el desarrollo artístico de los niños son buenos ejemplos de este afán innovador. En otros casos las prioridades tienen más que ver con conseguir apoyo externo, en otros con aumentar el nivel de perfeccionamiento de los profesores y en otros con mejorar la relación escuela – padres. En todos los casos, estos pasos son entendidos como vías a través de las cuales se pueden alcanzar mejores resultados educativos.

(c) La gestión institucional pasa a ser gestión pedagógica

En todos los casos estudiados se observa que la gestión de la escuela crecientemente comienza a concentrarse en los desafíos técnicos y pedagógicos. Esto significa, por ejemplo, que el trabajo administrativo pasa a ocupar un lugar secundario y que todas las acciones del cuerpo directivo comienzan a dirigirse hacia el objetivo de mejorar la enseñanza.

Esto se enlaza directamente con un aspecto ampliamente tocado en el capítulo IV de este mismo estudio: una buena gestión lo es solo si es que de alguna manera logra impactar en donde se juega la calidad del trabajo educativo, vale decir, en la sala de clases. Es por esto que estas escuelas comenzaron a otorgar una mayor prioridad a la reflexión pedagógica, a los espacios de transferencia de aprendizajes entre pares, a la planificación conjunta de las clases.

Como se afirma en una de las escuelas: *“empezamos a priorizar y nos dimos cuenta que la gestión de la escuela no estaba apuntando hacia donde debía ir. No fue fácil. Reflexionamos internamente y dejamos de echarle la culpa a los típicos factores: baja escolaridad de los padres, la desintegración familiar, los problemas de la comunidad. De ahí en adelante consideramos a estos factores como datos de la causa y nos concentramos en mejorar el rendimiento de los alumnos con un mejor trabajo de nuestro equipo”*.

(d) Perfeccionamiento como clave de apoyo a la mejora

Una escuela que aprende sobre la marcha es una escuela que entiende que el perfeccionamiento debe ser una constante. Los directivos y profesores de las escuelas que despegan así lo entienden. En una de las escuelas por ejemplo, los mismos profesores hablan de una “cadena de capacitación”. El director inicialmente realizó personalmente una gran cantidad de cursos, dejando un positivo ejemplo a los docentes. Desde entonces, todos los veranos, y aun durante el año, los profesores se perfeccionan con el apoyo del Ministerio o a través de un esfuerzo económico personal. Lo más destacable es sin embargo que, después o paralelamente a las actividades anteriores, las escuelas inician talleres internos de reflexión concreta y aplicada sobre prácticas pedagógicas en el aula, lo que se añade a una supervisión estrecha y apoyo directo al trabajo de los profesores en el aula.

En otra de las escuelas, al momento de realizar el estudio, los profesores habían copado la cuota de perfeccionamiento entregado por el Ministerio, tres de ellos habían ganado pasantías internacionales y cada vez que se presentaba la opción de un nuevo curso lo tomaban. Además, cuando los profesores terminaban su etapa de perfeccionamiento, se había institucionalizado una instancia en donde el profesor capacitado transmitía lo aprendido y sugería cambios relevantes para la gestión o el trabajo de aula en la escuela. Nuevamente en la utilización y socialización de lo aprendido es donde se marca la diferencia entre éstas escuelas y las que no obtienen tan buenos resultados.

En varias escuelas este tipo de instancias se producía aún sin la formación previa de algún profesor. La mayoría de los docentes sabe y de hecho así lo afirma, que la mejor manera de aprender y perfeccionarse es a través de la experiencia de sus pares.

(e) Nueva concepción en el manejo de la disciplina.

Todas las escuelas reconocen un cambio en la forma en que manejan 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 es 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. La escuela genera así un piso mínimo de disciplina que ayuda a conseguir buenos resultados académicos.

Dentro de este proceso lo relevante es que las escuelas entendieron que uno de los pasos primeros para mejorar el rendimiento de los niños era asegurar un funcionamiento tranquilo y ordenado de la escuela. Las escuelas reflexionaron sobre la importancia de una buena disciplina y trabajaron en eso, conversando y concientizando a los padres y siendo coherentes con ello en el trabajo cotidiano de la escuela: respetando los horarios, manteniendo la limpieza y el orden del espacio físico. Ninguna de las escuelas descuidó el tema de la disciplina ni dejó de hacer cosas para mejorarla.

(f) Identidad de escuela.

Desde los equipos directivos de la escuela se despliegan acciones intencionadas y explícitas para construir 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. Es por esta razón que no sorprende que dentro de los procesos de despegue de algunas escuelas uno de los énfasis haya estado puesto en realizar actividades que vinieran a reforzar la identidad de la escuela: competencias deportivas con otras escuelas, actividades recreativas con apoderados, apoyo solidario a las comunidades del entorno mediato.

Por otro lado, la percepción de que hay logros y que la escuela destaca y es reconocida positivamente en el medio, se convierte en aliciente para afrontar nuevos desafíos y futuros logros. La percepción de éxito, asociado en parte importante a los buenos resultados SIMCE, alimenta la motivación y el sentido de pertenencia e identificación de docentes, padres y alumnos con la escuela, generándose un círculo virtuoso.

(g) Gestión que aprovecha las oportunidades.

Otro 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 los hace suyos, se apropia de ellos. Las escuelas en su proceso de mejoramiento hacen un esfuerzo por crear y gestionar dichas oportunidades, asociándose con otras escuelas, buscando apoyo en fundaciones, etc. No son pocas las que hacen este esfuerzo, de conseguir recursos, programas de apoyo, nuevos incentivos. Lo relevante es sin embargo que esa “gestión de las oportunidades” no se enmarca dentro de un accionar disperso y sin foco, sino que más bien responde al proyecto educativo y a las prioridades que la propia escuela ha definido. Así por ejemplo, si la escuela se ha propuesto como objetivo estratégico aumentar el nivel de lectura de los alumnos de segundo año, probablemente se buscarán oportunidades y recursos que apoyen en esa dirección. En otro de los casos, el objetivo de entregar una buena formación informática a los niños redundó en un esfuerzo para conseguir equipos con la comunidad y con las autoridades de la región.

Gestionar las oportunidades significa también aprovechar bien las que se presentan. En varios de los casos la llegada de un programa (P900) marcó y “gatilló” el proceso de despegue. En la mayoría de las escuelas este y otros programas fueron asumidos con madurez y aprovechados al máximo. Esto es lo que les habría permitido a varias de las escuelas encontrar un norte: *“Con el P900 nos dimos cuenta lo importante que era ponernos objetivos para ir mejorando la calidad de la enseñanza. Antes de eso, nos cuestionábamos muy poco por la calidad de lo que enseñábamos y por los temas de la gestión de la escuela”*. Lo relevante aquí es que la escuela asumió el compromiso que significaba la oportunidad externa y la transformó en una herramienta para mejorar.

Por otro lado, algunas escuelas, durante el proceso de cambio revisan las relaciones que tiene con las familias de los estudiantes, buscando modos de acercarlas e incorporarlas a la escuela y al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como se mostró en el capítulo IV, las maneras de concretar esto son muy diversas. Sin embargo, la mayoría de las escuelas que mejoran reflexiona este tema y trata de resolverlo. En un par de escuelas, por ejemplo, entendiendo que debía fortalecerse el rol de la familia en el proceso educativo, se firmaron cartas de compromiso con los apoderados con el fin de concretizar y normar su nivel de participación y apoyo en la educación de los niños.

(h) 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.

Las escuelas valoran el reconocimiento externo pues saben que éste sirve de impulso para seguir haciendo un trabajo de calidad en contextos difíciles. Tanto es así, que al momento de realizar la investigación la mayoría de las escuelas se mostró desencantada y decepcionada por la falta de reconocimiento de sus buenos resultados en el último tiempo. Como se plantea en una de las escuelas, “una vez que conseguimos los buenos resultados nunca nadie nos ha vuelto a visitar para valorar lo que hacemos. Nos tienen abandonados y eso genera desmotivación en algunos profesores”.

2.3 En conclusión

Una buena forma de concluir sobre las escuelas que despegan es a través de la comparación con establecimientos que se han mantenido estancados en los resultados deficientes. En primer lugar, en las primeras se produce una concatenación entre impulsos externos e internos que provocan su ascenso académico. En las escuelas de bajo rendimiento dicha concatenación no se ha producido, la mayoría de las veces, porque el apoyo externo (de programas focalizados, por ejemplo) no logra entrelazarse con un compromiso y con las capacidades internas, manteniendo así el bajo rendimiento de la escuela. Estos elementos apuntan con fuerza a los planteamientos respecto al cambio educativo y la mejora de escuelas, mencionados en el capítulo II. No hay cambio real en la escuela hasta que no se logre que los agentes de ésta asuman y signifiquen el cambio que se espera. Si no se logra esto, los cambios no ocurren o son superficiales, encubiertos (“se hace como si”) y no se sostienen en el tiempo.

Las escuelas que se transformaron en efectivas compartían además un sentido de cambio, algo que simplemente no se encuentra en escuelas que hace tiempo obtienen resultados deficientes. Las escuelas que antes no fueron efectivas, hoy lo son en parte porque sus actores acordaron los objetivos y los pasos que debían seguirse para lograrlos. La unidad de los equipos y el liderazgo técnico – pedagógico juegan aquí un rol muy relevante.

Finalmente, las escuelas que despegan han aprendido de sus errores y buena parte de lo que han logrado se debe a que pragmáticamente fueron corrigiendo, probando y mejorando su trabajo. Se transformaron en organizaciones que aprenden, lo que no ocurre en las escuelas críticas ni en las que deterioraron sus resultados, en donde hay poca autorresponsabilización frente a lo que les pasa⁴⁷.

⁴⁷ Esta idea y algunas anteriores emergen en parte del estudio PNUD – Asesorías para el Desarrollo sobre escuelas críticas en la Región Metropolitana de Santiago, finalizado a comienzos del año 2004.

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

El estudio se ha centrado en dos tópicos principales. De un lado, en las similitudes y diferencias entre escuelas efectivas y escuelas de bajo rendimiento en sectores de pobreza; y de otro, en los factores y procesos que contribuyen a una mejora en los resultados educativos y los que contribuyen a un deterioro en éstos. El primero tenía por objetivo identificar las características de escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile, en contraste con escuelas de menor rendimiento; y el segundo, identificar factores y procesos críticos en el cambio que experimentan las escuelas, diferenciando entre movimientos de mejora y de deterioro en los resultados de aprendizaje de las escuelas.

Este capítulo final sintetiza los principales resultados de la investigación y proyecta dichos resultados hacia una reflexión más amplia sobre la política educativa. Para esto, se desarrollan tres pasos. Primero, se realiza una comparación entre distintos tipos de escuela según sus resultados académicos presentes y trayectorias pasadas en cuanto a sus principales características. Este análisis final comparativo permite concluir sobre cuáles son los factores esenciales y cuáles factores facilitadores u obstaculizadores que están detrás de la efectividad de escuelas en sectores de pobreza. En segundo lugar, se concluye sobre cuáles son los principales elementos que van moldeando el cambio educativo, entendido como movimientos de mejora y de deterioro en los resultados de las escuelas. Finalmente, se plantean algunas implicancias de política que se desprenden del estudio.

1. ¿CUÁLES SON ENTONCES LAS CLAVES DE EFECTIVIDAD ESCOLAR EN SECTORES DE POBREZA?

Hasta acá se ha puesto en evidencia cuáles son los elementos que caracterizan a escuelas que trabajando en sectores de pobreza obtienen o no obtienen buenos resultados académicos. Sin embargo, los tipos de escuela estudiadas no han sido sometidos todavía a una comparación exhaustiva. El cuadro que sigue persigue justamente realizar la comparación entre todos los tipos de escuela que ha comprendido este estudio, contraste que permite despejar con cierta claridad cuáles son los factores que determinan la efectividad de una escuela y al mismo tiempo jerarquizar esos factores.

El cuadro 7 organiza la información según los 4 tipos de escuelas estudiadas (resultados bajos permanentes, resultados en mejoría, resultados en retroceso y resultados altos permanentes) en función de 3 dimensiones analíticas que han estado presentes a lo largo del estudio: la escuela como organización, la sala de clases y la relación de la escuela con su entorno. El cuadro muestra los elementos que en el momento del estudio estaban presentes en cada uno de los 4 tipos de escuela.

Recuadro 7: Comparación de las características de los 4 tipos de escuela

	NIVEL ESCUELA	NIVEL SALA DE CLASES	ESCUELA Y ENTORNO
ESCUELAS CRÍTICAS Muy bajo puntaje SIMCE	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje de los niños no es lo más importante. Prima una función social - Ausencia de “líderes pedagógicos”, que apoyen el trabajo de los docentes - Trabajo aislado y poco coordinado entre cursos y niveles. Prima la improvisación. - Clima escolar poco propicio para el aprendizaje con problemas de disciplina y bajo compromiso de docentes. - Pocas expectativas de directivos y docentes frente al potencial de aprendizaje de los niños y escasa auto - responsabilización por los resultados obtenidos - Ausencia de visión de un futuro mejor para la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases poco cercanas a la realidad de los alumnos. Poca pertinencia. - Bajo nivel de exigencia. Se desafía poco a los niños - Uso deficiente del tiempo de clases - Cobertura incompleta del currículum - Dificultades y escasez en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas - Pobre manejo de los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos - Poco uso de recursos didácticos en la clase - Disciplina coercitiva y poco refuerzo positivo a conductas de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Familias desinformadas respecto a lo que ocurre en la escuela - Las escuelas no han desarrollado estrategias para acercar a las familias. Bajas expectativas en cuanto a lo que pueden aportar - No cuentan con contactos ni redes de apoyo relevantes - Sostenedores poco involucrados con lo que ocurre en la escuela.
ESCUELAS CON BUENOS RESULTADOS QUE DETERIORAN De resultados SIMCE superiores al promedio a resultados bajos	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje hoy no es el centro de su accionar, aunque pudo haberlo sido (se desvía la atención por diversas razones) - Líderes pedagógicos” débiles o ausentes - Trabajo aislado y poco coordinado entre cursos y niveles. - Bajas expectativas de los docentes respecto al potencial de aprendizaje de los niños (y en retroceso). - Ausencia de una visión de futuro para la escuela. - Problemas de clima escolar crecientes o demasiada atención puesta en el clima - Deterioro en la disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Máxima heterogeneidad en cuanto a la calidad del trabajo en el aula: peso del “factor profesor” - De todas maneras, más deficiencias que en el caso de las escuelas efectivas (según pauta CEDEP) - Problema común al interior del aula: manejo de la heterogeneidad en los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - No cuentan con contactos ni redes de apoyo relevantes - Creciente heterogeneidad del alumnado, presión por mantener la matrícula e incorporación de problemas del entorno a las escuela (indisciplina, drogas, delincuencia) - Heterogeneidad en cuanto al tipo de relación con las familias
	- Incapacidad de las escuelas para enfrentar exitosamente los cambios, tanto internos como en el entorno		
ESCUELAS EFECTIVAS QUE DESPEGARON De bajos a altos resultados SIMCE	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje está en el centro de su accionar - Autorresponsabilización por los resultados obtenidos y expectativas altas respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos - Información concreta y diagnóstico sobre fortalezas y debilidades de la escuela - Liderazgo pedagógico fuerte que impulsó el proceso de cambio - Compromiso de todos los actores y trabajo colaborativo entre ellos. - Perfeccionamiento “entre pares” en la escuela - Cuidado en el buen manejo de la disciplina con estrategias de dialogo, conversación y auto - responsabilización y sanciones conocidas y que se cumplen en casos extremos - Acciones que fortalecen una identidad positiva de la escuela en el entorno y solución oportuna a problemas de clima escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - En el momento de la medición, sus características son las mismas de las escuelas siempre efectivas 	<ul style="list-style-type: none"> - En el momento de la medición, sus características son las mismas de las escuelas siempre efectivas
	- Capacidad para “aprender de los errores” e ir adaptando las estrategias de mejora		

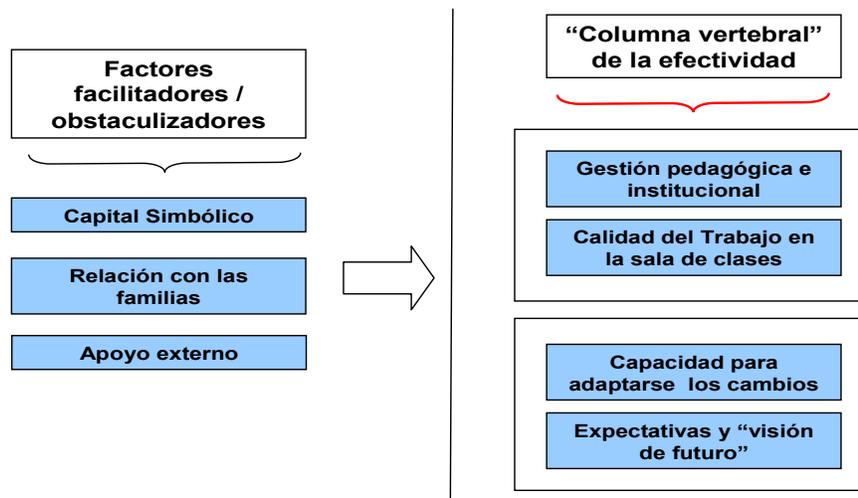
<p>ESCUELAS SIEMPRE EFECTIVAS</p> <p>Resultados SIMCE buenos estables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión centrada en el aprendizaje de los niños - Planificación y evaluación permanente - Presencia de líderes pedagógicos - Trabajo coordinado entre docentes - Desarrollo profesional docente al interior de la escuela (“entre pares”) - Buen nivel de disciplina y clima escolar, reglas claras y explícitas - Altas expectativas de docentes y directivos que se transmiten a los alumnos - Alto compromiso, orgullo e identidad institucional - Buen aprovechamiento de recursos humanos y materiales - Los problemas en la escuela se enfrentan y resuelven 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente de exigencia en el aula. - Estimulación a la exploración y creatividad de los niños - Cobertura alta del currículo y priorización de materias fundamentales. Prioridad en comprensión lectora, expresión oral y razonamiento lógico - Buen uso del tiempo y alta estructuración de la clase - Cercanía con la vida cotidiana de los alumnos - Atención a la diversidad de situaciones de los alumnos - La motivación por el aprendizaje en los niños es un objetivo pedagógico básico 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las escuelas tienen una postura respecto de su relación con las familias - Estrategias muy diversas para abordar este tema - Hay una cierta “gestión del entorno”, pues se buscan y aprovechan las oportunidades - Sostenedores no son un obstáculo para lo que la escuela se propone.
---	---	--	---

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias entre las escuelas que obtienen buenos resultados y las que no lo tienen pueden parecer simplistas: las características que están presentes en unas no lo están en otras. Sin embargo, como se vio en el cuerpo del trabajo y se desprende de las monografías por escuela, la relación entre las características o elementos no es mecánica y por lo mismo no es posible hablar de blancos y negros. En otras palabras, las escuelas críticas no son la antítesis de las efectivas ni las que decaen son la antítesis de las que despegan. En parte, esto es consecuencia del hecho que existe una cierta jerarquía entre los factores de efectividad. No todas las características pesan lo mismo y lo importante es una situación de relativo equilibrio entre los elementos al punto que mucho de una característica positiva, por ejemplo, clima escolar, puede ser contraproducente cuando otro elemento más esencial o básico para la efectividad escolar es débil o está ausente.

En este estudio se ha descubierto que existe un conjunto de elementos básicos o esenciales que son indispensables para alcanzar dicha efectividad y para mantener los buenos resultados en el tiempo. Por otra parte, existe un conjunto de factores que contribuyen y facilitan más no son lo fundamental en el logro de las escuelas. El siguiente diagrama muestra cuáles son estos dos tipos de factores: la columna vertebral” de la efectividad y los factores facilitadores / obstaculizadores.

Diagrama 8: Síntesis y jerarquía de factores de efectividad escolar



1.1 La “Columna Vertebral” de la efectividad escolar

Como puede apreciarse en el diagrama 8, la comparación entre escuelas reafirma el carácter esencial y fundamental del eje pedagógico: la interacción y soporte recíproco entre la gestión pedagógica institucional y el trabajo de los profesores en el aula. Si no existe respaldo recíproco y coherencia entre la gestión de la escuela y lo que ocurre en el aula, no es posible que las escuelas obtengan buenos resultados o que los mantengan en el tiempo.

La importancia del eje pedagógico en estas escuelas queda de manifiesto sobre todo en lo que pasa en la sala de clases. En las escuelas que han deteriorado sus resultados se observó que existía un ambiente didáctico en promedio menos propicio y una interacción profesor – alumno menos motivadora y exigente que en las escuelas efectivas, junto con una mayor variabilidad en estos aspectos entre clases y entre escuelas.

En las escuelas efectivas, por su parte, el trabajo de los profesores es más homogéneo, la gran mayoría tiene prioridades claras para cada una de sus clases, las preparan anticipando las situaciones de aprendizaje y atendiendo no solo a los contenidos que corresponde pasar, sino también a las características y la diversidad de sus alumnos, a los que supervisan y retroalimentan constantemente y con los cuales tiene relaciones exigentes pero de confianza y respeto mutuo. Motivar al alumno para que aprenda es preocupación básica de los profesores y ellos asumen que esa motivación depende de ellos y no es un factor inamovible que el alumno trae a la sala de clase.

Pero el buen trabajo en la sala de clases no es un elemento aislado en las escuelas de buen rendimiento. En estas escuelas el trabajo en el aula cuenta con apoyo y respaldo pedagógico constante de los líderes de la escuela y de los pares en una modalidad de trabajo que es colaboración y se encuentra institucionalizada en la organización escolar (no es sólo casual o espontánea entre algunos profesores). De este modo, el apoyo y respaldo institucional centrado en el eje pedagógico permite homogeneizar y elevar el desempeño de los profesores, mientras que su ausencia hace emerger como factor determinante en los resultados educativos a las características individuales de cada profesor. En otras palabras, una gestión pedagógica fuerte “saca lo mejor” de cada profesor mientras que una débil resta dirección, estímulo, apoyo a los profesores para que den lo mejor de sí mismo. En definitiva, la ausencia de trabajo pedagógico colaborativo entre profesores repercute negativamente sobre la calidad de lo que el conjunto de los profesores entregan a los alumnos en clase.

Algunos elementos de esta gestión pedagógica institucional parecieran ser especialmente relevantes en las escuelas estudiadas. El primero es el que en este texto se ha denominado “desarrollo profesional docente al interior de la escuela”, donde el equipo docente y los directivos realizan trabajo colaborativo orientado a evaluar lo que cada uno hace, a probar y revisar formas nuevas o distintas de enseñanza y aprendizaje de determinado tópico o tema, a articular ciclos y asignaturas, a comprender mejor y priorizar los contenidos del curriculum, etc. En este tipo de actividades, directivos y profesores aprenden y se van superando. Este elemento no está presente en las escuelas de bajo rendimiento ni en las que en los últimos años han experimentado una caída en su rendimiento.

Otro elemento relevante de una gestión efectiva es el “aprovechamiento de los recursos disponibles”, materiales y humanos. En las escuelas efectivas el equipo directivo tiene directrices claras e informadas al momento de tomar decisiones sobre, por ejemplo, la asignación de profesores a los cursos, a talleres y otras responsabilidades, actividades o tareas. Las decisiones no se toman por criterios administrativos de horas disponibles o requerimientos de completar horarios, sino que por criterios sustantivos: el mejor para esta actividad, o para este curso, o para esta promoción de alumnos. Respecto a los recursos materiales y didácticos hay una gestión que apunta al máximo aprovechamiento de lo que se tiene (más que cuidar el no deterioro o la pérdida).

La presencia de estos elementos, a su vez, supone la existencia de un liderazgo propositivo, legitimado internamente, que lleva la batuta en los temas pedagógicos estimulando, apoyando y alineando al equipo de profesores. Requiere al mismo tiempo de un proyecto institucional compartido, con metas concretas y priorizadas en función del aprendizaje de los niños, que se actualizan permanentemente, que se monitorean y evalúan. Finalmente, requiere una planificación rigurosa del proceso educativo de modo que “nada queda al azar”, y donde simultáneamente hay espacio para la creatividad / innovación de cada uno.

En la columna vertebral de la efectividad hay un tercer elemento clave: las expectativas y una “visión positiva de futuro”. Las escuelas efectivas son escuelas cuyos directivos y profesores creen en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se expresa no solo en la declaración que esto es así, sino que en conductas de los profesores a través de las cuales constantemente transmiten esas expectativas hacia los alumnos y en algunos casos a los apoderados. Estas conductas no están presentes en las escuelas críticas y son débiles en las que han deteriorado sus resultados educativos. El tema de las expectativas recorre los dos niveles de la escuela: de los profesores respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos; y de los directivos y líderes pedagógicos respecto al potencial de aprendizaje de los profesores y también de los alumnos. Al mismo tiempo, tener expectativas altas supone una visión de escuela que “puede más” y se esfuerza por superarse. Las exigencias que recaen sobre los directivos, profesores y alumnos son, por tanto, altas.

Finalmente, el estudio de escuelas que han despegado o caído en su rendimiento deja en evidencia que un cuarto factor clave de la efectividad es la capacidad de las escuelas para adecuarse a un contexto de constante cambio. Las escuelas que identifican y reflexionan frente a los cambios que las afectan (internos y externos) son las que logran adaptarse a ellos manteniendo o mejorando sus resultados. Las que no tematizan ni trabajan sobre la base de esos cambios, no consiguen mantener sus buenos resultados o no logran despegar. En este plano, la información sobre alumnos y profesores y el entorno se constituyen en insumos claves para construir un diagnóstico sobre la escuela, sus desafíos, sus fortalezas y debilidades, y definir cursos de acción concretos para avanzar y funcionar de modo más fluido y de esta forma apuntar a mejorar los resultados de aprendizaje.

Como puede apreciarse, en la columna vertebral de la efectividad que aquí se ha definido se muestran tanto elementos o factores objetivos como subjetivos. Por un lado importan la organización del tiempo y del trabajo, la planificación conjunta, la rigurosidad y la capacitación. Por otro, importan el compromiso de los docentes, las expectativas académicas, la mística y el esfuerzo. La combinación de ambos tipos de factores es clave

en los resultados que se obtienen. Sin uno de estos componentes es difícil hablar de efectividad escolar.

1.2 Factores que facilitan u obstaculizan la efectividad escolar

En el diagrama 8 aparece un segundo grupo de elementos que si bien no forman parte del eje primario de la efectividad, pueden contribuir a alcanzarla o perderla dependiendo de si están o no presentes. Son factores de efectividad que se encuentran en una segunda jerarquía o nivel. De hecho, estos 3 grupos restantes de factores – capital simbólico, apoyo externo y alianza escuela familia – no son rasgos distintivos sólo de las escuelas efectivas.

En primer lugar, pareciera haber una relación no lineal de lo que aquí se ha llamado capital simbólico con los resultados educativos. Hay escuelas de bajo y mediano rendimiento que tienen un buen clima organizacional y una fuerte identidad positiva. Para que una escuela funcione se requiere una cuota de confianza entre los integrantes de la unidad educativa, una identidad y compromiso y un clima que permitan un fluido trabajo pedagógico colaborativo, donde se revisa lo que cada uno y todos en conjunto hacen, se critica, se enmienda el rumbo, se plantean mejoras. Pero lo que define la efectividad no es la confianza, identidad y clima sino en el cómo éstos se ponen al servicio del proceso de enseñanza – aprendizaje, y no de otros fines o propósitos. De hecho, en algunas escuelas que experimentaron un deterioro en sus resultados se observó que un exceso de buen clima o un cuidado exagerado de éste puede llevar a desvirtuar el trabajo pedagógico de la escuela, a no reconocer déficit o problemas ni buscar soluciones a ellos.

Respecto al grupo de factores denominado “relación escuela - familia”, el estudio muestra que no existe una relación directa en el sentido que una mayor cercanía escuela - familia se encuentre asociada necesariamente a mejores resultados educativos. Observamos en escuelas efectivas, en escuelas críticas y en escuelas que experimentaron un deterioro de sus resultados, situaciones muy diversas en cuanto a la forma en que tratan y se vinculan con los apoderados. La diferencia principal de las escuelas efectivas con el resto es que éstas muestran una postura más definida y fundamentada sobre la forma de relación que tienen con los apoderados.

Finalmente el apoyo externo parece encontrarse en el mismo nivel: puede ayudar si está presente, pero las escuelas que consiguen ser efectivas muestran un desempeño heterogéneo a este respecto. Hay escuelas que cuentan con un amplio apoyo de la comunidad y de instituciones del entorno y que sin embargo no han conseguido despegar. Por su parte, hay escuelas que han logrado mantener sus buenos resultados educativos a pesar de no contar con más apoyo que el que les entrega el Ministerio. En consecuencia, la diferencia no la marca entonces el si existe o no dicho apoyo, sino más bien cómo la escuela procesa y aprovecha al máximo las oportunidades que provienen desde el entorno.

Los resultados de este estudio en general son consistentes y coherentes con la literatura revisada en el capítulo II, tanto a nivel de la gestión institucional como de la enseñanza efectiva y la imbricación entre ambos, en particular la jerarquía de factores de Marzano (2000) y el argumento de Slavin (1996) acerca de la importancia de una enseñanza de calidad y un entorno que presione hacia un mejoramiento constante de la calidad. Los

resultados también apoyan el argumento de este último autor en cuanto a la “densidad propia” del nivel sala de clase: sin enseñanza efectiva no hay escuela efectiva.

Este estudio evidencia con claridad que cuando la gestión pedagógica en las escuelas se debilita, los resultados de aprendizaje pasan a depender de factores azarosos, como son los problemas que en determinado semestre o año tiene un profesor o profesora, las características de alumnos de un curso o cohorte específico. Al mismo tiempo, enseña que una gestión pedagógica de calidad puede elevar la calidad de la enseñanza del conjunto de los profesores, neutralizando deficiencias o insuficiencias de entrada de los mismos a la escuela. De esta forma, lo central en la efectividad escolar no son las estructuras e insumos del trabajo escolar, sino que las interacciones sociales en la escuela y la forma en que los actores (estudiantes, profesores, directivos, apoderados) entienden, asumen y desempeñan sus funciones. Son elementos subjetivos los que deciden lo que se hace y lo que se logra con los recursos al alcance, tema que ha sido desarrollado ampliamente en las obras de Fullan (varios años).

¿Son los factores de efectividad distintos en escuelas en sectores de pobreza que en escuelas localizadas en otro medio social? Siguiendo a Muijs (2003) y para Chile a Eyzaguirre (2004), los factores de efectividad serían independientes de la composición sociocultural y económica del alumnado. Sin embargo, los resultados del estudio realizado acá indican que en escuelas en sectores de pobreza es central e indispensable abordar con especial cuidado algunos elementos específicos de la efectividad. Destacan dos: elevar las expectativas que tienen directivos y profesores sobre el potencial de aprendizaje de los alumnos y transferir metodologías y herramientas concretas de trabajo para encarar un alumnado con niveles iniciales y ritmos de aprendizajes muy disímiles. Las expectativas y el manejo de la diversidad son dos aspectos particularmente complejos y propios de los contextos de pobreza.

2. ¿POR QUÉ CAMBIAN LAS ESCUELAS?

La efectividad escolar y los factores que contribuyen a ella no son estáticos ni inmutables. De hecho, esta investigación abre preocupaciones y aporta al mismo tiempo una cuota de optimismo, pues evidencia que las escuelas en sectores de pobreza pueden emprender un camino de mejoramiento, pero al mismo tiempo pueden perder sus buenos resultados que sabemos tanto cuesta alcanzar en contextos de pobreza. Esta última sección pretende responder a la pregunta sobre cómo pueden cambiar los factores de efectividad o qué hace que una escuela pueda llegar a conseguir o dejar de tener esas características en su funcionamiento.

Las conclusiones más claras que pueden obtenerse de lo observado son las siguientes:

- ✓ No hay un molde único de mejora ni de deterioro. Las escuelas siguen trayectorias propias de mejoramiento o deterioro.
- ✓ Lo anterior se debe a que los factores que contribuyen al cambio son distintos de una escuela a otra. Mientras en un caso el cambio está principalmente inducido por la llegada de un líder, en otros casos puede deberse a una variación en el tipo de alumno que atiende la escuela, a la llegada de un programa o apoyo externo y a un desastre como es la noticia de resultados SIMCE muy por debajo de lo esperado.
- ✓ Si bien los factores que gatillan el cambio son distintos, el cambio ocurre siempre por un encadenamiento de factores al interior de un área o entre áreas. La concatenación

entre distintos elementos es lo que explica el avance o retroceso. En varias de las escuelas que deterioraron sus resultados, por ejemplo, confluyeron problemas de liderazgo, modificaciones en el alumnado y un deterioro en el clima escolar, provocando una caída en los resultados SIMCE.

- ✓ Los procesos de cambio siempre conjugan elementos externos e internos a las escuelas. Los factores externos impulsan y expanden fuerzas internas de cambio que empujan a una mejora o al deterioro.
- ✓ Al igual que en los factores de efectividad los que impulsan cambio combinan siempre elementos objetivos y subjetivos.
- ✓ Las escuelas que mejoran en todos los casos son “sujeto” de su propia evolución. Ellas como colectivo reflexionan sobre su accionar y sobre lo que les pasa, logrando adaptarse a los cambios internos y de su entorno.
- ✓ Las escuelas que deterioran sus resultados no realizan esta reflexión y por lo mismo no saben responder a la mayor complejidad que implican estos cambios.

Así como en el caso de las claves de efectividad escolar, es necesario hacer acá también un esfuerzo por identificar cuáles son los factores más relevantes que inducen el cambio, sea positivo o negativo. La evidencia entrega algunos aportes relevantes que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, hay que resaltar el rol del liderazgo en los procesos de cambio. En todas las trayectorias de escuelas estudiadas este es uno de los factores clave. La llegada de un nuevo director o jefe de UTP puede impulsar el cambio hacia un trabajo mucho más centrado en lo pedagógico, así como entregar un apoyo sólido al trabajo de los profesores. En otros casos, la salida de un líder legitimado al interior de la escuela significa un debilitamiento del soporte que el “nivel escuela” le entrega al trabajo en el aula, lo que hace que los resultados académicos dependan en gran medida del trabajo que hace cada profesor.

Los cambios en la composición del alumnado, que por lo general implican un aumento en la diversidad de situaciones, también muestran ser decisivos en términos de sus consecuencias para la efectividad de una escuela. Por una parte, dicha heterogeneidad le añade complejidad al trabajo en el aula y si los profesores no cuentan con las herramientas para enfrentar esta diversidad, como ocurre en la mayoría de los casos, es altamente probable que esto se vuelva un problema poco manejable para las escuelas, lo que redundará en un deterioro de sus resultados. En algunos casos esta creciente diversidad también ha desencadenado un mayor nivel de indisciplina en las escuelas.

Por otro lado, el buen clima puede traer excelentes dividendos a las escuelas si es acompañada por una gestión pedagógica efectiva. De hecho, algunas escuelas que lograron mejorar sus resultados se apoyaron bastante en las buenas relaciones internas y en el compromiso de los profesores para dar el salto que necesitaban. En estas escuelas que despegan, el incentivo que van poniendo los buenos resultados que se consiguen potencia la motivación y las expectativas de todos los actores. En el otro extremo, en los casos en los que el clima sufrió un deterioro importante, los problemas permearon todo el trabajo de la escuela, afectando el trabajo en equipo, la motivación de los profesores y obviamente los resultados académicos que se consiguen. El clima es un factor de cambio relevante. No obstante, una preocupación exagerada o exclusiva por el clima desvía el foco de atención de las escuelas hacia aspectos que no tienen directa relación con la enseñanza – aprendizaje de los niños. De la misma forma, una preocupación extrema por la imagen y visibilidad de la escuela en el entorno, puede ir en desmedro de la calidad

del proceso de enseñanza – aprendizaje y por lo mismo conducir a un deterioro de la escuela.

Por su parte, como ya se ha dicho, los factores externos “impulsan” o bien “inhiben” la calidad del trabajo de las escuelas y su mayor presencia o ausencia afectan su efectividad. Las escuelas que lograron ser efectivas por ejemplo, en parte lo lograron por la ayuda o presencia de algún tipo de mirada externa (fundación, programa ministerial, supervisión) que les sirvió para encauzar mejor el trabajo. En los casos de escuelas que han bajado su rendimiento, es claro como la ausencia o la retirada de una mirada externa – que pudiera ayudarle en la identificación de los caminos a seguir en su tarea educativa, como hizo el programa de las 900 escuelas en varios de estos establecimientos – ha afectado la capacidad de las escuelas para mantener sus puntajes SIMCE. Este “impulso” o apoyo externo no necesariamente proviene de la autoridad de gobierno. La importancia de esta mirada foránea radica fundamentalmente en que puede ayudar a las escuelas que han entrado en un cierto estado de inercia e inamovilidad frente a los cambios que las afectan a generar estrategias o al menos tematizar la necesidad de adaptarse a estos cambios. Es muy común que en algunas escuelas los logros pasados redunden en esta sensación de inercia, lo que afecta la calidad de los resultados que se obtienen.

Esto último enlaza con el aspecto verdaderamente decisivo en el despegue o deterioro de los resultados: la capacidad de adaptación a los cambios de las escuelas. Todos los factores anteriormente mencionados se relativizan si es que las escuelas logran adaptarse a lo que ocurre en su interior y a lo que se modifica en su entorno. El cambio en el alumnado, como factor del entorno, puede incidir negativamente en los resultados, pero sólo si es que la escuela no reflexiona sobre esa nueva realidad y no genera estrategias pertinentes. El cómo las escuelas procesan y tematizan el cambio es lo que finalmente determina la verdadera incidencia de los factores hacia el deterioro o despegue. El cambio genera un nuevo contexto, pero es la escuela la que procesa ese contexto y se adecua o no a él. Estos resultados son coherentes con los argumentos sobre el cambio educativo desarrollado por Fullan y otros autores.

Finalmente, el estudio permite concluir que la mejora toma tiempo, 4-5 años en las escuelas estudiadas. El proceso de deterioro, por su parte, en la mayoría de las escuelas estudiadas también fue gradual pero más lento en varios casos (2 años).

3. ALGUNAS REFLEXIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

El estudio tiene importantes implicancias de política. En primer lugar, indica que las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile son pocas, al mismo tiempo que afirma la convicción que el objetivo de que estas escuelas obtengan buenos resultados educativos es un desafío posible. Las escuelas efectivas estudiadas no realizan acciones en extremo complejas o fuera de alcance. Directivos y profesores de estas escuelas hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de una escuela, neutralizando las dificultades y creando ambientes de aprendizajes propicios y estimulantes para los alumnos.

En este mismo sentido, el estudio corrobora que la unidad de trabajo por excelencia en materia de política educativa es la escuela. Más aún en contextos como el de Chile, donde el desafío se posiciona en el plano de la calidad y cada vez menos en el de la cobertura o del déficit de infraestructura e insumos. La unidad clave que debe dar el salto

de calidad es la escuela. De modo compartido, directivos y profesores, con fuerte implicación de estos últimos, deben construir un proyecto educativo pertinente a sus alumnos, que priorice su acción en la mejora constante de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, lo que va asociado con prácticas consistentes y coherentes de diagnóstico, planificación, evaluación y retroalimentación, así como instancias internas de perfeccionamiento docente.

Por su parte, no debe olvidarse que desarrollar un trabajo como el que realizan las escuelas efectivas requiere siempre de una combinación equilibrada de elementos subjetivos (compromiso, expectativas, mística, voluntad) y elementos objetivos (organización adecuada del tiempo, de los recursos, planificación, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, por nombrar algunos) a nivel de la escuela como organización y de los profesores en el aula. Surge entonces la pregunta sobre cómo afrontar esta necesaria complementariedad desde las políticas educativas.

Las escuelas en sectores de pobreza, a la luz de este estudio, no requieren solo de un apoyo técnico y material. Las políticas educativas no pueden olvidar que la escuela efectiva es una que es agente o actor central de su propio futuro. No depende de apoyos externos, aunque la existencia de éstos le ayuda sacar adelante su proyecto institucional y las iniciativas y líneas de acción asociadas. Es una escuela que “endogeniza” lo que viene de afuera, incluidos los apoyos ministeriales, lo hace suyo y los transforma en algo propio. No lo acepta pasivamente, sino lo negocia y transforma para sus fines mayores. Desde la escuela, las intervenciones ministeriales o privadas (distribución de textos, recursos de aprendizaje, una jornada escolar más larga, nuevo currículum, pasantías, cursos de perfeccionamiento, computadores, un PME, un programa especial de convivencia escolar o de formación en valores, etc.) se significan, aprovechan y hacen pertinentes a las características de cada establecimiento, sus profesores y estudiantes. En este sentido el tema simbólico de cómo se comunica y, por otro lado, se recibe y entiende la política educacional, las decisiones, los programas y las acciones, debiera constituirse en un eje importante de preocupación.

El estudio verifica que lograr buenos resultados – y por lo tanto contribuir a ello desde la política educativa – no es una tarea fácil ni rápida, y que la efectividad escolar es un resultado siempre transitorio o sujeto a riesgos internos y externos a la escuela que la desafían, más aún en contextos de pobreza. Es en este sentido que las escuelas con buenos rendimientos solo son efectivas si logran ser una organización que no se “estabiliza” en torno a los buenos resultados sino que se actualiza constantemente, no deja de aprender de lo que hace, busca permanentemente mejorar y se adapta a los factores que desde el exterior la afectan, aprovechando oportunidades y respondiendo a nuevos desafíos y riesgos. Sostener las escuelas efectivas es importante porque toma tiempo construirlas, porque enseñan a partir de lo que han hecho y porque su deterioro es más rápido que la mejora.

La política educacional, por tanto, debe poner especial énfasis en el cómo las escuelas son capaces de darle significado al impulso que reciben desde el exterior. El mejor ejemplo de dicha importancia es lo que ocurre con las escuelas que no son efectivas: en estos casos, el aporte de apoyos externos pasa a ser puntual y segmentado, no se aprovecha del todo, y una vez que el apoyo desaparece o se interrumpe, los avances tienden a desvanecerse y la escuela vuelve a su situación inicial. Los apoyos externos ayudan a estimular el cambio, a iniciarlo, pero este no tiene futuro mientras no lo asuma un grupo significativo de agentes al interior de la escuela. El cambio nunca es la

aplicación fiel de un programa, sino el resultado de las adaptaciones, interpretaciones y decisiones que toman los agentes en las escuelas.

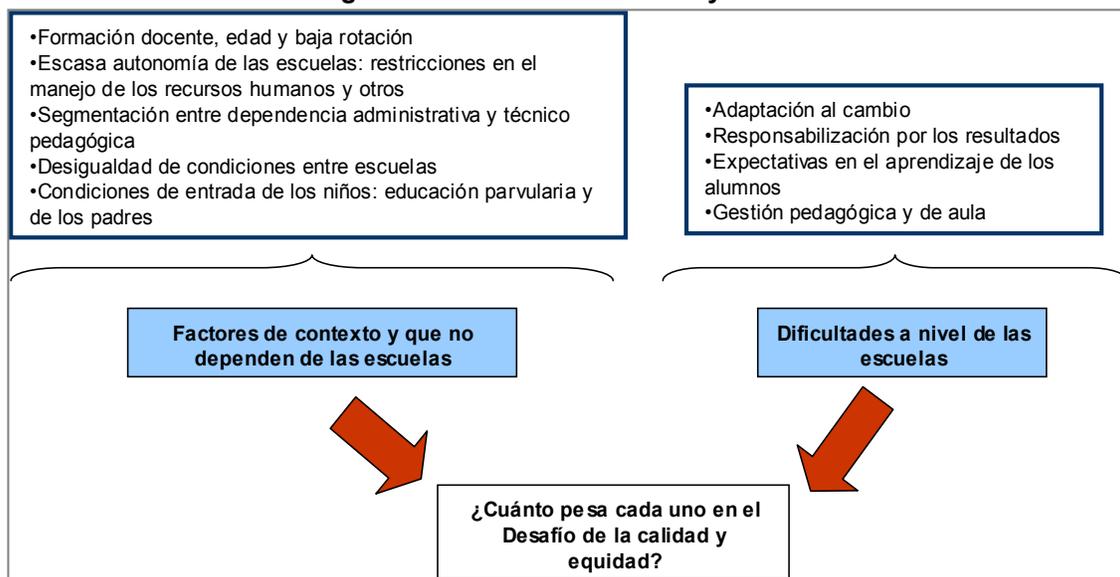
La política pública de educación en nuestros países no presenta elementos que favorezcan esta “significación” del apoyo externo por parte de las escuelas. Por lo general las intervenciones tienden a ser estandarizadas y de moldes predefinidos en lo que respecta a su implementación (acciones a desarrollar en la escuela, tiempos en que se desarrolla, modalidad de trabajo, etc.). Esta estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta el que las escuelas le den un sentido propio al cambio. Además, al momento de hacer el seguimiento de ella la mirada esta puesta en los procedimientos y actividades predefinidas y no en los objetivos que se persiguen. Esta modalidad dificulta que directivos y docentes, disientan, negocien, signifiquen y en este proceso hagan suyo el cambio que se busca relacionándolo con su trabajo cotidiano concreto en la escuela. Las políticas deben ocuparse de que la mejora sea “vivenciada y comprendida desde dentro”. Lograr este nexo entre la política y la escuela es el desafío que deben afrontar nuestras reformas educacionales.

Dos reflexiones finales. La primera alude a una pregunta que las políticas educativas deben hacerse necesariamente: ¿Qué hacer con las buenas escuelas en sectores de pobreza?. La experiencia de estos casos permite afirmar que la respuesta tiene dos direcciones. En primer lugar, estas escuelas son un insumo importante para las políticas. Esto significa que la política debe aprender de la experiencia de estas escuelas y hacer esfuerzos por transmitirla a quienes no han logrado conseguir buenos resultados. En segundo lugar, las escuelas efectivas no pueden dejar de ser objeto para las políticas. La situación que han logrado es siempre inestable, más en el mundo contemporáneo marcado por la inestabilidad en esferas como el trabajo y la familia y los riesgos sociales asociados a las drogas, delincuencia y seguridad ciudadana. Varias de las escuelas efectivas estudiadas manifestaron sentirse carentes de apoyo y de una mirada externa que las oriente en estas y otras materias. Debieran generarse esfuerzos para mantener y multiplicar la calidad de este tipo de escuelas pues significan un aporte sustantivo a la calidad y equidad del sistema educativo.

Finalmente, es relevante resaltar que este estudio ha puesto la mirada en el microcosmos de la escuela, por lo mismo, en las variables y dimensiones que operan y son manipulables desde las mismas escuelas. Sin embargo, no se puede desconocer que el contexto en el que éstas escuelas se insertan no necesariamente es el más favorable para promover un salto sustantivo en materia de calidad y equidad. Este salto en sociedades como las nuestras, que arrastran una estructura social muy desigual, depende sólo en parte del esfuerzo y aporte que pueden hacer las escuelas. Es por esta misma razón que escuelas efectivas en sectores de pobreza son una excepción y no una regla común. Estas escuelas han logrado como muy pocas sobrepasar las restricciones que el contexto y la estructura social les impone y se ven enfrentadas a riesgos / amenazas permanentes de deterioro.

Lo que se busca afirmar con esto es que las dificultades no están solo en las escuelas. Hay fuerzas mayores con las cuales éstas entran en relación y que con frecuencia ahogan los esfuerzos desplegados por las escuelas. Entre estas fuerzas mayores (en el sentido que no dependen del microcosmos de la escuela) están las que se listan en el lado izquierdo superior del diagrama 9, todas ellas referidas al sistema educacional. A ellas se suman las fuerzas desigualizadoras presentes en la estructura social.

Diagrama 9: Efectividad escolar y Contexto



Fuente: elaboración propia

Entre las fuerzas que imponen rigidez sobre las escuelas y que posiblemente limitan la posibilidad de ser efectiva cabe señalar las siguientes: una edad relativamente avanzada del cuerpo docente (48 años en promedio), una formación inicial docente débil y poco renovada, escasa autonomía para contratar y despedir a docentes y directivos, disparidades significativas en las condiciones de entrada de los niños en cuanto al clima educacional del hogar paterno y el acceso desigual por nivel socioeconómico a instancias de educación preescolar, segmentación de las dependencias en el plano administrativo y financiero y el técnico pedagógico, que afecta en particular a las escuelas municipales. Quedan abiertas las interrogantes sobre cuánto pesan estos y otros factores estructurales y de contexto en las posibilidades de las escuelas en sectores de pobreza para transformarse en efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARIÑO, C. Y OTROS (2000). "Gestión Escolar. Un Estado del Arte de la Literatura", *Revista Paideia*, Nº 29, Santiago, Chile.

ARANCIBIA, V. (1991). "Efectividad escolar, un análisis comparado", *Estudios Públicos* No. 47, Centro de Estudios Públicos, Santiago.

ARANCIBIA, V., BRALIC, S. Y STRASSER (2000) "Diseño, Implementación y Evaluación de un Modelo de Desarrollo de Efectividad Escolar", Proyecto FONDECYT Nº 1980590, Santiago, Chile.

ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO – SANTIAGO CONSULTORES "Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900", Informe Final de Consultoría (varios volúmenes) para Ministerio de Educación. Una síntesis de publicó en MINEDUC (2000) con el título "*Evaluación del Programa de las 900 Escuelas*", División de Educación General, Santiago, Chile.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1998) *Facing up to Inequality in Latin America: Economic and Social Progress in Latin America*, Washington, D.C.

BELLEI, C. (2003) "¿Ha tenido impacto la reforma chilena?", en C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

BELLEI, C. (2002) "¿Ha tenido impacto la Reforma Educacional Chilena", documento de trabajo para el Proyecto CRESUR Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor Universidad de Stanford y Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Santiago.

BELLEI, C. PEREZ, L. M., MUÑOZ, G. y RACZYNSKI, D. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, UNICEF, Santiago de Chile.

BELLEI, C. y MENA, I. (2000) "El desafío de la calidad y la equidad en educación", en "*Chile en los noventa*" C. Toloza y E. Lahera editores, Presidencia de la República-Dolmen, Santiago, Chile.

BERSTEIN, B. B., ed. (1973) *Class, Codes and Control*, London/ Boston: Routledge & Kegan Paul.

BOURDIEU, P. y CHAMPAGNE, P. (1999). "Los Excluidos del Interior" en P. Bourdieu *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., pp. 363-368.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd. Edition)". London: TCS Book Series.

BRUNNER, J. J. y ELACQUA, G. (2003) *Informe Capital Humano en Chile*. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

CARDEMIL, C. y otros (1991). "Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica", *Cuadernos de Educación XXI* (298), Pág. 254-265.

CARLSON, B. (2000). "¿Qué nos enseñan las escuelas sobre educación de los niños pobres en Chile", *Revista de la CEPAL* No. 72, Pág. 165-184.

CASASSUS, J. (2003). "La Escuela y la (des)igualdad", Editorial LOM, Santiago de Chile.

CASASSUS, J. (1999). "Marcos Conceptuales para el Análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistema Educativos", en UNESCO, *La Gestión en Busca del Sujeto*.

CEPAL, 1997 y 1999-2000. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile.

CIDE, La Dirección Escolar: Análisis e Investigación.

<http://www.mec.es/cide/investigacion/estudios/calidad/directores/indice.htm>

CIDE (1999). "Evaluación Intermedia del programa MECE – Media", Informe Final, Santiago.

COLEMAN, J.S. -(1996), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, Washington D.C.

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

CORRALO, C. Y MC DONALD, D.H. (2002) "What Works with Low – Performing Schools. A Review of Research", AEL. Charleston, West Virginia, USA.

COX, J.C. (2000) "Validación Preliminar de un Conjunto de Instrumentos Destinados a la Evaluación de Características de Efectividad de Establecimientos Educativos", Tesis para Optar al Grado de Magíster en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Prof. Guía Violeta Arancibia.

CREEMERS, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*, Cassell, London.

CUTTANCE, P. (1989). "Evaluating the effectiveness of schools", en Reynolds, D. y Cuttance, P. eds. *New Directions in School Effectiveness and School Improvement*, Cassell, Londres.

DESUC, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (2001) "Evaluación de la Jornada Escolar Completa", Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

DUBET F. Y MARTUCELLI D. (1997). "En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar". Editorial Losada, París.

EDMONDS, R.(1979) "Effective school for the urban poor", *Educational Leadership*, no. 37, Pág. 15-27.

EPSTEIN, J.L. (2001) . *School, Family & Community Partnerships*, Boulder, Colorado, Westview Press.

ESPINOLA, V. y otros (1994). *Manual para una escuela eficaz. Guía de perfeccionamiento para directores y profesores*, Editorial Zig Zag, Santiago.

EYZAGUIRRE, B. (2004) "Claves para la educación en pobreza", en Estudios Públicos No. 93, Verano, Santiago de Chile.

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (1998) "Evaluación de la línea de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) del Programa MECE", Informe Final de Consultoría para el MINEDUC, Santiago, Chile.

FARREL, J. (1993) "International Lessons for School Effectiveness: The View from the Developing World" en Farrel and Oliveira eds., *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs*. Washington, D.C.: Economic Development Institute, The World Bank.

FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1997) *El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros*, Editorial Trillas, México.

FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell

FULLAN, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*, Ontario: OISE Press.

GAJARDO, M. (1999). "Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década, PREAL, Santiago, Chile.

GARCIA – HUIDOBRO, J.E, ed. (1999). *La Reforma Educativa Chilena*, Editorial Popular, Madrid, España.

GARCIA – HUIDOBRO, J.E. y SOTOMAYOR, C. (2002). "La Centralidad de la Escuela en la Política Educativa Chilena de los años '90", documento de trabajo para el Proyecto CRESUR Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor Universidad de Stanford y Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Santiago.

GARCIA – HUIDOBRO, J.E. (2003). "La Buena Escuela". Texto resumen de un estudio mayor realizado con Carmen Sotomayor ("La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los 90", Santiago, 2002).

GARCIA HUIDOBRO, J.E. 2004, ed. (2004). *Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza*. Universidad Alberto Hurtado y Banco Interamericano de Desarrollo, Santiago de Chile.

HALSEY, A.H., H. LAUDER, P. BROWN AND A. STUART WELLS, eds. (1997) *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford - New York: Oxford University Press.

HARRISS, A. (2000) "What works in school improvement? Lessons from the field and future directions", *Educational Research vol, 42, N° 1, pp. 1-11*.

HENCHEY, N. y RAHAM, H. (2003) "Schools that make a difference: Twelve Canadian Secondary Schools in Low Income Settings", documento presentado a la Conferencia

Internacional sobre School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, enero 7, 2003.

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

HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997) "La base de conocimiento de mejora de la escuela", en Reynolds, D. y otros *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid – Santillana – Aula XXI, pp. 71-101.

JENCKS, C. y otros (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

LAVIN, S. Y DEL SOLAR, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar, guía metodológica para los centros educativos*. LOM Ediciones / PIIE

LEVIN, H. y LOCKHEED, M., eds. (1991). *Effective Schools in Developing Countries*, Banco Mundial, Washington, D.C.

LUCCHINI, D., ed. (2002). *Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

MARTINEZ-NOGUEIRA, R. (1995). "La transformación del Modelo de Organización y Gestión Educativa, el Aprendizaje Acumulado", en UNESCO/OREAL *Innovaciones en la Gestión Educativa. Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela*.

MARTINIELLO, M. (1999). "Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina", *Development Discussion Papers* N° 709, Junio, Harvard Institute for International Development. Harvard University.

MARTINIC, S. y PARDO, M. (2003). "Aportes de la Investigación Educativa Iberoamericana para el Análisis de la Eficacia Escolar" 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.

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.

MARZANO, R.J. (2003) *What Works in Schools: Translate Research Into Action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.<http://www.ascd.org/publications/books/102271/chapter2.html>

MAUREIRA, F. (2001). "Estrategias de gestión de escuelas municipales chilenas. Documento de trabajo, CIDE.

MC EWAN, P. (2001) "The Effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System". *Education Economics*, Volume 9 (2).

MC EWAN, P. y CARNOY, M. (2000). "The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(3): 213-239.

MC EWAN, P.Y CARNOY, M. (1999). "The Impact of Competition on Public School Quality: Longitudinal Evidence from Chile's Voucher System, Mimeo, Palo Alto: Stanford University.

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

MINEDUC, Departamento de Estudios y Estadística (2001). "Construcción de Grupos Comparables de Establecimientos (SIMCE 2000)" . Santiago, Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION, GOBIERNO DE CHILE y UNESCO - OREALC (2002). *Informe Regional. Panorama Educativo de las Américas*, Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Santiago, Chile.

MINEDUC - Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores, (2000). "Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900", Ministerio de Educación, Programa de las 900 Escuelas, Agosto.

MINEDUC - Departamento de Estudios Sociales, Universidad Católica de Chile y Asesorías para el Desarrollo, (2001). "Estudio de Evaluación de la Jornada escolar completa". Ministerio de Educación, Subsecretaría y Dep. de Estudios y Estadísticas, Julio.

MINEDUC - Asesorías para el Desarrollo (2002). "Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado desde los Establecimientos Educativos", Informe final, mayo, Dep. Estudios y Estadísticas del MINEDUC.

MINEDUC, Departamento de Estudios y Estadística (2001). "Construcción de Grupos Comparables de Establecimientos (SIMCE 200)" . Santiago de Chile.

MINTROP, H. (2003) "The Limits of Sanctions in Low-Performing Schools: A Study of Maryland and Kentucky Schools on Probation", *Education Policy Analysis Archives*, vol.11, N° 3, enero, <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n3.html>

MORTIMORE, P. (1997). "Can effective schools compensate for society?", en Halsey y otros , eds. *Education: Culture, Economy and Society*, pp. 477-487, Oxford University Press.

MORTIMORE, P.(2000). "Globalisation, Effectiveness and Improvement". International Congress for School Effectiveness and Improvement, Hong Kong, January 2000.

MORTIMORE, P. Y OTROS (1998). *School Matters: The Junior Years*, Somerset: Open Books

MORTIMORE, P. (1997). "Can Effective Schools Compensate for Society?". En Halsey, A.H.,H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (eds.) *Education, Culture, and Society*. Oxford: Oxford University Press.

MUIJS, D. (2003). *La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas. Resumen de resultados*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad (REICE), Eficacia y Cambio en Educación, Vol. I, N° 2.

MUÑOZ, G. (2004). "Análisis en torno al caso chileno", En *Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza*. Universidad Alberto Hurtado y Banco Interamericano de Desarrollo, 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.

MURILLO, F.J. (2003b) "El movimiento teórico – práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes", REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, N° 7, <http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf>

NUTTALL, D.I. Y OTROS (1989). "Differential Schools Effectiveness", *International Journal of Educational Research* 13, 7, pp. 769-776

PNUD (2003). *Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana*. Informe final revisado. Consultoría realizada en conjunto con Asesorías para el Desarrollo para el Ministerio de Educación de Chile.

POTTER, D., REYNOLDS, D. y CHAPMAN, C. (2002) "School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a Review of Research and Practice", en *School Leadership & Management* vol. 22, N° 3, pp. 243-256.

POZNER, P. (1995). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.

PROGRAMA DE PROMOCION DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE, PREAL (2001) *Quedando Atrás. Un Informe del Progreso Educativo en América Latina*, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

RACZYNSKI, D. y otros (2002). "Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado desde los Establecimientos Educativos", Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación, Asesorías para el Desarrollo, Santiago, Chile.

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

REYNOLDS, D. (1988). "British School Improvement Research: The Contribution of Qualitative Studies", *International Journal of Qualitative Studies in Education* vol 1, no. 2, págs. 143-154.

REYNOLDS, D. y CREEMERS, B., Eds. (1989). *School Effectiveness and Improvement*, RION, Institute of Educational research, London

REYNOLDS, D. y otros (1996). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, Pergamon, Oxford.

SAMMONS, P., THOMAS. S. Y MORTIMORE, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman Publishing

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

SANCHO, A. ARANCIBIA. V. y SCHMIDT, P. (1998). "Experiencias Educativas Exitosas", *Serie Informe Social N1 52*, diciembre. Libertad y Desarrollo, Santiago.

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

SCHEERENS , J. y BOSKER, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*", Oxford: Elsevier Science Ltd.

SEGUEL, X y otros (1999). "Pauta de Observación de Prácticas Docentes: Estudio de sus Características Psicométricas". *Revista Psyckhe*, Vol. 9, N° 2, pp. 103-110, Universidad Católica de Chile, Santiago.

SLAVIN, R. (1996). "Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América latina", documento traducido por PREAL, Santiago.

STOLL, y MORTIMORE, P. (1995). "School effectiveness and school improvement", *View Point* No. 2, pp.1-8, Institute of Education, London.

SUN, Y (2000) "Los Talleres de Profesores del P900 en nueve escuelas de la región Metropolitana: Un estudio etnográfico", Documento MINEDUC, Santiago.

UNDURRAGA, G. ASTUDILLO E. y otros (1998). "Desafíos de la gestión del centro escolar: hacia una organización autorrenovante", en *En Gestión escolar, variable estratégica para una educación de calidad*, Pontificia Universidad Católica, Facultad de Educación.

UNESCO - OREALC (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo (Tech. Rep.) Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación. Disponible en <http://www.unesco.cl/09.htm>

VACCARO, L. y FABIANE, F. (1994). "Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel socioeconómico bajo. El caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres", Proyecto Fondecyt 1930323.

WOLF, L. (1998). "Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos", *Documento de Trabajo* No. 11, PREAL, Santiago.

ZARATE, G. (1992). "Experiencias Educativas exitosas, un análisis a base de Testimonios", *Estudios Públicos* No. 47, invierno, pág., 127-157, Centro de Estudios Públicos, Santiago.

ZARATE, G. (1992). "Experiencias Educativas exitosas, un análisis a base de Testimonios", *Estudios Públicos* No. 47, invierno, pág., 127-157, Centro de Estudios Públicos, Santiago.