

APROFA: Asociación Chilena de Protección a la Familia

AULAS UNIDAS: Proyecto Iberoamericano de Informática Aulas Unidas

CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

CONACE: Comisión Nacional para el Control de Estupefacientes

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

DAEM: Dirección de Administración de Establecimientos Municipales

DEPROV: Departamento Provincial de Educación

FNDR: Fondo Nacional de Desarrollo Regional

FODA: Metodología de análisis basada en fortalezas-oportunidades y debilidades-amenazas

JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile

P-900: El Programa de las 900 (P-900) se puso en marcha en marzo de 1990 para dar respuesta a las desigualdades educativas que se venían produciendo entre las escuelas de sectores de ingresos medios y altos y las escuelas de los sectores más pobres.

PEI: Proyecto Educativo Institucional

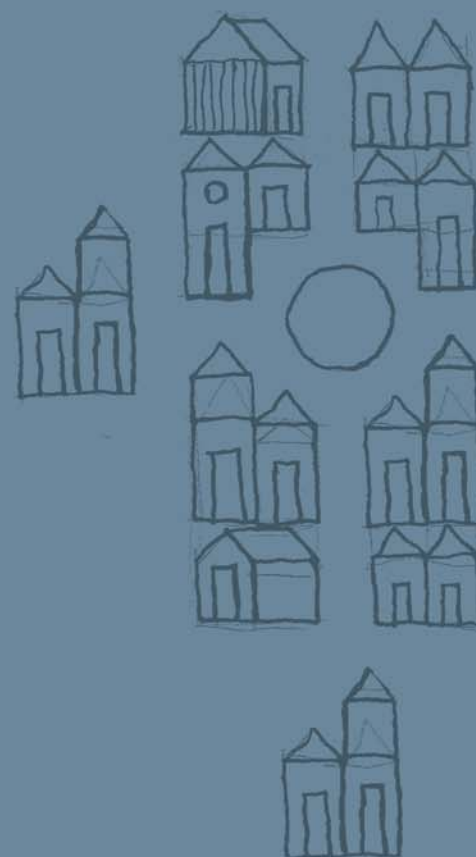
PME: Proyecto de Mejoramiento Educativo

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

TAP: Talleres de Aprendizaje (TAP) del P-900

UCE: Unidad de Currículum y Evaluación

UTP: Unidad Técnico Pedagógica



¿Quién dijo que no se puede?
Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza



Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF
Teléfono: 422 88 00 / www.unicef.cl

Asesorías para el Desarrollo
Teléfono: 236 86 99 / www.asesoriasparaeldesarrollo.cl

Autores de la primera parte y coordinadores de la investigación:

Luz María Pérez, Cristián Bellei (Unicef)
Dagmar Raczynski, Gonzalo Muñoz (Asesorías para el Desarrollo)

Agradecemos al grupo de profesionales especialistas en educación que aportaron en el diseño de instrumentos, discusión de resultados preliminares, lectura de borradores y el análisis de algunos temas específicos.

Celia Alvarino, Cecilia Cardemil, Carlos Concha, Mónica Correa, Cristián Cox, Silvia Elgueta, Fernando Flores, Viviana Galdames, Juan Eduardo García-Huidobro, Fernando Maureira, Alejandra Medina, Isidora Mena, Pedro Monti, Angélica Pavez, Javier San Miguel, Ximena Seguel, Carmen Sotomayor.

Unicef agradece los aportes financieros de Smartcom y Drive que hicieron posible la investigación y publicación de este libro.

ISBN: 92-806-3795-8
Registro de Propiedad Intelectual 137.576

Marzo 2004





¿ Quién
dijo que
no se
puede ?

Escuelas Efectivas
en Sectores de Pobreza

PRIMERA PARTE

Tenemos un gran desafío como país: mejorar la calidad de la educación chilena, para todos. Es una tarea ardua y demanda el apoyo y la responsabilidad de toda la sociedad. Las grandes metas necesitan del esfuerzo colectivo y requieren de grandes políticas, a la vez que enriquecerse con las experiencias locales que son fuente de innovadoras ideas. Creemos que es posible entregar una educación de calidad en todas las escuelas de Chile y, en particular, en aquellas con una alta concentración de niños en condiciones de pobreza.

La importancia del presente estudio es que presenta casos exitosos, con buen rendimiento escolar, sostenido en el tiempo, a pesar de las condiciones adversas. Aparecen los profesores comprometidos con su trabajo, los directivos líderes, los profesionales actualizados en las materias, las metodologías y contenidos que rescatan la experiencia cotidiana de los alumnos para hacer más fácil el aprendizaje. Este trabajo ilumina nuestro quehacer y puede proyectarse a todo el sistema educacional.

Paralelamente, estamos recogiendo la experiencia educacional de varias naciones europeas y también tendremos la oportunidad de conocer qué ocurre en algunos países asiáticos.

La educación ha adquirido posiciones prominentes en todos los gobiernos desarrollados. Tener una buena educación no es sólo un fin en sí mismo. Muchas de las oportunidades futuras en la vida de nuestros hijos dependen de que alcancen mayores niveles de escolaridad y desarrollen sus capacidades. En el caso de las personas con menos recursos, este principio cobra aún mayor importancia. Cuando no se tiene acceso temprano a otras formas de capital –económico o social– casi todas las posibilidades se juegan en el capital educativo que uno logre acumular. ¿Qué posibilidades tenemos de construir una sociedad justa sin tener una escuela equitativa?

La educación no sólo tiene consecuencias directas sobre las oportunidades de cada persona, sino que influye a las sociedades en su conjunto. En Chile hay mucho talento y no podemos desperdiciarlo, menos si ello ocurre por haber nacido en un hogar con pocos recursos. Para lograr una transformación profunda en nuestra sociedad, debemos superar esas barreras y lograr condiciones más democráticas y equitativas para todos.

El valor de este libro radica en su claro mensaje: Chile necesita y puede tener un sistema escolar donde los hijos de los más pobres alcancen los más altos resultados de aprendizaje. Un importante grupo de profesoras y profesores, junto a las familias de sus alumnos, están construyendo con amor y tesón los cimientos que harán posible esa tarea.

Los cambios en educación suelen ser más lentos de lo que se requiere en cualquier sociedad. Sin embargo, no podemos quedarnos en la simple contemplación. Debemos dar pasos decisivos para alcanzar transformaciones de fondo y lograr que sean duraderas, aun cuando esos efectos sólo lleguen a beneficiar a nuestros nietos.

Este libro no es autocomplaciente. Junto a UNICEF interpelamos a todos los miembros de nuestra sociedad para que eleven su compromiso. A través de él podremos profundizar y mejorar la Reforma Educacional, privilegiando a los estudiantes de sectores más pobres, del tal forma que ningún niño y ninguna escuela se queden atrás.

Sergio Bitar
Ministro de Educación

Ciertas características de nuestras sociedades son tan comunes, tan regulares, que nos cuesta imaginar el mundo sin ellas. Generación tras generación hemos crecido conviviendo con algunos de esos fenómenos y tempranamente -nos gustasen o no- aprendimos a apreciar su rigidez, su constancia. De tanto repetirse terminamos considerándolos parte del paisaje; más que cuestiones sociales, se nos aparecen como fenómenos de la naturaleza: «acá las cosas siempre han sido así». Tal es el caso de la desigualdad educativa.

Con ciertas ideas ocurre lo contrario: se distancian tanto de lo que hemos visto que no pueden sino ser llamadas utopías. Nos gustan y atraen, nos parecen justas, pueden incluso comprometernos, pero algo en nuestros cálculos nos dice que su probabilidad de ocurrir es cercana a cero. Todo parece organizado y funcionando precisamente para que estas ideas permanezcan en su inofensivo estado de ideales. Tal es el caso de «todos los niños y niñas tienen igual derecho a estudiar y aprender, sin importar donde les tocó nacer, y sin importar sus condiciones sociales o sus características personales».

Estamos entonces ante un asunto en extremo delicado. El derecho a la educación es medular porque constituye un eje para la satisfacción de los demás derechos humanos, desde la opinión hasta el trabajo, desde la participación hasta la salud. El derecho a la educación es un vector por donde se traza buena parte de nuestras vidas y las de nuestros hijos. Sin una escuela equitativa la pregunta sobre las posibilidades de construir una sociedad justa tiene una sola respuesta: ninguna. En el caso de los niños y niñas pobres, prácticamente todas las posibilidades se juegan en el capital educativo que se logre acumular, sobre todo cuando no se tiene acceso temprano a otras formas de capital económico o social.

Chile puede tener un sistema escolar en donde los hijos de los pobres alcancen los más altos resultados de aprendizaje; este es el mensaje que le otorga valor al libro que aquí presentamos. Son muchos los profesores y profesoras que junto a las familias de los niños construyen el camino que hará posible las utopías con las posibilidades. Este libro analiza en detalle el camino de este empeño.

Pero este libro no lo publicamos como un ejercicio de autocomplacencia. Conociendo lo que estos profesores hacen, viendo cómo las familias se involucran, constatando cómo los apoyos de la reforma educacional dan frutos en estas comunidades escolares, Unicef espera que los miembros de la comunidad nacional sean interpelados y se comprometan con el desafío de lograr que cada escuela chilena obtenga los mejores aprendizajes para sus niños y niñas.

Finalmente, nuestra confianza en el realismo de la utopía de que cada niño tenga una buena educación se ve fortalecida por las lecciones que surgen de este libro: lo que estas comunidades educativas hacen no son cosas extraordinarias o imposibles, están perfectamente al alcance del conjunto de educadores chilenos. Pero tampoco son fruto del azar o la inercia. Sólo con una política pública decidida, una comunidad nacional comprometida y educadores responsables y competentes, podremos torcerle la mano al fatalismo.

Egidio Crotti

Representante de Área de Unicef para Argentina, Chile y Uruguay

Aprendiendo del éxito de los buenos maestros en Chile

Fernando Reimers

Este libro es una valiosa contribución al debate sobre el mejoramiento de la educación en Chile y en América Latina. Es especialmente importante porque presenta los resultados de un estudio sobre las características de las escuelas y de los sistemas de enseñanza que logran crear condiciones para que sus estudiantes mantengan altos niveles de logro en los contenidos contemplados en el currículum. El libro presenta una aproximación original para estudiar las condiciones que promueven el éxito de los estudiantes que proceden de las familias de menores ingresos, cuyos resultados y conclusiones son críticos para la discusión sobre las políticas educativas y su relación con la buena enseñanza.

El estudio que aquí se presenta ejemplifica una manera de contribuir al debate sobre la educación en América Latina que es novedoso y prometedor: interesarse en el estudio de evidencia empírica que permita identificar las condiciones asociadas al éxito educativo de estudiantes de bajos ingresos. Los autores de este trabajo, Cristián Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczynski, explican la relación entre eficacia y vulnerabilidad, y escogen estudiar a las escuelas eficaces entre las vulnerables. Esto es novedoso por varias razones. Es más común la investigación que documenta cómo las escuelas a las que asisten los hijos de los pobres son de baja calidad y se convierten en uno de los mecanismos de reproducción de la pobreza y de la desigualdad. Este estudio no contradice este hecho bastante bien documentado en América Latina y otras regiones del mundo; sin embargo, al interesarse en los estudiantes que logran altos desempeños académicos aun cuando proceden de condiciones de alta marginación social, esta investigación reemplaza el énfasis en lo que no funciona por un énfasis en lo que sí funciona. Este cambio de óptica no es trivial, pues el éxito académico de los hijos de los pobres no puede producirse simplemente cambiando las condiciones que describen las situaciones asociadas a los bajos rendimientos de la mayoría de ellos. Crear las condiciones que permitan el éxito escolar requiere más que sólo revertir las situaciones asociadas al fracaso escolar. Investigar las condiciones en que estudian quienes alcanzan varios niveles de logro brinda conocimientos fundamentales para comprender cuáles son esas condiciones que permiten el éxito académico de los estudiantes más vulnerables.

Hay ciertamente razones prácticas de importancia en el contexto de Chile para interesarse en el éxito de los hijos de los pobres. En un país donde las opciones de inserción laboral y de participación ciudadana son muy limitadas para quienes no tienen al menos una educación secundaria completa, el 32% de los estudiantes deserta de la escuela antes de culminar este nivel. En zonas rurales, seis de cada diez estudiantes no terminan la secundaria.¹ Aun cuando la deserción escolar es probablemente un fenómeno multicausal en el cual inciden tanto condiciones escolares como extraescolares, es evidente que no es posible que estudiantes con deficiencias fundamentales en habilidades básicas como la comprensión lectora o el razonamiento aritmético y científico, puedan estar motivados para continuar con estudios secundarios que escapan a su comprensión.

¹ MIDEPLAN (2001), Situación de la Educación en Chile 2000, Santiago, pp. 65 y 67.

Este estudio es también novedoso porque en su definición de éxito académico adopta criterios más exigentes que los comunes, de identificar altos desempeños en sólo un punto en el tiempo. Este estudio identifica aquellas escuelas que logran mantener niveles altos de desempeño en un período prolongado en el tiempo –en varias asignaturas y en dos grados– y que además no hayan disminuido sus niveles promedio de rendimiento. Esta definición de efectividad escolar propone que las escuelas efectivas son aquellas que garantizan, en condiciones de marginación social, altos niveles de desempeño sostenidos en el tiempo, mejoramiento continuo en varias asignaturas y en varios grados. Que en Chile sean tan pocas las escuelas en condiciones de marginación que logran satisfacer esta definición de efectividad es, en sí mismo, un dato valioso que aporta a esta investigación.

Este estudio representa también una aproximación original por la integración que hace de varias dimensiones del proceso educativo. A diferencia de la investigación más tradicional de escuelas efectivas –que identifica factores que se asocian a altos rendimientos escolares de los niños y que produce listas de factores asociados– este estudio entiende el proceso educativo como un proceso integrado, orgánico; el resultado de un sistema complejo donde las interacciones entre los varios componentes son tanto o más importantes que los efectos individuales y aislados de cada componente. Los autores de este estudio analizan así la pedagogía y su relación con la gestión de los centros escolares e, igualmente, las vinculaciones de la escuela con la comunidad y, finalmente, la relación de estas dinámicas en cada centro escolar con las políticas educativas. La visión integrada que esta aproximación produce permite entender a las escuelas y al sistema educativo como un conjunto integrado, como un todo cuya singularidad se escapa a aproximaciones que intentan la comprensión del todo en el estudio fragmentado de sus partes.

Este estudio demuestra también la utilidad de contribuir a la discusión sobre formas de mejorar la política educativa a partir de investigación con fundamento empírico que permite informar al conocimiento público sobre las condiciones que caracterizan el funcionamiento de las escuelas. Esta publicación, el hecho de hacer público este conocimiento, es un paso muy importante en la construcción progresiva de una cultura democrática y de una sociedad abierta.

La educación pública es una tarea que los servidores públicos realizan por encargo de los ciudadanos. A estos ciudadanos es a quienes los servidores públicos deben rendir cuentas. Esta rendición de cuentas sobre la administración de un bien social al que las personas tienen derecho (la educación es un derecho humano universal) requiere de información abierta, ampliamente compartida, claramente explicada, que permita conocer cuáles son las condiciones que caracterizan a las escuelas efectivas. Haciendo este conocimiento público, esta investigación contribuye a calificar la demanda por una educación de más calidad, a hacer explícitos estándares y objetivos que sirvan para formar las expectativas de las padres y madres de familia, de los estudiantes y de los contribuyentes, y que les permitan establecer parámetros para juzgar la actuación de aquéllos que, por encargo de quienes con sus votos eligen a sus gobernantes, administran el servicio educativo.

El estudio demuestra también que la investigación es distinta a la simple medición de resultados educativos. No es suficiente conocer que hay estudiantes que logran o que no logran los estándares que fijan los programas oficiales de estudios; es necesario conocer los procesos que explican el logro o ausencia de dichos resultados. Es por ello que se requiere de una investigación cuidadosa y rigurosa como la que representa el estudio contenido en este libro. Para construir conocimiento cada vez más sofisticado que permita comprender cómo funcionan las escuelas –y qué hace que algunas funcionen consistentemente bien– serán necesarios no uno, sino múltiples estudios como éste, donde los hallazgos y resultados de cada uno sean complementados con los hallazgos de los otros; donde cada generación de estudios se construya sobre las preguntas que emerjan de los estudios anteriores. Es necesario institucionalizar la tarea de investigar sistemáticamente las escuelas para poder crear las condiciones que permitan mejorarlas. En esta institucionalización de la investigación educativa, múltiples estudios con metodologías diferentes y complementarias permitirán ir

avanzando en la formulación de teorías ancladas en la observación cuidadosa y sistemática, y eventualmente en la creación deliberada de condiciones para producir buena enseñanza. Este estudio es, pues, una contribución al fortalecimiento de esa comunidad de profesionales interesados en mejorar la eficacia de las escuelas desde el estudio riguroso de las mismas y desde la conceptualización basada en observaciones e investigación empírica.

Este estudio, como cualquier otro, tiene limitaciones que derivan de las decisiones realizadas para delimitarlo. La claridad del capítulo que describe la metodología permite conocer las fronteras del conocimiento que esta investigación ofrece. Las preguntas sobre las condiciones que caracterizan a las 14 escuelas efectivas de enseñanza básica, que atienden a niños y jóvenes que preferentemente provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo, permiten conocer qué caracteriza a estas escuelas, no qué las distingue de otras, puesto que no hay un grupo de comparación, aun cuando varios capítulos realizan comparaciones ingeniosas incorporando resultados de otras investigaciones. En este sentido, las conclusiones no deben extrapolarse más allá de lo que estos límites metodológicos permiten. Esta no es una investigación diseñada para estudiar por qué unas escuelas son más efectivas que otras o para analizar el proceso de cambio o el paso de una escuela a través de varios estadios de efectividad. Sin embargo, la descripción minuciosa y sistemática que ofrece de las características de estas escuelas efectivas, sugiere hipótesis para pensar en el proceso de cambio o en las diferencias entre tipos de escuelas, las cuales sirven para diseñar futuros estudios y para continuar profundizando el conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de las escuelas.

Una decisión metodológica central en esta investigación está en la definición del éxito escolar. El proponerse escuelas que tuviesen resultados promedio en el 25% superior a nivel nacional, y que además no hubiesen disminuido estos resultados en el tiempo, es escoger una definición relativa de éxito. La contextualización sobre el significado de estar en ese cuartil superior es una cuestión donde la discusión pública de este documento podrá aportar mucho. Esta discusión pública podría considerar preguntas como las siguientes: ¿Deberían todos los niños alcanzar el 100% de competencias medidas en las pruebas? ¿Son estos los niveles de éxito deseables? ¿Son las competencias medidas por estas pruebas suficientes para garantizar las oportunidades sociales de los niños? ¿Qué competencias tienen los estudiantes que alcanzan al menos 265 puntos en cuarto básico en la prueba SIMCE o quienes logran al menos 263 puntos en octavo? ¿Representan estos puntos de corte niveles mínimos de aprendizaje? ¿Son buenas aproximaciones al sentido de la educación que se quiere?

Podría argumentarse que, en sociedades cada vez más integradas a una economía globalizada, la definición de competencias mínimas requiere de estándares internacionales y no domésticos. Resultados recientes de comparaciones internacionales de las competencias lectoras, matemáticas y científicas de jóvenes de 15 años muestran que los desempeños de los estudiantes chilenos son significativamente más bajos que los del conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Un 20% de los jóvenes no tiene una comprensión mínima adecuada de lo que lee, y menos del 1% tiene competencias lectoras sofisticadas, del tipo necesario para ser un estudiante universitario crítico de lo que lee.² La medida en que estos bajos niveles de desempeño reflejen bajos niveles de exigencia del currículum es algo que sólo la investigación que específicamente compare las condiciones de enseñanza en Chile con las existentes en otros contextos puede establecer.

² OECD (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow*, París, p. 274.

Este estudio tampoco fue diseñado para evaluar en qué medida la efectividad docente resulta de la claridad que tengan los maestros sobre qué enseñar y cómo hacerlo en cada grado y en cada asignatura específica. La enseñanza de la lectoescritura, por ejemplo, requiere objetivos precisos para cada grado y momentos en el transcurso del año escolar que permitan a los profesores organizar las tareas específicas de cada estudiante con materiales educativos apropiados a su nivel de competencia lectora. La falta de claridad sobre estos hitos impide al docente organizar un proceso graduado que permita a los estudiantes aprender progresivamente a leer e impide, a su vez, utilizar efectivamente materiales de lectura igualmente graduados que apoyen a cada estudiante a consolidar los niveles de competencia lectora que tengan, mientras facilitan la adquisición de competencias más complejas. Un profesor que contesta que su objetivo es *enseñar a leer y a escribir* a sus alumnos, sin mayor precisión, podría igualmente contestar que no tiene ningún objetivo. Esa no es la mirada que este estudio efectúa a la pedagogía.

Una decisión metodológica de este estudio fue la de seleccionar preferentemente escuelas urbanas, a pesar de que 11 de los 17 establecimientos inicialmente seleccionados eran rurales y 14 tenían menos de 250 estudiantes. Las razones de este sesgo metodológico están bien explicadas por los autores; la mayoría de los estudiantes en Chile estudian en escuelas grandes y su interés era estudiar el éxito en este tipo de establecimientos. Sin embargo, el número de estudiantes por profesor en Chile es alto en comparación con otros países, especialmente los de la OECD, que logran resultados educativos muy superiores. La investigación más reciente muestra que en escuelas en Estados Unidos las clases pequeñas facilitan las oportunidades de aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados y, especialmente, entre los estudiantes más pobres. Esto no quiere decir que el tamaño de la clase sólo se traduzca en mejor calidad, sino que ciertas formas de atención más personalizada sólo son posibles en clases pequeñas. Al centrarse en escuelas y clases relativamente grandes, este es un tema que este estudio apenas sugiere y deja como pregunta para investigaciones posteriores.

Con sus límites, o tal vez precisamente porque los límites son claros y públicos, los hallazgos de esta investigación son de singular importancia. Desafían mucho del *sentido común* en educación, demostrando con ello el valor de estudiar la realidad y de conceptualizar a partir de su estudio. Los autores proponen que la buena enseñanza es contextual, que no hay una o varias prácticas universalmente efectivas, sino que la significación de la efectividad de las prácticas –de gestión, enseñanza o convivencia– resulta de su adecuación tanto con los niños que aprenden como con el contexto social en el que estos viven. Este hallazgo tiene potenciales implicaciones muy importantes. Sugiere que es esencial preparar a los profesores para ser profesionales con la formación y el conocimiento que les permitan entender los contextos en los que operan e identificar las prácticas más apropiadas a los mismos, algo semejante a lo que hacen profesionales en otros campos. Es claro que sólo el apoyo decidido a las instituciones de formación inicial y la profesionalización continua permitirán desarrollar estas competencias.

Entre los muchos resultados de importancia de este estudio están aquellos que documentan la superioridad de la pedagogía que demuestran los profesores de las escuelas consistentemente eficaces. Los buenos ambientes didácticos, adecuada gestión de grupos de alumnos y apoyos múltiples cognitivos y emocionales que ofrecen los docentes a los estudiantes, confirman un hecho fundamental: entender cómo enseñan los profesores es de la mayor relevancia para entender cómo aprenden los estudiantes. Esta idea sobre la importancia de la pedagogía está hecha ya varias décadas en discusión. De una parte, por quienes demuestran que la escuela tiene efectos relativamente modestos frente a los efectos de condiciones estructurales externas a la escuela, como las condiciones asociadas a la vida en pobreza o a las características de la comunidad, aunque ninguno de estos estudios se basa en observaciones tan cuidadosas sobre los ambientes pedagógicos como el que se ofrece en este libro. De otra parte, por quienes consideran que son características estructurales macro –el

tamaño de las escuelas, la gestión pública o privada, la existencia de incentivos, los criterios de selección de los profesores— las que determinan la calidad de la enseñanza. Como resultado de este deficiente énfasis en lo propiamente pedagógico, muchas de las reformas educativas contemporáneas desperdician la oportunidad de apoyar a los profesores en la tarea de perfeccionar sus competencias docentes. Con ello, crean una profecía que se cumple a sí misma. Maestros y maestras abandonados a sus propios recursos para enseñar mejor, terminan enseñando de formas que confirman que la enseñanza puede poco para apoyar a los estudiantes en la tarea de aprender.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es el que demuestra las finas articulaciones que facilitan la buena pedagogía al interior de cada escuela. Este resultado desafía las ideas simples que transitan aún los imaginarios y el discurso de las elites educativas de la región sobre las formas de mejorar las escuelas. En este discurso, muchas veces se asume que mejorar la enseñanza es simplemente cuestión de incidir sobre incentivos claves que actúen como *disparadores* de procesos de mejoramiento. Se asume con frecuencia que los maestros enseñarán mejor si se miden los resultados de los estudiantes y éstos se hacen públicos. Se supone que estimulando la competencia entre establecimientos mejoran los procesos educativos. Se imagina que con sistemas de incentivos y de estímulo al desempeño docente mejorará la calidad de la enseñanza. Se piensa que dotando a las escuelas de insumos pedagógicos apropiados, como libros de texto o talleres de formación, mejorará la calidad de su trabajo. Los resultados de este estudio demuestran que mejorar la enseñanza es un proceso bastante más complejo de lo que estas ideas sugieren. Es necesario reemplazar los eslogan que caracterizan buena parte de las reformas educativas en América Latina por reformas más sofisticadas, construidas sobre un conocimiento más fino, del tipo que este estudio ofrece, de los procesos involucrados en enseñar bien a los estudiantes en condiciones de mayor marginación. Los bajos resultados, en las comparaciones internacionales, alcanzados por los estudiantes de varios países latinoamericanos que han experimentado con reformas inspiradas en este imaginario simple, enfatizan la urgencia de invertir en la producción de este conocimiento más sofisticado y en su amplia difusión.

Otra noción comúnmente aceptada en educación, que los resultados de este estudio obligan a cuestionar, es que existe una tensión (*trade off*) entre enseñar con excelencia o hacerlo con equidad. Las escuelas incluidas en esta muestra —escuelas consistentemente efectivas que cubren exigentes criterios de selección que reflejan excelencia al interior del conjunto de escuelas en Chile— son también más igualitarias. Los niveles de desigualdad en el desempeño de los estudiantes en cada una de estas escuelas son menores que la desigualdad al interior de otras escuelas, o del conjunto de las escuelas. Esto sugiere que aquellos colectivos de profesores que saben enseñar bien no lo hacen a espaldas de los estudiantes más vulnerables, sino enseñando bien a todos.

La presentación de los perfiles de cada escuela se basa en una interesante integración de información generada con diversas metodologías, incluyendo un análisis de la historia de la escuela más un análisis de los resultados de las entrevistas a profesores y directores. Este énfasis en la historia de las escuelas, en estudiar sus trayectorias hasta lograr consolidarse como instituciones efectivas, esboza un área llena de posibilidades para la investigación: el estudio directo del proceso de cambio educativo y la identificación de los estadios en el desarrollo institucional de las escuelas. Desde el punto de vista de políticas educativas que busquen apoyar a las escuelas en su proceso de mejoramiento, esta noción de que cada escuela avanza en una trayectoria que es propia —como los estudiantes avanzan en el desarrollo de competencias en distintos dominios— sugiere que los tipos de apoyo que permitirían pasar de un estadio a otro más avanzado de desarrollo institucional podrían ser diferentes. De nuevo, esta perspectiva desafía la idea simple de los *disparadores* o de las fórmulas de receta única para mejorar a las escuelas. Los autores concluyen que el *despegue* de una escuela (el inicio de su proceso de mejoramiento) nunca responde a un solo factor o situación, sino que es multicausal. Este lento proceso requiere del esfuerzo coordinado entre el equipo de profesores, de contar con sistemas de comunicación y de la capacidad de aprender sobre la marcha.

Este estudio redescubre el importante papel que juegan las expectativas de los profesores sobre sus estudiantes, así como la capacidad de hacerse cargo de todos ellos. Al asumir la responsabilidad y el compromiso para enseñar a sus estudiantes, a pesar de obvios desafíos en los contextos sociales en los que la escuela está inserta, estos maestros y maestras enseñan a sus alumnos una importante lección moral, fundamental para ejercer ciudadanía responsable en una sociedad abierta: que la historia y el pasado no son determinantes del futuro y que las personas tienen la libertad de construir sus propios destinos. La siguiente caracterización refleja la importancia de los valores de las personas en elegir entre opciones y en orientar sus acciones:

Lo destacable en estas escuelas es que cualesquiera sean las características del entorno local, los padres confían, creen y valoran enormemente la labor que desempeña la escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades y de movilidad social para los hijos. Para una parte significativa de los apoderados, la confianza en la escuela no significa que ellos se desliguen de la responsabilidad educativa, situación que con frecuencia se escucha entre profesores de escuelas que laboran en sectores de pobreza. En la mitad de estas escuelas, los apoderados entrevistados señalaron que ellos son corresponsables de los resultados de aprendizaje de los niños. (Capítulo III, p. 69).

Quizás una de las mayores contribuciones de este estudio esté en invitar a la reflexión sobre los propósitos de la educación. Al hacer explícita la definición de criterios que permitan identificar a las escuelas efectivas y al caracterizar las condiciones que las describen, este libro obliga a preguntarse por los propósitos de la escuela o a explicitar las relaciones y los supuestos sobre estos propósitos y los objetivos más inmediatos del currículum, y sobre el funcionamiento de la escuela. ¿En qué medida contribuyen las culturas escolares descritas en este estudio a desarrollar la confianza interpersonal, a promover la reciprocidad y la creación de relaciones dentro de una comunidad y entre los miembros de la comunidad y otras personas en el país? ¿Cuáles son las competencias que permiten formar personas preparadas para ejercer ciudadanía democrática, para vivir en sociedades abiertas?

La noble aspiración de proveer acceso universal a la educación llevó a descansar en una forma particular que hacía, hace más de un siglo, económicamente viable lograr ese objetivo: la escuela en la que el currículum se distribuyera en ciclos escolares, a grupos de alumnos reunidos para tener características homogéneas, con materiales que permitieran la entrega de este currículum por personas con competencias básicas. Esta solución –la escuela popular de Sarmiento, la escuela común de Horace Mann o la escuela lancasteriana– siendo eficientes frente a las alternativas, tenían y siguen teniendo sus dificultades y limitaciones. En la tarea aún pendiente de lograr el acceso universal a este tipo de escuelas, es fácil que los medios se confundan con los fines y que se pierdan de vista los propósitos de la educación al evaluar cuáles son las formas de mejorar las oportunidades educativas. Problemas de eficiencia o de cambios marginales en la operación de esta manera de tratar de escolarizar a todos, reemplazan, a veces, la exploración profunda de formas de educar a todos, de crear condiciones para que todas las personas aprendan y desarrollen al máximo su potencial. Este libro, en su cuidadosa caracterización de lo que funciona bien, conduce al lector paso a paso hacia esa reflexión.

En síntesis, la obra que tenemos entre manos es singularmente valiosa por muchas razones. Especialmente, porque nos invita a aprender de aquellos profesores y profesoras que están enseñando bien a sus estudiantes y a preguntarnos qué hacer para facilitar que más docentes hagan lo mismo.

Cambridge, Massachusetts, agosto de 2003

En el área educacional, la relación más documentada en muchos países alude al enorme peso que las desigualdades en la estructura social tienen en los resultados de aprendizaje de niños y jóvenes. En Chile, la información del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que cada año da a conocer el Ministerio de Educación muestra invariablemente que los niveles de aprendizaje se corresponden estrechamente con los recursos de las familias: los mejores resultados tienden a concentrarse en los hijos de familias con más alto capital económico y cultural, y los peores resultados en quienes provienen de entornos familiares marcados por la pobreza y baja escolaridad materna y paterna. La fuerza de esta relación ha llevado a algunos a concluir que los resultados de aprendizaje no son más que un reflejo de las condiciones de origen de los estudiantes y que es poco lo que la escuela puede hacer.

Si ello fuese cierto, la escuela no estaría cumpliendo una de sus misiones esenciales: expandir el mundo de oportunidades de los niños y jóvenes puestos a su cargo, en particular de aquellos que provienen de entornos sociofamiliares más precarios. Al mismo tiempo, se defraudarían las esperanzas que tantas familias de estratos medios bajos y bajos colocan en la educación de sus hijos y se pondría en riesgo el futuro del país, desperdiciando el talento de generaciones completas de niños sólo porque les tocó nacer en un hogar con pocos medios económicos y socioculturales.

En reacción al informe de Coleman (1966) en Estados Unidos y a los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) en Francia, que concluyen en el fuerte peso de las condiciones de origen en los resultados educativos de niños y jóvenes, se originó una multiplicación de estudios que han acumulado evidencia en torno a la importancia de la escuela y de la pedagogía en los resultados educativos que obtienen los alumnos, probando que una parte de los resultados de aprendizaje está bajo el control y el ámbito de decisión de la escuela y de los profesores. Por tanto, estos pueden hacer una diferencia neutralizando e incluso borrando desventajas que los niños y niñas traen desde su entorno familiar y comunitario.

La investigación cuyos resultados se dan a conocer en este libro se inserta en esta línea de trabajo, denominada *escuelas efectivas* o *eficacia escolar*. El propósito del estudio fue mostrar que es posible entregar educación de calidad en escuelas que trabajan con niños que viven en condiciones de pobreza y entregar pistas o señales de caminos concretos para lograrlo.

¿Cómo hacer para que los niños en situación de vulnerabilidad económica alcancen logros escolares que podrían transformar sus vidas?

El estudio parte de la premisa de que las respuestas existen y están presentes en las escuelas, en los directivos y en los profesores que han sido capaces de vencer las adversidades del medio logrando que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad. Y que identificando estas escuelas y documentando su realidad presente y trayectoria, se podría concluir sobre las claves o factores que hacen posible los buenos resultados.

La investigación se abocó a estudiar en profundidad una muestra de escuelas que concentran alumnos que viven en condiciones de pobreza y que, en la segunda mitad de los años noventa, han mostrado resultados de aprendizaje (en los puntajes SIMCE) de excelencia, comparables con los mejores colegios del país.

En Chile, el universo de estas escuelas es reducido. Se identificaron 28 establecimientos con estas características, como se detalla en el Capítulo II, de los cuales se seleccionaron 14. Cada uno fue visitado, documentado y estudiado como caso, particularizando las claves de sus buenos resultados de aprendizaje. Posteriormente, se hizo un análisis transversal del conjunto de los casos, buscando semejanzas y diferencias. Estos se presentan como monografías en el Capítulo VI. Los resultados del análisis transversal se exponen bajo tres títulos –Gestión Institucional y Pedagógica, Enseñanza Efectiva, y Reforma Educacional y Escuelas Efectivas– en los capítulos III, IV y V, respectivamente. Los dos primeros capítulos, por su parte, hacen una síntesis del marco analítico de *escuelas efectivas* que orientó el estudio y describen el enfoque metodológico que se siguió.

A continuación se adelantan los principales resultados de la investigación. Estos son significativos e importantes, y entregan pistas concretas a escuelas que quisieran iniciar un proceso de mejora gradual de sus resultados de aprendizajes, así como a los responsables de la toma de decisiones en educación en distintos niveles de la estructura estatal o del sector privado. El detalle de los resultados y la forma que adoptan (o cómo se expresan en las unidades escolares estudiadas) se presentan en el cuerpo del trabajo. Aquí sólo se muestran los resultados que, desde nuestra perspectiva, son los más significativos.

Antes de exponer los resultados es oportuno aclarar que utilizamos los resultados del SIMCE como criterio operacional para seleccionar a las *escuelas efectivas*. Estamos conscientes que esta opción es arbitraria y restringida. La efectividad escolar es más que resultados de aprendizaje de los alumnos. Que una escuela tenga buenos resultados SIMCE no significa necesariamente, y no lo suponemos, que sea efectiva en otras dimensiones de la labor educativa, como son el desarrollo de las personas en ámbitos distintos al cognitivo o la formación de ciudadanos responsables y conocedores de sus deberes y derechos. Sin embargo, hay consenso en que la dimensión cognitiva es central en los resultados educativos de una escuela. De hecho, un resultado empírico importante que se desprende del estudio es que la mayoría de las escuelas estudiadas, junto con priorizar el aprendizaje cognitivo de los estudiantes, tienen una preocupación central por su formación en el plano socioafectivo. Detectamos sólo un establecimiento que prioriza el rendimiento de sus alumnos.

La primera evidencia del estudio es que en Chile las escuelas efectivas en sectores de pobreza son un universo de tamaño reducido. Las escuelas básicas completas (hasta 8° básico) que trabajan con alumnos de sectores de pobreza siguiendo la definición que adopta el estudio representan el 53% de los establecimientos y el 39% de la matrícula nacional. De este universo, menos del 1% obtiene, en la segunda mitad de la década del noventa, resultados SIMCE altos tanto en 4° como en 8° básico en matemáticas y en lenguaje.

Los buenos resultados de aprendizaje de estas escuelas no se explican por rasgos fáciles de identificar desde el exterior ni por argumentos esgrimidos con frecuencia que aluden a la exclusión de alumnos con problemas o la selección de los mejores alumnos. El universo de *escuelas efectivas* incluye establecimientos urbanos y rurales, de distintos tamaños, municipales y particulares subvencionados, con cursos de muchos y pocos alumnos. Las características de los profesores en cuanto a edad, estudios y experiencia no se alejan del promedio del país. Algunas cuentan con recursos y apoyo de fundaciones, universidades, organizaciones no gubernamentales, etc.; otras no disponen de apoyo. Todas, al igual que el resto de las escuelas del país, han sido tocadas por las distintas líneas de acción de la reforma educacional en curso. Un pequeño grupo selecciona a sus alumnos al momento de la admisión y sólo una muestra señales que sugieren que excluye a los estudiantes con bajo desempeño académico.

Las claves que explican estos resultados pueden ser resumidas bajo ocho títulos o enunciados:

1. Nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente.

Se trata siempre de una concatenación de factores que operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno, y desde el aula hasta el nivel directivo, y a veces proyectándose hacia los apoderados. La investigación identificó diez claves para una gestión centrada en lo pedagógico (se analizan en el Capítulo III) y diez claves asociadas específicamente al trabajo en el aula (Capítulo IV). Estas se encuentran estrechamente asociadas entre sí y es imposible jerarquizarlas, asignarles prioridad o deducir secuencias. No es que resolver problemas de gestión sea primero y que sólo una vez solucionadas las dificultades a ese nivel se entre a lo pedagógico o educativo. Tampoco es mejorar el aula y que ello, automáticamente, se traduzca en una mejor gestión institucional. Más bien se trata del apoyo y refuerzo recíproco entre la gestión y el aula, y entre los distintos elementos claves que se encontraron en estos dos ámbitos.

En la mayoría de las escuelas observadas están presentes los elementos que se sintetizan a continuación. Los contenidos, prácticas y conductas, sin embargo, difieren entre las escuelas. Se observan similitudes importantes entre las escuelas a nivel general y muchas diferencias en prácticas y aspectos específicos.

2. La gestión institucional de estas escuelas está centrada en lo pedagógico, el aprendizaje de los alumnos está en el centro de su accionar.

En estas escuelas, la gestión institucional está al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje de los niños, entendido como formación integral, es el norte que da sentido y orienta el trabajo. Existe un proyecto educativo (en algunos casos está escrito) que es compartido y que orienta con efectividad las acciones de directivos, profesores, alumnos y apoderados, y que se expresa en una coherencia entre la gestión institucional pedagógica y las prácticas docentes en el aula. Lo que los profesores esperan y exigen a sus alumnos tiene simetría con lo que el equipo directivo espera y exige a los profesores. El equipo directivo conoce a los profesores en sus fortalezas y debilidades, los forma, los acompaña, los apoya y evalúa en el trabajo de aula, les asigna tareas y responsabilidades, dejando espacios abiertos para su creatividad y autonomía. Los profesores en el aula conocen a sus alumnos, su nivel y sus dificultades de aprendizaje y, con frecuencia, también sus problemas y necesidades fuera de la escuela; la enseñanza que entregan responde a las diferencias que observan entre los alumnos, incluye actividades diferenciadas y deja espacio para que los niños tomen opciones, desarrollen y ejerciten su creatividad. Profesores y alumnos son evaluados regularmente y los resultados se utilizan para retroalimentar el aprendizaje. En estas escuelas aprenden los directivos, profesores y alumnos y, en algunos casos, los apoderados.

Estas escuelas cuentan con un proyecto educativo vivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo por aprendizaje una formación integral. El peso recae sobre el desarrollo sicosocial de los alumnos, la formación de personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la escuela les entrega. Lo que distingue a estos establecimientos es que la formación integral deja de ser puro discurso y se traduce en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas.

3. Directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.

Directivos y profesores no creen en el determinismo social ni económico. Para ellos, no son las capacidades de los niños las que son limitadas, sino sus oportunidades de aprender, y se responsabilizan de éstas. Ellos conocen las restricciones materiales de las vidas de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias, pero tienen confianza y asumen el compromiso de hacer una diferencia significativa, que como profesionales de la educación son capaces de generar. No dan por supuesta la motivación por aprender de sus alumnos, sino que esta motivación es uno de los objetivos pedagógicos más importantes que orienta sus conductas en clase y que hacen público trasmitiéndolo a los estudiantes y, en varias escuelas, también a los padres. De esta forma, directivos y docentes rechazan con fuerza creencias que en otras escuelas son frecuentes: en contextos de pobreza los alumnos no son capaces de aprender y, por tanto, no tiene sentido concentrar la labor educativa en el aprendizaje. Directivos y profesores de estas escuelas motivan a los niños y niñas y los alientan a superarse.

4. Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en la gestión pedagógica están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.

Todas las escuelas cuentan con líderes técnico-pedagógicos e institucionales aceptados por sus pares, por los alumnos y los apoderados. Son reconocidos no por su cargo formal de autoridad, sino por el apoyo efectivo que brindan a toda la comunidad escolar. Los directores son personas que, además de relacionarse hacia afuera, están presentes en la escuela (casi nunca en su oficina), observan y evalúan, visitan las clases, dan consejos y sugerencias, solucionan problemas. El equipo directivo, con fuerte presencia del director o del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), realiza un trabajo riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación que se aplica en el aula, a los docentes y a la unidad educativa como un todo; definen metas y prioridades y las traducen en acciones acordadas. El punto de partida y de llegada en estas tareas es siempre el aprendizaje de los alumnos. Es por ello que otra constante son los diagnósticos regulares de la situación de los alumnos y la atención a sus requerimientos particulares en el plano del aprendizaje, y también en el de sus necesidades personales y sociales. El trabajo en equipo centrado en lo pedagógico es parte de la cotidianeidad en las escuelas observadas. El estilo de liderazgo directivo en algunos establecimientos es vertical y autoritario. En otros, la mayoría, hay claridad sobre quién tiene la autoridad, pero las relaciones cotidianas son horizontales y las decisiones compartidas.

Las escuelas, sin excepción, funcionan con reglas claras y explícitas, reconocidas por todos sus integrantes (incluidos padres y apoderados), que se exigen y cumplen. Estas reglas no se imponen, sino son fruto del diálogo entre las partes, apelan a la responsabilidad personal de cada cual y se refuerzan con incentivos y reconocimientos más que con sanciones, tanto en el caso de docentes como de alumnos y apoderados. Estas son escuelas ordenadas, con horarios que se cumplen, elevada asistencia de profesores y alumnos, las inasistencias se justifican y tienen una fuerte ética de trabajo. Aprovechan bien los recursos de que disponen, tanto humanos como materiales. Enfrentan el trabajo de recursos humanos a través de estrategias de selección y asignación de los docentes, pero también gracias a una gran labor de desarrollo profesional con quienes forman parte de la unidad educativa. En la medida de lo posible, los establecimientos se preocupan de incidir en la

selección de los docentes con el objeto de incorporar a los profesionales más idóneos y aptos según las orientaciones particulares. Estas escuelas *saben lo que quieren* y el tipo de docentes que necesitan. La asignación de profesores a distintas funciones y tareas es racionalmente manejada. Se preocupan de que cada cual se desempeñe en el cargo, nivel o asignatura que más le acomode y más se adecue a sus propias fortalezas y debilidades. Posiblemente, la estrategia más decisiva en estas escuelas es el perfeccionamiento de sus docentes, apoyado en cursos externos pero centralmente a través de un proceso continuo de capacitación interna. Constantemente se generan instancias donde los profesores comparten experiencias, aciertos y desaciertos, derivando aprendizajes que orientan las prácticas en el aula.

Las escuelas difieren notoriamente en cuanto al apoyo externo que reciben y a la disponibilidad de materiales con que cuentan. En algunas, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, aunque no es un impedimento para la obtención de buenos resultados. La clave es aprovechar y gestionar todos los recursos disponibles. El asunto no es la cantidad, sino la imaginación e ingenio aplicados para aprovechar lo que está al alcance.

Las claves anteriores van aparejadas con un clima escolar positivo y un capital simbólico marcado por el compromiso, la ética de trabajo, la identidad y el orgullo por la escuela.

5. Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula, destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños.

Los profesores en conjunto usan una amplia gama de metodologías de enseñanza, optando por las que en la práctica han demostrado mayor eficacia. (Por metodología se entienden los medios puestos al servicio del aprendizaje y su eficiencia no es intrínseca, sino relativa a cada situación). Es destacable el que los profesores desarrollen sus clases con pocos o inexistentes problemas de disciplina. En general, los niños se mantienen involucrados, siguen atentamente las instrucciones, colaboran mucho entre pares y rara vez se producen conductas disruptivas. La combinación de clases motivadoras, presencia activa del docente en el aula y uso intensivo del tiempo, parece ser la fórmula para diluir la tendencia de algunos niños a entrar en dinámicas de indisciplina. Cuando se producen problemas disciplinarios, son resueltos por medio del diálogo, apelando a reglas comunes y a la responsabilidad de cada uno. Los profesores tienen autoridad pedagógica, son respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos. Lo importante es que las relaciones afectuosas, en la mayoría de las salas observadas, se complementan con actividades demandantes para los estudiantes.

6. Escuela-padres y apoderados: una alianza que se construye.

Las escuelas estudiadas tienen diferentes posturas respecto a la relación con los padres y apoderados, asumiendo y desarrollando acciones concretas para vincularse a ellos. Estas acciones son disímiles y expresan visiones singulares acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos. La mayoría de los directivos y profesores entrevistados señalan que el

apoyo familiar es fundamental pero difícil de lograr. Han aprendido que para lograr que los padres y madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra. Cada una ha ideado caminos en este sentido.

7. Los buenos resultados académicos de estas escuelas se han construido desde la experiencia y práctica más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados.

Las escuelas han aprendido y probado en la práctica lo que funciona y lo que no funciona con sus alumnos. Las características de la gestión institucional y de las prácticas en el aula reflejan pragmatismo y construcción desde la experiencia, aprendizajes inductivos guiados por dos actitudes: “*Mi escuela puede mejorar los resultados de aprendizaje que obtiene y debo buscar caminos para lograrlo*”. Como consecuencia de esto, cada establecimiento concretiza de manera particular las claves que se han identificado. Las pistas y señales de lo que es eficaz son muy variadas y dependen del contexto e historia particular de cada escuela.

8. Las escuelas que «despegaron»: impulso externo que se entrelaza con factores internos.

De las 14 escuelas, ocho pasaron desde una situación crítica de bajo rendimiento a una situación de excelencia. Los ejes de cambio, congruentes con los resultados señalados, afectan la gestión pedagógica y el trabajo en el aula. En todos los casos, se van encadenando elementos donde los propios avances y logros son un aliciente para continuar el camino iniciado. Sistemáticamente, el cambio fue impulsado desde el exterior (recursos y proyectos asociados a la reforma educacional, cambio de director o jefe de UTP, llegada de nuevos profesores, una amenaza exterior, alarma por muy malos puntajes SIMCE) y se entrelazó con procesos internos. La transformación se inicia cuando un grupo significativo de profesionales de cada escuela asume con convicción que la situación es insostenible y es necesario modificarla. Al inicio no hay un proyecto claro, apenas se intuye la dirección del cambio y se buscan oportunidades, se ensayan caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando. No obstante, pareciera haber algunos hitos definitorios que se repiten:

- i) *Realización, con participación y compromiso de los profesores, de un diagnóstico sobre la situación de la escuela y búsqueda de soluciones*, que incluye el análisis detallado de los niños en el plano de los aprendizajes y su realidad afectiva y familiar. Las preguntas que orientan este diagnóstico son: ¿por qué aprenden o no aprenden los alumnos? y ¿qué pueden hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación?
- ii) *Definición de prioridades y pasos a seguir o probar, o «los pequeños buenos pasos»*, como fueron definidos por uno de los establecimientos investigados.
- iii) *Perfeccionamiento docente en terreno*: talleres internos de reflexión concreta y aplicada sobre prácticas pedagógicas en el aula, sumado a una supervisión estrecha y apoyo directo al trabajo de los profesores. En todos los casos se observa que la gestión institucional, que previamente tendía a ser sólo administrativa, se acerca y se incorpora a la gestión pedagógica en un plano referido al aula, impulsando coherencia y convergencia entre lo que ocurre en la sala de clases y el proyecto institucional de la escuela.
- iv) *Nueva concepción en el manejo de la disciplina*: todas las escuelas reconocen un cambio en la forma de gestionar la disciplina de los estudiantes: desde una concepción marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones se pasa a una

reglamentación estricta pero *internalizada* por los profesores, alumnos, 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.

v) *Identidad de la escuela*: consolidación intencionada y explícita de una imagen de escuela que destaca en su medio, de la cual los agentes involucrados se sienten orgullosos y con la que se encuentran comprometidos.

vi) *Gestión que aprovecha las oportunidades*: la escuela no recibe pasivamente recursos, materiales y proyectos sino que los busca, los negocia, los vincula con sus necesidades y se los apropia.

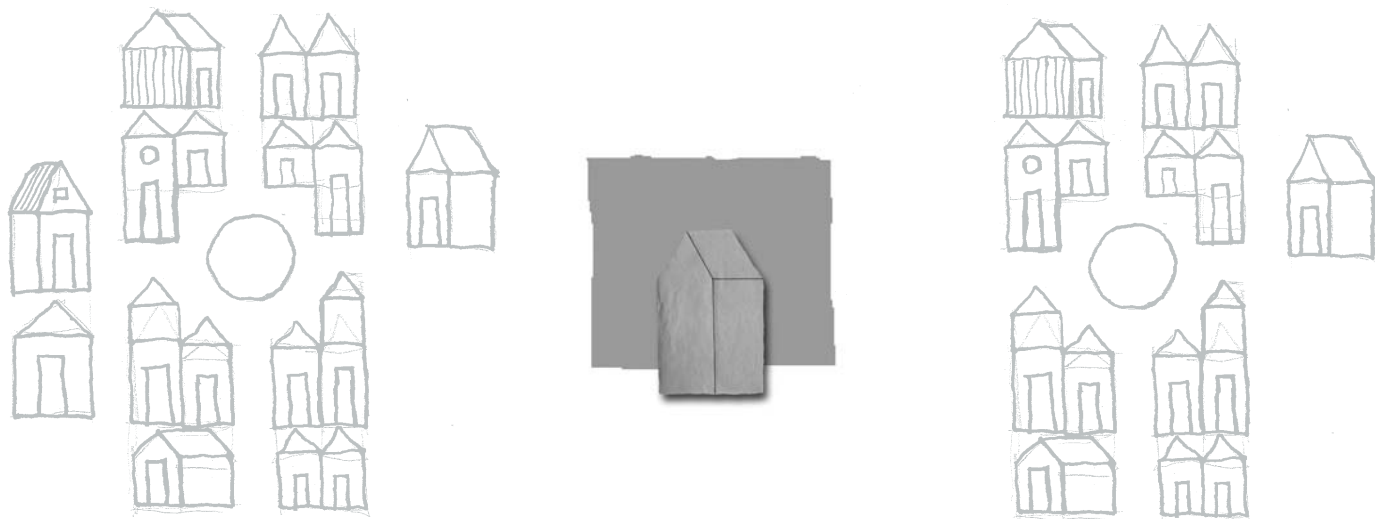
vii) *Reconocimiento público de los buenos resultados que incita a seguir mejorando*; la mayoría de las escuelas ha recibido señales externas –de su comunidad y/o del Ministerio de Educación– de su *éxito*, mediante premios, incentivos simbólicos, noticias de prensa.

En síntesis, ninguna de las escuelas estudiadas ni de los profesores observados en el aula realizan cosas extraordinarias. No obstante, obtienen resultados extraordinarios con sus alumnos. Directivos y profesores hacen, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de ellos, logrando neutralizar las múltiples *interferencias externas* de las cuales, con frecuencia, se sostiene que dificultan el aprendizaje de los niños.

Estos hallazgos tienen importantes implicancias para las políticas públicas y para el trabajo concreto en cada escuela. En educación, la unidad de intervención por excelencia es la escuela. Intervenciones parcializadas o segmentadas (distribución de textos, recursos didácticos, jornada escolar más larga, cursos de perfeccionamiento, pasantías, nuevo currículum, etc.) crean un contexto potencialmente favorable para el aprendizaje, pero no lo aseguran. La actualización de este potencial requiere desarrollar un trabajo que involucre a directivos y profesores, alumnos y apoderados, y active buena parte de las claves que este estudio ha identificado. La realización, con participación y compromiso de los docentes, de un diagnóstico sobre la situación de la escuela y búsqueda de soluciones, guiado por las preguntas: ¿por qué aprenden o no aprenden los alumnos? y ¿qué pueden hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación? pareciera ser el punto de partida para el despegue o, al menos, la búsqueda e implementación de caminos para mejorar los resultados de los establecimientos. La escuela como organización asume el problema, por decisión propia se autosomete a mecanismos de evaluación e inicia con convicción y entusiasmo *pequeños buenos pasos*. El reconocimiento público de los avances es un factor que opera como refuerzo positivo e impulsa a profesores y alumnos a seguir avanzando.

La investigación enseña también que no hay una o varias prácticas universalmente efectivas, sino, más bien, que la efectividad depende del contexto en que se inserta la escuela, las características de los niños y sus familias y la historia del establecimiento. Este hallazgo tiene repercusiones en la formación de los profesores, quienes requieren formación y conocimientos que les permitan entender los contextos en los que operan e identificar prácticas docentes y de gestión apropiadas a esa realidad.

El estudio indica, además, que las escuelas siguen trayectorias propias de mejoramiento. No hay un molde único. Lo importante es que se requiere de esfuerzos coordinados e intencionados, con mucha capacidad de aprender, revisar e ir perfeccionando lo que se hace. El desarrollo profesional como equipo docente y en función de las características particulares del alumnado es elemento clave. El perfeccionamiento general fuera de la escuela tiene sentido en la medida que el *perfeccionado* tiene oportunidad, y la aprovecha para transmitir y socializar lo aprendido a su escuela.



CAPÍTULO I

Calidad, equidad de la educación y escuelas efectivas

CAPÍTULO II

Descripción del estudio:

Diseño metodológico, características de la muestra,
instrumentos y análisis

CAPÍTULO III

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

CAPÍTULO IV

La enseñanza en las escuelas efectivas

APARTADOS

CAPÍTULO V

Escuelas efectivas y reforma educacional

CAPÍTULO I

Calidad, equidad de la educación y escuelas efectivas

En las últimas décadas, Chile ha avanzado a pasos agigantados en su situación educacional, de modo que los problemas y desafíos que enfrenta el sector al iniciar el siglo XXI son muy distintos a los que debía resolver con anterioridad. Durante la mayor parte del siglo XX, el objetivo era el acceso al sistema y la retención de los alumnos hasta completar la enseñanza primaria o básica y, más recientemente, al aumentar los requisitos educacionales solicitados por el mercado laboral, el acceso y retención en la enseñanza media.

Los logros del país en este plano se evidencian en las estadísticas sobre aumento en los años de escolaridad de la población, trayectoria que han seguido las tasas de matrícula escolar, disminución de la repitencia y años que demora un alumno en completar la enseñanza obligatoria.¹

¹ Para una visión comparativa de la situación educacional chilena y regional, véase UNESCO-OREALC y Ministerio de Educación de Chile (2002), PREAL (2001), BID (1998).

En el contexto latinoamericano, Chile es de los pocos países donde, cualquiera sea el nivel de ingreso o la situación socioeconómica del hogar, la inmensa mayoría de los niños y jóvenes asiste y completa la enseñanza básica y asiste a la enseñanza secundaria. Usando la terminología de Aguerrondo (2002), en Chile casi no existe exclusión total del sistema y la exclusión prematura o temprana es muy baja: se estima que más del 90% de los niños y niñas culmina los ocho años de educación básica y aproximadamente el 70% concluye la enseñanza secundaria. La siguiente tabla muestra las coberturas en 1990 y 2000 del Nivel Básico (6 a 13 años) y Medio (14 a 17 años) constatando que, siendo ya altas a inicios de los años noventa, éstas continuaron elevándose hasta alcanzar niveles casi universales en 2000, en todos los deciles de ingreso familiar.

Cuando en un país, como ocurre en Chile, el sistema educacional es fuerte e incluye a la gran mayoría de la población, los desafíos cambian y se hacen más complejos, más aún en el contexto contemporáneo donde educación y

Decil	Básica		Media	
	1990	2000	1990	2000
I	95,5	97,2	70,1	80,0
II	95,4	98,2	76,6	84,6
III	96,2	98,5	75,0	87,1
IV	97,7	98,8	77,5	89,2
V	97,1	99,0	78,2	91,3
VI	98,2	98,8	82,7	93,6
VII	96,4	99,3	86,5	95,4
VIII	98,5	99,2	87,8	96,9
IX	98,5	99,8	92,1	98,4
X	99,4	99,6	96,6	98,5
TOTAL	96,8	98,6	80,5	90,0

FUENTE: MIDEPLAN, encuesta CASEN 1990 y 2000.

Tabla 1

Cobertura por nivel de enseñanza según decil de ingreso autónomo per cápita del hogar 1990 y 2000 (porcentajes).

capital humano son gravitantes para el crecimiento económico y competitividad internacional, y para el desarrollo e integración social. En la actualidad, el desafío clave es la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución. Responder a éste no es fácil, como lo saben las autoridades y expertos educacionales en el país después de más de una década de reforma.

No mediando acciones específicas en sentido contrario, el correlato esperable de la masificación de la educación es una reducción en la calidad de sus resultados. La incorporación de niños y adolescentes provenientes de familias con bajo capital educacional presiona hacia una baja en los resultados de aprendizaje en las escuelas que los acogen. Concomitante a la masificación de la educación, tiene lugar una mayor dispersión en la calidad de la enseñanza, dispersión que se vincula estrechamente con el entorno sociocultural de las familias, agudizando la segmentación social en la educación. En los estratos bajos, los hijos de padres con pocos años de estudio asisten a escuelas que se encuentran en condiciones materiales más deterioradas; los maestros o docentes de estos establecimientos cuentan con menos recursos personales de actualización y pocos lazos con las oportunidades que ofrece el mundo globalizado; los alumnos muestran, en mayor proporción que en otras escuelas, déficit de desarrollo temprano y sus familias (hogares) no se constituyen en un

soporte significativo para el proceso de aprendizaje que ocurre en la escuela.

En estas circunstancias, las desigualdades educativas que anteriormente se expresaban en dificultades de acceso por nivel socioeconómico, se trasladan al plano de la calidad de la educación. Los alumnos de entornos familiares precarios asisten a una educación de menor calidad y aprenden menos; son, como señalaba Pierre Bourdieu (1999), *los excluidos del interior*.

Superar esta nueva forma de exclusión, trasladada ahora al interior de las aulas, es el desafío de Chile contemporáneo. Como se muestra en la tabla siguiente, según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) 2002 de 4° básico (10 años de edad promedio), uno de cada cinco alumnos en lenguaje, y uno de cada tres en matemáticas, no había alcanzado el nivel mínimo de aprendizajes esperado para su grado. En el estudio internacional PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), una proporción similar de alumnos de 15 años de edad –uno de cada cinco– demostró no poseer las habilidades básicas de lectura. Si a ellos se agregan los que sólo demuestran un desempeño básico, es posible afirmar que aproximadamente la mitad de los estudiantes chilenos está logrando aprendizajes mínimos en sus escuelas. Como sabemos, ellos pertenecen mayoritariamente a familias de menor nivel económico y educativo.

	SIMCE 4° Básico 2002		PISA 2001, OECD	
	Lenguaje	Matemáticas	Lectura a los 15 años	
Inferior o insuficiente	19	35	Bajo Nivel 1	20
Básico	30	29	Nivel 1	28
Intermedio	23	24	Nivel 2	30
Alto	28	12	Nivel 3	17
			Nivel 4	5
			Nivel 5	1

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes chilenos en cada nivel de desempeño en Lenguaje y Matemáticas, SIMCE 2002 y PISA 2001.

FUENTE: MINEDUC SIMCE 2002; OECD 2003.

El problema es muy relevante y ha sido objetivo de la política educacional chilena en la década del noventa. Las políticas emprendidas han abarcado múltiples aspectos y dimensiones de la labor educativa: mejoramiento y ampliación de la infraestructura física y materiales didácticos, acciones de desarrollo profesional docente, extensión de la jornada escolar, programas de mejoramiento educativo generales y focalizados, incorporación de tecnología de la información y comunicación, redefinición del marco curricular, fortalecimiento de la educación descentralizada y de la autonomía escolar, y perfeccionamiento de instrumentos y pruebas que, alineados con el nuevo currículum, miden los resultados de aprendizaje.²

Las iniciativas emprendidas en los años noventa han cambiado el rostro de las escuelas en múltiples aspectos que no corresponde resumir acá,³ y han dejado importantes lecciones entre las cuales resalta la siguiente: abordar productivamente el tema de los aprendizajes es mucho más complejo de lo que se suponía, requiriendo de una mirada sistémica de las unidades educativas que reconozca y considere los actores o agentes presentes en ellas, en particular las interacciones entre profesor y alumnos en el aula, y entre docentes, directivos y alumnos en la unidad educativa.⁴

Entonces, la pregunta fundamental es cómo elevar lo que se denomina *efecto escuela* por sobre las influencias de los contextos externos (familiares o sociales), mediante la acción

² Gajardo (1999) analiza las políticas educativas en la región. Entre 13 países incluidos en su análisis, Chile es el único que tiene políticas en cada uno de los siete ámbitos generales considerados en este estudio.

³ Entre otros, ver Bellei (2002), García-Huidobro, ed., (1999), Bellei y Mena (1998).

⁴ Del conjunto de las políticas aplicadas, las de carácter focalizado (que son más integrales e incluyen un trabajo directo con directores, maestros, alumnos y a veces apoderados) han tenido una evaluación más favorable. Sobre el Programa de las 900 Escuelas, véase Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo (2000), Carnoy y McEwan (1998).

efectiva de la institución escolar y prácticas de enseñanza eficaces de cada profesor en el aula. Esta pregunta traslada la atención a lo que, en la literatura especializada, se ha llamado *escuelas efectivas* o *eficacia escolar*. Los expertos concuerdan en que la multiplicación de estudios en esta área ha entregado importantes pistas, pero que “falta por saber mucho más de lo que se ha aprendido” (Murillo, 2003, pp. 55 y 85). Sin embargo, la investigación en Latinoamérica y Chile es poca y dispersa, por lo que no se ha logrado un avance sistemático y acumulativo en el conocimiento (Martinic y Pardo, 2003 a y b).

A continuación, se entrega una breve reseña de los elementos centrales de esta literatura, con el propósito de enmarcar nuestro estudio en este conocimiento acumulado.

1. ¿Qué es una escuela efectiva o eficaz?

La escuela eficaz es aquella “*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:

- **Equidad:** para ser eficaz se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarias.
- **Valor agregado:** la escuela es eficaz si los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo esperable dada las características socioeconómicas y culturales de su familia.
- **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.

Congruente con la definición y principios señalados, una escuela eficaz logra tres propósitos:

- 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;
- educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política;
- contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos sociofamiliares más desfavorables para que puedan *doblarle la mano* a las condiciones adversas.

2. ¿Cómo identificar si una escuela es efectiva?

Uno de los temas difíciles que enfrenta la investigación sobre escuelas eficaces es cómo determinar o medir aquella eficacia. La operacionalización de la definición de eficacia escolar o del logro de los tres propósitos señalados no es una tarea trivial. Existe, sin embargo, un núcleo de acuerdo universal en que el primer propósito es básico y fundamental y que, en los últimos años, ha habido un desarrollo fuerte y técnicamente sofisticado de pruebas estandarizadas: en Chile, la prueba SIMCE. Los resultados de aprendizaje que arrojan estas pruebas se constituyen en indicadores para determinar si una escuela es o no eficaz. Se opera bajo el supuesto de 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.

El aprendizaje cognitivo se plantea como condición necesaria –si bien no suficiente– para avanzar en el plano de la igualdad de oportunidades. De esta forma, cuando se habla de resultados educativos y eficacia escolar, el acento se ha puesto preferentemente en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje: la medición de conocimientos y

habilidades en áreas específicas. En términos generales, existen pocas dudas sobre la preeminencia que posee, en este sentido, la adquisición de capacidades avanzadas de lectura, escritura y matemáticas. Si un niño no adquiere estas capacidades en la escuela, es difícil argumentar que ésta haya sido efectiva.

Son pocos los estudios que se han preocupado de la consistencia entre las diversas medidas de resultados de las escuelas. ¿Las escuelas eficaces en lenguaje, lo son también en matemáticas o en comprensión del medio social y natural? ¿Las escuelas eficaces en la dimensión cognitiva, lo son también en cuanto al desarrollo de competencias personales y sociales básicas? Murillo (2003, p. 72) señala que los estudios que entregan evidencia sobre este tema son pocos y han encontrado una mayor consistencia entre mediciones en el plano cognitivo que entre éste y el no cognitivo, y que la correspondencia sería mayor en la enseñanza básica que en la secundaria. El autor concluye que estos hallazgos señalan “*del cuidado que hay que tener en el momento de calificar una escuela como eficaz o ineficaz sólo a base del análisis de los resultados de los alumnos en una o dos áreas de conocimiento*”.

Otro tema clave al calificar una escuela como eficaz o ineficaz alude a la estabilidad de las mediciones en el tiempo. Si los resultados de las pruebas que se aplican no muestran una mínima estabilidad a través del tiempo, no tiene sentido hablar de escuelas efectivas, ya que éstas no serían capaces de mantener sus resultados. Si fuese el caso, “*gran parte del trabajo sobre eficacia escolar se ve puesto en duda*” (Murillo, 2003, p. 72). Pese a todo, los resultados en cuanto a *enseñanza efectiva* (véase más adelante) no se invalidarían.

3. ¿Cuál es la preocupación central de los estudios sobre escuelas efectivas?

Las investigaciones sobre escuelas eficaces abordan dos grandes temas: la estimación de la magnitud del efecto escuela y la identificación y análisis de los factores

escolares, de aula y de contexto, que hacen que una escuela sea eficaz.⁵

Los estudios que aportan con respuestas al primer tema son pioneros; algunos nacieron en reacción al llamado Informe Coleman (1966) que concluyó que, en Estados Unidos, el origen social familiar era el factor más importante para explicar las diferencias en el rendimiento escolar. El efecto de la escuela era poco importante ya que ésta 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 Inglaterra,⁶ y a los trabajos de Bourdieu en Francia⁷ y Bernstein en Inglaterra,⁸ provocaron debate, reanálisis y variadas investigaciones que intentaban fundamentar que la escuela sí importa y abrieron la puerta al movimiento de investigación de eficacia escolar (Murillo, 2003; Brunner y Elacqua, 2003). En este movimiento, la pregunta central es acerca de los factores escolares, de aula y de contexto, que hacen que una escuela sea eficaz.

La mirada está puesta en el desempeño de la escuela como organización y del profesor en el aula. La pregunta central es: ¿qué características de las escuelas llevan a 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.

Insumos son factores tales como recursos monetarios, recursos humanos, materiales didácticos, infraestructura y mobiliario, tamaño de las clases, etc. Oportunidades y restricciones del entorno se refiere a apoyos locales, política educacional, competencia con otros establecimientos, etc. Los procesos aluden a lo que ocurre en el interior de la escuela para transformar insumos en resultados y enfrentar las oportunidades y limitaciones del contexto. En relación con los procesos, es común diferenciar entre los que ocurren a nivel de la escuela como organización, en la sala de clase, y la relación entre ambos. De esta forma, la atención de los estudios sobre

⁵ Existen muchas y variadas síntesis de estos estudios. Este trabajo se apoya en Scheerens y Bosker (1997), Scheerens (2000), Slavin (1996), Murillo (2003), Brunner y Elacqua (2003).

⁶ 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).

⁷ Bourdieu y Passeron (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Minuit, y *La Reproducción* (1970), París, Minuit.

⁸ Véase de Basil Bernstein los trabajos publicados en “Clases, Código y Control” en sus varios volúmenes.

escuelas efectivas no recae en la asociación de los insumos con resultados (área que ha sido muy estudiada), sino en cómo la escuela organiza, aprovecha y se mueve con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra sus resultados de aprendizaje. Su núcleo de preocupación está puesto en lo que ha sido denominado la *caja negra* del proceso educacional. ¿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?

Para dar cuenta de los principales hallazgos de los estudios sobre escuelas efectivas, hemos ordenado los resultados bajo cuatro títulos: gestión institucional, enseñanza efectiva, relación escuela-padres y apoderados e interacción escuela-entorno o contexto. Se trata de una agrupación analítica de los factores. En la realidad, los elementos que se incluyen forman un sistema con relaciones recíprocas entre ellos. Casi nunca un factor por sí solo, sino una constelación de factores, explica el rendimiento de los alumnos. Es la alineación de factores de un nivel –alumno, aula, escuela, contexto– lo que contribuye a los logros de aprendizaje.

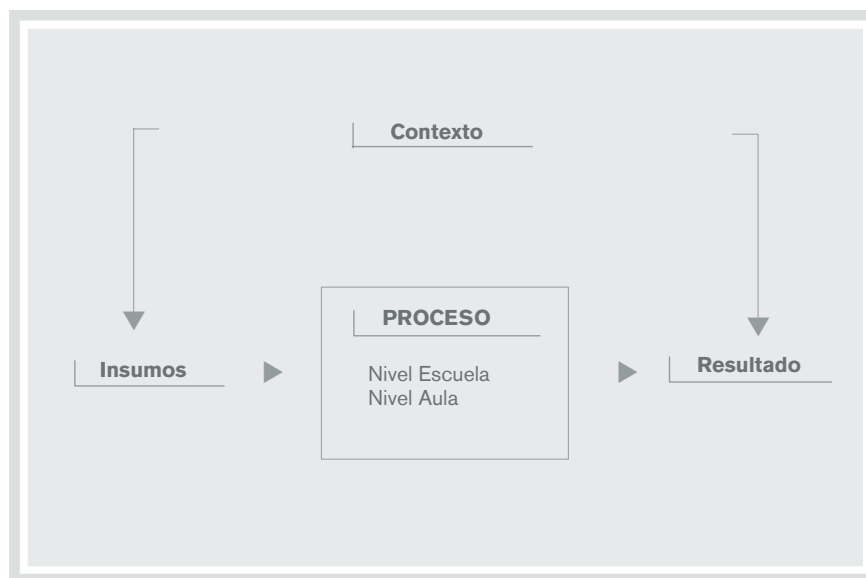


Figura 1

La mirada de los estudios sobre escuelas efectivas

FUENTE: Scheerens (2000), p. 35. Sch.

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 administra “*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).⁹

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 entre el equipo directivo y los profesores, el funcionamiento de equipos de trabajo, las condiciones laborales, el compromiso de los docentes, etc.) constituyen el entorno del trabajo en la sala de clases. Este entorno, como señala Slavin (1996), presiona hacia una instrucción de mayor o menor calidad, adecuación, incentivo y tiempo, pero no la determina (véase sección siguiente): la clase efectiva depende siempre del profesor en interacción con los alumnos. Sin embargo, en las escuelas efectivas existe congruencia entre los factores que operan a nivel del aula y de la escuela.

Los factores asociados a la gestión institucional que se han identificado como gravitantes en las escuelas eficaces se sintetizan en el siguiente recuadro:

⁹ 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.

Factores de efectividad escolar a 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:** los alumnos (cada cual más que como 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; oportunidades de desarrollo profesional docente en la escuela).
- **Claridad de 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, reforzamiento positivo).
- **Supervisión - seguimiento al progreso de la unidad educativa:** (evaluación institucional y de docentes regular, 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).

Enseñanza efectiva (interacción profesor -alumno y aula)

Ciertos contextos institucionales hacen más probable la emergencia de prácticas de enseñanza efectivas a nivel del aula, pero esta dimensión pedagógica posee una densidad propia en la que se basa su autonomía relativa de los contextos externos. Todo esto amerita su identificación como el nivel clave en que se juega la existencia de una escuela

efectiva: sin enseñanza eficaz no hay escuela efectiva. Consecuentemente, todas las síntesis sobre escuelas efectivas incluyen la mención de factores vinculados al aula. A modo de ejemplo, enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con éstos; tiempo efectivo de aprendizaje; monitorear progresos de los alumnos; disciplina y refuerzos positivos en el aula; altas expectativas del profesor, etc.

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 alumnos con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión.

Cobertura del currículum: cobertura total dando prioridad a 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.

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

En un documentado artículo, Slavin desarrolla detalladamente el tema. Para este 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).

La enseñanza efectiva es más que la calidad de la lección o de la materia transmitida en clase. Implica adaptar la materia a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes, motivarlos para el aprendizaje, controlar sus conductas, decidir sobre si agruparlos o no para la instrucción, tomar pruebas y evaluarlos. 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).

La *calidad* refiere a la capacidad que tienen los docentes para que la información tenga sentido para los estudiantes, les interese y les sea fácil de recordar. La *adecuación* tiene que ver con cómo los docentes logran adaptar lo que enseñan a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. El *incentivo* dice relación con la facilidad que tienen los profesores para despertar la curiosidad de los estudiantes y para mantenerlos atentos siguiendo los contenidos. Finalmente, el *tiempo* alude al tiempo bien ocupado y adecuado al ritmo de aprendizaje de los alumnos. A nivel de sala de clase, los profesores controlan y deciden continuamente sobre estos aspectos al distribuir a los alumnos en grupos, definir actividades, optar entre técnicas de enseñanza y el uso de materiales, al evaluar a los estudiantes, a la forma y momento en que entrega los resultados obtenidos, al premiar y castigar, etc. El siguiente recuadro define con más detalle cada una de estas categorías.

Elementos en la enseñanza efectiva

Calidad de la instrucción:

Modo en que el profesor presenta la información y destrezas a los alumnos. La instrucción es de calidad alta cuando tiene sentido para el alumno, le interesa, le es fácil recordar, aplicar y relacionar con su vida cotidiana.

Elementos favorables:

- Presentar información organizada y 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)

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 como 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, aprendizajes previos u otras características relevantes. 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 más estandarizada.

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, el alumno se da cuenta que con esfuerzo puede dominar el material y que recibe retribución por este esfuerzo.

Elementos favorables:

- 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

Tiempo:

El profesor debe dar tiempo suficiente a los alumnos (a cada uno) para aprender el material que está siendo enseñado.

Elementos favorables:

- Aprovechamiento real del máximo tiempo asignado
- Reconocer los ritmos de aprendizaje de los alumnos y exigir en concordancia (ni demasiado, ni poco).

FUENTE: Extractado de Slavin (1996).

Para Slavin, las distintas categorías se entrecruzan y determinan entre ellas. Todas deben ser adecuadas para que la enseñanza sea efectiva.

“Los estudiantes no aprenderán una lección si no cuentan con las destrezas e información previas necesarias, si no están motivados o si no cuentan con el tiempo suficiente para aprender la lección, aunque la calidad de la instrucción sea elevada. Por otra parte, si la calidad de la instrucción es baja, cuánto sepan los estudiantes, cuán motivados estén o con cuánto tiempo cuentan deja de tener importancia. Cada uno de los elementos del modelo CAIT es como el eslabón de una cadena y ésta solo es tan fuerte como su eslabón más débil. De hecho, podría formularse la hipótesis de que los cuatro elementos están relacionados en forma multiplicadora, en el sentido de que los progresos en los múltiples elementos pueden producir mayores logros en el aprendizaje que el mejoramiento en sólo uno de ellos” (Slavin 1996, p 4).

Escuelas efectivas, padres y apoderados

Hay otra dimensión que es mencionada como elemento de una escuela efectiva: el compromiso apropiado y productivo de las familias. Los hallazgos de los estudios sobre escuelas efectivas son concluyentes en torno a la importancia de elementos como los siguientes: *incorporación de los padres, moderar influencias negativas, alentar interacciones productivas, estimular a los padres a colaborar en la formación de sus hijos y a que visiten la escuela.* Como queda claro en estas afirmaciones, los estudios concluyen en orientaciones muy diferentes en cuanto a la incorporación de padres y apoderados: en algunos casos se trata de una aproximación que, simplificada, podríamos llamar *de contención* (limitar efectos negativos), mientras en otros es *de colaboración* (buscar apoyos para el proceso de aprendizaje de los niños).

De esta forma, la relación de la escuela con los padres y apoderados es una dimensión mucho menos trabajada y

elaborada en los estudios que las dimensiones de gestión institucional y pedagógica y trabajo en el aula. Un estudio del tema señala *“ningún tópico sobre mejoramiento de la escuela ha generado más retórica que el compromiso de los padres”* (Epstein, 2001). De una situación a otra varía enormemente lo que se entiende por participación de los padres, el fin que se busca con ésta, las esferas e instancias relevantes que abre el establecimiento y la respuesta de los padres a estas iniciativas. 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, en particular la segunda y la cuarta, cuando el tema alude a la efectividad escolar. Éstas son:

- **en la crianza - socialización del niño:** crianza, cuidado y protección de sus hijos (salud, nutrición, desarrollo sicosocial) y provisión de las condiciones que permitan que asista a la escuela (inscripción, matrícula, alimentación, vestimenta 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 en dinero, tiempo, trabajo y materiales, lo que incrementa la cantidad de recursos o insumos disponibles para la escuela, posibilitando mejorar sus servicios.
- **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 al establecimiento.

Para este autor no existe casi evidencia de que la participación de los padres en consejos consultivos o directivos mejore el rendimiento de los niños. Ello sólo ocurriría si participan de varias otras maneras a la vez. Los mejores resultados se obtienen cuando los padres están involucrados tanto en el aprendizaje de sus hijos como en funciones de toma de decisión en la escuela. Plantea, adicionalmente, algunos efectos intermedios que tendría la participación de los apoderados en la escuela, mencionando más exigencia a los maestros, ruptura de estereotipos que los profesores tienen de ellos y elevación de expectativas de rendimiento para los hijos de padres y maestros. Concluye que la participación familiar debe formar parte de un repertorio de políticas educativas dirigidas a elevar la calidad de la enseñanza; que estas políticas deben incluir componentes de formación tanto de padres como de maestros para la participación de la familia. Además señala que, en ningún caso, políticas de participación de padres en la escuela pueden compensar una mala calidad de la enseñanza. En este sentido, esta dimensión como característica de una escuela eficaz es siempre de menor nivel que gestión institucional y aula. Además, como lo recuerda Murillo (2003, p. 81) *“en contraste con otros factores, el apoyo y la implicancia de las familias debería ser visto como una característica sólo parcialmente bajo el control del centro”*.

Escuelas efectivas y entorno

Las escuelas son parte de un contexto local, regional y nacional y se ven influidas constantemente por situaciones cambiantes, positivas y negativas, de 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 las afectan, 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 el vínculo escuela-entorno, pero no han sido elaboradas propuestas de variables relevantes, quizás porque se trata de aspectos institucionales, históricos, demográficos y sociales que son propios de cada contexto nacional.

La dimensión entorno es muy relevante en América Latina –con sus agudas diferencias territoriales– y, en particular, en países como Chile que han optado por la descentralización de la educación, donde resulta clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones cambiantes de los entornos locales.

En síntesis, la prueba final de una escuela eficaz se rinde en el aula, pero los resultados de aprendizaje que se obtienen están enmarcados en la política de la unidad escolar, la que a su vez se enmarca en la política nacional (y regional cuando ese nivel es relevante). La preocupación de los estudios sobre escuelas efectivas está puesta en cada nivel y en las interacciones entre los niveles.

4. Enfoques metodológicos de los estudios acerca de escuelas eficaces

Las investigaciones sobre escuelas eficaces pueden agruparse en tres categorías, donde la primera, en un sentido estricto, no pertenece al área sino que abre la puerta para estudios de escuelas efectivas. Estas son:

- Múltiples estudios cuantitativos y cualitativos que se detienen en el análisis de factores que se asocian al rendimiento de los alumnos, algunos de los cuales son externos al sistema educacional y otros son internos (insumos, procesos, contextos). Algunos privilegian una aproximación cuantitativa y siguen un modelo de insumo-producto. Sus resultados son listas de variables (la gran mayoría de insumos) que se asocian a niveles de rendimiento de escuelas y/o alumnos. Otros adoptan una aproximación cualitativa y profundizan en algún aspecto particular vinculado a las características o funcionamiento de la escuela sin preocuparse, en general, de los resultados de rendimientos de éstas.
- Estudios de caso de escuelas que califican de eficaces, porque sus resultados son sobresalientes, dado las características de su alumnado y entorno geográfico. Estos estudios, que adoptan una aproximación cualitativa de investigación, se preguntan qué hace a estas escuelas diferentes a otras que, atendiendo alumnos similares, obtienen resultados inferiores. El estudio realizado en Chile, cuyos resultados se entregan en este libro, siguió este enfoque.
- Estudios en muestras grandes, preocupados de recoger datos sobre procesos escolares e incorporando, a veces, observación de aula. Estos estudios rompen con el modelo insumo-producto al situar variables o constructos entre las variables de insumo y las de producto (resultado), por ejemplo, clima social, expectativas de los docentes,

acciones de reforzamiento, tiempo dedicado a la enseñanza directa, liderazgo directivo, compromiso de los docentes. Inicialmente, se apoyaban en diseños transversales; en años más recientes, se han incorporado diseños longitudinales con muestras grandes a distinto nivel, complementadas con estudios de caso y modelos estadísticos.

5. Estudios sobre escuelas efectivas en América Latina y Chile

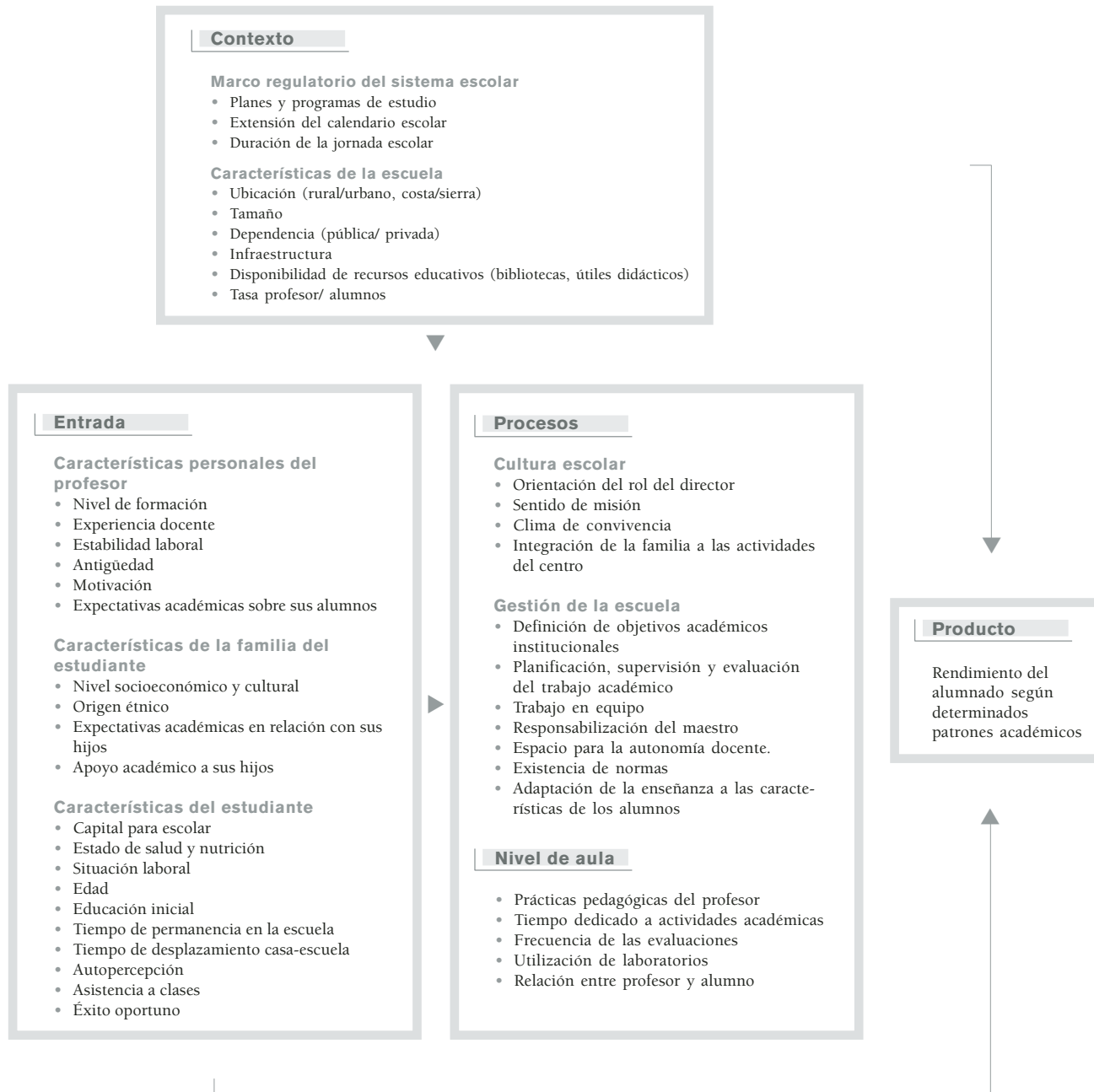
Los estudios sobre escuelas efectivas en América Latina son todavía incipientes, y los que existen no han sido acumulados de manera sistemática. Se trata de investigaciones descriptivas que analizan las escuelas efectivas a partir de las categorías analíticas destacadas en los países desarrollados, sin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

No obstante, se cuenta con estudios cualitativos y cuantitativos. Los primeros trabajan con muestras poco precisas y métodos poco rigurosos, limitándose, muchas veces, a reunir testimonios y opiniones de directores y profesores. Las observaciones de sala de clases y prácticas al interior de las escuelas son la excepción. Los estudios cuantitativos, por su parte, se han mantenido en el nivel de lo descriptivo y correlacional o en identificar factores que discriminan entre escuelas efectivas y no efectivas y han privilegiado factores vinculados a insumos por sobre aquellos 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 3° y 4° básico son las que tienen un nivel más alto de recursos escolares (más materiales didácticos, tamaño de la biblioteca,

mejor infraestructura, baja relación alumno/docente, profesores más cualificados); aulas con un clima positivo, especialmente en lo relacionado con la disciplina; los alumnos son evaluados frecuentemente; los cursos no son multigrado y los estudiantes no están agrupados por sus habilidades; son unidades escolares con altos niveles de participación de los padres. Lamentablemente, este estudio no incluye variables relacionadas con gestión institucional y pedagógica. El foco fue puesto en el aula, características de los estudiantes y recursos de la escuela.

El recuadro 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). Parte importante de los estudios se detiene en los insumos más que en los procesos al interior de la escuela y el aula.

Resumen de los factores de eficacia escolar encontrados como significativos en Iberoamérica.



Para Chile, Martinić 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 acerca de factores que gravitan sobre los aprendizajes y el rendimiento escolar, pero no son estudios sobre efectividad escolar. En

Chile, el tema de la eficacia escolar se encontraría prácticamente ausente. Se han podido identificar seis estudios específicos en el tema, no obstante, sólo tres son metodológicamente rigurosos (Himmel, Concha, Arancibia y otros) y de uno de éstos no se conocen aún los resultados (Arancibia y otros).

Estudios sobre eficacia escolar en Chile

- **Himmel y otros (1984)**, pionero para la época en que se realiza, representa un análisis estadístico sobre la influencia de factores del hogar y de la escuela en los resultados de los alumnos (prueba PER de 4° y 8° 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 elaborados de modo conjunto por el director y el cuerpo docente.

- **Zárate (1992)**, recoge el testimonio de 13 directores de colegios (tres de educación básica y diez de enseñanza 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 profesores, padres y 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 al servicio de la iniciativa y creatividad docente; ambiente de disciplina; existencia de procedimientos para evaluar la acción docente y el rendimiento escolar, la evaluación retroalimenta la toma de decisiones; expectativas de alto rendimiento; interacción respetuosa entre profesor-alumno; preocupación por la selección de los profesores.
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 maestro incorporado a una gestión que 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, por haber ingresado con algún grado de selección, de alguna manera es homogéneo, hecho que no fue considerado relevante para los resultados educativos por los directores.

- **Concha (1996)**, se centra en 32 escuelas exitosas en logros académicos (SIMCE) y de alta vulnerabilidad social, en las cuales, a través de cuestionarios aplicados a directores, profesores, representantes de padres y apoderados, supervisores técnico pedagógicos y pautas de observación de clases describe sus características en cuanto a gestión administrativa, liderazgo del director, relaciones escuela-sostenedor, escuela-Ministerio de Educación y contexto familiar.

- **Sancho, Arancibia y Smith (1997)**, en una muestra de diez escuelas municipales y diez particulares subvencionadas que obtuvieron alto puntaje en el SIMCE de 4° 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 actuales; liderazgo del director; director siempre presente en lo académico, técnico y humano; escuelas limpias, ordenadas, disciplinadas; profesores que trabajan satisfechos; padres contentos con la escuela de sus hijos y que colaboran; alumnos que van con gusto a clases.

- **Mena, Prieto y Egaña (1999)**, el estudio de naturaleza cualitativa concluye que las escuelas efectivas serían las “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, apoderados y comunidad. Además, gestionan su tiempo (no se desesperan con el factor tiempo), se apoyan y negocian apoyos con otros, logrando alianzas que 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 validan 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 docentes para discriminar entre escuelas efectivas y no efectivas.

FUENTE: Extractado de Martinic y Pardo (2003b) y revisión de los trabajos citados.

6. Aportes de los estudios sobre escuelas efectivas al mejoramiento de las escuelas

Desde una perspectiva de política pública, las investigaciones sobre escuelas efectivas se justifican en la medida que sus resultados sean útiles para la toma de decisiones nacionales, regionales, a nivel de escuela o en instancias de formación docente, por nombrar algunos ámbitos. El fundamento de muchos de los estudios es que, teniendo un buen diagnóstico y comprensión de por qué –en un mismo contexto y atendiendo alumnos similares– algunas escuelas tienen éxito y otras fracasan en alcanzar sus objetivos, se podrá intervenir para mejorar la calidad educativa. Murillo (2003, pp. 83-84) recalca los siguientes aportes de esta línea de investigación a las políticas educativas:

- Una visión más positiva de la educación en sí misma y en cuanto a sus posibilidades para reducir las desigualdades sociales y transformar la sociedad;
- Una mayor valoración de los maestros y reforzamiento de su autoestima profesional al confirmar que su trabajo es importante; los estudios confirman que ellos pueden colaborar activamente en el futuro de los alumnos y aportan información para un mejor desempeño de sus funciones;
- Conocimientos útiles para el desarrollo de procesos de mejora de las escuelas; los resultados de las investigaciones facilitan y apoyan procesos de autoevaluación en las escuelas los cuales, a su vez, se espera que estimulen y orienten los cambios necesarios en cada establecimiento;
- Las recomendaciones de políticas que se han desprendido de los resultados de los estudios son muy cercanas a los mismos resultados, como puede apreciarse, por ejemplo, del siguiente listado extraído de Corrello y McDonald (2002):
- Desarrollar o fortalecer una visión común sobre la escuela y el aprendizaje de los alumnos.
- Estimular el trabajo cooperativo entre docentes y distribuir funciones de liderazgo.
- Alinear el currículum escrito y puesto en práctica basado en estándares.

- Alinear las evaluaciones en el aula con el currículum y monitorear continuamente el progreso de los alumnos.
- Analizar los antecedentes sobre el rendimiento de los alumnos identificando las necesidades críticas que ameritan reforzamiento y/o estrategias especiales de apoyo.
- Encontrar y fortalecer un liderazgo que apoye estructuras para monitorear la enseñanza y los progresos en el rendimiento de los alumnos.
- Entregar oportunidades de desarrollo profesional vinculadas directamente con las necesidades que enfrentan los docentes para implementar con efectividad su enseñanza.

A nivel de la sala de clases, Slavin y otros han desarrollado e implementado modalidades de trabajo altamente estructuradas, acompañadas de frecuentes evaluaciones de los alumnos y la adopción de acciones remediales, si fuese necesario (citado en Scheerens, 2000, p. 91). Scheerens (2000) sugiere utilizar el conocimiento acumulado sobre escuelas efectivas como base para conformar procedimientos de monitoreo y evaluación de las escuelas.

Los elementos presentados en esta breve revisión bibliográfica guiaron la formulación y el diseño del estudio cuyos resultados entrega este libro. Ellos dejan en evidencia la importancia de operacionalizar con precisión lo que se entiende por escuela eficaz y no eficaz, y de incluir y diferenciar en el análisis al menos las cinco siguientes dimensiones:

- Organización y gestión institucional
- Interacción escuela-padres
- Inserción de la escuela en el entorno y manejo que hace de las oportunidades y restricciones que existen en ese entorno
- Gestión pedagógica
- Prácticas en aula

Estas son las grandes dimensiones que se abordaron en el estudio cuyo diseño analítico y metodológico se presenta en el Capítulo II, y cuyos resultados se dan conocer en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO II

Descripción del estudio:

Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis

1. Concepción general, preguntas e hipótesis

El presente estudio aborda las características que poseen ciertas escuelas chilenas que, trabajando en contextos sociales y económicos adversos, alcanzan satisfactorios logros de aprendizaje con sus alumnos: las *escuelas efectivas*.

El trabajo arroja importantes pistas acerca de cómo, en Chile contemporáneo, algunas escuelas poseen dicha condición. Este capítulo describe el enfoque metodológico adoptado, la muestra de escuelas estudiadas, la naturaleza de los instrumentos aplicados, el trabajo de campo y el proceso de análisis de la información reunida, y finaliza con una descripción general de características básicas de las escuelas estudiadas. Esta descripción descarta algunas hipótesis que adjudican los buenos resultados a factores ajenos a la eficacia escolar y enseñanza efectiva.

Al nivel general, las preguntas centrales del estudio son tres:

- ¿Qué dimensiones del quehacer educativo son determinantes en la eficacia escolar de estas escuelas?
- ¿Qué factores explican el hecho de que estas escuelas logren buenos resultados académicos trabajando en circunstancias que, para la gran mayoría de sus pares, resultan severamente limitantes?
- ¿Cómo logra la escuela compensar los efectos negativos o las limitaciones que dicho contexto le impone?

Para abordar estas interrogantes, se realizó un estudio de carácter cualitativo que analizó en profundidad una muestra de 14 escuelas efectivas de enseñanza básica que atienden a niños y jóvenes provenientes de hogares de nivel socioeconómico bajo. Cada establecimiento es documentado a través de la aplicación de distintos instrumentos y analizado a fondo con el objetivo de describir y comprender por qué estas escuelas lo hacen bien.

La hipótesis subyacente es doble. Primero, que el proceso de enseñanza/aprendizaje –no obstante su densidad

propia– forma parte de una unidad mayor que es la escuela, desde la cual se entienden las oportunidades y restricciones que condicionan dicho proceso pedagógico. Segundo, que buena parte de la efectividad de las prácticas de gestión y de enseñanza está dada por su relación de adecuación con el entorno en que operan y no por un valor intrínseco que pudieran contener.

El primer análisis, por tanto, se realiza a nivel de cada escuela, identificando la constelación de factores que hace que alcancen alto grado de efectividad. En otras palabras, más que *medir el efecto* que tienen distintas variables en el logro de buenos resultados escolares (como lo han hecho muchos estudios de naturaleza cuantitativa), se quiere comprender el modo en que estos componentes operan en un espacio y tiempo dados y cómo se conjugan para alcanzar dichos resultados. El estudio observó y analizó a cada escuela por dentro, pero en interacción con el medio en el cual están insertas. La investigación tomó en consideración los recursos (materiales humanos y simbólicos), las oportunidades que ofrece la política educacional y reforma educativa de los años noventa, los apoyos que las escuelas tienen de otros agentes, las relaciones con el sostenedor, con el entorno social y comunitario, y con padres y apoderados. Estos elementos fueron analizados desde la perspectiva de su aporte (o no) al trabajo escolar que desarrollan directivos, docentes y alumnos de las escuelas. Para cada escuela se ofrece una descripción relevante del trabajo de enseñanza de los docentes, el trabajo de aprendizaje de los alumnos y la gestión y organización institucional, para luego concluir en una interpretación acerca de su efectividad educativa, esto es, dónde están las claves por las cuales obtiene buenos resultados de aprendizaje.

Con el propósito de extraer conclusiones más generales, el estudio desarrolló un análisis transversal guiado tanto por los hallazgos propios como por la literatura existente sobre el tema. Nuestra hipótesis es que existen ciertas prácticas de

enseñanza y de gestión y, sobre todo, ciertos modos de desempeñarlas que, si no universalmente al menos generalizadamente, poseen mayores probabilidades de lograr un alto nivel de aprendizaje de los alumnos. Se intentó, en lo posible, identificar dimensiones y factores relevantes señalando las propiedades que contribuyen a su efectividad y destacando siempre su conexión con otros elementos de la efectividad de la escuela y del contexto en que son puestos en juego. El análisis transita acá por un delgado filo: por un lado, debe evitar la sobre simplificación que implica elaborar un listado de *factores claves*; pero, por otro, trascender la casuística que concibe a cada profesor, alumno y escuela de un modo tan singular que impide acumular conocimientos útiles para mejorar la educación.

2. Muestra de las escuelas estudiadas

Dos criterios generales delimitaron la selección de la muestra: la pobreza o vulnerabilidad de los alumnos y los buenos logros educativos de la escuela.

Pobreza de los alumnos

La investigación se centró en escuelas que trabajan con estudiantes de condiciones sociales y económicas adversas. Para delimitar este universo se utilizó la clasificación elaborada por el Ministerio de Educación para entregar los resultados del SIMCE 2000, que agrupó a las escuelas en cinco categorías de acuerdo a características socioeconómicas predominantes de los alumnos, considerando los años de estudio promedio del padre y de la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar.¹ Las escuelas incluidas en la muestra de este estudio debían pertenecer a los grupos A (bajo) y B (medio bajo) de dicha clasificación. Según la información proporcionada por el SIMCE 2000, el 23% de las escuelas pertenecían al grupo de nivel socioeconómico bajo y en ellas estudiaba el 8% de la matrícula total del país (la fuerte diferencia se explica por la importante presencia de escuelas rurales en este grupo); adicionalmente, al grupo medio-bajo pertenecía el 30% de las escuelas, donde estudiaba el 31% de los alumnos a nivel nacional.

¹ La información para la tres primeras variables se recoge mediante cuestionarios aplicados por el SIMCE, que son respondidos por la familia. La última variable corresponde a un índice calculado anualmente (también sobre la base de las características sociales, económicas y la calidad de vida de las familias de la escuela) por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para asignar las raciones alimenticias a cada escuela. El índice es un porcentaje de alumnos que se estima viven en condiciones de “vulnerabilidad” social (por lo tanto, varía entre 0 y 100).

CAPÍTULO II

**Descripción del estudio:
Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis**

Buenos logros escolares

Al interior del conjunto de escuelas que en el año 2000 pertenecían a los grupos socioeconómicos mencionados, la investigación identificó aquellas que obtuvieron buenos resultados de aprendizaje en los SIMCE de 4° y 8° básico en 1996, 1997, 1999 y 2000. No existe un estándar nacionalmente definido para determinar cuándo una escuela obtiene *buenos resultados*. Para seleccionar las escuelas se estableció como criterio que hubiesen obtenido resultados que las ubicasen dentro del 25% de los mejores puntajes del país, tanto en lenguaje como en matemáticas, en 4° básico de 1999 y 8° básico de 2000. Adicionalmente, se eliminaron todas aquellas escuelas que, con respecto a las mediciones SIMCE inmediatamente anteriores (4° básico 1996 y 8° básico 1997, en lenguaje y matemáticas) hubiesen bajado significativamente sus puntajes. Con este procedimiento se quiso privilegiar:

i) una cierta permanencia de la escuela con buenos logros a

través del tiempo, más que el éxito esporádico en una medición;²

ii) una visión completa del proceso educativo de la escuela que incluyese al conjunto de alumnos más que un buen trabajo limitado a sólo un subciclo (por ejemplo, evaluar sólo 4° básico);

iii) una concepción amplia de las destrezas culturales básicas, al considerar tanto lenguaje como matemáticas, ambas por separado.

Fruto de este primer proceso, sólo ocho establecimientos cumplieron con las condiciones predefinidas. Con el objeto de ampliar nuestro universo

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

Grupo socioeconómico	Establecimientos		Matrícula	
	N°	%	N°	%
A Bajo	1.161	23.1	203.923	8.0
B Medio Bajo	1.539	30.5	776.158	30.6
C Medio	1.228	24.3	875.260	34.5
D Medio Alto	653	12.9	460.490	18.1
E Alto	466	9.2	223.530	8.8
TOTAL	5.053	100.0	2.539.361	100.0

Tabla 3
Establecimientos y matrícula según grupo socioeconómico para SIMCE 8° básico 2000

FUENTE: MINEDUC, "Construcción de Grupos Comparables de Establecimientos SIMCE 8° Básico 2000". Documento, Unidad de Estudios y Estadísticas.

inicial y no alejarnos del criterio de *buenas escuelas*, se optó por considerar también a aquellas unidades educativas que, cumpliendo los estándares definidos para las mediciones de los años 1999 y 2000, hubiesen mantenido o mejorado su rendimiento con respecto, al menos, a una de las dos mediciones anteriores (1996 o 1997).³

Como resultado de este segundo proceso, se obtuvo un total de 17 establecimientos con buenos rendimientos SIMCE. El puntaje de corte para el 25% superior fue de 265 puntos en 4° básico (1999) y 263 puntos en 8° básico (2000). De esta selección inicial de 17 escuelas, 11 correspondían a establecimientos rurales y 14 poseían una matrícula inferior a 250 alumnos. Se consideró importante que en la muestra hubiese más presencia de escuelas con un mayor número de alumnos (por ende, con un mayor grado de complejidad pedagógica y de gestión). Para satisfacer este criterio y aumentar en este sentido la representatividad de la muestra a nivel del país, se flexibilizó el puntaje de corte, bajándolo a 250 puntos en 4° básico 1999.⁴ La hipótesis subyacente a esta decisión es que una escuela que trabaja en contextos de pobreza puede tardar más tiempo en hacer avanzar a sus alumnos hacia aprendizajes de buena calidad,

proceso cuyo éxito queda *garantizado* en la muestra al no flexibilizarse el punto de corte en 8° básico, es decir, el fin del proceso escolar primario. Como resultado de esta decisión, el marco muestral se amplió en 11 escuelas, sumando un total de 28 establecimientos, los que representan sólo el 1% del total de escuelas de los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo del país.

Para la confección final de la muestra, de las 17 escuelas que cumplían todos los requisitos iniciales, se seleccionó a las 11 de mejores puntajes SIMCE. De las 11 escuelas agregadas al flexibilizar el punto de corte del SIMCE 4° básico 1999, se seleccionó a tres. Para la selección de estas tres escuelas finales se consideró, en primer lugar, que fueran urbanas, de tamaño grande (todas tienen más de 700 alumnos) y que se ubicaran en comunas con una alta proporción de población indigente y pobre.⁵

En definitiva, la muestra quedó conformada por 14 escuelas cuyas características básicas se presentan en la siguiente tabla. Como se ve, se trata de diez escuelas municipales y cuatro particulares; ocho urbanas y seis rurales distribuidas en ocho regiones del país,⁶ cuya matrícula en 2001, según registros del Ministerio de Educación, fluctuaba entre 60 y 1231 alumnos.

³ Esta decisión no pone en duda la calidad de estas escuelas dado que aún cuando bajan sus puntajes en una de las mediciones, se mantienen en las cuatro pruebas en el segmento del 25% de mejores puntajes.

⁴ Se estableció como corte final 250 puntos, lo que representa el promedio nacional de ambas mediciones. Con todo, este valor se distancia significativamente del promedio de los grupos socioeconómicos que estamos considerando (promedio SIMCE 2000 grupo bajo: 229 puntos; promedio grupo medio bajo: 232 puntos). En este aspecto, la lógica del estudio no ha sido regirse por un criterio ciego de “puntajes de excelencia”, sino el destacarse frente a escuelas con un alumnado en similares condiciones socioeconómicas y culturales.

⁵ Se trata de una escuela ubicada en la comuna de Traiguén, Región de la Araucanía, comuna que tenía en 2000 un 19% de población indigente y un 42% de pobreza total, en circunstancias que la indigencia en Chile ese año era de 6% y la pobreza total de 21%. Otra se ubica en una de las comunas más pobres de la Región Metropolitana: La Pintana (11% de indigencia y 31 % de pobreza total). En este caso, se trata de una escuela nueva cuya matrícula se ha expandido significativamente entre los años 2000 y 2002, teniendo en esta última fecha más de 800 alumnos. La tercera escuela se ubica en la comuna de La Unión en la X Región, con un 15 % de indigencia, un 40 % de pobreza total y un alumnado que en 2002 superaba los 600 personas. Las cifras de indigencia y pobreza son de la Encuesta de Hogares CASEN 2000.

⁶ Entre las 28 escuelas posibles de seleccionar, porque se adecuaban a los criterios descritos no había ninguna de las regiones I, II, III, V y XI.

CAPÍTULO II

**Descripción del estudio:
Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis**

Nombre	Comuna	Dependencia	Matrícula 01	PROM 8° (00)	PROM 4° (99)	Dif 8° '00 - 8° '97	Dif 4° '99 - 4° '96
Escuela Básica Lucila Godoy Alcayaga	Coquimbo Urbano	DAEM	223	285	266	21	-44
Escuela Básica F-376 (Cuncumén)	Salamanca Rural	DAEM	150	278	286	40	15
Escuela Básica Rep. de Grecia F-114	Las Cabras Urbano	DAEM	229	264	270	14	16
Escuela Melecia Tocornal 103	Chimbarongo Rural	Part. Subv.	336	265	265	-10	-3
Amelia Vial de Concha G-122	Hualañé Rural	DAEM	180	267	309	4	4
Escuela Básica Rural Aguada de Cuel F-931	Los Ángeles Rural	DAEM	108	275	270	45	-28
Escuela Particular (Abel Inostroza) Monte Águila 7	Cabrero Rural	Part. Subv.	244	272	286	28	53
Escuela Básica Rep. de Grecia E-577	Chiguayante Urbano	DAEM	989	264	261	37	-2
Escuela de Niñas Arturo Prat Chacón E-831	Cañete Urbano	DAEM	834	263	267	-3	4
Escuela E-138 Emilia Romagna	Traiguén Urbano	DAEM	571	306	254	39	5
Escuela de Cultura y Difusión Artística	La Unión Urbano	DAEM	497	286	290	-	-
Escuela Diego Portales G-35	Laguna Blanca Rural	DAEM	60	311	288	19	6
Colegio Francisco Ramírez 74	San Ramón Urbano	Part. Subv.	1231	318	296	39	13
Colegio Polivalente de La Pintana	La Pintana Urbano	Part. Subv.	189	274	286	-	-

Tabla 4
Muestra de escuelas estudiadas

FUENTE: Bases SIMCE del MINEDUC.

Para apreciar la singular ubicación que –por la combinación de alta pobreza y buenos resultados de sus alumnos– estas escuelas ocupan en el sistema escolar chileno, se ha elaborado el Gráfico 1. En el eje horizontal se han distribuido todas las escuelas del país según el Índice de Vulnerabilidad del Ministerio de Educación (porcentaje de estudiantes que viven en situaciones de relativo riesgo socioeconómico) estableciéndose tres grupos de escuelas: *no vulnerables* (hasta 20% de la matrícula en esa condición), una situación intermedia de vulnerabilidad (entre 20% y 70%) y *vulnerables* (sobre 70%). Las escuelas de la muestra se ubican en este último grupo. En el eje vertical se distribuyeron las escuelas según su puntaje SIMCE de 8° básico 2000 promedio en lenguaje y matemáticas, estableciendo como referencia estar por debajo de los 260 puntos (*no eficaces*) o por sobre dicho valor (*eficaces*), dado que las escuelas del estudio se encuentran todas en esta última situación.

El gráfico muestra la conocida relación entre nivel socioeconómico y resultados de aprendizaje de los alumnos, de manera que las escuelas ubicadas sobre la línea de 260 puntos se hacen más escasas conforme se avanza hacia la zona de mayor vulnerabilidad, hasta el punto que el cuadrante que hemos denominado *Eficaces y Vulnerables* se encuentra prácticamente vacío: la mayoría de esos establecimientos forman parte de nuestro estudio de escuelas efectivas en sectores de pobreza. La relativa escasez de escuelas que existe en el cuadrante centro superior (eficaces con vulnerabilidad intermedia) indica que en Chile los altos puntajes en el SIMCE no son sólo difícilmente alcanzados por las escuelas de alta vulnerabilidad, sino también por aquellas con alumnos de pobreza intermedia. Esto es muy importante, porque indica que los resultados del estudio pueden eventualmente ser válidos y útiles para un segmento mayoritario del sistema escolar chileno.

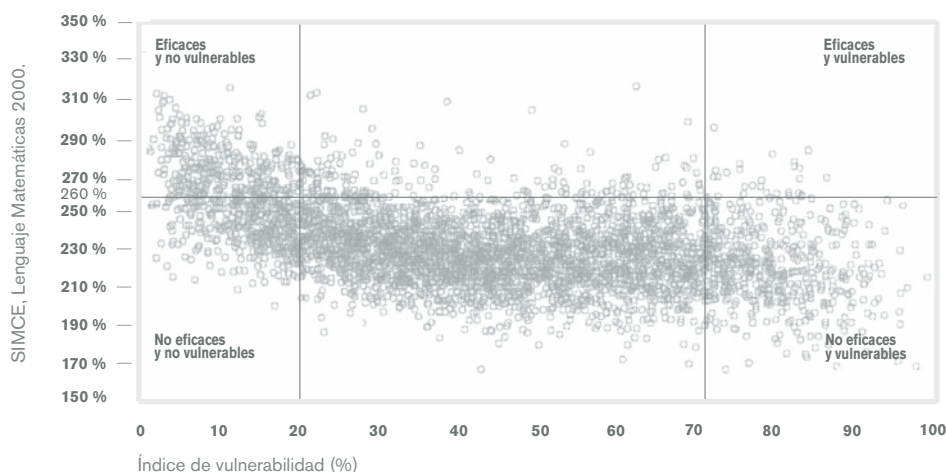


Gráfico 1
Relación entre Eficacia y Vulnerabilidad en las Escuelas Chilenas.

Puntajes SIMCE índice de vulnerabilidad, 8° Básico, 2000.

FUENTE: Elaboración de Alejandra Mizala, profesora asociada Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la U. de Chile, sobre la base de SIMCE 2000 y Mineduc 2000.

CAPÍTULO II

Descripción del estudio: Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis

3. Focos de atención del estudio: áreas de indagación y observación

Apoyándose en la literatura sobre escuelas efectivas sintetizada en el Capítulo I, este estudio planteó hipótesis y centró su atención en cuatro grandes dimensiones que han sido señaladas como claves en el logro de buenos resultados de las escuelas. Estas son: a) gestión institucional y pedagógica; b) prácticas pedagógicas en el aula; c) la escuela y los padres y apoderados; y d) recursos disponibles e inserción de la escuela en el entorno. Para cada una de estas dimensiones, el estudio consideró una serie de variables y aspectos específicos que no podían dejar de observarse en cada escuela. Éstos, sin embargo, no agotaron la mirada; el criterio básico para los equipos a cargo de los estudios en terreno fue conservar la máxima apertura a aspectos relevantes no previstos en el diseño.

Se suma a las cuatro dimensiones mencionadas un importante criterio para el trabajo de terreno, cual es observar el momento actual de las escuelas y conversar detalladamente con los distintos agentes acerca de factores históricos, bajo el supuesto de que los resultados actuales dependen fuertemente de dichos antecedentes de su trayectoria.

A continuación se describen los focos de atención mencionados, las variables incluidas en cada uno y los informantes consultados. En cada aspecto se indagó simultáneamente sobre componentes *objetivos* (observados por los investigadores) y *subjetivos*, es decir, la visión y evaluación que tienen los agentes involucrados.

La descripción se inicia con la gestión institucional y pedagógica, y se presenta la disponibilidad de recursos humanos y materiales. Posteriormente, se revisa la relación de la escuela con las familias de los alumnos y su inserción en el entorno. Se finaliza con la historia e

hitos claves del establecimiento y prácticas de los profesores en el aula.

a. Gestión institucional y pedagógica de la escuela

• Características de la organización y de la gestión directiva

Se recogió información sobre la forma en que la escuela se organiza en el plano formal y, muy en particular, de cómo funciona efectivamente (plano informal). Aspectos claves a mirar fueron el liderazgo directivo, trabajo en equipo, participación de los profesores, alumnos, padres y apoderados, clima organizacional y la presencia de tensiones y conflictos. Se indagó con especial atención el peso del eje técnico-pedagógico de enseñanza aprendizaje en la gestión escolar y los énfasis y componentes de éste.

Informantes claves: equipos directivos, profesores, directivas de centros de padres y apoderados, centros de alumnos, alumnos.

• Proyecto educativo y su gravitación en la marcha cotidiana de la escuela

Se constató si las escuelas cuentan o no con un proyecto educativo *en acción*, si éste ha suscitado el compromiso de la comunidad escolar, cuáles son los ejes o contenidos que lo distinguen y en qué momentos y circunstancias se va cristalizando este proyecto. Esta dimensión se detiene en el objetivo central de la escuela, en el propósito más importante que los agentes de la comunidad escolar desean lograr y hacia dónde dirigen sus esfuerzos. El tópico se abre e incluye temas específicos vinculados a decisiones y prácticas de gestión pedagógica de la escuela.

Informantes claves: equipos directivos, profesores, directivas de centro de padres y apoderados.

• **Orientaciones y prácticas de gestión pedagógica institucional**

Se identificaron las orientaciones pedagógicas en cuanto a:

a) currículum, pedagogía y formación de profesores, materiales y textos; b) selección y permanencia de alumnos y personal docente; c) estrategias o decisiones del establecimiento con respecto al SIMCE; d) trabajo pedagógico cooperativo entre docentes, actividades de diagnóstico, planificación y evaluación escolar a nivel de alumnos, docentes y la escuela como organización; e) criterios para asignar profesores a los cursos y para asegurar la articulación entre niveles y ciclos; f) papel e inserción de los talleres de libre elección y actividades complementarias en el currículum; g) origen y permanencia, más allá de su duración, de los proyectos de mejoramiento educativo.

Informantes claves: equipos directivos y profesores

• **Autonomía del establecimiento**

Se trató de reconocer los espacios de autonomía del equipo directivo, identificando las áreas en que ésta se produce (pedagógica, recursos humanos, financiera, selección de alumnos, generación de recursos propios, decisión sobre los recursos vía subvenciones, etc.), así como las responsabilidades y decisiones que asume el establecimiento y de las cuales se apropia con miras al objetivo central de la escuela (su proyecto educativo). De esta forma, la autonomía se trabajó desde dos ángulos: la relación entre la escuela y su sostenedor (es la perspectiva más común en nuestro medio) y la capacidad de la escuela de iniciar acciones para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Informantes claves: equipos directivos y profesores.

• **Percepción y expectativas de directivos y profesores frente al aprendizaje de los alumnos y su trayectoria posteducación básica**

Se indagó en la visión que directivos y profesores tienen de los alumnos y sus familias, y de la responsabilidad que asumen respecto al rendimiento de los estudiantes en la escuela. ¿Cómo encaran los directivos y profesores la existencia de alumnos más lentos, de bajo rendimiento, con problemas de conducta, etc.? ¿Explican estos resultados por características de los alumnos y sus familias o los asumen como debilidades de la escuela? También se indagó en las expectativas que directivos y profesores expresan sobre las capacidades y posibilidades futuras de los alumnos en el ámbito escolar y del trabajo y en las percepciones de los profesores y directores frente a la apoderados.

Informantes claves: profesores y equipos directivos.

b. Prácticas pedagógicas en el aula (2° y 7° básico)

Se caracterizaron las prácticas en el aula en 2° y 7° básico, en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, en aspectos relativos al desarrollo de la clase, actividades realizadas por profesores y alumnos, uso de materiales, conductas e interacción profesor alumno; además se observaron aspectos de la sala y algunos puntos claves contenidos en el libro de clase. Esta dimensión incluye una conversación postobservación con el profesor acerca de cómo realiza la planificación de sus clases y el sentido de algunas actividades efectuadas, y con los alumnos sobre sus aprendizajes y conductas en clases. La interacción profesor alumnos se caracterizó en los planos afectivo social y pedagógico cognitivo, observando la disciplina y cómo la entiende o interpreta el profesor; la metodología de enseñanza, dominio de la materia, cobertura de currículum, estrategias

CAPÍTULO II

Descripción del estudio:

Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis

desarrolladas para atender a la diversidad de alumnos y, en particular, a los alumnos lentos y/o con problemas de aprendizaje; los criterios y herramientas aplicadas para motivar y evaluar a los alumnos, uso de materiales y recursos didácticos, sanciones y reforzamientos positivos, asignación de tareas y ejercicios.

Informantes claves: sesiones de clase de lenguaje y matemáticas, entrevistas a profesores y alumnos luego de la clase observada, libro de clase.

c. Escuela, padres y apoderados y vínculos con el entorno local

En esta dimensión se verificaron las características socioeconómicas y culturales de las familias y se indagó en torno a la imagen que los padres tienen de la escuela, cómo interactúan con ésta, qué expectativas tienen, cómo apoyan y entienden su responsabilidad en los resultados de aprendizaje de sus hijos e hijas; cómo evalúan las instancias de participación que les abre el establecimiento, en particular, las concernientes a la incorporación de padres al trabajo en el aula.

También se recogió información sobre los vínculos de la escuela con la comunidad así como de las demandas y apoyo de agentes del entorno escolar.

Informantes claves: equipos directivos, padres y apoderados, alumnos.

d. Recursos e insumos materiales, humanos y de servicios con que cuenta la escuela

Esta dimensión recogió información sobre los distintos tipos de insumos o recursos con que cuenta la escuela. Estos son la infraestructura (edificio, terreno, patio, necesidad de reparación, hacinamiento en relación al número de alumnos), la disponibilidad y suficiencia del equipamiento (didáctico y administrativo), disponibilidad de personal docente, especializado y parodocente, los programas del Ministerio de

Educación y sector público presentes en el establecimiento (en la actualidad y en los últimos cinco años), aportes e inversiones de otros, en los últimos cinco años (empresas, universidades, municipio, organismos internacionales, ONG, etc.) y el apoyo y asesoría que recibe del supervisor del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) o de uno o varios profesionales especializados en temas de gestión escolar, desarrollo curricular y otros.

Informantes claves: Pautas de registro, aspectos físicos del establecimiento equipos directivos y profesores

e. Historia e hitos claves en el desarrollo del establecimiento

Se trató de trazar, a grandes rasgos, la trayectoria de la escuela e identificar momentos de inflexión en los cuales el establecimiento muestra cambios positivos notorios; luego se describieron esos momentos recogiendo la opinión de directores, equipo directivo, profesores, padres y apoderados sobre las claves de sus buenos resultados en los últimos años.

Informantes claves: directores, unidad técnico pedagógica, profesores con más antigüedad en la escuela.

4. Instrumentos y sus instancias de aplicación

Para conocer de modo exhaustivo y profundo la realidad de las escuelas en las dimensiones expuestas (y otras no previstas), se realizó un trabajo de campo en cada uno de los establecimientos seleccionados, en el cual participaron profesionales de las áreas de ciencias sociales y educación. Cada escuela fue estudiada y analizada por una pareja interdisciplinaria que estuvo en el establecimiento durante tres días, conociendo su realidad social y educativa y buscando una interpretación acerca de las claves de sus buenos resultados. Se conformaron cuatro parejas de profesionales que levantaron la información de las 14 escuelas de la muestra. El total del trabajo de campo se realizó entre el 15

de octubre y el 15 de noviembre de 2002.

La metodología usada para reunir información sobre estos temas y otros que pudieran salir en el camino, y para comprender los buenos resultados de aprendizaje de las escuelas fue eminentemente cualitativa y abierta. Los observadores contaron con varias pautas o guías para el trabajo en terreno, agrupadas en tres categorías :

- centradas en la observación de clases: instrumentos dirigidos a conocer lo que sucede en la clase en 2º y 7º básico;

- centradas en características de la escuela: instrumentos dirigidos a conocer cómo es y cómo funciona la escuela;
- instancias complementarias de información.

A continuación se listan los instrumentos incluidos en cada categoría. La aplicación del primer bloque de instrumentos fue obligatoria. Se pidió a los observadores aplicar estas pautas y, al mismo tiempo, atender aquellos aspectos que, pudiendo no estar incluidos en los instrumentos, se mostraban como relevantes para explicar los

Pautas e instrumentos obligatorios de aplicar

Observación de clases	Características de la escuela
1) Pauta de registro de prácticas docentes	1) Pauta de entrevista a director y equipo directivo
2) Pauta de registro de aspectos físicos de la sala	2) Pauta de entrevista grupal a profesores
3) Pauta de observación y registro del libro de clases	3) Pauta de entrevista grupal a alumnos
4) Pauta de entrevista posterior a la clase a un grupo de alumnos	4) Pauta de entrevista grupal a padres y apoderados
5) Pauta de entrevista posterior a la clase al profesor	5) Pauta de entrevista a integrantes del centro de padres y apoderados
	6) Pauta de entrevista a integrantes de centro de alumnos
	7) Pauta de registro de aspectos manifiestos del establecimiento
Instancias complementarias de recolección de información	
1) Recopilación de documentos claves del establecimiento (proyecto educativo, reglamentos internos, memorias e informes, páginas web).	
2) Entrevista a un informante calificado que puede ser un asesor o especialista externo que esta colaborando con la escuela, alguien de la comunidad que tiene conocimiento directo de la escuela, un profesional inserto en la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM) o en la organización del sostenedor.	
3) Conversaciones y observaciones informales con alumnos, profesores, administrativos y directivos todas las veces que sea posible.	
4) Si es factible, asistir a una o dos reuniones de equipo de trabajo de docentes y/o directivos con docentes.	

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).

CAPÍTULO II**Descripción del estudio:****Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis**

resultados de aprendizaje de la escuela.

Los instrumentos elaborados, con la excepción de la pauta de observación de aula, eran semiestructurados en el sentido que pedían indagar sobre los distintos temas que constituían el foco de atención del estudio. Respecto a la observación de aula, se trabajó con una pauta estructurada que mide el desempeño de los profesores en clase, elaborada y validada para Chile por Ximena Seguel y

equipo (véase *Pauta de Observación de Prácticas Docentes*). Ésta fue aplicada a dos horas pedagógicas de clases (90 minutos) de matemáticas y lenguaje, en 2° y 7° básico de cada escuela. Además, se agregó un conjunto de preguntas de interés para el estudio y se conversó con profesores y alumnos con posterioridad a la clase. Adicionalmente, se extrajeron del libro de clases los horarios y registros sobre materias pasadas en cada asignatura a lo largo del año.

Pauta de observación de Prácticas Docentes: Estudio de sus Características Psicométricas

Antecedentes

En el contexto de una investigación sobre el impacto de la educación preescolar en la situación educativa en que se encuentran los niños en sus primeros años de educación básica (1° y 2° básico), se desarrolló y aplicó una pauta de observación del trabajo de aula. Esta pauta describe el ambiente en que se desenvuelven las características de la interacción profesor-alumno y el aprovechamiento del tiempo con fines pedagógicos. La pauta consta de 46 ítems que se registran con 1 ó 0, según su presencia o ausencia, organizados en cinco dimensiones: ambiente físico y didáctico, apoyo al desarrollo afectivo y social, apoyo al desarrollo cognitivo, apoyo al desarrollo verbal y manejo disciplinario. La pauta entrega un puntaje total que reflejaría la conducta usual del profesor, observable en la generalidad de las interacciones durante la clase observada. La pauta se aplicó a 60 cursos de 1° y 2° básico de escuelas municipales y particular subvencionadas que reciben alumnos de bajo nivel socioeconómico. Adicionalmente, a 715 alumnos de estos cursos se les aplicó una prueba de lectoescritura y otra de matemáticas.

Características y bondades sicométricas de la pauta

En base a esta información se evaluaron las características sicométricas de la pauta original (consistencia, grado de discriminación y estructura factorial de los ítems) y su validez predictiva en cuanto a los resultados obtenidos por los niños en lectoescritura y matemáticas. Los resultados de este análisis llevaron a un instrumento unifactorial, constituido por 31 ítems, agrupados conceptualmente en tres áreas: (a) ambiente didáctico y manejo grupal; (b) apoyo al desarrollo afectivo y social; (c) apoyo al desarrollo cognitivo y verbal. A modo de ejemplo, en el área (a), 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 el área (b), 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 área (c) son: “da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños”, “utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje” o “favorece que los niños describan, comparen, asocien o infieran”. Análisis estadísticos de este instrumento indican que tiene características sicométricas adecuadas: confiabilidad, consistencia interna y validez predictiva.

Aplicación de la pauta

La aplicación del instrumento es bastante breve (80 minutos), sus indicadores son de mediana inferencia, los criterios de puntuación están detallados en un manual de instrucciones y sólo se requiere una capacitación teórico-práctica de corta duración para ser aplicada por profesionales del ámbito de la investigación educacional.

Conclusión

En síntesis, la Pauta de Prácticas Docentes es un buen instrumento para evaluar el desempeño global de los profesores en un tiempo corto, y permite visualizar aquellas áreas o conductas predictivas del rendimiento del curso a fin de año, asociándolas con el trabajo pedagógico del profesor.

FUENTE: X. Seguel, M. Correa y A. de Amesti, Revista PSYKHE 1999, Vol. 9, N° 2, pp. 103-110. Las autoras se desempeñan en el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).

CAPÍTULO II**Descripción del estudio:****Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis****5. Procesamiento y análisis de la información**

El proceso de análisis de la información obtenida incluyó varios pasos. Cada pareja de investigadores elaboró una monografía sobre cada establecimiento adjudicado, las cuales fueron revisadas detalladamente por el equipo responsable del estudio y sometidas posteriormente al juicio y análisis de expertos y asesores externos. La revisión se centró en la coherencia de cada caso, en la sustentación empírica de la hipótesis interpretativa respecto a las claves del éxito del establecimiento y en elementos comunes y diferenciadores entre los casos. Con posterioridad, las monografías fueron revisadas y complementadas por sus autores. En este libro se publica una versión resumida de cada una de ellas.

Posteriormente, el equipo a cargo del estudio se abocó al análisis transversal de los 14 casos identificando lo común y lo diferente, estudiando la constelación de factores claves, reconstruyendo trayectorias de cambio en el caso de escuelas que habían mejorado sustancialmente sus resultados desde inicios hasta la segunda mitad de la década del noventa, analizando la interacción y vínculos que estas escuelas habían tenido con la reforma educacional en curso. Este análisis transversal se plasma en los capítulos III, IV y V de este libro.

6. Características de las escuelas efectivas estudiadas frente al universo de escuelas básicas del país

En la sección que describe la selección de la muestra, se ha visto que las escuelas estudiadas conforman un grupo extraordinariamente poco representativo del sistema escolar dada su efectividad educativa, y pertenecen a una categoría de escuelas efectivas que no supera el 1% del total de escuelas del país con alumnos de similares condiciones socioeconómicas. Antes de profundizar en el tipo de trabajo pedagógico y de gestión institucional que realizan –en tanto factores explicativos de los resultados de sus alumnos (hipótesis que sustenta este

estudio)–, es imprescindible descartar algunas hipótesis alternativas que podrían estar en la base de sus extraordinarios logros escolares. Para ello se describirán algunas de las características básicas de estas escuelas comparándolas con la realidad nacional, a fin de descubrir o descartar estos elementos que explicarían sus buenos resultados de aprendizaje.

Tamaño de las escuelas

Una discusión importante en los estudios sobre efectividad escolar es si ésta se debe localizar en la escuela o en el profesor. Esta investigación establece que un trabajo de calidad en ambos niveles es condición necesaria para la presencia de escuelas efectivas. Si se toma una sola medición de resultados escolares como parámetro, muchas escuelas pequeñas (unidocentes) pueden obtener altos logros; sin embargo, un seguimiento en el tiempo muestra que estas escuelas son las de menor estabilidad en sus resultados. Adicionalmente, es posible afirmar que muchas de las complejidades de la educación institucional sólo emergen sobre un cierto número de alumnos y profesores que conforman una *institución escolar* más que un aula. Para recoger esta complejidad, el estudio (como se explicó) privilegió las escuelas de mayor matrícula dentro de las elegibles.

Como se muestra en la siguiente tabla, mientras el 46% de escuelas chilenas tiene menos de 100 alumnos, en este estudio sólo el 7% de escuelas son extremadamente pequeñas. En el otro extremo, mientras en Chile el 33% de las escuelas son medianas o grandes, en esta investigación el 50% de la muestra tiene estos tamaños. De manera que éstas son, en rigor, *escuelas* efectivas. Así, se deben descartar las hipótesis sobre la relación personalizada o el extraordinario *microclima* de las escuelas uni, bi o tri docentes. Otra ventaja adicional de este muestreo es que analiza condiciones institucionales semejantes a aquellas en que estudia la inmensa mayoría de niños chilenos.

Número de alumnos por aula

El estudio puso especial atención en que la cantidad de alumnos por aula en dichas escuelas fuera representativa de la situación nacional. Este es un punto extraordinariamente discutido entre los investigadores, quienes deciden las políticas y los gremios docentes: ¿aporta al mejoramiento de la educación disminuir el número de alumnos con que cada profesor debe trabajar en la sala de clases? Esta investigación no se pronuncia sobre esta pregunta (no sabemos si estos mismos docentes

hubiesen logrado aún más altos puntajes SIMCE enseñando a menos alumnos), pero sí garantiza que las aulas investigadas no difieren de la realidad nacional en este aspecto. Como se muestra en la tabla siguiente, los profesores de las escuelas efectivas estudiadas no tienen menos alumnos que los demás docentes del país. Podemos ver que el número de alumnos por sala, para el total de cursos de las escuelas, es mayor en el caso de las escuelas efectivas. Si consideramos el número de alumnos por sala para los cursos que rindieron el SIMCE, vemos que los valores son casi iguales.

	Total escuelas país	Escuelas efectivas estudiadas
Muy pequeñas (1 a 99 alumnos)	46	7
Pequeñas (100 a 299 alumnos)	21	43
Medianas (300 a 499 alumnos)	12	21
Grandes (500 y más alumnos)	21	29
TOTAL	100	100

FUENTE: Ministerio de Educación. Base de datos matrícula, 2000.

Tabla 5

Tamaño de las escuelas según matrícula en porcentajes

	Total escuelas país	Escuelas efectivas estudiadas
Cursos de 1° a 8° básico año 2000	25	30
SIMCE 4° básico año 1999	27	28
SIMCE 8° básico año 2000	27	27

FUENTE: Ministerio de Educación. Base de datos matrícula, 2000; Base de datos SIMCE 199 y 2000.

Tabla 6

Número promedio de alumnos por sala de clase para el total de escuelas del país y para las escuelas efectivas estudiadas, según grado (todos los grados, 4° básico y 8° básico)

CAPÍTULO II

**Descripción del estudio:
Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis**

Selección de alumnos

Otra hipótesis alternativa es que estas escuelas logran altos puntajes en el SIMCE, porque son muy selectivas en sus prácticas de enseñanza, de modo que muchos alumnos no terminen su año escolar y otros no sean promovidos a los cursos siguientes. Así, el SIMCE lo rendiría sólo una *selección de estudiantes*. La tabla siguiente considera estos indicadores. Como se ve, las escuelas efectivas estudiadas

retienen más alumnos durante su año escolar, presentando una tasa de abandono que es la mitad de la realidad nacional. Tampoco tienen mayor repitencia, es decir, que las prácticas selectivas asociadas a la reprobación de alumnos no son necesarias para lograr efectividad en los aprendizajes. Como resultado final de ambos aspectos, las escuelas efectivas promueven al 96% de sus alumnos, superando el nivel nacional de aprobación de estudiantes de enseñanza básica (93%).

	Total escuelas país	Escuelas efectivas estudiadas
Tasa de abandono	2,9	1,3
Tasa de aprobación	92,9	95,7
Tasa de repitencia	4,1	2,9

Tabla 7

Tasas de abandono, aprobación y repitencia en porcentajes

FUENTE: Ministerio de Educación. Base de datos matrícula, 2000.

Características de los docentes

Una cuarta línea de interpretación dice que los docentes de estas escuelas presentarían características muy diferentes a las de los demás maestros del país. La información disponible tampoco permite sustentar esta hipótesis. Los docentes de las escuelas efectivas investigadas tienen prácticamente la misma edad promedio (48) que sus pares del país (47), y una cantidad semejante de años de servicio (18 y 17 respectivamente). Como

es sabido, en Chile el nivel de formación especializada en la docencia es muy elevado (93% de los profesores tiene título profesional en educación), y en estas escuelas es algo mayor (96%), pero se trata de niveles generales tan altos y diferencias tan pequeñas que no permiten encontrar ahí una clave que las diferencie. Al igual que a nivel nacional, en estas escuelas tres de cada cuatro docentes son mujeres. Por último, en las escuelas efectivas los docentes tienen, en promedio, 32 horas semanales de contrato de aula, muy semejante al promedio nacional de 31 horas.

	Total escuelas país	Escuelas efectivas estudiadas
Edad promedio	47,3	47,5
Años de servicio promedio	16,7	18,1
Titulados en educación	92,5%	95,9%
Participación femenina	73,7%	78,6%
Horas promedio contrato semanal de aula	30,6	32

Tabla 8

Características de los profesores

FUENTE: Ministerio de Educación. Base de datos docentes, 2000.

CAPÍTULO II

Descripción del estudio: Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis

Finalmente, dado que los puntajes promedio del SIMCE pueden verse afectados por la presencia de valores extremos (efecto que es mayor mientras más pequeño es el conjunto de alumnos), una última hipótesis alternativa para explicar los elevados resultados de estas escuelas sería afirmar que ellos no benefician a una fracción significativa de sus estudiantes, sino que dichos valores reflejan la presencia de algunos pocos alumnos muy destacados. Esta hipótesis tiene también una versión opuesta, pero que igualmente puede desacreditar la efectividad de estas escuelas: que en ellas hayan sido excluidos los alumnos con ciertas desventajas académicas. Si éste fuera el caso, las escuelas estudiadas en su interior deberían tener una muy baja dispersión de resultados y no contar con estudiantes de bajos logros. Los dos gráficos siguientes

presentan evidencia que entrega luz sobre estos puntos. Ellos contienen la distribución completa de resultados SIMCE para 4° básico 1999 y 8° básico 2000, a nivel de alumnos en matemáticas para el total del país, para los alumnos de escuelas pertenecientes a los mismos grupos socioeconómicos que las estudiadas y para las escuelas efectivas investigadas (de manera general, la distribución de lenguaje es similar).

Como puede apreciarse, la información no permite respaldar ninguna de las dos hipótesis mencionadas. En primer lugar, los alumnos de las escuelas efectivas se distribuyen de una forma que se aproxima a la curva normal, al igual que los alumnos del total del país y del conjunto de escuelas de vulnerabilidad equivalente a ellas, sólo que – a diferencia de ambas – la distribución completa

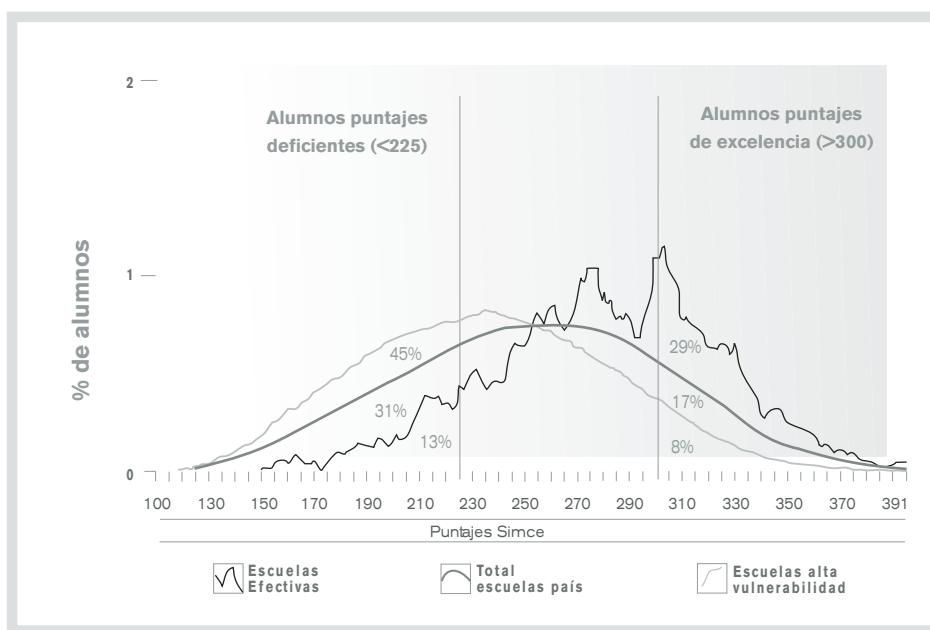


Gráfico 2

Distribución puntajes matemáticas 4° SIMCE 1999. Escuelas efectivas, total país y escuelas con alta vulnerabilidad

FUENTE: Elaboración propia en base a SIMCE 1999 y SIMCE 2000.

de alumnos de escuelas efectivas se encuentra desplazada hacia los mayores puntajes. La consecuencia directa de esto es que una proporción muy significativa de estos estudiantes alcanza puntajes muy altos. Así, por ejemplo, en 4° básico 1999, el 29% de los alumnos de las escuelas efectivas lograron resultados *de excelencia* (>300 puntos, es decir, a más de una desviación estándar sobre el promedio nacional), por sobre la situación a nivel nacional (17%) y muy lejos de sus pares de iguales condiciones socioeconómicas del conjunto del país (8%). Esta capacidad de las escuelas efectivas de llevar a una fracción importante de sus estudiantes a niveles muy altos de logro parece ser acrecentada con el tiempo, de hecho, en el SIMCE 8° básico 2000, estos alumnos representaron el 40% de su matrícula (a nivel nacional y en las escuelas de pobreza equivalente,

los valores no cambiaron significativamente en este aspecto).

En segundo término, pese a lo anterior, las escuelas efectivas conservan una importante heterogeneidad interna, de forma que no se puede afirmar que estén sistemáticamente excluidos los alumnos con problemas de aprendizaje o de bajo desempeño académico. Si se considera a los estudiantes que obtuvieron puntajes SIMCE *deficientes* (<225, más de media desviación estándar bajo el promedio nacional), en las escuelas efectivas en ambas mediciones, aproximadamente, uno de cada diez se encontraba en esa situación. En todo caso, es una proporción un tercio menor que la realidad nacional y un cuarto más pequeña que en el conjunto de escuelas con alumnos de similar condición socioeconómica.

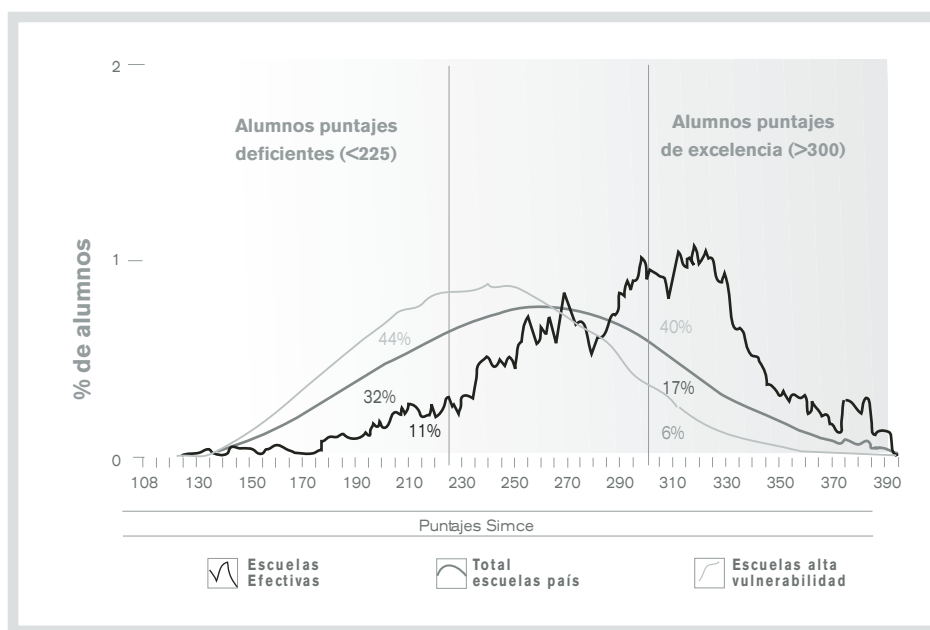


Gráfico 3

Distribución puntajes matemáticas 8° SIMCE 2000. Escuelas efectivas, total país y escuelas con alta vulnerabilidad

FUENTE: Elaboración propia en base a SIMCE 1999 y SIMCE 2000.

CAPÍTULO II

**Descripción del estudio:
Diseño metodológico, características de la muestra, instrumentos y análisis**

Las escuelas estudiadas poseen, en efecto, una desviación estándar similar a la del país o el grupo de comparación. A nivel nacional, la desviación estándar de lenguaje y matemáticas en SIMCE 4° básico 1999 fue de 50; en las escuelas de igual vulnerabilidad fue de 46 y 47 puntos, respectivamente, mientras en las escuelas efectivas fue de 39 y 43, respectivamente. En el SIMCE 8° básico 2000, la desviación estándar nacional también fue 50 en ambas asignaturas; en las escuelas de grupos socioeconómicos comparables fue de 44 en ambas asignaturas, mientras en las escuelas efectivas, la desviación estándar fue de 48 en lenguaje y 47 en matemáticas. Este aumento de la dispersión interna de resultados en las escuelas efectivas hacia los cursos

superiores parece indicar que una fracción importante de alumnos de estas escuelas logra un desarrollo mucho más acelerado que el común de los estudiantes chilenos. De todas formas, esta mayor heterogeneidad nunca llega a los niveles presentes a nivel nacional.

Lo anterior también se expresa en una mayor ventaja relativa de las escuelas efectivas en 8° que en 4° básico, respecto al país y a su grupo de comparación. Los gráficos siguientes muestran, para cada asignatura en las dos mediciones consideradas, los valores promedio y percentiles 75 y 25.

Al comparar 4° y 8° básico en los tres conjuntos de escuelas es claro que, tanto a nivel nacional como en las escuelas de alumnos socioeconómicamente más vulnerables, la distribución

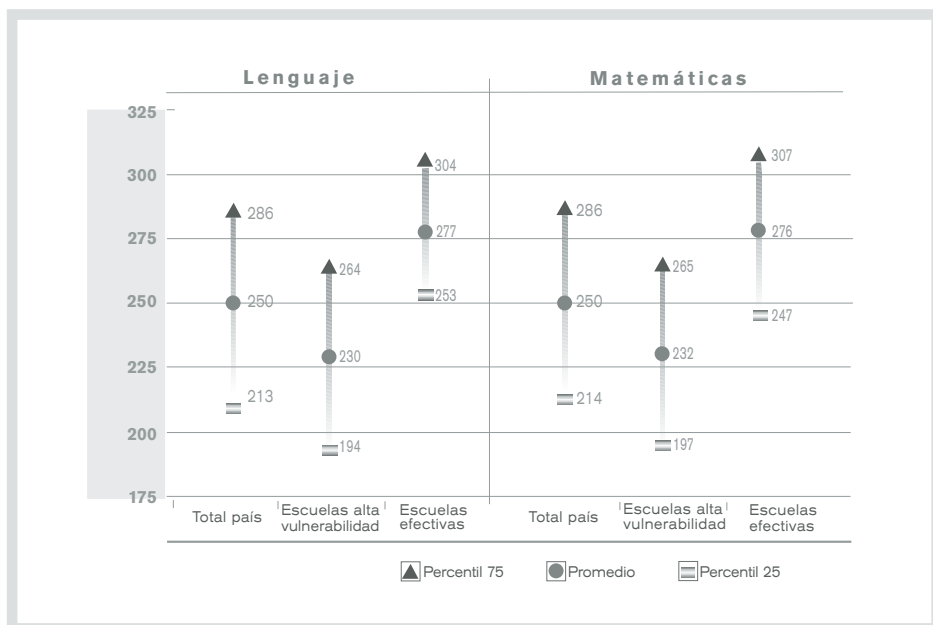


Gráfico 4

Distribución de resultados SIMCE 4° básico 1999, lenguaje y matemáticas. Escuelas efectivas, país y escuelas con alta vulnerabilidad

FUENTE: Elaboración propia en base a SIMCE 1999 y SIMCE 2000

prácticamente no cambia: los promedios y los percentiles 25 y 75 no muestran diferencias significativas (el mayor cambio es un aumento de 6 puntos en lenguaje en el percentil 25 –bajos logros– en las escuelas de alumnos más vulnerables). En las escuelas efectivas, por su parte, se producen aumentos en el promedio (8 puntos en matemáticas y 6 en lenguaje) y, más notorio aún, importantes aumentos en el percentil 75 –altos logros– (15 puntos en lenguaje y 10 en matemáticas), de modo que la distancia que separa a las escuelas efectivas de las demás en 8° básico es mayor que la distancia en 4° básico.

En síntesis, las escuelas efectivas estudiadas logran hacer que una fracción mayoritaria de sus alumnos alcance buenos resultados de aprendizaje y que un número importante de

ellos logre puntajes de excelencia, sin eliminar la heterogeneidad entre sus estudiantes, incluyendo un grupo minoritario de alumnos de resultados medios y bajos. Al mismo tiempo, es posible afirmar que estos notables resultados no se explican por características estructurales fáciles de identificar desde el exterior como, por ejemplo, ser escuelas o cursos muy pequeños, tener altas tasas de ineficiencia interna o contar con equipos docentes diferentes al resto del país.

En los próximos capítulos de esta publicación se profundiza en aquellos aspectos que explican la presencia de estos resultados que, siendo extraordinarios en la realidad chilena actual, no son imposibles de alcanzar por la mayoría de las escuelas del país.

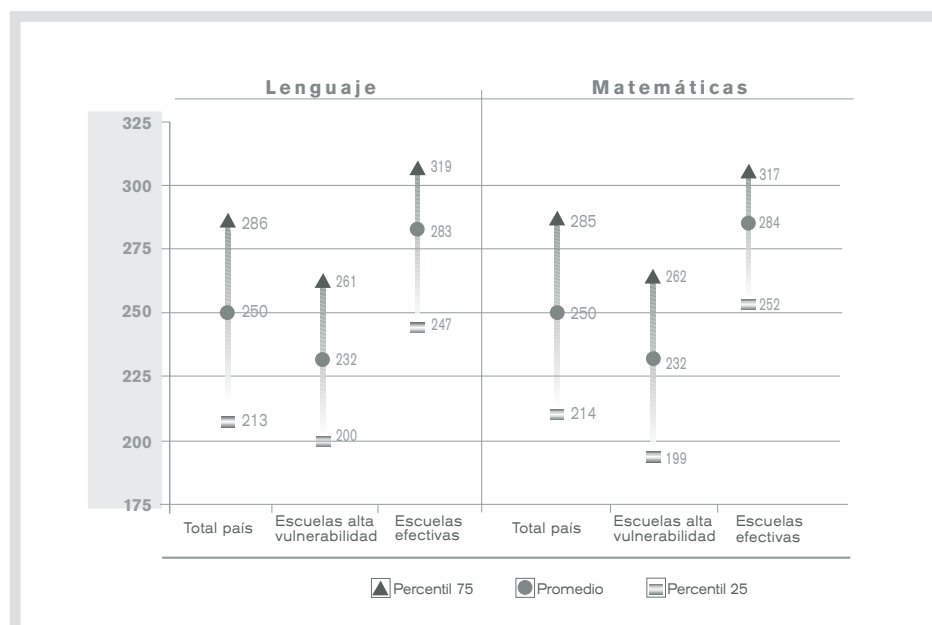


Gráfico 5

Distribución de resultados SIMCE 8° básico 2000, lenguaje y matemáticas. Escuelas efectivas, país y escuelas con alta vulnerabilidad

FUENTE: Elaboración propia en base a SIMCE 1999 y SIMCE 2000.

Las 14 escuelas que forman parte de esta investigación entregan muchas luces sobre la importancia que tiene una gestión institucional y pedagógica de excelencia para cumplir con el objetivo de proporcionar a los niños de escasos recursos una educación de calidad.

En las páginas que siguen se discute sobre los elementos de la gestión de estas escuelas que más resaltan a la hora de explicar sus buenos resultados en las mediciones SIMCE. Dichos elementos se han resumido en diez puntos o afirmaciones centrales que varían según las experiencias. A nivel general, se observan similitudes importantes entre escuelas, pero en las prácticas y aspectos específicos, muchas diferencias. No obstante, todas las escuelas estudiadas se preocupan o mantienen una política en el área que plantea cada afirmación.

Si bien algunas investigaciones tienden a separar la dimensión institucional de la pedagógica, para efectos del análisis esto ha resultado particularmente difícil, probablemente debido a que, en estas escuelas, ambos niveles aparecen fuertemente imbricados y coherentemente articulados. Por esta misma razón, el capítulo se ha estructurado sin hacer esta distinción, aun cuando algunos aspectos claramente son más institucionales que pedagógicos. La experiencia de estas 14 escuelas demuestra que ambas dimensiones se superponen y que es muy difícil entender una buena gestión pedagógica sin procesos institucionales y organizacionales también eficaces que la sustenten (y viceversa).

1. Escuelas que poseen una cultura escolar positiva

En todas las escuelas estudiadas existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene dos ejes principales. El primero está relacionado con la presencia de un fuerte *capital simbólico*, de un sentido y motivación común que orienta el accionar de las personas que en ellas trabajan. El segundo dice relación con *cómo se*

vive el trabajo en estas escuelas, lo cual está determinado por un fuerte sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente (*ética del trabajo*).

Un fuerte capital simbólico

Este estudio arroja que las escuelas efectivas tienen una característica coincidente en lo que se refiere a la existencia de un sentido común, de una motivación compartida en su equipo por entregar a los niños una educación de calidad. Si hay algo que distingue a las escuelas estudiadas es que existe esta motivación por hacer las cosas bien. Son establecimientos que *creen* casi ciegamente en lo que pueden lograr haciendo un buen trabajo con sus alumnos. Los profesores, día a día, trabajan convencidos de que es posible entregar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan tener una vida satisfactoria a través de una educación de excelencia.

Las fuentes u orígenes de esta motivación común o *capital simbólico* son variadas. En algunos establecimientos tiene que ver con una historia compartida, con un proceso de años en el cual las distintas piezas que dan vida a estas escuelas han ido generando una manera de ver y hacer las cosas. En otros casos, este capital simbólico tiene como punto de origen un pasado problemático, con deficientes resultados educativos. El salir de esta situación y el reconocimiento del *despegue* hacia buenos resultados ha contribuido a levantar un sentido de compromiso sobresaliente.

Específicamente, el reconocimiento que logran alcanzar estas escuelas es un aspecto central en sus buenos resultados,¹ por cuanto retroalimenta este sentido o motivación común por seguir haciendo bien el trabajo. La mayoría de las veces este reconocimiento proviene de los

¹ Así lo reconoce la gran mayoría de los profesores entrevistados.

padres de familia que valoran los resultados obtenidos, manifestándolo a través de una relación respetuosa y de apoyo al establecimiento.

Los mismos profesores resaltan la importancia del reconocimiento externo, dado que la evaluación que pueden efectuar les permite, junto con los puntajes SIMCE, conocer y confirmar la calidad del trabajo que realizan. Estos estímulos del exterior son, por ejemplo, recibir la visita de alguna autoridad o experto, aparecer en una publicación del Ministerio de Educación, ser lugar de pasantía para docentes de otras escuelas, obtener el beneficio del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente (SNED), ser parte de un reportaje periodístico, obtener algún premio artístico o trofeo deportivo, participar en actividades comunitarias, entre otros.

Este reconocimiento externo genera en estas escuelas una cierta *presión* que las obliga a seguir obteniendo buenos resultados y, en algunos casos, también provoca tensiones y miedos. Ser reconocido tiene un costo, estas escuelas saben que no es fácil seguir mejorando o mantenerse en su sitio. En este sentido, al interior de algunas unidades educativas existe un sentimiento de *fragilidad* y mucha incertidumbre acerca de lo que el futuro les depara.

El capital simbólico al que se ha hecho referencia tiene directa relación y se refleja en el fuerte sentido de identidad que caracteriza a las escuelas estudiadas. Prácticamente todas tienen una identidad muy marcada, algo que las distingue; los equipos reconocen que es un factor relevante para explicar el compromiso general con la escuela. En algunos casos, es ser una escuela artística, en otros, pertenecer a una religión determinada y en otros, haber tenido un pasado problemático.

Un aspecto interesante en esta línea dice relación con que la identidad que caracteriza a estas escuelas se ha construido, en la mayoría de los casos, sobre la base de *experiencias* comunes más que de *contenidos* o ideas compartidas que guíen su accionar. Éstas tienen una

identidad marcada por su historia y experiencia, que en varios de los casos se asocia a un pasado de fracasos y desesperanza, o a una historia común muy ligada a la comunidad donde están inmersas. Es esta *historia* la que marca y genera este sentido de identidad.

Existen al interior de estas escuelas motivaciones o certezas comunes (capital simbólico) e historias o experiencias también comunes. No obstante, falta un tercer elemento que las distingue: las aspiraciones compartidas. En todos los establecimientos estudiados existe un alto nivel de expectativas –aunque no desmedidas ni poco realistas– con respecto al trabajo que se puede realizar y, sobre todo, en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro. “*Mis niños van a llegar lejos*”, es una frase recurrente en el discurso de la mayoría de los profesores.

Ética del Trabajo

Además de poseer motivaciones e historias compartidas, las escuelas que formaron parte de esta investigación se esfuerzan por realizar un trabajo educativo de excelencia. Son lugares donde el rigor, la responsabilidad y el profesionalismo de los docentes y directivos son pilares fundamentales para los buenos resultados.

Esta es una convicción presente en las misiones de cada una de las escuelas que trasciende el mero discurso y se traduce en acciones concretas. Indicadores claros de este profesionalismo son los bajos índices de ausentismo laboral y la participación de los docentes en actividades fuera de su jornada. Como se dijo, los profesores *se toman en serio su trabajo* y, si es necesario, sacrifican parte de su tiempo para que todo resulte bien.

En esta línea, las escuelas no sólo poseen un conjunto de visiones, ideas y objetivos compartidos –lo que se denominó *capital simbólico*– sino, además, están conformadas por equipos enormemente identificados con estas visiones. El concepto de *camiseta puesta* adquiere una relevancia

indiscutible en las 14 escuelas estudiadas. La mayoría de los profesores entrevistados declararon estar a gusto con su trabajo y que no cambiarían su escuela por otra.

Hay elementos que claramente posibilitan este grado de identificación con los objetivos de las escuelas. Un primer aspecto tiene que ver con el clima familiar que las caracteriza. La convivencia al interior de los establecimientos no muestra grandes problemas ni sobresaltos que obstaculicen el trabajo educativo. En la mayoría de ellas existe una relación de muchos años entre los docentes, lo que contribuye a la generación de este clima positivo. El ambiente al interior de estas escuelas es distendido, de confianza, de aceptación de ideas divergentes, de evaluación y de crítica.

El grado de compromiso que muestran los docentes también está relacionado con los espacios de participación que tienen en la mayoría de los establecimientos estudiados. Gran parte de los profesores reconoce que *“tiene la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela”*. Los docentes se sienten escuchados y existen los espacios para canalizar sus opiniones hacia el equipo directivo. Los directivos consultan a los profesores y las distintas instancias de trabajo conjunto se utilizan para que los docentes opinen sobre las decisiones que se toman, que van desde aspectos muy concretos (como la definición de una fecha) hasta temas más sustantivos en el quehacer de la escuela (como la reformulación de los objetivos institucionales).

Un tercer aspecto relevante para explicar el sentido de la responsabilidad y el compromiso que exista es el manejo del reconocimiento al interior de las escuelas. En cada una existen signos explícitos de reconocimiento a los equipos de trabajo, a docentes y alumnos por parte del equipo directivo y también entre los mismos docentes. Las relaciones e interacciones, cuando corresponde, están mediadas por felicitaciones y señales de premio.

Finalmente, la presión que ejerce la evaluación constante y seria del trabajo de los docentes, sin duda, es un elemento que ha contribuido sustantivamente a la

conformación de esta ética del trabajo. Varios de los directores visitan las salas de clases y, prácticamente en todos los casos, los profesores ponen en común sus estrategias pedagógicas con el fin de conocer las buenas prácticas y limitaciones del trabajo en aula. Con esto, saben que están siendo observados por sus colegas y tratan de responder favorablemente a este juicio crítico. Esta evaluación es aceptada sin problemas por la gran mayoría de los profesores, pues se considera como una instancia que realmente aporta al desempeño personal y de la escuela en general.

2. Escuelas con objetivos superiores, claros y concretos

Este es uno de los aspectos que más resalta a la hora de profundizar en las claves del éxito de las escuelas. Éstas tienen un horizonte claro y con el foco puesto en el aprendizaje de los alumnos. Dicho horizonte tiene dos rasgos destacables: apunta a una formación integral de los alumnos y presenta objetivos muy concretos y realistas.

El primer elemento que distingue a la misión de estas escuelas es la *centralidad que asume la formación integral* dentro de sus prioridades y dice relación con una preocupación por el desarrollo sicosocial de los alumnos, por la formación de personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la escuela puede entregarles.

¿Pero, qué escuela no espera esto de sus alumnos? Probablemente ninguna. Lo que distingue y diferencia a estas 14 escuelas es su capacidad para concretizar y transformar en práctica ese objetivo. La formación integral deja de ser discurso y se convierte en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas. Por esto, en cada escuela existe un número importante de actividades extraprogramáticas, se busca que los niños aprendan mucho más que sólo los contenidos mínimos exigidos. Esta preocupación se traduce también, en varios casos, en que el fortalecimiento de la

autoestima sea un tema muy importante dentro de sus preocupaciones y se generen estrategias al respecto. Finalmente, la formación valórica y espiritual se transforma en un aspecto efectivamente central y en uno de los ejes prioritarios de las clases de los profesores.

En algunas escuelas –quizás en la mayoría– esta *formación integral* es entendida como un conjunto de instancias que permiten complementar la enseñanza de contenidos. En otros casos, fundamentalmente en contextos extremadamente vulnerables, el objetivo de educar de manera íntegra a los niños es entendido como una condición indispensable para un proceso educativo efectivo y es, en este sentido, uno de los principales ejes de acción de este tipo de establecimientos.

Sin embargo, independientemente de las particularidades que asume la misión en cada una de estas escuelas, el foco de atención está siempre puesto en los alumnos, en su aprendizaje y desarrollo personal. Por esto adquiere tanta centralidad el objetivo de formar personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y con las herramientas necesarias para salir adelante.

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

El mejor ejemplo está en cómo estas escuelas formulan sus proyectos educativos. Dichos proyectos están marcados por su realismo y por la presencia de objetivos comprensibles por cada uno de quienes componen la unidad educativa. La formulación participativa del Proyecto Educativo

Institucional (PEI), con docentes y padres, juega un papel sumamente central, junto con la revisión y modificación permanente de los objetivos.

Además de proponerse metas concretas, las escuelas jerarquizan sus objetivos. Los equipos docentes saben distinguir entre objetivos secundarios y los que representan una verdadera prioridad para la enseñanza de los niños. Esto último facilita mucho la labor pedagógica e institucional de las escuelas, pues docentes y directivos tienen una mejor guía para la toma de decisiones.

En la gran mayoría de las escuelas los objetivos son definidos en común. Por lo que pudo percibirse, existe un alto nivel de participación en la definición de las metas y prioridades de la educación que se entrega. Esto último ha redundado en que la misión institucional sea reconocida, comprendida y asumida por toda la comunidad escolar.

3. Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos

Estas escuelas tienen líderes y autoridades percibidos como tales por la comunidad escolar, que saben imponerse y son respetados por docentes, alumnos y padres. Son escuelas dirigidas y gobernadas por personas que tienen la experiencia necesaria para hacerlo, tanto en el plano pedagógico como en el institucional. La figura del líder está presente en cada una.

En todos los establecimientos existe *alguien que ejerce el liderazgo técnico-pedagógico*. En los 14 casos, alguna persona se hace responsable y define el marco de acción en esta materia. En algunos casos es el director quien cumple esta función; en otros, es el jefe de la unidad técnico pedagógica o algún profesor designado para esta responsabilidad. Sin importar quien realice esta labor, siempre existe la figura del *maestro de maestros*. En todos los casos, estos líderes pedagógicos se encuentran validados y legitimados para cumplir con el cargo. Se les reconoce y respeta no por su posición de autoridad o el poder que

tienen, sino por lo que saben, por el apoyo efectivo que brindan a los docentes y por los proyectos en beneficio de la escuela que han comandado.

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

Como ya se dijo, los directores de las escuelas no siempre son los que ejercen este liderazgo técnico, pero cuando esto se produce, se involucran con fuerza en los temas pedagógicos, siguen de cerca y supervisan el trabajo de los docentes constantemente. Sin embargo, en varias de las escuelas, los directores tienden a abocarse más a tareas de tipo administrativo, delegando en los docentes con más experiencia o capacidad la tarea de guiar a la escuela pedagógicamente.

Existe también un *fuerte liderazgo institucional* emanado desde la figura de los directores, quienes comparten ciertas

características que vale la pena destacar por su contribución a los buenos resultados:

- Son líderes participativos que abren espacios para la opinión del cuerpo docente.
- Son motivadores, constantemente instan a los profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela; apuestan y actúan para lograr un mayor compromiso de sus docentes a través de refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo.
- Delegan funciones y dan espacio para que los profesores colaboren en otras tareas de la escuela.
- Tienen altas expectativas puestas en el futuro de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores.
- Son bastante accesibles y siempre están dispuestos a recibir sugerencias, lo que se aplica tanto para los apoderados como para los docentes y alumnos.
- Son muy activos y *de terreno*, con mucha movilidad dentro y fuera de la escuela y con muy poco tiempo dedicado a labores de escritorio.

4. Escuelas donde nada queda al azar

Estos establecimientos *racionalizan* el proceso educativo y para esto han debido mantener una gestión coherente con sus objetivos, planificar eficazmente, evaluar responsablemente su trabajo y trabajar coordinadamente. A continuación se profundizan cada uno de estos puntos.

Gestión coherente

Las escuelas estudiadas han logrado imprimir un sentido coherente a su gestión institucional. En términos concretos, han sabido organizar los recursos con los que cuentan para cumplir con los objetivos y, sobre todo, priorizar dichos objetivos para ir obteniendo logros paso a paso. El o los encargados de la gestión han logrado *llevar el pulso* de lo que ocurre en su interior, pues saben cómo organizarse y

qué prioridades deben enfrentar para entregar una educación de calidad.

En ellas se encuentra una gestión *coherente*, pues los objetivos prioritarios –que la mayoría de las veces se definen en conjunto– logran transformarse en una *carta de navegación* que opera en la vida cotidiana de estas escuelas. Los objetivos institucionales y pedagógicos no forman parte sólo del discurso de los equipos, sino realmente se traducen en una organización que se adapta y adecua de acuerdo a ese horizonte y en prácticas simples que tienen siempre el sello de estos objetivos. Por esta misma razón, no extraña que en la mayoría de las escuelas existan tantas acciones orientadas a mantener una buena disciplina. Esto es parte de sus objetivos prioritarios y tiene un correlato directo en la gestión institucional y pedagógica.

Uno de los elementos que grafica esta coherencia y solidez institucional es la distribución de tareas administrativas que hacen estas escuelas con el objeto de mantener la mayor parte de la atención en lo educativo. Para lograrlo, la principal estrategia consiste en distribuir, de la mejor manera posible, las tareas administrativas entre las distintas personas que forman parte del equipo.² Cuando es posible, este trabajo lo realiza el personal especialmente destinado para labores administrativas, lo cual, en opinión de los mismos profesores, favorece mucho a la escuela debido a que les permite concentrar su preocupación en la planificación, preparación de clases y en todo lo relacionado con los objetivos puramente pedagógicos.

² El hecho de que la mayoría de los docentes asuma funciones de corte administrativo puede ser interpretada como una contradicción dado que se busca no recargarlos con estas tareas. Sin embargo, esto no se transforma en una complicación para estas escuelas pues los profesores presentan jornadas de trabajo más extensas –ya sea por contrato o porque trabajan más horas de las contratadas–, lo que facilita dar prioridad a los temas pedagógicos en gran parte de la jornada normal.

Planificación pedagógica efectiva

Uno de los factores que más influye en los buenos resultados que obtienen estas escuelas es el desarrollo de una planificación que no deja espacios para la improvisación. Aun cuando la innovación se hace presente a nivel del aula, la mayoría de las actividades que se ejecutan y de los contenidos que se trabajan se circunscriben dentro del marco de una planificación y coordinación entre los profesores que muestra muchas fortalezas.

La planificación que se realiza en estas escuelas se caracteriza por ser muy racionalizada y concentrada en aspectos sustantivos para el aprendizaje de los niños. Por lo mismo, las jornadas de planificación, cualquiera sea su periodicidad, no son reuniones administrativas ni apegadas a formalidades, pues son vistas como las instancias más propicias para poner en común los desafíos de aprendizaje que cada docente percibe y las estrategias necesarias para responder a esos desafíos. En dichas reuniones se conversa sobre cómo mejorar concretamente el trabajo de cada uno de los profesores.

Estas escuelas combinan una planificación efectiva tanto a nivel de aula como de la escuela en general. Con respecto a la primera, las escuelas logran una buena coordinación grupal entre los docentes, generando las instancias formales e informales para que los profesores planifiquen las clases en conjunto y establezcan metas educativas comunes. Esto entrega a los docentes un marco general que orienta su accionar en cada una de las clases. En este nivel, en varias de las escuelas se pone énfasis en la articulación entre ciclos. A juicio de los propios docentes, la planificación que se desempeña en niveles y ciclos distintos ha contribuido de manera importante a los buenos resultados, pues les permite anticiparse a los distintos momentos educativos sabiendo de antemano las potencialidades y debilidades de los niños que cambian de nivel.

La planificación coordinada entre docentes se combina

con una buena preparación de clases por parte de cada uno. En las escuelas se entiende y asume que los profesores deben tener un espacio de autonomía en el plano didáctico ineludible. Ellos responden a esta responsabilidad a través de un trabajo efectivo de preparación de los contenidos, ya sea en el horario destinado dentro de su jornada laboral o en horas extras de trabajo.

El hecho de que los equipos directivos sepan respetar el espacio en donde actúan los docentes pone de relieve una manera de entender el proceso educativo por parte de estas escuelas, que tiene relación con que en este proceso los medios son siempre intercambiables, por lo cual las estrategias metodológicas se pueden modificar sin grandes problemas. Así, las escuelas estudiadas son abiertas a las modificaciones y a la autonomía de los docentes, pues su preocupación central está en asegurar un marco general y común entre los distintos profesores, que se construye en conjunto y que responde a lo que la escuela quiere lograr con sus alumnos.

Además, los docentes y equipos directivos no se complican haciendo modificaciones curriculares, porque no las encuentran necesarias. La gran mayoría se encarga de ejecutar eficazmente los planes ministeriales, lo que facilita el trabajo de planificación, pues los esfuerzos no se enfocan hacia los contenidos sino más bien a la metodología para presentarlos y al orden que se les debe dar. Según los propios profesores, los buenos resultados académicos de sus alumnos tienen relación con una aplicación rigurosa y efectiva del currículum ministerial y no con grandes innovaciones.

La planificación pedagógica que realizan estas escuelas se caracteriza también por ciertas directrices que guían y definen finalmente el trabajo que los docentes realizan en el aula:

- **Cubrir todos los contenidos o asegurar lo básico y esencial.** Esta es una preocupación del total de los establecimientos, sobre todo, en lo que se refiere al proceso de enseñanza en el primer ciclo. Las escuelas afirman que lo

ideal es cubrir completamente los contenidos, pero primero asegurando el trabajo de los temas esenciales que los niños deben aprender.

- **Incorporación de objetivos transversales.** Esto está fuertemente desarrollado en varias de las escuelas y tiene relación con la integración, tanto en el aula como fuera de ella, de aprendizajes complementarios a los contenidos tradicionales (valores como la honestidad, responsabilidad y disciplina cruzan el accionar institucional y pedagógico de estas escuelas).

- **Consideración de conocimientos previos y ritmos de aprendizaje disímiles entre los alumnos.** La planificación pedagógica de estas escuelas reconoce la heterogeneidad que existe entre los alumnos. Por lo mismo, desarrollan un conjunto de acciones en apoyo de los estudiantes que se quedan atrás o que tienen dificultades en el aprendizaje de alguna materia (para mayor detalle véase punto 5).

Evaluación responsable

Las escuelas efectivas que fueron estudiadas, además de llevar a cabo una planificación pedagógica rigurosa y ordenada, continuamente evalúan los resultados que se van obteniendo con su trabajo. Existe una alta valoración de lo que significa aprender de los propios errores y aprovechar las buenas prácticas internas. Por lo mismo, hay un puente constante entre los ejercicios de evaluación y planificación. Planifican organizadamente, pero también se autoobservan y readecuan sus estrategias de acuerdo a esas evaluaciones.

En todos los casos, continuamente se intercambian experiencias y se evalúan los logros y limitaciones de lo realizado. Existen las instancias y se asigna un tiempo significativo a la tarea de controlar y seguir de cerca la calidad del trabajo y sus resultados.

Las maneras en que se aborda la evaluación interna

varían bastante en cada caso. En algunos, está asociada a instancias sumamente formales y planificadas, donde toda la escuela es sometida al juicio de quienes cumplen esta función evaluadora o de consultores externos especializados. En otros casos, la evaluación tiene relación con espacios informales y cotidianos donde, jornada a jornada, se revisan los resultados obtenidos. Con formas y ritmos distintos, todas las escuelas transforman la revisión interna del trabajo en un eje relevante en su accionar.

Prácticamente en todos los establecimientos investigados se evalúa el trabajo de los docentes y, en la mayoría de los casos, son los mismos integrantes del equipo los que se evalúan. Esto fortalece el aprendizaje interno y origina una sana competencia entre los profesores. Además, genera un marco de presión sobre éstos, lo que también contribuye a que, en cierta medida, se vean obligados a responder a través de un desempeño de alta calidad.

Por último, la *cultura de evaluación* que existiría en estas escuelas se refleja notoriamente en la importancia que se le otorga a la realización de diagnósticos sobre la situación personal y educativa de los alumnos. En este sentido, estas escuelas valoran el aprender de sí mismas, pero también de la realidad de sus alumnos, pues existe conciencia de la importancia que esto tiene para entregar una educación realmente pertinente a las necesidades de los niños. Los diagnósticos les han permitido elaborar una planificación que se adapta a las potencialidades y limitaciones de los estudiantes.

Trabajo coordinado

Anteriormente se insinuó que estas escuelas se caracterizan por efectuar una planificación pedagógica muy coordinada entre los docentes. Sin embargo, el trabajo cooperativo entre profesores no se reduce solamente al ejercicio de planificación. En estas escuelas se planifica, se piensa y se aprende en equipo.

Las escuelas investigadas dedican varias horas a la

semana al trabajo entre docentes. Sin embargo, lo que verdaderamente las distingue es que dichas instancias no son vistas como una forma de cumplir con normas o reglamentos que las justifican, sino más bien como una posibilidad para *producir algo* en conjunto. En otras palabras, la importancia que asume el trabajo en equipo no radica en el valor intrínseco que se atribuye comúnmente a este tipo de instancias (*es bueno trabajar en equipo*), sino en la posibilidad real que éstas ofrecen para generar productos útiles para mejorar la calidad de la enseñanza que se entrega. Por esto, en las reuniones de equipo, los temas más recurrentes son las prácticas más exitosas o los errores cometidos por los docentes.

Pero el funcionamiento coordinado de estas escuelas no sólo tiene relación con el trabajo en equipo y las instancias en donde los profesores se reúnen y comparten experiencias. El nivel de coordinación que alcanzan también se explica por la manera responsable y efectiva en que cada uno de los integrantes asume las funciones que le son encomendadas.

Este último es un factor clave en la realidad de estas escuelas, pues sus equipos directivos tienden a delegar funciones con mucha facilidad. En casi todos los establecimientos, los profesores asumen funciones adicionales a las de docente de aula,³ lo que, en su opinión, es positivo, pues se sienten reconocidos y valorados en otros espacios del quehacer escolar. Esto los compromete aún más con los objetivos de la escuela y, en cierta medida, los obliga a realizar un buen trabajo en este tipo de tareas.

Las escuelas más grandes cuentan todas con patrones organizacionales claros en cuanto a las funciones de cada cual, a los equipos de trabajo existentes y a los reglamentos internos. En las escuelas más chicas, estos elementos también

³ Estas funciones tienen que ver, por lo general, con los cargos de jefes de área, unidad técnico-pedagógica y otros roles, tanto pedagógicos como administrativos.

existen pero no se encuentran formalizados y la división del trabajo es distinta pues todas las personas tienden a cumplir varias funciones.

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

La atención de estas escuelas está puesta en lograr el aprendizaje de *todos* y, por esto, manejan la diversidad de alumnos y los diferentes ritmos en que éstos aprenden con estrategias institucionales y pedagógicas especialmente diseñadas para ello. Los alumnos con problemas son tratados diferenciadamente, pero al mismo tiempo integrados en las actividades generales. Esto es una constante, aunque se aborda de maneras distintas. En algunas escuelas se hace a través de proyectos de integración, en otras, por medio de un apoyo especializado y en otras, a través de un importante trabajo de reforzamiento con los niños y niñas que presentan problemas de aprendizaje (incluso integrando a los padres en este proceso). Lo central es que las diferencias entre los alumnos son reconocidas y asumidas como una realidad y que, tanto la escuela como los profesores, las consideran al planificar y desarrollar sus actividades y tareas.

Una de las estrategias utilizadas por los docentes, que grafica esta planificación particularizada, es el uso intenso de guías de trabajo con distintos grados de dificultad. Para esto, las escuelas y los profesores, cada cierto tiempo, efectúan diagnósticos de los aprendizajes de cada niño para tener claridad sobre cómo enfocar una enseñanza que responda a esas diferencias.

Estas escuelas han aprendido que los talentos y condiciones que favorecen el aprendizaje son disímiles entre los niños. También han aprendido que para responder adecuadamente a esta heterogeneidad es indispensable conocer la realidad de cada uno de los alumnos, pues, sólo de esa manera, es posible adecuar los procesos de enseñanza a las características particulares de los educandos. Muchos de

los profesores recogen constantemente, desde los niños, información sobre su situación familiar, sus problemas, sus intereses y expectativas, porque saben que, finalmente, lo que enseñan y hacen debe responder e incorporar, en alguna medida, esos elementos para lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

La preocupación por las diferentes características y capacidades de los alumnos es un elemento que cruza todos los niveles de las escuelas y que las organiza para responder de buena manera a estas diferencias. En varios casos, esto se traduce en que los cursos de un mismo nivel se estructuren según las capacidades de los niños, dejando a los alumnos con mejores resultados en un mismo curso.⁴

Concordantemente, la idea de manejar la heterogeneidad también llega al aula, donde los docentes aplican estrategias diferenciadas según el tipo de alumno (véase Capítulo IV).

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

Una impresión generalizada de las visitas a las escuelas fue el descubrimiento de ambientes tranquilos, de orden y limpieza, muchas veces en contextos de escasez de recursos y condiciones complejas de funcionamiento. El clima que se respira es de tranquilidad, se cumplen los horarios, el uso del uniforme, las filas para entrar a clase y otros reglamentos comunes, revelando un muy buen manejo del orden y la disciplina.

Se destinan importantes esfuerzos a fomentar la disciplina, pues ven en ésta una condición indispensable para que los niños puedan aprender (*disciplina para el aprendizaje*). Por lo mismo, las escuelas, sin excepción, cuentan con políticas y normas respecto a las conductas admitidas y no

⁴ En la muestra de 14 escuelas, cinco cuentan con cursos paralelos en 8° y 4° básico. En tres de ellas, los puntajes SIMCE varían bastante entre los dos, tres o cuatro cursos de 4° como de 8° básico.

admitidas, a las responsabilidades y los derechos de los alumnos, de los docentes e incluso, en algunos casos, de los padres y apoderados.

En todas las escuelas la disciplina es una prioridad; sin embargo, las maneras de manejarla difieren. Algunas logran una disciplina favorable a través de muchos reglamentos y normas rígidas. En otras, se logra por medio de una relación muy cercana y afectuosa con los niños y sus familias.

El tema de las ventajas de la disciplina se aborda constantemente con los niños y padres, utilizando todas las instancias posibles (diarios murales, clases, recreos, reuniones de curso, etc.).⁵

Una de las estrategias más utilizadas para fomentar la disciplina es el uso constante y permanente de refuerzos positivos. Los profesores, y la escuela en general, se encargan de incentivar y premiar la buena conducta de los niños a través de muestras de afecto y de un reconocimiento público de las buenas prácticas. Cuando se trata de alumnos con problemas de disciplina, la descalificación no es la salida más frecuente. Muy por el contrario, se intenta mitigar lo más posible este tipo de conductas a través de relaciones muy cercanas con los niños, demostrándoles preocupación y resaltando frente a los compañeros los signos de buen comportamiento.

Además de esta relación cercana, la disciplina se aborda responsabilizando abiertamente a los niños sobre sus conductas. Se dan a conocer las sanciones y los alumnos saben qué efectos tiene cada comportamiento. Por otra parte, se hace un esfuerzo importante por educar a los niños en un ambiente de ayuda, respeto y solidaridad, valores que están presentes en el quehacer cotidiano de estas escuelas y que configuran un clima que, sin duda, contribuye a disminuir posibles situaciones de indisciplina.

⁵ Las distintas maneras a través de las cuales las escuelas manejan la disciplina no responden a factores o razones claramente identificables. Sin embargo, lo recogido deja en evidencia que, al parecer, la forma de enfrentar este tema depende bastante del estilo y de las particularidades de los directivos.

En algunos casos, el apoyo recibido desde las familias de los niños es un aspecto sustantivo en el manejo de la disciplina. En varios establecimientos se intenta responsabilizar a los apoderados del comportamiento de sus hijos, en las reuniones y a través de conversaciones permanentes sobre el tema. Incluso, en un par de escuelas, los padres deben firmar un compromiso que hace referencia a su grado de responsabilidad y a la relevancia de su intervención directa en el comportamiento de los niños en el establecimiento. Con respecto a esto último, no debe olvidarse que los padres de estas escuelas valoran enormemente la oportunidad de que sus niños se eduquen ahí, y por lo mismo se esfuerzan —a través de un constante ejercicio de concientización— para que sus hijos no desaprovechen dicha oportunidad por causa de una mala conducta.

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

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

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

Disponen de estrategias de selección y asignación de los docentes, y de un buen trabajo de desarrollo profesional con quienes ya forman parte de los equipos. Los caminos tomados por las escuelas en estos dos ámbitos son distintos

pero, en todas, aprovechar y potenciar los recursos humanos es un aspecto central de la gestión escolar.

Varios establecimientos se preocupan de incidir directamente en la selección de los docentes con el objeto de incorporar a los profesionales más idóneos y aptos según las particularidades y orientaciones de cada una de las escuelas. Por esto, algunas se inclinan por profesores estrictos, o con habilidades artísticas, o con una sólida formación valórica. Lo central es que quienes seleccionan a sus profesores lo hacen con criterios y requisitos bastante definidos. Estas escuelas *saben lo que quieren* y el tipo de docentes que necesitan.

No obstante lo anterior, sabido es que son muy pocas las escuelas en nuestro país que tienen la posibilidad de influir en esta materia. La realidad de las escuelas estudiadas confirma que esto puede ser un punto a favor para aquellos establecimientos que requieren de un perfil docente que se adapte a sus objetivos.

La asignación de los docentes a distintas funciones y tareas también es manejado racionalmente por estas escuelas, donde cada docente se desempeña en el cargo, nivel o asignatura que más le acomoda o adecua a sus propias fortalezas y debilidades. En algunas escuelas, se opta por destinar a los mejores profesores al primer ciclo, bajo el supuesto de que en esta etapa es más necesario entregar una educación de excelencia. En otras, se privilegia el hecho de que cada docente, de acuerdo a su experiencia y autoevaluación, elija la asignatura o el nivel que más le acomode. En la mayoría de los casos, la distribución por curso y asignatura se hace complementando los intereses de los profesores con sus capacidades y experiencia demostrada.

Esta no es una tarea fácil. Requiere de un muy buen conocimiento por parte de los equipos directivos de las habilidades de cada docente. Los directivos de estas escuelas han demostrado una gran capacidad en este ámbito, pero han debido hacer un esfuerzo importante por conocer en profundidad a cada miembro del equipo, su trabajo, sus prácticas, sus fortalezas y debilidades. Una de las claves es el

trabajo de supervisión y seguimiento que realiza cada director (o quien cumpla esta función en la escuela), lo que permite que sigan muy de cerca la labor de los profesores y puedan tomar una mejor decisión a la hora de asignarlos a las distintas asignaturas y niveles.

El hecho de que estas escuelas transformen el manejo de sus recursos humanos en una oportunidad para mejorar la calidad de lo que enseñan, también se refleja en la importancia que se le asigna al desarrollo profesional permanente de los profesores. Lo importante, sin embargo, no es el número de cursos seguidos o si la escuela ha cubierto completa o parcialmente la línea ministerial de perfeccionamiento fundamental —es sabido que todas las escuelas y profesores del país pasan parte importante del año en cursos de perfeccionamiento de distinto tipo y origen— sino los esfuerzos que en cada caso se hacen para que lo aprendido sea aplicado en el corto plazo. En estas escuelas, la *socialización* del perfeccionamiento ha cumplido un rol muy importante. Los aprendizajes, fruto de las instancias de formación, son rápidamente compartidos entre todos los profesores, buscando un beneficio institucional.

Los directivos cumplen un rol sumamente relevante en este alto nivel de perfeccionamiento y desarrollo profesional. Son justamente ellos —o alguien del equipo directivo— quienes incentivan constantemente a los profesores para que sigan perfeccionándose y otorgan las facilidades para que sea posible.

El perfeccionamiento a través de instancias y cursos externos ha permitido mejorar y actualizar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, quizás el elemento que realmente distingue el aprendizaje de los docentes en estas escuelas es que éste se produce gracias a un proceso de capacitación interna. Constantemente se generan instancias donde comparten experiencias, aciertos y errores, derivando de estas discusiones un cúmulo de aprendizajes que finalmente orientan las prácticas en el aula. En las escuelas estudiadas, este aprendizaje interno se valora y se intenta llevar a la

práctica persistentemente. Se aprende mucho *desde dentro*, desde la propia experiencia de la escuela y sus profesores. Los cursos son importantes en la medida que son insumos que fortalecen el perfeccionamiento en servicio.

Finalmente, no se puede desconocer que, en la línea de potenciar sus recursos humanos, la evaluación docente tiene mucha fuerza. Es esta evaluación la que fuerza a los profesores a estar continuamente mejorando (véase con más detalle en Capítulo IV). Estas escuelas han entendido que una vía expedita hacia la calidad docente es, justamente, la combinación entre un exigente sistema de evaluación del trabajo y un alto nivel de perfeccionamiento interno y externo.

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

La experiencia de las 14 escuelas estudiadas demuestra que la contribución, tanto de agentes externos (fundaciones, empresas y otros actores) como de los recursos materiales con que cuentan, a los resultados que obtienen depende no sólo de la cantidad o calidad de éstos sino también de cómo las escuelas los enfrentan y gestionan. En algunos casos, el apoyo se traduce en muy buenas oportunidades y, en otros, la escasez de recursos es una complicación pero no un impedimento para la obtención de buenos resultados. Los recursos y materiales requeridos para la enseñanza se pueden crear y conseguir aprovechando al máximo las oportunidades que se presentan.

Es importante señalar que el apoyo externo no se reduce sólo a recursos materiales. Efectivamente, en varios casos la donación de recursos de aprendizaje es el principal tipo de colaboración; sin embargo, las escuelas también reciben ayuda especializada para tratar a niños con dificultades de aprendizaje y capacitación docente. Varias escuelas se encuentran insertas en *redes* (en torno a universidades, centros de salud, otros colegios, fundaciones,

etc.), que les permiten solucionar problemas y satisfacer necesidades de distinto tipo.

Muchas de estas escuelas hacen un gran esfuerzo o se mantienen siempre atentas para conseguir apoyo externo, buscando oportunidades que les permitan cumplir con sus objetivos y respondiendo responsablemente a quienes las ayudan desde el exterior. Por esto, es muy común ver cómo *rinden cuentas* a quienes las apoyan, mostrando cómo se han utilizado los recursos y la utilidad que han tenido para el establecimiento y sus niños. Así también, estas escuelas se apropian de lo recibido e intentan que los aprendizajes derivados de estas ayudas queden instalados en el quehacer de la escuela, tratando de que sean aprovechados por todos.

Esto último redundante en que esas ayudas externas se transformen en una fortaleza sustentable a lo largo del tiempo. La colaboración que reciben las escuelas es aprovechada mucho más allá de los límites temporales de dicha asistencia, pues se intenta hacer que los aprendizajes logrados puedan perpetuarse y permanecer en el tiempo. Varias de las escuelas estudiadas recibieron en algún momento apoyo técnico del cual extrajeron los aprendizajes necesarios para mejorar la calidad de su gestión y sus prácticas pedagógicas de manera continua y permanente. Para esto, organizaron talleres de *socialización* de lo aprendido con todos los docentes y crearon documentos en donde estas instancias quedaron sistematizadas.

También en la línea de *apropiarse* del apoyo externo, los establecimientos estudiados se esfuerzan para que sean contextualizados de acuerdo a los objetivos y prioridades de las mismas escuelas, lo que les permite dar una mayor pertinencia a la ayuda que reciben. Es así como, en algunos casos, el apoyo se ha aprovechado para solucionar problemas de autoestima previamente diagnosticados. En otros, la ayuda ha servido para fortalecer la formación tecnológica de los niños. El apoyo externo es una oportunidad para un mejor aprendizaje y las escuelas así lo entienden y utilizan.

Finalmente, las escuelas hacen un buen uso y

aprovechamiento de los recursos materiales disponibles. En la mayoría de los casos, casi no existen recursos de aprendizaje que no se utilicen. Los materiales y la infraestructura se ocupan al máximo y los niños no son privados de utilizar el equipamiento. En las escuelas que no cuentan con un buen nivel de equipamiento ocurre algo similar, con la diferencia de que lo poco que existe se aprovecha al máximo. En ninguno de los dos casos hay *grandes inventos*, sino una preocupación constante por que los recursos sean bien aprovechados y mantenidos por la comunidad escolar.

9. Escuelas en donde el sostenedor posibilita un trabajo efectivo

La relación escuela sostenedor es un tema altamente debatido y problematizado en nuestro país. El estudio de estas 14 escuelas deja en evidencia que una buena relación con los sostenedores puede transformarse en una fortaleza. En efecto, prácticamente todos los establecimientos reconocieron la importancia que tienen los sostenedores en los buenos resultados obtenidos y ninguna hizo referencia a una posible ausencia o sensación de abandono frente a éstos.

La clave es que, si bien los sostenedores no inciden directamente en el trabajo que los establecimientos hacen con sus niños, en el caso de estas escuelas sí presentan ciertas condiciones básicas (buen trato, prioridad que le entregan a la educación, relación administrativa fluida) que ayudan para que éstas funcionen sin grandes problemas.

En las escuelas privadas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor. Comparten la misión y objetivos, el trabajo es cooperativo y de sinergia, y

muchas veces tiene el soporte de una experiencia compartida por varios años. En algunos casos, es clara la presencia de los sostenedores en la vida cotidiana y, en particular, en las decisiones pedagógicas que se toman.

Las escuelas municipales muestran realidades bastante disímiles. Sin embargo, en ninguna se plantean conflictos o problemas mayores con la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM) o la Corporación Municipal. De las diez escuelas municipales estudiadas, en seis los directivos reconocen que la relación con el sostenedor es de apoyo y colaboración permanente. En estos casos, los municipios le dan una alta prioridad al ámbito educativo, junto con reconocer y premiar el trabajo de las escuelas. En las demás, la opinión de los directivos es neutra: el municipio cumple sus funciones, tiene una relación fluida con la escuela y no se presentan muchas diferencias o problemas.

Un aspecto sumamente relevante es que las escuelas – sobre todo las municipales– no hacen de la toma de decisiones un problema inabordable o limitante. Por el contrario, asumen y entienden su nivel de injerencia en estas decisiones como una condición de trabajo de la cual deben rescatarse las oportunidades y no las limitantes. La autonomía no es un problema para estas unidades educativas.

De todas formas, en varias escuelas municipales se reconoce que un aspecto que contribuye sustantivamente en los resultados obtenidos es que los sostenedores permitan a la escuela incidir decisivamente en la selección de los docentes. En varios casos pudo apreciarse que el tema de los recursos humanos es solucionado por medio de un trato personal entre directores y sostenedores, con beneficios directos para las escuelas.

10. Escuelas que buscan construir una alianza con padres y apoderados

En estas escuelas se incorpora a los padres y apoderados a la comunidad escolar. Ninguna esquiva a las familias de los alumnos, sino que las asume y desarrolla acciones concretas para construir vínculos con ellas. Estas acciones son disímiles y expresan visiones distintas acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar en el proceso de aprendizaje de los hijos. La mayoría de los directivos y profesores reconocen la importancia del apoyo familiar, pero al mismo tiempo saben que éste es un proceso difícil y lento.

Los apoderados también reconocen que su participación es baja y que son muy pocos los que realmente se involucran en el trabajo de la escuela. No obstante, desde su particular visión, todas las escuelas han avanzado en esta línea. La incorporación de los padres y apoderados a la comunidad escolar es una alianza que se construye.

La visión de los padres: compromiso y confianza en la labor de la escuela

Los padres se identifican y asumen compromisos. Las familias expresan el orgullo que sienten de que sus hijos o hijas estudien allí. Los buenos resultados obtenidos por los establecimientos fortalecen esa identificación y los legitiman en el entorno, el cual los reconoce, respeta y donde ocupan un lugar importante. Este sentido de identidad se alimenta con frecuentes actividades que congregan a toda la comunidad: festivales, aniversarios, campeonatos y actos.

Lo destacable es que esta situación se aplica a cada una de las escuelas estudiadas, pese a que están ubicadas en entornos locales muy distintos. Simplificando, es posible afirmar que los entornos locales se mueven entre dos extremos. El primero, se caracteriza por una baja densidad y complejidad poblacional, por su carácter rural y relativo aislamiento de los grandes centros urbanos y de los problemas relacionados con éstos. En este grupo de escuelas existe un clima comunitario tranquilo, una historia que los une. Las situaciones de pobreza pueden ser intensas pero es una pobreza protegida, menos agresiva y dura que las urbanas. El otro extremo está marcado por la pobreza urbana y las realidades asociadas a ésta –delincuencia, alcoholismo y drogadicción– junto a una mayor densidad de población y complejidad de las relaciones sociales que se han establecido en el entorno. Los problemas sociales de la comunidad golpean a la escuela, obligándola a tomar posturas frente al medio, las cuales, en situaciones extremas, contraría las prioridades, valores y conductas que prevalecen en las familias.

Lo destacable en estas escuelas es que cualesquiera sean las características del entorno local, los padres confían, creen y valoran enormemente la labor que desempeñan y reconocen en ellas una esperanza de mejores oportunidades y de movilidad social para los hijos. Para una parte significativa de los apoderados, la confianza en la escuela no significa que ellos se desliguen de la responsabilidad educativa, situación que con frecuencia se escucha entre profesores de escuelas que laboran en sectores de pobreza. En la mitad de estas escuelas, los apoderados entrevistados señalaron que ellos son corresponsables de los resultados de aprendizaje de los niños.

¿Por qué las madres y padres confían tanto en la escuela? ¿Qué aspectos de la escuela valoran? Entre los temas más recurrentes aparecieron la labor pedagógica y humana, la enseñanza de hábitos a los niños, la importancia que se le asigna a la perseverancia, el hecho de que se preocupen por las familias, la generación de expectativas de futuro en los alumnos, la exigencia, el vínculo afectivo que establecen los docentes con los niños, el buen aprovechamiento del tiempo, la disposición de los directivos y docentes para recibirlos en cualquier momento, entre otros.

A estos juicios positivos sobre la escuela, se suman las altas expectativas que tienen los padres y madres acerca del futuro académico de sus hijos (completar la enseñanza media, seguir estudios técnicos o universitarios son caminos que muchos padres, aun en las escuelas de lugares más apartados, quisieran para sus hijos). Y con los niños pasa lo mismo: *“los profesores nos estimulan”, “dicen que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo”*.

Cómo las escuelas han enfrentado la relación con los padres

En la gran mayoría de estas escuelas, la relación con las familias ha estado determinada por la situación de pobreza a la cual éstas se enfrentan. Desempleo, alimentación deficiente, falta de vivienda y baja escolaridad, son problemas frecuentes en las familias de las escuelas estudiadas (muchos padres no han completado la enseñanza básica). Desde el punto de vista pedagógico, este bajo capital cultural obstaculiza la continuidad y complementariedad educativa entre la escuela y el hogar de los niños.

Por otra parte, las relaciones que establecen con los apoderados están mediadas por las particularidades que asumen las localidades en las cuales se insertan los establecimientos. Retomando la descripción del entorno

local, se detecta que la relación escuela-familia es más fluida, fácil y cercana en el entorno rural. En este medio, algunas escuelas son literalmente parte de la comunidad y fueron construidas con su aporte. En otros lugares, se instalaron como agentes externos y se fueron integrando a la comunidad con el paso de los años y sucesivas generaciones que estudiaron en la escuela. En varios casos, la gente de la zona se formó con los mismos profesores que hoy educan a sus hijos. En otros casos, el proyecto educativo de la escuela se propuso hacer un aporte a la comunidad, apoyando su desarrollo y constituyéndose en un actor relevante en este terreno.

En el otro extremo, en los entornos urbanos de pobreza, para lograr un buen trabajo con los niños, las escuelas no esquivan esta realidad. Por el contrario, procuran conocerla y así definen cursos de acción para asegurar el apoyo que necesitan para tener buenos resultados de aprendizaje con los alumnos. Varias de las escuelas establecen exigencias mínimas a los padres referidas a la asistencia regular a clases, disciplina y respeto a las normas del establecimiento. La mayoría de los casos del estudio invita a los padres, estimula su presencia, los llaman a colaborar en materias pedagógicas e incluso los capacita para que puedan cumplir con este papel. Pocas escuelas prefieren que los apoderados permanezcan fuera, pues califican sus valores y hábitos como distintos y hasta contrarios a los que se promueven desde ella.

El primer grupo ha entendido que para lograr que padres y madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra. Es por ello que ha implantado una política de *puertas abiertas* y fácil acceso, sin burocracia, con mucho diálogo. Esto, unido a un trato respetuoso, de acogida y disponibilidad para responder a sus inquietudes, escuchando

sugerencias, buscando soluciones a problemas del niño e incluso de la familia, son conductas comunes y no excepcionales en las escuelas estudiadas.

La alianza que se establece entre padres y escuela puede agruparse en cuatro áreas principales. Algunos casos se limitan a una de ellas, otras las abarcan todas.

a. Proteger a los niños de su entorno

Si bien las escuelas reconocen que lo ideal sería que las familias asumieran un rol de coeducadores, lo que verdaderamente ocurre es que las condiciones de pobreza y baja escolaridad limitan considerablemente el cumplimiento de esta expectativa. Esto las ha motivado a desarrollar acciones para compensar estas *carencias*. La escuela entiende que debe proteger a los alumnos de su entorno, limitando y compensando los efectos negativos que ejercen las familias y el ambiente en el proceso educativo.

Como se mencionó, las escuelas despliegan esfuerzos para asegurar compromisos básicos de los padres con la educación de los hijos: asistencia, puntualidad, disciplina, provisión de materiales educativos y preocupación por las tareas escolares. En varios establecimientos, estas acciones se traducen en la firma de una *carta de compromiso* o *decálogo del alumno*, que especifican las normas del colegio y detallan las responsabilidades de padres e hijos, y las sanciones en caso de no cumplimiento.

Sumado a lo anterior, los directivos y profesores de estas escuelas se preocupan y entregan asistencia a las familias con problemas. Este es un factor importante que legitima al establecimiento entre los padres. Los apoderados resaltan y valoran la dedicación de profesores y directivos a los alumnos y las familias. En las escuelas más pobres esta preocupación parte por apoyarlos en momentos

económicos difíciles. En algunos casos, también asumen otros problemas familiares (violencia intrafamiliar, separaciones, adicciones y otros) como parte de su quehacer, ofreciendo talleres de capacitación, orientación y derivación profesional. Incluso en un par de escuelas los profesores han ideado un sistema de becas para los alumnos cuyas familias no están en condiciones de financiar la enseñanza media.

b. Formar a los padres e involucrarlos en el plano pedagógico

Los profesores, a través de reuniones de curso, talleres o entrevistas, informan a los padres sobre lo que pasa en el establecimiento, los objetivos que se persiguen y los resultados que se van obteniendo. En varios casos también se les entrega información acerca de los contenidos de los principales sectores de aprendizaje, capacitándolos para que en sus casas promuevan la creación de hábitos de estudio y apoyen a los niños en las tareas. Además, en un número significativo de escuelas, las madres participan como monitoras de aula en los primeros cursos o creando material didáctico.

Algunas escuelas han implementado cursos de nivelación de estudios para padres y otras alternativas de formación, como talleres para el desarrollo de nuevas competencias y habilidades. Si bien esta manera de participar no es extensiva a todas las familias, está siendo utilizada con muy buenos resultados, logrando que los padres se sientan más seguros y no tengan miedo de colaborar en las demandas escolares. Los apoderados reconocen su grado de responsabilidad con la escuela y, en particular, con el estudio de sus hijos. Un apoderado indica: “*el colegio ayuda, pero uno los tiene que formar; si el arbolito viene chueco, cuesta enderezarlo*”.

c. Aporte de recursos de los padres para mejorar la infraestructura y equipamiento de la escuela

El apoyo con recursos es una de las formas más tradicionales de participación de las familias en la educación de sus hijos. Las experiencias analizadas dan cuenta de las diferentes acciones en que, a través del centro de padres y del curso, se colabora con recursos monetarios, tiempo, materiales para la habilitación y mantención de salas, actualización del equipamiento, cuidado de patio y canchas, etc. Para los padres, esta ayuda económica es natural, forma parte de su responsabilidad y es una manera de devolver a la escuela lo que ésta les ha entregado.

Es relevante mencionar que en casi todas las escuelas funciona un centro de padres; aunque no se visualiza una participación activa de éstos en la gestión de la escuela, su rol principal consiste en comunicar a la dirección con los subcentros o con la asamblea de apoderados, y recaudar fondos en beneficio del establecimiento. Los padres tienen un alto compromiso y confían en la escuela pero le exigen poco. Las demandas fluyen más bien desde la escuela hacia los padres.

d. Informar regularmente y por distintas vías a los padres

Se informa de modo permanente y por diferentes canales a los padres. Profesores y directivos los hacen partícipes del proyecto educativo. Por lo general, están al tanto de los diferentes programas e iniciativas que se están desarrollando, cuáles son sus objetivos y cómo pueden involucrarse. Cada cierto tiempo, los directivos dan cuenta de los resultados obtenidos, ya sea al centro de padres –que difunde a la comunidad de apoderados–, o directamente en asambleas generales. Es interesante destacar que, para comunicarse, las escuelas han readecuado sus instancias de relación y diálogo

con las familias. Dado que parte importante de los padres cumple extensas jornadas laborales y un porcentaje significativo cuenta con baja escolaridad, han dispuesto variados canales de comunicación según su realidad. La reunión de apoderados tradicional es sólo una de las maneras en que los apoderados son informados, utilizando en forma paralela entrevistas personales, llamados telefónicos, notas, diarios murales, etc.

En resumen, es posible afirmar que estas escuelas tienen una postura y han construido explícitamente una relación con las familias de sus alumnos, una alianza que en ninguno de los casos se define como fácil de desarrollar. Se trata de un proceso gradual con algunos hitos significativos:

- Para lograr que padres y madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos el interés de que esto ocurra. Los apoderados son bien recibidos, sus directivos están disponibles. Muchas de las escuelas estudiadas demuestran que estas actitudes de respeto, acogida y disponibilidad a responder inquietudes y escuchar sugerencias han sido decisivas para que las familias se acerquen y comprometan. La preocupación personalizada por el niño y su familia, especialmente cuando pasan por situaciones difíciles, fortalece la valoración que los padres hacen del establecimiento y la confianza que depositan. También contribuyen las oportunidades de formación y capacitación para padres que se ofrecen y el hecho de que la realidad local –habitantes, geografía, sistema productivo– estén presentes en el aula. Adicionalmente, las escuelas informan en forma permanente y por diferentes medios a los padres.
- La mayor cercanía e interacción entre profesores y apoderados lleva a replantear la visión de los primeros sobre

los segundos. La visión tradicional, en áreas de pobreza, es de recelo y, en muchos casos, de descalificación del aporte educativo de los padres. Replantear esta visión fortalece el trabajo conjunto y refuerza los lazos de confianza. Estas escuelas han comenzado a hacerlo.

- La escuela y los padres comparten un sueño, un proyecto, tienen las más altas expectativas para los niños y niñas. Estas escuelas no esconden sus sueños, ideales y valores, se han preocupado de hacerlos saber tanto a través del discurso como de la práctica a padres y alumnos. En este sentido, los relatos dan cuenta de una alta sintonía y concordancia con las expectativas y proyectos de ambos. Los padres aprueban y aprecian la formación valórica e integral que reciben sus hijos y saben que no sólo la escuela tiene responsabilidad en los resultados de aprendizaje que obtienen los niños.

La relación con el entorno local: la escuela sale y aprende de la comunidad

La manera que tienen las escuelas de enfrentarse e integrar a las familias se extiende, en varios casos, a la comunidad o entorno local. De hecho, algunas hacen un esfuerzo importante por mejorar las condiciones del entorno interviniendo directamente en él. Se realizan talleres de formación, se organizan campañas para colaborar con algún problema que enfrenta la comunidad, participan en actividades artísticas y recreativas en la escuela u organizadas por la comunidad, colaborando con sus coros, orquestas, grupos de teatro o de baile, ofrecen su infraestructura y equipamiento.

Varias de estas escuelas utilizan a la comunidad y al entorno local como un recurso que potencia la

pertinencia sociocultural de lo que se enseña. Los establecimientos investigados se esfuerzan por identificar cuáles son las verdaderas limitaciones y las potencialidades del contexto, pues entienden que sólo de esa manera es posible entregar una educación adecuada a las necesidades más urgentes de los niños. El entorno, en este sentido, es utilizado como un criterio de pertinencia práctica. Es común ver cómo se tratan en clases algunos temas relacionados con la comunidad, su historia, sus costumbres, etc. Los alumnos hacen entrevistas, recogen material y tradiciones, reconstruyen la historia. Los habitantes, su geografía y el sistema productivo local son ejemplos de los temas que pasan a formar parte de los contenidos de enseñanza. Así, los alumnos aprenden en sus aulas a conocer, entender y explicar el mundo que los rodea reconociendo y valorando la historia de la comunidad en que viven.

11. Conclusiones

Los resultados encontrados muestran un encadenamiento estrecho entre las distintas claves de éxito mencionadas. Posiblemente, la clave más autónoma es la que se refiere a la relación de la escuela con los padres y apoderados. Existe un continuo entre la gestión institucional y pedagógica con los otros factores expuestos: *cultura escolar positiva* con sus componentes de compromiso, ética profesional e identidad, objetivos superiores, claros y expresados concretamente, líderes institucionales y pedagógicos firmes, *nada queda al azar* y, simultáneamente, profesores que trabajan con autonomía, manejo de la heterogeneidad de alumnos, reglas claras y gestión explícita de la disciplina, buen aprovechamiento del apoyo y perfeccionamiento en servicio

de los profesores, relación fluida y ausente de conflicto con el sostenedor. Estos factores, conjuntamente, son relevantes a la hora de explicar los resultados académicos de estos establecimientos.

Lo recogido en materia de gestión educativa muestra una fuerte similitud con los resultados que han obtenido los estudios en países desarrollados revisados en el Capítulo I. Hay, sin embargo, tres factores que no son destacados en esta literatura con la fuerza que alcanzan en los casos estudiados. El primero es la centralidad que estas escuelas le otorgan a la disciplina como condición para el aprendizaje. El segundo factor tiene relación con el manejo que hacen de la diversidad de niños: existe una preocupación fuerte por los niños lentos, con problemas de aprendizaje y los que requieren de educación diferencial y proyectos de

integración. El tercer factor, que se distingue como decisivo, alude a la prevalencia de altas expectativas de los directivos y profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos y alumnas. El convencimiento de que todos pueden aprender, cada uno a su ritmo, y que la mayoría de ellos puede obtener resultados similares a niños en mejores condiciones sociales, se traspa a los estudiantes, quienes poseen un alto nivel de expectativa personal y, en varias escuelas, también se traspa a los padres, quienes se sienten corresponsables de los logros educacionales de sus hijos.

Estas características de las escuelas efectivas contrastan con la caracterización efectuada, en distintos ámbitos, a las escuelas en sectores de pobreza que presentan bajos resultados SIMCE, las llamadas escuelas críticas, como se aprecia en el siguiente recuadro.

Los buenos resultados académicos de estas escuelas se han construido desde su propia experiencia más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados. Las escuelas han aprendido y probado en la práctica lo que funciona y lo que no funciona con sus alumnos. Posiblemente, es por ello que cada una concretiza de manera particular las claves que han identificado. Esta conclusión, aprendizaje desde la práctica, se visualiza también en el Capítulo IV, centrado en la enseñanza efectiva.

Un último resultado importante de mencionar es ajeno a las claves para los buenos resultados. Indica que estas escuelas, a pesar de sus buenos resultados académicos, enfrentan miedos y temores y experimentan una sensación de fragilidad sostenida, pues saben que están rodeados de un número importante de variables que no dependen de la escuela y que, sin embargo, pueden incidir negativamente en sus logros, los que se esfuerzan por mantener y acrecentar.

Gestión institucional y pedagógica en escuelas críticas (bajos resultados SIMCE)

- ✓ Escuelas que no toman conciencia del espacio educativo que lideran y gestionan. Sin *visión educativa*.
- ✓ Ausencia de liderazgos pedagógicos. Escasean también los liderazgos institucionales: “*directivos y jefes que no están en las escuelas*”.
- ✓ Gestión ineficiente y poco efectiva. Los recursos existentes (en general pocos) se desaprovechan.
- ✓ Clima escolar inapropiado para el aprendizaje (indisciplina general, incumplimiento de horarios, inasistencia y frecuente permisos docentes, malas relaciones interpersonales; en casos extremos, violencia).
- ✓ Docentes no comprometidos con la escuela y, en general, resistentes a los cambios (se valora mucho la estabilidad).
- ✓ Ausencia de trabajo en equipo y cooperativo de los docentes, de reflexión pedagógica y de apoyo en la planificación y evaluación.
- ✓ Bajas expectativas de docentes y directivos en cuanto al futuro de niños y niñas con pocas expectativas y, en general, con baja autoestima.
- ✓ Escuelas sin estrategias para incorporar a los padres, que no *gestionan* el apoyo de las familias. Muy bajas expectativas con respecto a lo que ellas pueden aportar. Familias desinformadas sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados, poco presentes en las escuelas.
- ✓ Sostenedores que se involucran poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.
- ✓ Escuelas que no tienen contactos ni redes de apoyo relevantes.

FUENTE: Grupos de discusión con expertos, documentos y estudios sobre escuelas de bajo rendimiento.

Hemos visto que en estas escuelas existe un intenso trabajo de gestión pedagógica –es decir, de planificación, coordinación y supervisión de la labor docente de aula efectuada, generalmente, por los mismos equipos docentes– conducido por el liderazgo técnico del establecimiento. Este trabajo pedagógico previo al aula es crucial para ayudar a resolver una gran cantidad de problemas y complicaciones propios de la compleja y siempre impredecible labor de enseñanza. Sin embargo, todas estas tareas están lejos de asegurar el desarrollo de una buena clase: la facilitan pero no la garantizan. Debiera ser una trivialidad decirlo, no obstante es preciso afirmar que *“la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño, todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción”* (Slavin, 1996, p. 3). En esta sección, se analizan las características que adquiere la relación específica de enseñanza-aprendizaje situada en el aula. El capítulo se estructura en dos partes y dos apartados. Las partes primera y segunda examinan la disposición de los profesores frente a su trabajo en el aula y en las características de la pedagogía, respectivamente. Los apartados sintetizan el análisis realizado por dos expertas a los resultados obtenidos en este estudio, contrastándolos con resultados de otros estudios, permitiendo destacar lo propio de estas escuelas. El primer apartado se centra en el ambiente educativo en que se desenvuelve la clase y la interacción profesor alumno. El segundo se detiene en el currículum implementado en las escuelas.

1. Disposiciones de los profesores: la clase comienza antes del toque de campana

Los docentes de las escuelas estudiadas entran al aula fuertemente equipados, ellos saben que la misión es dura y delicada y que el voluntarismo, la improvisación o la desidia no son herramientas adecuadas para cumplirla.

Compromiso y responsabilidad

Los profesores estudiados se sienten comprometidos con su trabajo, saben que un desempeño meramente formal es insuficiente. El compromiso es un sentimiento de obligación que empuja a hacer las cosas lo mejor posible. Ciertamente, las fuentes de ese compromiso son variables, pero es difícil imaginar que harían su trabajo con la misma calidad de no contar con este sentimiento.

En algunos casos, el compromiso es consigo mismo y nace de una nítida vocación por la enseñanza, cultivada tempranamente en los años de formación profesional. En otros, el compromiso de enseñar es parte de un deber mayor por la justicia social y la promoción de las personas, especialmente las menos favorecidas. En todos estos casos, los profesores creen en la potencialidad transformadora de la educación y tienen conciencia de que una parte importante del futuro de los niños depende de recibir una buena educación.

Para algunos profesores, el compromiso es fundamentalmente un sentimiento de filiación con la escuela en la que trabajan, porque ellos mismos fueron alumnos allí o porque están muy involucrados con su proyecto institucional. Para otros maestros, su compromiso tiene un carácter comunitario, han cultivado fuertes lazos sociales y afectivos con sus colegas, con las familias y la comunidad local, de forma que se sienten parte de un grupo humano que comparte una empresa, un pasado y un futuro. En otros casos, una motivación importante del compromiso es hacer de su escuela una buena escuela.

En todos los casos, este compromiso deriva en una relación intensa con el trabajo, saben que otros esperan algo de ellos, se sienten personalmente responsables de su desempeño profesional y, muchas veces, además se sienten responsables por la marcha general del establecimiento educativo.

Eso se expresa de muchas maneras, por ejemplo, en

estas escuelas se pierden muy pocas clases (el ausentismo laboral es bajo y cuando los profesores deben ausentarse, dejan planificadas sus clases y elaborados los materiales para no romper la continuidad del trabajo de sus estudiantes). Los profesores se sienten responsables de los resultados de los niños, se esfuerzan en hacer buenas clases y en apoyar preferentemente a los más desaventajados: no defraudar a los alumnos es un deber profesional constante.

Sin embargo, existen características de la gestión institucional que favorecen este sentimiento de responsabilidad con la escuela. Por ejemplo, que la mayoría de los profesores cuente con una concentración horaria suficiente que le permita realizar el trabajo colectivo antes analizado. Otro elemento que favorece la responsabilidad es que muchos profesores asumen labores adicionales a las de aula, elaborando proyectos de mejoramiento educativo, coordinando talleres o academias, participando en instancias colectivas de discusión y trabajo, aprovechando las oportunidades abiertas por la reforma, etc. En algunas escuelas existe un tercer conjunto de factores que hacen a los profesores responsables de su desempeño: es el seguimiento y evaluación técnico-pedagógica de su trabajo profesional que los directivos realizan constantemente.

En síntesis, por motivaciones y mecanismos diferentes, los profesores estudiados no sienten una distancia entre su trabajo cotidiano y el sentido más general de su vocación.

Sólidas capacidades profesionales

Una actitud de compromiso y responsabilidad es promotora del buen trabajo pero, para que éste realmente se exprese en prácticas de enseñanza efectivas, los maestros deben poseer y desarrollar sólidas capacidades profesionales. Dicho desarrollo profesional puede inspirarse en una ética o un sentimiento, pero se alimenta de un trabajo esforzado y sostenido en el tiempo.

El estudio no indagó sobre la calidad de la formación

inicial de los profesores; sin embargo, fue posible constatar una gran variedad de situaciones: aunque la mayoría de los docentes tiene formación universitaria, una importante proporción estudió en escuelas normales e incluso algunos no poseen título profesional. Es posible sostener, entonces, que para estos profesores los procesos de desarrollo profesional en servicio han sido determinantes a la hora de adquirir y potenciar dichas capacidades pedagógicas.

El desarrollo profesional tiene variadas fuentes para los docentes, pero la principal, identificada en esta investigación, es el trabajo técnico colectivo en la escuela. Como fuera señalado en el capítulo anterior, sistemáticamente los profesores se reúnen a trabajar en equipo. Pero no cualquier trabajo en equipo contribuye al desarrollo profesional. Como se revisa a continuación, éste debe estar referido a la realidad de las prácticas de enseñanza y ser concebido como una instancia de aprendizaje entre docentes:

- El trabajo colectivo está referido a las prácticas pedagógicas concretas que realizan con sus alumnos, es decir, planifican acciones que luego se ejecutan en el aula, revisan en conjunto problemas reales enfrentados por los colegas, coordinan acciones sobre un mismo curso o una misma materia e, incluso, sobre un mismo alumno que está enfrentando dificultades; producen y comparten materiales didácticos (por ejemplo, guías o pruebas). Si bien también son instancias de estudio y reflexión, estas dinámicas grupales conservan su referencia práctica y se alejan de conversaciones improductivas, meramente especulativas, sociales o burocráticas.
- El trabajo colectivo es concebido como una instancia de aprendizaje entre pares. Los profesores estudiados no tienen miedo a mostrar sus limitaciones, compartir sus problemas o plantear inquietudes y necesidades a sus compañeros; el clima de confianza y profesionalismo en que habitan les permite reconocer abiertamente su carácter de *aprendices permanentes*. Al mismo tiempo, estos docentes están conscientes de sus fortalezas (muchas veces identificadas por

un dispositivo de gestión institucional encargado de encontrar *buenas prácticas*) y saben que poseen cierta maestría en algunos aspectos. El trabajo colectivo es la instancia en que estas dos dimensiones se encuentran; muchas veces, un docente expone y enseña a sus colegas sobre una metodología que conoce mejor. En ciertas escuelas existen mecanismos institucionalizados de identificación de profesores experimentados que sirven de tutores a los más jóvenes; en otros, es una dinámica más fluida de enseñanza aprendizaje colectivo, pero en todos existen las condiciones básicas del aprendizaje entre pares: se pide apoyo, se es generoso en darlo, se reconocen las fortalezas y debilidades de cada uno.

Finalmente, la mayoría de los profesores estudiados ha participado en instancias de perfeccionamiento con profesionales externos a la escuela, generalmente ligadas a las oportunidades de la reforma educativa (cursos de perfeccionamiento en universidades, pasantías en el extranjero, asesoría técnica de profesionales externos a la escuela, etc.). Para que estas oportunidades, reconocidas por los docentes como importantes, se conviertan en herramientas de trabajo, generalmente debe haber una disposición a *aplicar lo aprendido*, que es parte de la lógica de trabajo general antes analizada; muchas veces los profesores participantes en algún tipo de perfeccionamiento externo replican con sus colegas de la escuela lo aprendido.

El desarrollo profesional orientado a la adquisición de sólidas capacidades pedagógicas se inspira en dos convicciones que estos docentes comparten. Primero, saben que algunas dificultades de los alumnos para aprender son causadas por la metodología de enseñanza que aplican y se comprometen, por tanto, a buscar soluciones. Segundo, saben que para enseñar efectivamente se debe estar aprendiendo constantemente; no creen que el profesionalismo se garantice de una vez para siempre en el título, sino que se valida en el trabajo cotidiano con sus alumnos.

Confianza y expectativas

Uno de los factores más temprana y sólidamente documentados acerca de los profesores efectivos es la posesión de altas expectativas sobre sus alumnos. Los docentes de este estudio confirman plenamente este aspecto. Estos maestros no creen en el determinismo social ni económico: ellos piensan que las capacidades para aprender son independientes de las condiciones materiales de vida.

Tener altas expectativas de aprendizaje para alumnos pobres no es, en el caso de estos profesores, muestra de ingenuidad o falta de realismo. Las capacidades de los estudiantes no están limitadas pero sus oportunidades de aprender sí lo están, y estos docentes lo saben. Ellos conocen las restricciones materiales de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias. Esta investigación encontró que, junto a las expectativas, los docentes tienen confianza en que sus alumnos podrán superar las limitaciones y en que ellos, como profesionales de la educación, serán capaces de hacer una diferencia significativa en sus oportunidades de aprendizaje.

Los docentes estudiados saben que, para un buen trabajo pedagógico, los alumnos deben hacer suyas esas expectativas y confianza en sí mismos y en sus profesores; por lo tanto, consideran como parte de su trabajo profesional generar y sostener en los niños dicha disposición. No dan por supuesta la motivación por aprender, sino por el contrario, es su primer objetivo pedagógico.

Por otro lado, la confianza de los maestros en sus capacidades profesionales les permite mirar de frente las restricciones de la realidad de sus alumnos, buscando espacios de oportunidad para su acción pedagógica. Estos profesores han definido la pedagogía, el oficio de saber enseñar en el aula (en contraste con la gestión e incluso el currículum), como su espacio profesional de competencia y responsabilidad.

2. Características de la pedagogía: las pequeñas grandes diferencias

A continuación se analizan diez elementos situados en las prácticas de aula que realizan los docentes estudiados. Se trata de los factores más significativos encontrados, tanto por su importancia como por su generalidad. Salvo en las excepciones que se indican, es posible afirmar que todas las escuelas comparten estas características aunque, ciertamente, en medidas variables y no necesariamente presentes en cada profesor y en cada sesión de clases. Más aún, la eficacia educativa de los siguientes elementos es muy baja o inexistente si no es en relación con otros de los factores analizados. De hecho, muchos de ellos se pueden encontrar en escuelas poco efectivas pero desprovistos de ciertos énfasis, estilos, orientaciones, detalles, sentidos o complementariedades que les privan de la efectividad formativa que acá despliegan.

El análisis se realiza desde una perspectiva cualitativa. Complementariamente, se realizó un análisis cuantitativo de i) el ambiente didáctico y manejo grupal, ii) el apoyo cognitivo y de desarrollo del lenguaje e iii) el apoyo afectivo y social de los mismos docentes. Los resultados de este análisis se sintetizan en el apartado *Escuelas efectivas. Ambiente educativo en que se desenvuelve la clase y características de la interacción del profesor con los niños*, elaborado por Ximena Seguel para este mismo libro.

Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades

Todo parece como si la enseñanza en sectores de pobreza estuviese condenada a la distracción de los objetivos de aprendizaje. La distracción del aprendizaje se produce por *interferencias externas* de variado tipo que los docentes deben controlar: algunas propias del profesor (creer que sus alumnos no son capaces de aprender), prejuicios sociales (pensar que la pobreza no permite la concentración en los

aprendizajes), interferencias contextuales (multiplicidad de demandas hacia la labor docente), propias de los alumnos (falta de concentración, problemas del hogar que les afectan) o de sus hogares (falta de apoyo en la casa, carencia de materiales de estudio), etc. Sin embargo, los docentes estudiados orientan inequívocamente su trabajo con los alumnos hacia la adquisición de aprendizajes; confiados en que éstos pueden aprender y que ellos son capaces de enseñarles, intentan por todos los medios neutralizar las interferencias externas que pudieran atentar contra este objetivo central de su acción.

Aunque muchos docentes se sienten cumpliendo una misión social, la entienden como un mandato hacia la generación de aprendizajes en sus alumnos. Por otro lado, es una tendencia generalizada (y en los sectores de pobreza es aún más acentuada) que la sociedad crecientemente demande de la escuela mayores y más variadas funciones de socialización, referidas no sólo a las dimensiones cognitivas, sino también regulativas, morales y conductuales. En estas escuelas, los docentes intentan cumplir con esta heterogeneidad de funciones y su intención es entregar a los alumnos una *formación integral*; sin embargo, en el espacio concreto del aula y el uso del tiempo de clases, los maestros demuestran una clara prioridad y concentración por los aprendizajes prescritos en el currículum. En los docentes estudiados no existe una dicotomía entre *formación integral* y *adquisición de aprendizajes cognitivos*. Por el contrario, no conciben la formación integral sin la adquisición de sólidos conocimientos y capacidades. Ellos parecen entender que para el resto de las funciones no son actores exclusivos o protagonistas como sí lo son para la transmisión de dichos aprendizajes a sus alumnos. En otras palabras, los docentes estudiados definen su especificidad profesional por los aprendizajes relevantes objetivados en el currículum.

Esta orientación hacia los aprendizajes se complementa en casi todos los casos con un claro sentido de las jerarquías curriculares. Para estas escuelas, no todos los objetivos del

currículum poseen la misma centralidad: las capacidades de comunicación y, secundariamente, las matemáticas 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, en la elaboración del horario y carga horaria de cada asignatura, en el foco de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), en la aplicación de evaluaciones y seguimientos más intensivos a lenguaje y matemáticas, en el uso de instancias complementarias (talleres de comunicación o reforzamiento académico), etc. Es decir, son criterios que anteceden al trabajo de cada profesor.

Esta prioridad se expresa también en el aula, no sólo en las asignaturas mencionadas. En estas escuelas, la mayoría de los docentes parece haber comprendido que si los alumnos no adquieren temprana y consistentemente las capacidades fundamentales de lenguaje y matemáticas, la labor de enseñanza de todas las demás asignaturas se verá disminuida y dificultada. De tal forma, las capacidades de expresión y razonamiento se refuerzan en cada clase: todos son un poco profesores de lenguaje y matemáticas.

Este foco define otras reglas prácticas usadas por los docentes. En primer término, la enseñanza se entrega de forma articulada y convergente, entre disciplinas y al interior de una misma disciplina, los conocimientos se tratan en contexto, no en forma aislada. En segundo lugar, aunque generalmente se realizan en un clima de buena comunicación, afecto y confianza entre profesores y alumnos, las clases de estos docentes son exigentes en lo académico: ellos tienen altas expectativas y lo hacen sentir a los alumnos. Por otra parte, procuran que sus estudiantes tengan la oportunidad de aprender todo el currículum prescrito y conciben este aprendizaje como un proceso que comienza por la adquisición de las capacidades fundamentales, le sigue la incorporación de ciertos aprendizajes básicos, para sólo entonces abrirse a la exploración y creatividad más autónoma de los alumnos, posible sólo porque existen capacidades de aprender y conocimientos orientadores.

Ciertamente, este buen trabajo en lectoescritura y matemáticas en los primeros años permite a estas escuelas realizar una enseñanza más académica en la segunda mitad de la enseñanza básica, cuyo foco prioritario es la preparación para un buen desempeño en la educación secundaria. En efecto, algunas escuelas asignan docentes de educación media (especializados en determinadas disciplinas) a las asignaturas del segundo ciclo de educación básica, mientras otras procuran especializar, según competencias profesionales, a profesores primarios para la enseñanza de ciertas asignaturas en los últimos grados de básica.

Es posible concluir, de un modo más general, que tanto el foco en lectoescritura y matemáticas como luego (en orden y jerarquía) en la preparación académica especializada, comparten algo en común: la escuela ha comprendido que su sentido se encuentra en dotar a los alumnos de herramientas intelectuales útiles para los desafíos próximos.

Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber

La fuerte orientación hacia aprendizajes relevantes no debe ser confundida con un academicismo rígido y formalista: los profesores estudiados saben que para que los alumnos alcancen los objetivos del currículum nacional, ellos deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular y los aprendizajes 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 de aprendizajes significativos.

a. Los profesores procuran *que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento* que deben adquirir. Más allá de la simple *exposición* al conocimiento, hacen a los alumnos *trabajar* con el conocimiento. Esto significa que

privilegian metodologías que permiten a los estudiantes manipular, procesar personalmente y, casi siempre, producir acciones adecuadas que demuestren el control práctico del nuevo saber adquirido. El caso de las habilidades comunicacionales es paradigmático. La alfabetización es, de hecho, la adquisición de una capacidad práctica, que debe ser obtenida activamente por el alumno y evaluada en contextos de producción de comunicaciones efectivas. En estas escuelas, el énfasis en la lectura es una constante, pero dicha lectura es puesta en juego en actividades de exposición oral, resumen escrito y discusión por parte de los alumnos, supervisadas y corregidas por los profesores. En estas escuelas, aprender a leer es ingresar a un nuevo tipo de relaciones con otros (presentes y lejanos) y con el saber (propio y ajeno).

b. Estos profesores privilegian metodologías que *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 o 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 comprensión: frecuentemente los estudiantes 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 deciden el orden en que prefieren trabajar ciertas actividades. La clave, en toda esta variabilidad pedagógica, está en la maestría del docente para no perder la orientación hacia los aprendizajes relevantes que busca generar. Los profesores toman en cuenta lo que ya saben o lo que prefieren sus alumnos no para quedar atrapados en un populismo didáctico, sino para acompañarlos desde ahí a hacer el recorrido que se espera de ellos: adquirir los objetivos curriculares nacionales. La diversidad de caminos es entendida como un requisito para la igualdad de resultados.

c. Los docentes aplican una *amplia gama de metodologías de enseñanza* (exposiciones, trabajo en grupo, lectura, proyectos, etc.) y procuran utilizar *variedad de recursos didácticos* (textos de estudio, guías, computadores, materiales reciclados), entre otras razones, porque dicha heterogeneidad permite multiplicar las probabilidades de que cada alumno encuentre su punto de conexión y/o motivación personal con el nuevo conocimiento. Mientras más puntos de conexión logre el alumno con un nuevo conocimiento, más probables es que lo comprenda y adquiera consistentemente, por ello la idea es que cada uno logre una aprehensión del saber basada en su relación con *saberes* previos, su uso con referencias prácticas y su integración con otros *saberes* adquiridos. Los docentes buscan permanentemente que esta orientación hacia los aprendizajes sea conocida y compartida por los alumnos, es decir, hacen explícitos los objetivos de aprendizaje y reflexionan junto a ellos a través de los procesos de adquisición (qué sabían, cómo saber más, qué aprendieron, cómo usar lo aprendido). Para estos docentes, hacer conscientes a sus alumnos sobre su proceso de aprendizaje les ayuda a mantenerlos involucrados y a que no pierdan el sentido de las actividades.

d. La relación activa con el conocimiento antes mencionada y puesta en juego en las dinámicas descritas no se limita, por supuesto, a un activismo físico, sino se refiere también a *la manipulación simbólica del saber*. Este es un asunto complejo y variable dependiendo del conocimiento de que se trate; pero, en términos generales, es posible detectar dos características fundamentales. En primer lugar, los docentes tienen una concepción del conocimiento como un saber competente en diferentes dominios de acción: intelectual, social o tecnológico. Los profesores no buscan sólo que los alumnos recuerden cosas, sino que sean capaces de analizar e interpretar, relacionar y abstraer, producir y actuar adecuadamente. Adicionalmente, los docentes saben que todas estas destrezas son susceptibles de desarrollarse en

diferentes grados de complejidad, es decir, que la ejercitación no está orientada sólo a la memorización, sino a la profundización y el aumento de la calidad del desempeño del estudiante en dicha capacidad o conocimiento (de ahí la importancia de la resolución de problemas, guías, proyectos y discusiones grupales de diferente dificultad). En segundo lugar, casi todas las esferas del saber que se enseñan tienen una relación circular entre la práctica concreta y la práctica simbólica, es decir, pueden comenzar enseñando desde los conceptos, pero estos sólo se consideran aprendidos si los alumnos logran usarlos en situaciones concretas; o pueden comenzar trabajando elementos concretos, pero estos no son aprendizajes relevantes y significativos hasta que no se conectan con capacidades más generales utilizables en otros dominios. Para estos maestros, la distinción entre pensar y hacer es sólo de momentos o dominios, no de opciones.

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

Lograr que los alumnos adquieran aprendizajes relevantes y significativos no es fácil, y lo es menos en contextos de pobreza. Los niños se encuentran en procesos de formación, los fundamentos del aprendizaje escolar aún no son sólidos y —en estos casos— las destrezas culturales que sus familias les han heredado no son cercanas a los códigos simbólicos con que la escuela trabaja. Para superar estas dificultades, como hemos visto en las secciones precedentes, los docentes de estas escuelas realizan un intenso y sistemático trabajo de planificación pedagógica. La utilidad de dicha planificación se pone a prueba cotidianamente en cada período lectivo.

Las clases de estos profesores son procesos de enseñanza-aprendizaje fuertemente estructurados. Casi independientemente 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 pierda el sentido de las actividades,
- las actividades son anticipadas y los tiempos controlados, a fin de que todos trabajen lo más eficientemente posible,
- el tiempo se aprovecha intensivamente manteniendo un ritmo fuerte,
- el profesor supervisa, controla y retroalimenta permanentemente a los alumnos, a fin de orientarles cuando es pertinente, evitando dejar actividades inconexas, sin cierre, evaluación o corrección,
- se sacan conclusiones, se refuerza lo importante, se explícita 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 proyectos o debates). 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 a base de estimaciones realistas y productivas pero saben resolver imprevistos y estar abiertos al clima del momento, aprovechando el trabajo o los problemas de los alumnos para retomar, con otros medios, los elementos estructurantes antes mencionados. Conducirse con una alta planificación, ser flexibles para adecuarse a la situación y no perder nunca el sentido formativo de la clase es la delicada combinación que logran estos docentes.

Esto es así, porque el tipo de actividades no es lo más relevante, sino el modo en que son realizadas y aprovechadas

educativamente por los maestros. El elemento clave parece ser que los alumnos se sientan conducidos por un adulto que tiene el control de la situación, no pierde el sentido del trabajo y les facilita un recorrido hacia los objetivos.

En general, la maestría del docente es más evidente cuando menos clara aparece para los alumnos, porque el tránsito entre plan y acción es más fluido: en actividades electivas, con dinámicas flexibles y fuerte énfasis en el protagonismo de los estudiantes, la *mano invisible* del profesor (expresada en un sinnúmero de preguntas, comentarios, instrucciones, correcciones, decisiones, etc.) hace actuar sobre los alumnos una estructura tan eficaz que casi no necesita ser coercitiva.

Atención a la diversidad, variadas 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 determinadas escuelas definen institucionalmente un sello pedagógico y algunos profesores muestran poca variedad metodológica, lo claramente dominante es la diversidad entre escuelas, docentes, grados e incluso 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 nunca es intrínseca sino relativa a la situación particular. Para estos docentes, el valor sustantivo de un método es su eficacia contextual, lo que le da un carácter provisional.

Existen dos fuentes de diversidad permanentes para la enseñanza: el objetivo o contenido de aprendizaje que se está

enseñando y los alumnos a los que se enseña. Los docentes investigados reconocen que ciertos métodos tienden a ser más adecuados para ciertos objetivos de aprendizaje; sin embargo, la investigación no profundizó en esta dimensión de adecuación pedagogía-curriculum (que hubiese requerido ahondar mucho más al interior de cada disciplina y comparar entre ellas). Fue la diversidad de alumnos la que más ocupó la atención del estudio.

Los docentes de estas escuelas saben que sus alumnos tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. La principal consecuencia práctica de esta constatación es que, a fin de aumentar las probabilidades de *conectar* a cada alumno con el proceso de aprendizaje, los docentes utilizan gran variedad de metodologías de trabajo y materiales de enseñanza. En primer término, por razones de motivación, ya que algunos estudiantes se interesan a través de métodos expositivos, 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 conceptualmente, otros lo hacen 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 mismo punto de partida en cada materia, prescribir una ruta única y rígida desincentiva a muchos que podrían hacer atajos o dejar al margen a otros que requieren explicaciones y trabajos adicionales.

Por lo anterior, son particularmente preferidas por los profesores las estrategias metodológicas y los recursos de aprendizaje que contienen, en su lógica, la adaptación a dichas particularidades de los alumnos o grupos de alumnos, por ejemplo, los proyectos de investigación, el uso de software educativo o las guías de aprendizaje de diferente nivel de complejidad. Con todo, los docentes no esquivan comenzar por metodologías más tradicionales—como la exposición del profesor o la lectura del texto—si estiman que

es necesario, inicialmente, sentar ciertos conocimientos o principios fundamentales en todo el grupo.

Existen ciertos dispositivos institucionales que favorecen esta forma de trabajo. Los docentes deben sentir la libertad para probar diversas estrategias metodológicas. De manera opuesta, una dirección técnico-pedagógica rígida no favorece la exploración de los maestros y transforma el estilo didáctico en un asunto burocrático. En muchas escuelas existen sistemas de evaluación externa para los alumnos, se hace un uso educativo del SIMCE o se observan clases, todo lo cual les permite identificar a los profesores que están obteniendo mejores logros en determinadas asignaturas o materias. Estos maestros se convierten en *tutores* de sus pares en esas áreas y enseñan a sus colegas las metodologías que han demostrado ser efectivas. En otras escuelas, cuando un docente aprende una nueva metodología (en cursos de perfeccionamiento, pasantías, etc.) se le encarga enseñarla a los demás profesores. Todos estos mecanismos permiten que los docentes amplíen su repertorio metodológico y mantengan una actitud abierta hacia la innovación.

En la mayoría de las escuelas el número de estudiantes por curso es cercano al promedio nacional. En aquellas donde es muy bajo, se agrega la complicación de ser aulas multigrado, de manera que, para todos los docentes, la heterogeneidad de alumnos que comparten la clase es un desafío mayor. Sin embargo, el criterio rector de esta práctica pedagógica es acercarse lo más posible al seguimiento personalizado de los avances y problemas de cada alumno. Esta es otra poderosa razón para utilizar diversos métodos de enseñanza y aprendizaje. Dado que en cada aula conviven alumnos con mayores y menores habilidades o velocidades de aprendizaje, los docentes intentan un *tratamiento* diferenciado a partir de metodologías adaptables (como los proyectos, guías, trabajos en equipo, exposiciones de los alumnos, etc.). Los estudiantes más adelantados reciben guías más difíciles y hacen evaluaciones con mayor exigencia; también se les asigna como monitores de compañeros en

desventaja o se crean *comités* de cada disciplina académica donde los mejores alumnos enseñan a los más lentos.

Sin embargo, la adaptación es mucho mayor para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje (llegando al extremo de que en varias escuelas existen proyectos de integración para niños con necesidades educativas especiales). Los profesores atienden las preguntas de los alumnos más lentos y los supervisan especialmente en clases; muchas veces cuentan con monitores o auxiliares de salas que se encargan de acompañarlos (dichos monitores pueden ser paradoscentes, otros alumnos o incluso apoderados), los alumnos con más dificultades reciben tiempo extra de instrucción, mediante clases de reforzamiento y estudio acompañado; también se flexibiliza el momento de evaluación concediéndoles plazos mayores para alcanzar los mismos objetivos. En muchas escuelas se organizan actividades específicas de apoyo a los padres para que éstos ayuden a sus hijos y se comprometan con el colegio para sacarlos adelante. En los casos de extrema dificultad, las escuelas utilizan métodos de trabajo aún más especializados, como grupos diferenciales o apoyo de otros profesionales (sicopedagogos, sicólogos, fonoaudiólogos).

En las escuelas estudiadas no se encontró un criterio único respecto a la práctica de agrupar a los alumnos con similares o diferentes capacidades. En algunas escuelas, al interior de sus aulas o entre diferentes cursos de un mismo grado, los alumnos son agrupados buscando que entre ellos exista la menor heterogeneidad posible. Quienes así trabajan argumentan que esto permite al docente una labor más especializada y eficiente, tanto para potenciar y no limitar a los alumnos más aventajados como para atender más concentradamente los problemas que están experimentando los alumnos más lentos. En la mayoría de las escuelas, por el contrario, los docentes procuran agrupar a los alumnos de forma heterogénea, haciendo trabajar y estudiar juntos a alumnos de diferentes niveles y capacidades de aprendizaje. En estas escuelas se estimula el aprendizaje cooperativo, se

valora aprender a compartir con compañeros de diferentes características y se piensa que las agrupaciones por capacidades son discriminatorias e inhiben las conductas solidarias de los alumnos. La relación paradigmática, en estas últimas escuelas, es cuando un alumno es tutor de otro: ambos se benefician, porque el más lento recibe el apoyo de un compañero que muchas veces –por su cercanía– resulta más efectivo que el docente, y para el más aventajado, la metacognición que supone ponerse en situación de *enseñante*, le hace desarrollar mayor maestría en su saber, profundizando y reforzando sus aprendizajes.

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

En las clases de las escuelas estudiadas no existe un abismo entre el mundo del profesor y el mundo de los estudiantes; por el contrario, el docente está completamente involucrado con los alumnos. Los docentes intentan mantener una relación constante de comunicación con sus alumnos, de forma que éstos perciban que están siendo efectivamente acompañados. Por ello, los maestros demuestran gran capacidad y gastan muchas energías en *conducir* la clase. Los alumnos son evaluados y retroalimentados constantemente por sus preguntas, exposiciones, intervenciones, trabajos, etc.

Es importante remarcar que esta actitud de comunicación y la capacidad de involucrarse en *el mundo de los alumnos* se produce tanto en clases participativas como con metodologías frontales. Si el profesor está exponiendo, se mantiene abierto a las preguntas y alerta al grado de atención e interés que está logrando en sus alumnos, de forma que éstos no lo perciben 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, 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.

Esta presencia activa del maestro en el aula genera – además de la orientación sobre el avance en el aprendizaje– al menos dos beneficios: en primer término, comunica tácitamente que su trabajo es importante y valioso, no un mero ejercicio ritual o una simple forma de hacer pasar el tiempo. Los alumnos se sienten comprometidos a poner atención o hacer un buen trabajo, porque pueden ser llamados a exponer y el docente lo tomará en serio (incluso en las metodologías aparentemente más pasivas y de poca comunicación, como las sesiones de *lectura silenciosa*, los profesores generalmente piden a un alumno que exponga una síntesis de lo leído, les hace debatir sobre el texto o elaborar un resumen escrito). En segundo lugar, en muchas aulas los problemas de indisciplina son incubados, precisamente, en la sensación de abandono en que muchos alumnos se encuentran. Estos docentes, en cambio, al mantener una supervisión constante sobre la actividad de estudio de sus alumnos, rara vez son sorprendidos por problemas de indisciplina.

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 todo, una característica institucional: en estas escuelas existe un bajo ausentismo laboral, se suspenden pocas clases y cuando un profesor se ausenta, deja guías y actividades planificadas que son ejecutadas por un reemplazante. La política institucional es que haya la menor discontinuidad posible en los procesos de enseñanza. Adicionalmente, en muchas escuelas se procura liberar al profesor de tareas administrativas que le distraigan o le hagan perder tiempo de sus clases.

Pero es el uso intensivo de las horas de clases lo más significativo en esta dimensión. Esto involucra diferentes aspectos y niveles:

- la cuestión básica de *comenzar de inmediato y extender la clase hasta el final* del periodo 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.

Ciertamente, algunas condiciones de la pedagogía de estos docentes son las que permiten un uso tan intensivo del tiempo. En primer término, la buena planificación y alta estructuración de las clases ya analizada. En segundo lugar, la buena capacidad de comunicación y motivación hacia los alumnos: los docentes logran entusiasmarlos y son convocadores, lo que se expresa, generalmente, en altos niveles de participación en las clases. En tercer lugar, muchos de estos profesores alternan variadas actividades en una misma clase, con el declarado propósito de evitar el aburrimiento de los alumnos y sostener por más tiempo su motivación. Se podría afirmar que invitan a los alumnos a un desafío y luego son capaces de estar a la altura de las expectativas; con ello, la misma acción de los profesores va generando en los alumnos las predisposiciones que posibilitan esta demandante pedagogía en el futuro.

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

Los docentes estudiados hacen que sus alumnos obtengan buenos logros, probablemente, porque ellos tienen un alto sentido del logro para sí mismos; 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 previos a la clase, como son el constante perfeccionamiento y estudio, 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.

Tal vez la mejor forma de comprender ese sello de rigor sea enfatizando que, pese a la enorme diversidad metodológica encontrada, la mayoría de los profesores no se define necesariamente orientado hacia la innovación, sino más bien hacia la excelencia y el pragmatismo. Están dispuestos a usar cualquier metodología si ésta demuestra ser efectiva para esos objetivos y para esos alumnos. No se distinguen especialmente por una u otra metodología, sino por la calidad con que desempeñan cualquiera de ellas. Así, por ejemplo, realizan lectura silenciosa como en muchas escuelas, pero luego los estudiantes deben exponer lo leído, realizar síntesis escritas y debatir sobre los textos. Como en casi todas las escuelas, los docentes hacen preguntas a los alumnos, pero luego se les da tiempo para elaborar sus respuestas; se está abierto a discutir seriamente las ideas y se corrigen asertivamente los errores cometidos. Si se dan tareas, éstas son más que pura ejercitación mecánica: son revisadas y trabajadas en clases y los errores cometidos dan pie para reforzar los aspectos débiles de los alumnos. Prácticamente sobre cualquier metodología de clases se podrían identificar esos pequeños elementos claves que distinguen al trabajo bien hecho.

Un aspecto complementario al anterior podría denominarse la *coherencia metodológica*. También se la puede rastrear en dimensiones institucionales como, por ejemplo, que el énfasis en la lectoescritura y matemáticas se expresa en mayor tiempo, mayor exigencia, evaluaciones externas y monitoreo permanente. Pero en el aula tiene una manifestación inequívoca. 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 con claridad y fundamentos, demostrando el dominio conceptual que los alumnos deben sentir. Si 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.

El que buena parte de la efectividad de estos profesores radique en el cuidado de la calidad y coherencia con que realizan las diferentes actividades de enseñanza, hace muy difícil su caracterización y esquematización, porque se trata de sutiles diferencias al interior de prácticas aparentemente similares a las de muchos de sus colegas menos efectivos. Se podría decir que estas diferencias se hacen visibles en la relación que logran los estudiantes con las actividades que sus profesores les proponen: en estas escuelas, los alumnos se encuentran más involucrados en un trabajo sustantivo de aprendizaje que en ejercicios rituales que parecen agotarse en sí mismos.

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 relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos.

En la mayoría de los casos se evidenció una clara relación de afecto entre profesores y alumnos. Estas muestras de cariño se complementan con actividades muy demandantes para los estudiantes. También se observaron algunas relaciones menos afectivas, pero igualmente exigentes (véase apartado de Ximena Seguel en este capítulo).

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. Los alumnos tienen confianza en su profesor, lo que es vital para el desenvolvimiento de clases que exigen preguntas, trabajos y corrección permanentes: los docentes procuran suprimir en los alumnos el temor a equivocarse y reemplazarlo por el temor a no intentarlo. Los profesores utilizan muchas estrategias de refuerzo con sus estudiantes, estimulando tanto el desempeño de excelencia como el progreso y el esfuerzo. 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, colaboran mucho entre pares y rara vez se producen conductas disruptivas. La combinación de clases motivadoras, 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 detonadas por su aislamiento de la actividad pedagógica. Cuando se producen problemas disciplinarios, son resueltos por medio del diálogo, apelando a reglas comunes y a la valoración de la convivencia armónica del curso.

Sería equivocado pensar que esta buena relación entre profesores y alumnos es producto solamente de habilidades sociales y afectivas, y no ver en ella una condensación de lo mejor de las competencias profesionales de los maestros, largamente analizadas más arriba.

Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje

Se podría decir que el uso de materiales didácticos ocupa un lugar importante en la pedagogía de estos docentes. Aunque en algunas ocasiones se constató un bajo uso de éstos, en la mayoría de las clases analizadas los docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos disponibles en casi todas las escuelas: textos de estudio, libros, computadores, materiales didácticos, juegos, videos, etc. Un lugar especial ocupan las guías de aprendizaje, también muy generalizadas en estas escuelas. Muchos profesores usan 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. Por el contrario, ocupan una gran cantidad de tiempo planificando su uso, seleccionando de diferentes fuentes (por ejemplo, ocupan selectivamente los textos de estudio) y elaborando o adaptando personalmente 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 es parte de la característica general de alta estructuración de las situaciones de aprendizaje ya analizadas.

Finalmente, aunque conocen el gran entusiasmo que produce en los estudiantes el trabajo con materiales didácticos, estos profesores logran trascender un uso meramente motivacional de los recursos de aprendizaje. La capacidad de convocar que éstos tienen es aprovechada para permitirles explorar y profundizar en los conocimientos, así como para desarrollar habilidades intelectuales superiores (investigación, análisis) y destrezas sociales y comunicacionales (dado que generalmente son usados en contextos grupales o con miras a elaborar un producto comunicable). El foco en aprendizajes relevantes es un criterio presente también en este aspecto.

Preparación para el SIMCE: el entrenamiento de la calidad

En algunas escuelas estudiadas, los buenos resultados obtenidos por sus alumnos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) son vistos exclusivamente como la consecuencia lógica del buen trabajo pedagógico que realizan: una formación sólida y de calidad sería suficiente para garantizar altos resultados en las pruebas estandarizadas.

Sin embargo, en otras escuelas, no obstante compartir su confianza en la calidad del trabajo formativo, consideran útil agregar una preparación adicional a los alumnos para rendir dichas pruebas. Así, en muchas escuelas se realizan variadas acciones destinadas explícitamente a mejorar las oportunidades de sus alumnos en el SIMCE como, por

ejemplo, realizar ensayos generales de la prueba, modelar las evaluaciones de los profesores aplicando el formato de preguntas SIMCE, ejercitar a los alumnos en guías para la prueba, realizar clases adicionales de reforzamiento para los cursos examinados. Es posible afirmar que, efectivamente, un entrenamiento en el método de evaluación de las pruebas estandarizadas despeja a los alumnos de una eventual limitación formal y les da la oportunidad de demostrar en dichos exámenes lo que efectivamente han aprendido.

En términos más generales, la tendencia dominante en estas escuelas de intentar cubrir por completo el programa de estudios prescrito es también parte del esfuerzo para que sus alumnos no estén en desventaja ante las pruebas nacionales de rendimiento. El uso intensivo del tiempo y la variedad de métodos de enseñanza, así como las planificaciones y controles institucionales de algunos, contribuyen decisivamente a que estos profesores cubran una fracción significativa del currículum. En este aspecto existe, sin embargo, una tensión permanente entre cobertura curricular y profundidad de la enseñanza pero, para los parámetros actuales del sistema escolar chileno, estas escuelas obtienen buenos logros.

3. Conclusiones

Por lo general, las escuelas no tienen un programa de estudios propio, sino siguen los entregados por el Ministerio de Educación. No obstante, priorizan en algunos contenidos dedicándoles más tiempo y buscando las secuencias adecuadas. Algunos establecimientos especializan a sus profesores por nivel; otros los van rotando para obtener una buena articulación entre los diferentes cursos y ciclos.

El trabajo docente en estas escuelas se asume como una tarea de equipo que se expresa en planificación conjunta, determinación de metas, mecanismos de supervisión y acompañamiento, evaluación sistemática y labores en las cuales la unidad técnico-pedagógica cumple un papel central.

Los profesores dan a conocer lo que hacen a sus pares y jefes, lo que funciona y lo que no funciona, hay prueba y error, y mucho aprendizaje. No es excepción que los profesores expongan frente a sus pares lo que están realizando y que otros observen y cuestionen sus clases. La reflexión pedagógica colectiva se constituye así en una instancia central de perfeccionamiento docente. La gestión de estas escuelas está centrada en el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores.

En cuanto al trabajo docente en el aula, resalta:

- Los profesores se preocupan y tienen un alto nivel de compromiso con cada uno de sus alumnos, los conocen, valoran y estimulan en su diversidad.
- El compromiso mayor de los profesores es con el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, la formación de valores y actitudes ocupa también un lugar central. El compromiso pedagógico se entrelaza, en la mayoría de los casos, con un compromiso afectivo con los estudiantes.
- Los profesores muestran dominio de los conocimientos que imparten y de las metodologías de enseñanza que utilizan.
- Las clases tienen estructura, ritmo, un propósito que se explicita y sus contenidos se ligan a la vida cotidiana de los alumnos.
- La enseñanza es exigente y el tiempo de clase no se desaprovecha. Las expectativas que los profesores ponen en los alumnos, como estos últimos señalan, son altas y los desafían a superarse.
- Las metodologías de enseñanza buscan el logro de aprendizaje autónomo de los alumnos, privilegian la comprensión lectora, la expresión de ideas y el razonamiento lógico.
- La evaluación del aprendizaje de los alumnos es una actividad regular y sostenida que retroalimenta el trabajo en el aula.
- Existe un buen manejo de la disciplina apoyado en una enseñanza dirigida a todos los alumnos, que recoge los

distintos ritmos de aprendizaje, que refuerza y estimula a cada uno, que evita sanciones y estigmatizaciones, que fomenta el diálogo y autocontrol.

Estas características de los profesores y de la enseñanza

que entregan se distancian significativamente de lo que indican estudios sobre prácticas pedagógicas en escuelas de bajo rendimiento o críticas, como se aprecia en el recuadro siguiente:

Características de las prácticas docentes en escuelas críticas o de bajo rendimiento en sectores de pobreza

- ✓ Prácticas pedagógicas muy poco pertinentes a la realidad de los alumnos. Escasas escuelas se hacen la pregunta sobre cómo enseñar en el contexto vulnerable en el que se desempeñan.
- ✓ Dificultades y escasez en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas y didácticas: *profesores que no saben qué y cómo enseñar.*
- ✓ Tiempo real de aprendizaje breve, en algunas no más de un tercio de la hora pedagógica.
- ✓ Implementación incompleta e insuficiente del currículum.
- ✓ Profesores que conocen conceptos educativos complejos (transversalización de objetivos, constructivismo, educación integral, enseñanza activa, etc.), pero que no saben cómo llevarlos a la práctica pedagógica concreta.
- ✓ Cada docente en su aula, no comparten experiencias con pares, no gusta ser observado / evaluado en el aula.
- ✓ Características del trabajo en aula: docentes no informan a los niños sobre las capacidades que están desarrollando, hay escasa cooperación entre los alumnos, no se los guía para que ellos mismos encuentren respuestas a sus preguntas, los estudiantes con más dificultades son segmentados y discriminados, dificultades de los docentes para manejar los conflictos entre alumnos, la interacción socioafectiva con ellos es deficiente, el profesor hace poco uso de recursos didácticos, etc.

FUENTE: Elaboración a base de diferentes investigaciones realizadas y en curso por Asesorías para el Desarrollo.

Escuelas Efectivas:**Ambiente educativo en que se desenvuelve la clase y características de la interacción del profesor con los niños****Ximena Seguel**

Como parte del estudio, en cada escuela seleccionada se observaron clases de lenguaje y comunicación y matemáticas, en 2º y 7º básico. Durante las sesiones de observación, que duraron 90 minutos consecutivos en cada caso, se aplicó (entre otros instrumentos de registro de información) la *Pauta de Observación de Prácticas Docentes* (Seguel, Correa y De Amesti, 1998), sobre cuyos resultados trata este apartado.¹

Esta *Pauta de Observación de Prácticas Docentes* es un instrumento sicométrico elaborado para ser aplicado en los primeros años de la enseñanza básica y ha sido validado a ese nivel por sus autores. En esta oportunidad, se aplicó a clases de 2º y 7º básico, pese a no estar validado para este último nivel. La pauta evalúa el grado en que la clase observada presentó oportunidades de desarrollo relevantes para los alumnos, considerando tres áreas o dimensiones: la calidad del ambiente didáctico y el manejo grupal del profesor; el

apoyo del docente al desarrollo afectivo y social de los alumnos, y 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. Frente a cada indicador, un observador rigurosamente capacitado y con el apoyo de un Manual de Aplicación, registra si el mismo estuvo o no presente durante la clase observada.²

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 o globalmente, 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 %; de insuficiente, cuando cae por debajo del 40%. Como los indicadores pertenecen a una de las tres áreas mencionadas, se puede obtener una visión comparativa de las fortalezas o debilidades en uno u otro aspecto del docente. Sin embargo, el mayor valor predictivo del nivel de aprendizaje de los alumnos asociado al trabajo docente se alcanza al considerar los resultados de la pauta en su conjunto. Cuando se dispone de un mayor número de casos observados, se puede estudiar también el porcentaje de clases en las que cada indicador estuvo presente.

¹ En el punto cuarto del Capítulo II de este libro se entrega un resumen descriptivo de esta pauta de observación.

² Para este estudio los observadores fueron capacitados directamente por dos de las autoras de la pauta (Mónica Correa y Ximena Seguel).

1. Características de los cursos analizados

Se analizó un total de 48 cursos, cuyas características se presentan en la tabla siguiente:

Indicador	Grado educacional		
	Segundo	Séptimo	Total
Promedio alumnos presentes	28	30	29
Docente mujer	22	16	38
Docente varón	2	8	10
N° cursos	24	24	48
Lenguaje	12	12	24
Matemáticas	12	12	24
N° escuelas		12	

Tabla 9
 Características de los cursos observados

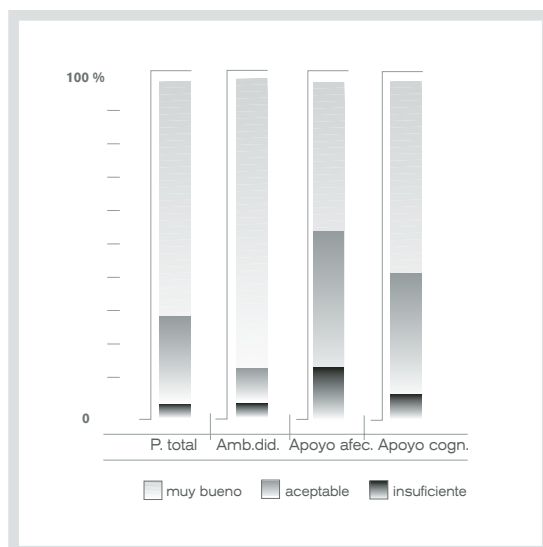


Gráfico 6
 Distribución de cursos según nivel de logro total y en cada dimensión (en porcentajes)

2. Resultados en el total de docentes observados

Los 48 docentes obtienen, en promedio, un 75% de logro total, lo que los ubica en la categoría de muy buen desempeño. De las tres áreas medidas, la que obtiene un mejor promedio es la de ambiente didáctico, con un 84%, seguida por la de apoyo al desarrollo cognitivo (74%); el área de apoyo afectivo y social muestra un logro algo menor (66%) en el grupo total.

La distribución de los puntajes obtenidos por los docentes en cada área y en el total se presenta en el gráfico siguiente. Puede apreciarse que casi ningún profesor obtiene la calificación insuficiente y la calificación muy bueno es siempre, en cada área y en el total, la más frecuente:

Área	% Logro	Nivel de logro
Apreciación global de la práctica docente	75%	Muy bueno
Ambiente didáctico y manejo grupal	84%	Muy bueno
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	74%	Muy bueno
Apoyo al desarrollo afectivo y social	66%	Aceptable

Tabla 10

Logro global y en las tres áreas medidas en el total de docentes (porcentajes)

3. Resultados según grado educacional y asignatura

Las clases observadas obtienen muy buenos resultados globales en ambos grados y asignaturas, como puede apreciarse en la Tabla 11. El desempeño observado en clases de matemáticas es levemente superior, en general y en cada área, al observado en clases de lenguaje y comunicación. No obstante, en ambas asignaturas la distribución de puntajes sigue un patrón similar, lo que permite concluir que no hay diferencias sustantivas entre ambas áreas.

Por grado, no existen diferencias importantes en cuanto a la calidad del ambiente didáctico y manejo grupal, ni en el apoyo al desarrollo cognitivo y verbal, obteniendo siempre un nivel de logro considerado *muy bueno*.

La principal diferencia observada entre los cursos se da en el área de apoyo al desarrollo afectivo y social. En ésta, los docentes de 2° básico obtienen un porcentaje de logro considerado *muy bueno*, mientras los docentes de 7° básico obtienen un resultado sólo *acceptable*. El apoyo al desarrollo afectivo y social de los estudiantes es fundamental en la enseñanza, cualquiera sea la edad de los alumnos. En este caso, como se señaló antes, la pauta no ha sido validada para grados más avanzados en la enseñanza básica y es probable que los indicadores de la dimensión desarrollo afectivo y social sean diferentes para los niños de 2° básico, que tienen entre 7 y 8 años de edad, y los de 7° básico que están iniciando su pubertad. En consecuencia, las diferencias observadas pueden deberse, en parte importante, a que el instrumento fue diseñado para los primeros años de la enseñanza básica.

Área	Grado educacional		Asignatura	
	Segundo	Séptimo	Lenguaje	Matemáticas
Apreciación global (puntaje total)	78%	72%	74%	77%
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%

Tabla 11
 Logro global y en tres áreas según grado y asignatura

4. Resultados a nivel de escuela

Si bien las escuelas seleccionadas son todas de buen nivel académico, de acuerdo a los resultados obtenidos en las mediciones SIMCE, hay cierta variedad en los datos obtenidos con la *Pauta de Observación de Prácticas Docentes*. La tabla siguiente agrupa las escuelas considerando todas las observaciones de cada una.

En términos generales, ocho escuelas obtienen un nivel

muy bueno, mientras cuatro logran uno *aceptable*. Ninguna escuela investigada califica a un nivel *insuficiente* en las dimensiones analizadas ni consideradas en términos globales. La calidad del ambiente didáctico y el manejo grupal de los docentes califica de *muy bueno* en todas las escuelas consideradas. En cuanto al apoyo al desarrollo cognitivo, poco más de la mitad de las escuelas demuestran un nivel de calidad *muy bueno*, mientras en el área de apoyo afectivo, poco más de la mitad muestra un nivel sólo *aceptable*.

	Muy bueno	Aceptable	Insuficiente
Apreciación global (puntaje total)	8	4	0
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

Tabla 12

Distribución de escuelas según el nivel de logro alcanzado por sus docentes

Por dificultades técnicas, se tabularon los resultados de 12 de las 14 escuelas.

5. Fortalezas de las prácticas docentes observadas

La pauta aplicada para estudiar las prácticas docentes está compuesta por 31 indicadores en total. Considerando la totalidad de las sesiones de clase observadas, los docentes estudiados obtuvieron en 18 de ellas un puntaje de logro

considerado *muy bueno* (sobre el 70% de presencia total). La tabla siguiente presenta, agrupados por área, los 18 indicadores en que se obtuvieron logros sobre el 70%. En el análisis cualitativo de las prácticas docentes, realizado anteriormente en este capítulo, se muestra en profundidad cómo se manifiestan estos aspectos y cómo son puestos en juego de un modo complejamente interconectado por los docentes.

1. Ambiente didáctico y manejo grupal	
Ausencia de castigos desmesurados o innecesarios	98%
Permite el murmullo	96%
Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños	94%
Ausencia de amenazas sistemáticas como método para disciplinar	94%
Existe preocupación del profesor por que todos los niños accedan en igualdad de condiciones a los contenidos impartidos	92%
Mantiene al curso involucrado en las tareas	92%
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	90%
Interviene adecuadamente frente a conflictos entre los niños	81%
Adapta la disposición de la sala a las actividades (si se requiere)	79%
Ausencia de refuerzo habitual a niños con comportamiento negativo	77%
2. Apoyo al desarrollo afectivo-social	
La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva	92%
Se refiere a los alumnos por su nombre de pila	90%
Favorece el respeto mutuo (ausencia de burlas, no etiqueta a los niños, no sanciona públicamente presentación personal)	85%
3. Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	
El profesor hace buen uso del lenguaje (habla bien)	100%
Da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños	96%
Da a los niños el tiempo que requieren para comunicarse	88%
Escucha activamente a los niños	85%
Favorece que los niños describan, comparen, asocien o infieran, etc.	79%

Tabla 13
 Indicadores de la *Pauta de Observación de Prácticas Docentes* que logran un nivel *Muy bueno* en las escuelas efectivas según área de observación

Este listado apunta a identificar prácticas específicas que dan luces sobre el ambiente de aprendizaje que conlleva un buen desempeño de los alumnos.

6. Comparación de resultados con otros estudios

Hemos visto que, en general, los docentes de las escuelas efectivas incluidas en el estudio obtienen un muy buen nivel de logro en cuanto a la calidad de su trabajo de aula. ¿Qué tan buenas son esas clases en el contexto de la educación chilena? Para tener una visión de contexto, se compararán estos resultados con otros obtenidos mediante la aplicación de la misma *Pauta de Observación de Prácticas Docentes*.

El análisis se realiza de modo referencial, puesto que, en rigor, las muestras no son comparables entre sí y se trata siempre de estudios no representativos del conjunto del país. Las características básicas de las cuatro investigaciones comparadas son:

i) Estudio Impacto de la educación parvularia chilena:

CEDEP / Ministerio de Educación de Chile, año 1996, escuelas municipales y particulares, todas de financiamiento público, ubicadas en la Región Metropolitana, 60 aulas de 1° y 2° básico, puntaje SIMCE medio, vulnerabilidad media a media alta.

ii) Estudio Prácticas docentes y rendimiento académico en 1° y 2° básico:

CEDEP, año 1998, escuelas municipales y particulares, todas de financiamiento público, ubicadas en la Región Metropolitana, 30 aulas de 1° y 2° básico, puntaje SIMCE bajo, vulnerabilidad alta.

iii) Estudio Prácticas docentes y rendimiento académico en 1° y 2° básico:

CEDEP, año 1998, escuelas municipales y particulares, todas de financiamiento público, ubicadas en la Región Metropolitana, 61 aulas de 1° y 2° básico, puntaje SIMCE alto, vulnerabilidad alta.

iv) Estudio Escuelas efectivas en Chile. Donde todos aprenden. Descripción y análisis de proyectos educativos exitosos:

UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, año 2003, escuelas municipales y particulares, todas de financiamiento público, ubicadas en ocho regiones del país (incluyendo la Metropolitana), 24 aulas de 2° básico (se excluyen las de 7° para hacer más comparables los estudios), puntaje SIMCE alto, vulnerabilidad alta.

En el gráfico siguiente se muestran los porcentajes totales y en cada dimensión obtenidos por cada uno de los estudios. Como se ve, la calidad del trabajo en aula de las escuelas incluidas en el presente estudio supera en forma relevante a las encontradas en los demás estudios, miradas en forma global y en cada dimensión en particular.

Así, por ejemplo, mientras en el puntaje total los tres estudios anteriores mostraron logros entre 50% y 60% (*aceptable*), las aulas de 2° básico de este estudio alcanzan el 78% (*muy bueno*). Las cuatro investigaciones obtienen los mejores logros en la dimensión referida al ambiente didáctico y manejo grupal del docente (ninguna bajo 60% de logro), pero sólo en las escuelas efectivas se alcanzó valores muy buenos (87%). La dimensión de apoyo cognitivo y del lenguaje sigue, para todos los estudios, una distribución de resultados similar a la del puntaje total.

Finalmente, en los cuatro estudios, los puntajes más bajos se obtienen en la dimensión de apoyo afectivo y social para los alumnos, pero en el presente estudio la baja no es tan significativa (con 72%, continúan los docentes demostrando *muy buena* calidad), de forma que es en esta dimensión donde estas escuelas efectivas aventajan en forma más significativa a las escuelas de las otras investigaciones (todas ellas, en promedio, bajo el 50% obteniendo resultados *insuficientes*).

En todos los estudios existe cierta dispersión interna de resultados, existiendo aulas que analizadas en su globalidad se ubican en las diferentes categorías de calidad. Sin embargo, mientras en las investigaciones anteriores los resultados se concentran en un nivel intermedio *aceptable*, entre las escuelas efectivas existe una clara tendencia a agruparse en la categoría de *muy bueno*.

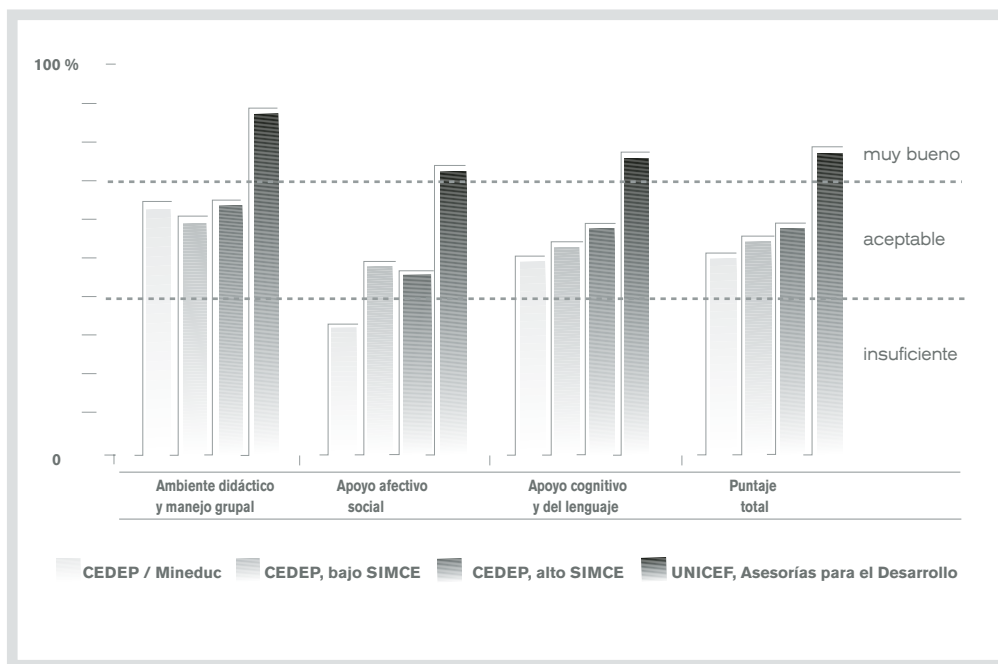


Gráfico 7
 Calidad de las prácticas docentes.
 Comparación de cuatro estudios en porcentaje obtenido en la Pauta de Observación de Prácticas Docentes

El estudio de CEDEP realizado en el año 1998 es comparable al de UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, en el sentido de que ambos trabajan con una muestra de escuelas de buen SIMCE que acogen preferentemente alumnos de familias pobres. La comparación de los resultados obtenidos en estos dos estudios permite apreciar algunos cambios importantes en el tiempo que bien podrían estar asociados a la consolidación de la reforma educacional. En 1998, el nuevo currículum parecía no haber permeado aún las prácticas docentes. Por ejemplo, era frecuente constatar en las salas observadas que se desperdiciaba bastante tiempo en actividades no académicas, ya fuera por iniciar la clase con retraso, terminarla antes, o bien, gastar largos minutos en disciplinar al curso. En la pauta de observación, uno de los indicadores que dan cuenta de esa situación es *los niños tienen la posibilidad de aprender durante todo el período observado*, que mostraba el 38% de logro; otro indicador, *mantiene al curso involucrado en las tareas* se observaba en el 64% de las salas. En el estudio de UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, ambos ítemes están presentes en más del 90% de las salas.

También aparece un incremento notorio en el indicador *tonalidad afectiva positiva*, que se daba en el 57% de las salas en el estudio de CEDEP y en el presente estudio alcanza al 92%. Un buen clima emocional en la sala de clases es un importante elemento que facilita el proceso educativo.

Finalmente, dos estrategias didácticas adicionales muestran diferencias sustantivas entre ambos estudios: *existe preocupación del profesor por que todos los alumnos pueden acceder a los contenidos y supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los alumnos*. Desde logros del 65% y 52%, respectivamente, en el primer estudio, pasan a logros de más del 90% en el segundo. Varios estudios en sala de clases de educación básica en Chile han reportado que es frecuente ver que algunos niños parecen ser ignorados por sus maestros, permaneciendo al fondo de la sala, muchas veces sin materiales o sin alcanzar a entender las

instrucciones, y sin que el profesor reaccione para solucionar esa situación. Los indicadores señalados muestran que eso prácticamente no ocurrió en los cursos observados en el estudio de UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.

En síntesis, el conjunto de los antecedentes presentados permite concluir que los docentes en las escuelas estudiadas muestran prácticas pedagógicas que destacan por un ambiente didáctico y manejo grupal, apoyo cognitivo y del lenguaje, y apoyo afectivo y social, y sobresalen favorablemente frente a docentes de otras escuelas estudiados con el mismo instrumento. La diferencia mayor entre los docentes de las escuelas de éste y de los otros estudios se observa en el área afectiva y social. Adicionalmente, los antecedentes sugieren que, entre 1998 y 2002, el foco de los docentes se ha desplazado desde un *hacer la clase* hacia un *lograr que todos los niños aprendan*, vale decir, los profesores han incrementado y perfilado mejor su intencionalidad pedagógica.

Escuelas Efectivas:
Currículum implementado
Silvia Elgueta

En 8 de las 14 escuelas estudiadas se pudo acceder a fotocopias de los libros de clases completos para los subsectores de lenguaje y comunicación, y educación matemática. Este material permitió analizar la oferta curricular que se trabajó en las ocho escuelas con los estudiantes de 2° y 7° básico en el año 2002 y compararla, en el caso de 2° básico, con los resultados obtenidos para el año 2001 en un grupo de escuelas testigo por la unidad de currículum del Ministerio de Educación.³

El análisis realizado consideró dos dimensiones: el tipo de contenidos ofrecidos y trabajados por los profesores con los estudiantes en ambos subsectores y el tiempo dedicado a cada uno de ellos en el año escolar.⁴ Esta información se comparó con lo que propone y espera el Marco Curricular Nacional definido por el Ministerio de Educación.

Simultáneamente, a través de un análisis de conglomerado, se identificaron tipos distintos de organización curricular entre las escuelas efectivas y se observó su asociación con los resultados SIMCE obtenidos por las escuelas.

A continuación se describen los resultados obtenidos por grado (2° y 7° básico) y por subsector (lenguaje y comunicaciones y educación matemática) para, en la última sección, sintetizar los resultados más significativos.

1. Principales resultados: 2° básico, lenguaje y comunicación

Las 8 escuelas efectivas implementaron la mayoría de los contenidos propuestos por el currículum nacional, aunque no siempre lo hacen en las proporciones indicadas por el programa oficial. En relación con las escuelas testigo, destinan mayor cantidad de tiempo a los contenidos prescritos por el currículum oficial; más tiempo a la lectura y algo menos a la ortografía; la lectura se complementa, casi siempre, con actividades de comprensión de lo leído; algo más de tiempo a codificación, escritura y audición de narraciones y un poco menos a vocabulario, gramática y expresión oral.⁵

³ Se trata de una muestra de 22 escuelas municipales y particulares subvencionadas pertenecientes a los grupos socioeconómicos 2 y 3 y que obtuvieron distintos resultados SIMCE.

⁴ El estudio de la unidad de currículum consideró el año escolar completo. El estudio de las escuelas efectivas consideró el año escolar hasta fines de octubre, de modo que las diferencias que se observen entre ambos grupos de escuelas representan una estimación conservadora de las diferencias efectivas. En cuanto a cobertura del currículum y horas dedicadas a cada contenido trabajado, posiblemente se encuentran subvaloradas.

⁵ Es relevante considerar que audición y comunicación oral en general resultan subrepresentadas, ya que los profesores no siempre registran este tipo de actividades en los libros de clases.

Bloques de contenido	Descripción	Escuelas efectivas	Escuelas testigo
Conocimiento del código	Enseñanza de las vocales, consonantes y grupos consonánticos, letra por letra.	16%	14%
Lectura	Incluye: a) oraciones; b) textos funcionales breves y c) textos narrativos cortos	28%	15%
Escritura	Incluye: a) oraciones; b) textos funcionales breves, c) textos narrativos cortos y d) copia de trozos.	23%	21%
Ortografía	Signos de interrogación y exclamación; plural y singular.	3%	12%
Vocabulario	Familia de palabras, significado de palabras, sinónimos y antónimos.	6%	6%
Gramática	Reconocimiento de artículos, sustantivos, adjetivos. Concordancia entre las partes.	15%	17%
Expresión oral y dramatizaciones	a) Contar experiencias, opinar; b) disertar, recitar, hacer títeres.	3%	5%
Audición de narraciones	Escuchan cuentos, historias.	1%	0%
Evaluación		5%	10%
TOTAL		100	100

Tabla 14

Distribución del tiempo anual por contenidos, 2º básico, lenguaje, escuelas efectivas y escuelas testigo.

FUENTE: Elaboración a partir de libros de clase de las escuelas efectivas y estudio escuelas testigo, UCE 2002.

Los resultados del análisis de conglomerado indican que en las escuelas efectivas existen dos tipos distintos de organización curricular en la dimensión tiempo-contenido. El primer tipo de organización agrupa a escuelas que dedican más tiempo a lectura, escritura y, secundariamente, a gramática. El segundo tipo concentra sus esfuerzos en decodificación, gramática, escritura y lectura, en una distribución bastante equilibrada entre todos los bloques. Los puntajes SIMCE no difieren en ambos tipos de organización.

2. Principales resultados: 2° básico, educación matemática.

Los profesores que trabajan en educación matemática en escuelas efectivas en 2° básico cubren mayoritariamente los contenidos del currículum oficial y agregan otros contenidos. Las operaciones aritméticas (agregando suma, resta, multiplicación y división) absorben casi la mitad del tiempo escolar, siendo la adición y la sustracción las dos materias pasadas con mayor intensidad, tal como prescribe

Bloques de contenido	Descripción	Escuelas efectivas	Escuelas testigo
Números naturales:	identificación y reconocimiento; secuencias y series; sistema decimal; números en la vida cotidiana (unidades de medición, hora y calendario, monedas y billetes)	32%	32%
Operaciones aritméticas:	suma, resta, multiplicación, división, cálculo oral y mental, operatoria combinada	48%	39%
Geometría:	figuras y cuerpos geométricas	6%	6%
Orientación espacial:	descripción de la posición, comunicación y reproducción de trayectos	1%	0%
Fracciones:	concepto, representación e identificación de partes	4%	2%
Evaluación:	pruebas y controles	9%	10%
Otros temas:	números romanos, conjuntos, simetrías, líneas, lotería, pictogramas, juegos de ingenio		5%
Sin registro:	trabajos en texto de alumnos y guías		7%
TOTAL		100	100

Tabla 15
 Distribución del tiempo anual por contenidos, 2° básico, educación matemática, escuelas efectivas y escuelas testigo

FUENTE: Elaboración a partir de libros de clase de las escuelas efectivas y estudio escuelas testigo, UCE 2002.

el currículum oficial de este nivel. El tiempo dedicado a estas materias es mayor que en las escuelas testigo. El tiempo dedicado a números naturales es similar en las escuelas efectivas y en las del grupo testigo, casi un tercio del tiempo escolar. Tanto las escuelas efectivas como las escuelas testigo agregan al currículum oficial la enseñanza de la multiplicación, división y fracciones, pero se les dedica más tiempo en las escuelas efectivas que en las testigo.

El análisis de las diferencias entre las escuelas efectivas permitió identificar tres tipos distintos de implementación curricular.⁶ Un primer tipo desarrolla una oferta curricular centrada en números naturales (cerca de la mitad del tiempo escolar), con avances hasta adición y con menor dedicación de

tiempo a la sustracción. El resto de los contenidos ocupa un tiempo marginal. Este tipo de implementación curricular muestra un uso del tiempo poco equilibrado y es probable que los estudiantes queden con contenidos no cubiertos. El segundo tipo representa a profesores que trabajan dentro de la oferta curricular oficial, no agregan nuevos contenidos de manera agresiva, sino concentran el tiempo de trabajo del año en enseñar el currículum prescrito. El tercer tipo representa a profesores que dedican un tiempo menor a los temas de geometría y uno mayor a contenidos relacionados con operatoria aritmética, avanzando hasta multiplicación y fracciones. Las escuelas incluidas en este último tipo obtienen puntajes SIMCE significativamente más altos en matemáticas que las incluidas en los dos tipos anteriores.

⁶ Es relevante mencionar en el caso de matemática en 2º básico, que se está abordando el currículum con una estructura de nivel que agrupa los dos primeros años de enseñanza. Estudios nacionales muestran que en el caso de matemática, a diferencia de lenguaje, los profesores no tienen un patrón de enseñanza por lo que, tal vez, algunos de los contenidos pensados para ser trabajados en alguno de los dos años pudo ser abordado por los profesores de las escuelas efectivas en primer año, lo que podría hacer variar las diferencias.

3. Principales resultados: 7° básico, lenguaje y comunicación

Lamentablemente, para este grado no se cuenta con información proveniente de un grupo de escuelas testigo. En algunos temas, se recurrirá a información cuantitativa declarada por profesores en encuestas especialmente diseñadas para detectar los niveles de implementación curricular en estos subsectores. Esta información, que descansa sobre el reporte de profesores, no tiene el grado de precisión que se obtiene al analizar los libros de clases.

Resulta muy relevante la cantidad de tiempo que estos profesores dedican a la escritura y lectura, que es mayor que en los reportes de encuestas a profesores. Una mirada más detallada a los libros de clases indica que el tipo de trabajo que realizan está siempre ligado a comprensión de lo leído. Algo similar ocurre en el caso de escritura. Los niños en clase son llevados a generar producciones escritas de diversa

índole. En ambos casos, lectura y escritura, los estudiantes son desafiados a producir opiniones y generar una postura frente al lenguaje. Otro aspecto que destaca es que los profesores incluyen contenidos no previstos en el currículum, a los cuales dedican casi un cuarto del tiempo escolar. Se trata de contenidos de gramática, ortografía y vocabulario.

El análisis comparativo entre las escuelas efectivas permitió identificar dos tipos de organización curricular en la dimensión tiempo-contenido. El primer tipo se caracteriza por una mayor dedicación de tiempo a escritura, lectura y comunicación oral y es cercano a la propuesta oficial. No obstante, uno de los ejes del trabajo incluye comunicación oral, lo que representa una novedad. El segundo tipo tiene características de una enseñanza más tradicional del lenguaje. Los contenidos a los que se dedica más tiempo son literatura, lectura y gramática. No se detecta una diferencia significativa de SIMCE entre ambos tipos.

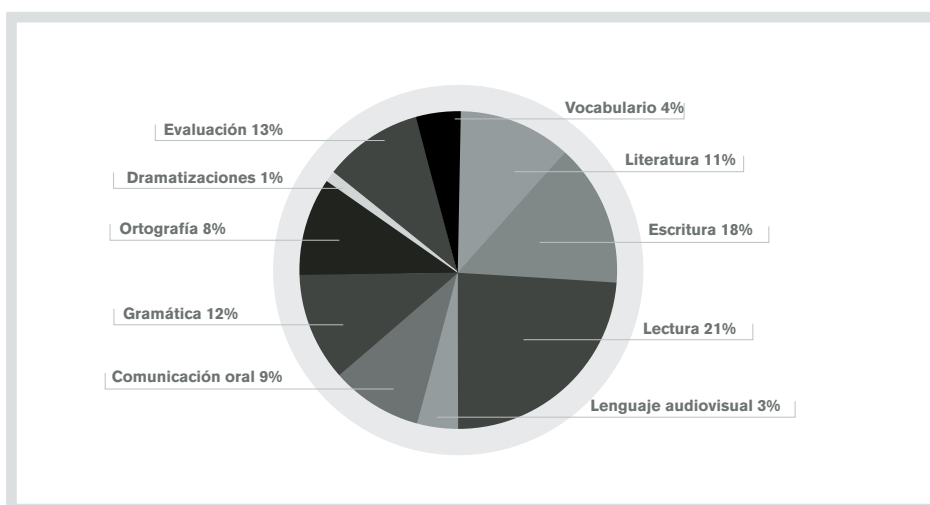


Gráfico 8

Distribución de tiempo por contenidos Lenguaje 7° básico

FUENTE: Elaboración propia a partir de los análisis de libros de clases de las escuelas efectivas.

4. Principales resultados: 7° básico, educación matemática

La oferta escolar en este caso se aleja de la propuesta oficial. Los profesores de matemáticas de 7° básico de las escuelas efectivas dedican mayor tiempo del año escolar a proporcionalidad, decimales y geometría (especialmente a figuras y cuerpos geométricos). El tiempo dedicado a proporcionalidad es inferior, y el dedicado a número decimales es superior al propuesto en el currículum oficial. Las escuelas testigo, según reporte de profesores, muestran una distribución más equilibrada del tiempo, que también se aparta del currículum oficial, siendo proporcionalidad el contenido que más se aleja de lo oficial.

Se pudo hacer un análisis comparativo entre seis escuelas, en cuanto a sus diferencias en contenidos tratados y tiempo dedicado a cada uno. El primer tipo de organización curricular dedica la mayor proporción del tiempo a geometría, seguido por multiplicación y división de decimales. El segundo tipo está centrado en proporcionalidad, seguido por figuras geométricas y decimales. No se detectan diferencias en puntaje SIMCE entre los dos tipos de organización curricular.

5. Síntesis y conclusiones

La oferta curricular de las escuelas efectivas no está completamente alineada con el currículum oficial. Las escuelas cubren la mayoría de los contenidos del currículum, pero no logran cobertura completa y los tiempos que destinan a las materias muestran diferencias con lo prescrito.

Las escuelas efectivas refuerzan o adelantan contenidos claves. En lenguaje, refuerzan contenidos de lectura y comprensión y en educación matemática, adelantan contenidos, particularmente en 2° básico (multiplicación, división y fracciones).

La enseñanza de los profesores de las escuelas efectivas está más centrada en el desarrollo de habilidades que en el aprendizaje memorístico y destina tiempo relevante a contenidos que permiten una variedad más amplia de trabajo y un mayor desafío con los estudiantes.

Los profesores de las escuelas efectivas han generado alternativas de organización de la enseñanza en cada subsector y grado. Los distintos tipos de organización curricular generan, por igual, altos resultados de aprendizaje. Sólo en matemáticas en 2° básico, se detecta que un tipo de organización curricular se traduce en mejores resultados SIMCE. Corresponde a las escuelas que adelantan contenidos.

	Escuelas efectivas	Escuelas testigo*	Currículum oficial
Números en la vida diaria	6	11	8
Números decimales	15	12	8
Figuras y cuerpos geométricos	25	15	11
Perímetro y área	5	11	11
Sistemas de numeración	6	12	12
Estadística	4	8	8
Proporcionalidad	17	12	27
Potencias	2	8	15
Otros	20	11	0
Total	100	100	100

Tabla 16

Distribución del tiempo anual por contenidos 7° básico, educación matemática, escuelas efectivas, escuelas testigo y currículum oficial (porcentajes)

* Según reporte de profesores

FUENTE: Elaboración a partir de libros de clase de las escuelas efectivas y estudio escuelas testigo, UCE 2002 y currículum oficial.

1. La reforma educacional y las nuevas oportunidades para las escuelas

A partir de 1990, las políticas educativas se han ido concentrando cada vez más en dirigir su foco al aula, a los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos. Orientada por el objetivo de aumentar la calidad de la educación nacional y asegurar que dicha calidad llegue a los sectores tradicionalmente postergados, la reforma educacional en curso ha ido encontrando en la escuela la unidad básica de las políticas: después de todo, es ahí donde se acunan dichos procesos de enseñanza y aprendizaje. La meta de la reforma educacional ha sido el fortalecimiento de comunidades escolares capaces de realizar una gestión pedagógica adecuada a su población escolar y eficaz en referencia a los objetivos nacionales de aprendizaje. Para esta meta común, la reforma ha combinado, sin embargo, políticas de carácter muy diferente.

Los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) focalizados apuntan a apoyar especializadamente escuelas que comparten condiciones de extrema necesidad y características estructurales distintivas; los más importantes han sido el Programa de las 900 escuelas P-900 (iniciado en 1990), que trabaja con las escuelas urbanas más pobres y de más bajos logros del país, y el Programa de Mejoramiento de Equidad y de la Calidad de la Educación MECE-Rural (iniciado en 1992), que apoya y organiza a las escuelas rurales pequeñas y aisladas.

La distribución masiva (algunas veces universal) de recursos materiales o financieros es destinada directamente al enriquecimiento del trabajo pedagógico. Por ejemplo, bibliotecas de aula y PME ligados al MECE-Básica (iniciado en 1992); textos escolares en lenguaje, matemáticas y ciencias (antes de 1990 se distribuían irregularmente y en forma muy limitada, en los años noventa se hacen masivos y se mejora su calidad); equipamiento informático y software educativo, aunque iniciado como proyecto piloto en 1991, recién en 1995 comienza a expandirse significativamente

para alcanzar el 96% de la matrícula básica en 2002 (proyecto ENLACES).

La reforma curricular, que establece nuevos objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de carácter nacional (en 1996) y modifica los planes y programas de todas las asignaturas (aplicados en las escuelas desde 1997), actualiza además a los profesores mediante planes masivos de perfeccionamiento (anuales desde 1997) y modifica sustancialmente el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (desde 1999). Finalmente, la reforma curricular también establece los objetivos transversales de la educación, referidos a normas y valores universales, aspectos de la formación moral y adquisición de reglas de convivencia y habilidades sicosociales de los estudiantes. Todas estas modificaciones tienen carácter universal en el sistema escolar.

El desarrollo profesional del magisterio ha sido promovido también con una batería diversa de políticas. Un conjunto de ellas se dirige a mejorar sus condiciones laborales y de remuneración; las más importantes son el dictado del estatuto de los profesionales de la educación (*Estatuto Docente*, en 1991), los reajustes salariales universales establecidos por ley (anualmente desde 1991) y el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, SNED (aplicado bianualmente desde 1996), que premia monetariamente a los docentes que trabajan en las escuelas mejor evaluadas (en términos absolutos y por sus progresos relativos), beneficiando al 25% de la matrícula nacional, al interior de grupos comparables de establecimientos regionalmente construidos. Otras se encaminan a mejorar las capacidades profesionales mediante diferentes formas de perfeccionamiento, tales como cursos tradicionales (garantizados como un derecho profesional, con estímulos monetarios y ofertas masivas gratuitas), y pasantías en Chile y en el extranjero para aprender en terreno nuevas prácticas pedagógicas (desde 1997). Finalmente, todos los PME incorporan diversas formas de capacitación, asesoría y

autoperfeccionamiento docente, ligadas fundamentalmente a espacios de trabajo colectivo de los profesores.

Mediante cuantiosas inversiones en infraestructura y contratación de docentes, la reforma se ha propuesto llevar al conjunto del sistema escolar a trabajar en un régimen de jornada única, eliminando los dobles o triples turnos en que funcionaban prácticamente todos los establecimientos subvencionados por el Estado. La implementación de la Jornada Escolar Completa, JEC (iniciada en 1997) no sólo aumenta las horas lectivas para los alumnos, sino amplía las posibilidades de uso de la infraestructura escolar para alumnos y profesores, y garantiza por contrato, para la mayoría de los docentes, un tiempo semanal destinado al trabajo colectivo entre pares.

Desde esta visión amplia de la reforma, todas las escuelas investigadas han participado en ella y se han beneficiado con más de una de sus políticas. Ciertamente, la intensidad con que lo han hecho varía enormemente. En algunos casos, se trata de escuelas que, participando tempranamente en el P-900, luego desarrollaron un PME, obtuvieron el SNED, cuentan con todos los materiales didácticos, incluido el proyecto ENLACES y, recientemente, han comenzado a funcionar en JEC. En otros, sólo existe la presencia de las intervenciones universales de la reforma como, por ejemplo, los textos de estudio, las políticas hacia el magisterio y la reforma curricular. Entre estos extremos existe, por supuesto, toda la gama intermedia.

Finalmente, la reforma ha tenido también un importante efecto discursivo y modelador de prácticas escolares, más allá incluso de las escuelas directamente involucradas en programas de mejoramiento. Nuevos conceptos e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje han sido diseminados ampliamente entre los profesores y han sido promovidas nuevas prácticas de gestión institucional y pedagógica, las que han sido adoptadas en algunas escuelas.¹

2. La reforma ha dejado huella en las escuelas efectivas

“Una de las características distintivas de las políticas educativas chilenas de los años noventa es la centralidad que adquieren las instituciones educativas. Ellas están en el eje del discurso sobre educación (...) El buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación” (García Huidobro y Sotomayor, 2002, p. 1). En efecto, el análisis de las escuelas efectivas permite constatar la presencia extensiva de elementos propios de la reforma educacional. No fue objeto de este estudio hacer un análisis genealógico para verificar cómo cada uno de estos componentes transitó desde las políticas hacia las escuelas, pero dado el contexto general anterior y la participación de al menos la mitad de las escuelas estudiadas en los programas de apoyo focalizado de la reforma, es posible sostener que se trata inequívocamente de huellas dejadas por ésta en las comunidades escolares. Los componentes centrales de la reforma identificados en las escuelas fueron:

Las orientaciones educativas de la reforma: el discurso compartido

Los docentes y directivos estudiados conocen y utilizan un conjunto amplio de conceptos propios de lo que se podría llamar *la filosofía educacional de la reforma*. De este modo, orientan su acción y explican sus prácticas en base a los siguientes criterios pedagógicos:

¹ A este respecto, es importante tener en cuenta que los estudios de opinión existentes sobre los profesores muestran consistentemente que el aspecto de la reforma más valorado por éstos son, precisamente, los PME, que cuentan con grados de aprobación y acuerdo claramente mayoritarios en el magisterio.

- **Todos pueden aprender, aunque con diferente ritmo y modo.** Se trata del concepto más importante que comparten la reforma y las escuelas efectivas. Esta tesis está a la base de las altas expectativas, la confianza en los niños, la diversidad metodológica y el compromiso docente con alcanzar buenos resultados. Esta idea es la que sitúa nuevamente a la pedagogía como el problema y, al mismo tiempo, como la solución para que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje buscados.

- **Alumno protagonista del aprendizaje.** Los profesores han comprendido que la enseñanza no existe hasta que existe el aprendizaje y, por lo tanto, sólo centrándose en los procesos cognitivos del estudiante la labor pedagógica tiene sentido.

- **Aprendizaje activo, uso variado de recursos didácticos.** Los docentes argumentan consistentemente sobre la necesidad de encontrar formas de enseñanza alternativas a las tradicionales, caracterizadas por estar más centradas en las actividades del profesor, requerir de los alumnos un mínimo compromiso y disponer de recursos educativos elementales (voz, tiza y pizarra). El aprendizaje activo es, en cambio, la consecuencia lógica de las dos ideas anteriores: siendo los alumnos los protagonistas, cada uno debe vivir su personal proceso formativo, poniendo en juego el máximo de capacidades y habilidades personales. Dada las diversas motivaciones y destrezas, la diversidad de recursos (más allá del dictado) es un complemento necesario.

- **Énfasis en lectoescritura y matemáticas.** La idea de que lenguaje y matemáticas son asignaturas que apuntan a generar competencias de base destinadas a sostener el conjunto del proceso formativo y, por lo tanto, tienen jerarquía sobre el resto, es ampliamente consensual entre las escuelas investigadas. Como se vio antes, este concepto tiene implicancias prácticas enormes en la distribución de tiempos, recursos y energía en estas escuelas.

- **Búsqueda de una formación integral.** Desde los talleres del P-900 destinados a fortalecer la autoestima y las habilidades sicosociales de los niños pobres, hasta los objetivos transversales orientados hacia el desarrollo personal de todos los estudiantes, la reforma ha puesto énfasis en este aspecto. Las escuelas estudiadas agregan a dichos conceptos el énfasis en valores personales de respeto, disciplina y una ética del trabajo y el esfuerzo. Buena parte de la riqueza de estas escuelas radica en su capacidad para conciliar esta orientación hacia la formación integral con un alto sentido de la efectividad en las destrezas instrumentales de lenguaje y comunicación y matemáticas antes mencionadas.

Las estrategias de trabajo de la reforma: las prácticas

Algunos de los dispositivos centrales del trabajo de estas escuelas son mecanismos instituidos o promovidos por la reforma. Ciertamente, estas escuelas los han desarrollado y enriquecido notablemente pero, prácticamente en todas ellas, estas formas de trabajo se vinculan a iniciativas concretas de las políticas de los años noventa.

- **Equipos de gestión institucional y liderazgo técnico pedagógico.** La dirección unipersonal con rasgos autoritarios y desvinculada de los aspectos pedagógicos es cosa del pasado en todas las escuelas. En su reemplazo, todas ellas poseen (aunque con gran variedad de formas y nivel de institucionalización) los dos elementos mencionados: más de una persona participa a niveles decisivos y las responsabilidades se encuentran distribuidas entre miembros de la comunidad escolar, más allá del director (en muchos casos, entre docentes); y en todas las escuelas existe un liderazgo técnico pedagógico reconocido (ejercido por diferentes miembros: director, jefe técnico, orientador o algún profesor).

• **Trabajo colectivo docente como autoperfeccionamiento y planificación.** Si bien en la tradición docente existían ciertas instancias colectivas (como los departamentos de asignatura), éstas no siempre funcionaban (especialmente en las escuelas más pequeñas) y sus funciones se reducían muchas veces a coordinaciones burocráticas. El dispositivo de trabajo colectivo docente como instancia de autoperfeccionamiento permanente, de discusión y diagnóstico de los problemas de enseñanza y aprendizaje, y de planificación y diseño conjunto de nuevas prácticas, es un instrumento esencial de la reforma apropiado por el conjunto de las escuelas estudiadas.

• **Otra forma de enseñar.** La pobreza metodológica que caracterizaba a las escuelas públicas hasta hace unos años ha sido reemplazada en estas escuelas por un enorme abanico de estrategias pedagógicas, tales como reforzamiento, trabajo en grupo, proyectos, guías, uso de computadores, lectura silenciosa, uso de textos, elaboración de materiales, juegos, tutorías, talleres, exposiciones, debates, entre otras muchas. Como hemos visto en estas escuelas, esto es mucho más que un simple activismo, ya que se vincula con nuevos conceptos sobre el aprendizaje y el rol adecuado del maestro para producirlo.

• **Actividades curriculares complementarias.** Un subaspecto del anterior es la idea de que la clase tradicional, compartida por todos los estudiantes, no es suficiente para dar cuenta de las necesidades de aprendizaje y los intereses de cada uno. Bajo variadas formas (clases de reforzamiento, estudio dirigido, talleres, academias y grupos de interés, etc.), las escuelas entregan a sus alumnos oportunidades diferenciadas de aprendizaje y desarrollo. Estas actividades pueden ser tanto instruccionales como expresivas y recreativas, obligatorias u optativas, estar dentro del horario regular o ser un complemento de la jornada escolar.

Las oportunidades de la reforma: proyectos y recursos

Como se puede observar en el análisis de cada escuela, diversos componentes de la reforma educacional se encuentran presentes de un modo significativo en ellas. De esta amplia gama de iniciativas, las que parecen haber tenido una incidencia más relevante para estas escuelas son las siguientes.

• **Programa de las 900 Escuelas de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900.** Según un estudio de cohortes de las escuelas participantes en el P-900, al comparar las escuelas que han egresado del programa con un grupo de control, sólo el 28% de ellas continúa aumentando sus puntajes SIMCE en el período inmediatamente posterior en una magnitud mayor que el grupo de control, tendencia que es fuertemente decreciente si se analiza el período subsiguiente.² Las escuelas del estudio constituyen los casos excepcionales de esta medición. Para todas las escuelas participantes en este programa (la mitad de las estudiadas) esa experiencia fue decisiva. El P-900 fue el principal instrumento para la adquisición de las nuevas orientaciones educativas y estrategias de trabajo antes mencionadas. El P-900 les transmitió, además, una ética de compromiso con la enseñanza en sectores pobres y una orientación hacia el logro de mejores resultados, tal y como son medidos por el SIMCE. Para estas escuelas, haber sido del P-900, lejos de ser un estigma, es un símbolo patente del éxito que con su esfuerzo han logrado: como saben de dónde vienen, valoran mejor dónde están.

• **Materiales de apoyo.** Como se ha dicho, estas escuelas han sido equipadas con muchos recursos de apoyo a

² Asesorías para el Desarrollo – Santiago Consultores (2000) “Evaluación del P-900”, Estudio Censal, Informe Final, p 47.

la labor pedagógica y, en términos generales, sus alumnos y docentes utilizan de forma intensiva dichos recursos (especialmente textos de estudio, libros, juegos y computadores). Más aún, para muchos docentes, el uso de variados recursos materiales es la expresión observable de los nuevos conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

• **Los incentivos.** La reforma ha movilizado las voluntades de estas escuelas con instrumentos que apelan a las capacidades propias y que han sido para ellas un reflejo del éxito que crecientemente fueron alcanzando. Inicialmente, muchas de ellas diseñaron, ganaron y ejecutaron exitosamente los PME (en muchos casos sostenidos más allá del apoyo financiero del Ministerio de Educación), lo cual simbolizó el inicio de una nueva etapa. Posteriormente, varias escuelas han ganado el incentivo del SNED (incluso más de una vez), con lo cual los profesores han tenido un reconocimiento monetario a sus logros educativos. Más recientemente, por sus reconocidas buenas prácticas, algunas escuelas han sido receptoras de docentes pasantes, que van a conocer en terreno su forma de trabajo. En menos de una década, algunas de estas escuelas han pasado de estar en una situación crítica a ser un ejemplo para el conjunto del sistema escolar y ejercer un liderazgo en sus zonas. Finalmente, es posible afirmar que en todo este período, la existencia del SIMCE ha sido una influencia constante: el puntaje SIMCE determinó su entrada y salida del P-900, está fuertemente ligado a la obtención del SNED, los altos logros en el SIMCE les han dado prestigio y, muchas veces, han atraído una mayor demanda de estudiantes.

3. El proceso de mejoramiento de las escuelas efectivas en los años noventa

Aunque en distinto modo e intensidad, la reforma educacional ha beneficiado al conjunto de escuelas

efectivas; sin embargo, en algunas de ellas el impacto ha sido más decisivo. De la muestra de 14 escuelas, ocho de ellas pasaron de una situación crítica de bajo rendimiento a comienzos de la década de los noventa (pertenecían al quintil de más bajos rendimientos del país), a ubicarse no sólo muy por sobre sus grupos de comparación, sino en una buena situación a nivel nacional (incorporándose al cuartil de mayores resultados). Estas escuelas son estructuralmente muy heterogéneas (salvo el rasgo común de pobreza de sus alumnos) en cuanto a tamaño, ubicación geográfica y tipo de administración.

Considerando, en cambio, su proceso de mejoramiento, las escuelas referidas comparten algunas características básicas. En general, los ejes del cambio interno en todos los casos están centrados en la gestión pedagógica y en el trabajo de aula, a lo que a veces se suman acciones explícitas para construir un vínculo más cercano con los padres y apoderados.

Factores que contribuyeron al *despegue*

El *despegue* de una escuela nunca responde a un solo factor o situación. En todos los casos, se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos; donde los propios avances y logros constituyen un aliciente para continuar con el camino iniciado. El proceso es lento y nunca fácil, requiriendo esfuerzo y constancia del equipo directivo y del cuerpo docente en la escuela.

El cambio siempre tiene impulsos desde el exterior. Así, por ejemplo, casi todas estas escuelas han participado en el P-900, han desarrollado algún PME y cuentan con más de un apoyo adicional de la reforma (Enlaces, jornada completa, etc.). En algunas se ha producido un cambio de la dirección, o el jefe de la UTP, o la llegada de nuevos profesores. Varias de ellas también han contado con el apoyo de fundaciones educacionales. En algunos casos, se ha modificado levemente la composición social de los alumnos en términos de

integrarse una proporción mayor de estudiantes de niveles de ingreso medio bajos o medios. Finalmente, en otras ha mejorado el compromiso del sostenedor educacional, tomando decisiones y haciendo aportes que facilitan el trabajo escolar.

Sin embargo, estas *fuerzas externas* nunca son suficientes para cambiar y mejorar sostenidamente la escuela. Ellas deben irse entrelazando con agentes internos que asumen el desafío y toman la iniciativa. Estos no sólo son los que dan vida y lideran a las transformaciones, sino los que les dan sostenibilidad.

El camino nunca está claro al inicio, pero existe la convicción sobre la necesidad del cambio; se intuye su dirección, pero hay mucha apertura sobre los medios. En cada caso, se fueron buscando oportunidades, ensayando caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando. Como se dijo, los esfuerzos se concentran en la gestión pedagógica y las prácticas en aula, agregándose, en algunos casos, modificar el vínculo con las familias.

Según el estilo de gestión del líder o equipo que conduce el cambio, se distinguen dos modos distintos de construir el proceso. Uno, más participativo y horizontal, donde se van sumando lentamente los agentes al interior de la escuela y, entre todos, con mucha confianza, crítica y con acciones regulares de evaluación y aprendizaje, se van consolidando nuevas prácticas. La mayoría de las escuelas estudiadas se acercan a este modo de construir el cambio. La otra situación, minoritaria en la muestra, es más vertical: el equipo directivo de la escuela impone, evalúa y corrige el proceso de cambio tomando las medidas que sean necesarias para alinear el cuerpo docente con él. En el primer caso, la escuela logra el cambio sumando los esfuerzos de todos y buscando lo que cada uno puede aportar; domina el trabajo cooperativo en equipo. En el segundo, el cambio se impone y el que no se suma tiene poca cabida; domina un trabajo bilateral del equipo directivo con cada uno de los profesores.

Hitos definitorios del cambio

En los procesos de cambio analizados se pueden identificar algunos hitos definitorios:

- **Diagnóstico detallado sobre la realidad de la escuela, sus profesores y alumnos.** Se trata de una radiografía de las debilidades y búsqueda de soluciones realizada profesionalmente con la participación y compromiso de los profesores. El diagnóstico incluye el análisis detallado de los niños, apoyado a veces en pruebas y exámenes en el plano de los aprendizajes y su realidad afectiva y familiar; ¿por qué aprenden o no aprenden? seguido por la pregunta: ¿qué puede hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación? Tras el diagnóstico está la convicción de que los factores externos (problemas de la familia y entorno) son un hecho que la escuela debe reconocer y acoger en su trabajo.
- **Definición de prioridades y jerarquización de necesidades.** El diagnóstico es poco útil si no culmina en necesidades concretas priorizadas y organizadas en el tiempo. Una definición de *pequeños buenos pasos*, como los calificó una de las escuelas investigadas.
- **Perfeccionamiento en terreno.** Talleres internos de reflexión concreta y aplicada sobre prácticas pedagógicas en el aula, sumado a una supervisión estrecha y apoyo directo al trabajo de los profesores en el aula. En todos los casos, se observa que la gestión institucional, que previamente tendía a ser sólo administrativa, se acerca e incorpora a la gestión pedagógica en un plano referido al aula, impulsando coherencia y convergencia entre lo que ocurre en la sala de clases y el proyecto institucional de la escuela.

- **Nueva concepción en el manejo de la disciplina.** Todas las escuelas reconocen un cambio en la forma en que estaban gestionando la disciplina de los estudiantes. Desde una concepción marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones, a otra en que también se utiliza una reglamentación estricta pero ésta ha sido internalizada por los profesores, alumnos, padres y apoderados por medio de la conversación y razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol.

- **Identidad de escuela.** Consolidación intencionada y explícita de una imagen de escuela que destaca en su medio, de la cual los agentes involucrados se sienten orgullosos y con la que se encuentran comprometidos. Como se dijo, muchas veces el sentimiento de logro se convierte en un factor importante para nuevos desafíos y futuros logros.

- **Gestión que aprovecha las oportunidades.** Síntoma de cambio es que la escuela no recibe pasivamente recursos, materiales y proyectos, sino que los busca, los negocia, los vincula con sus necesidades y se los apropia. Como se señaló, estas escuelas están atentas a las oportunidades de la reforma y hacen, en general, un uso intensivo de sus medios.

- **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 camina 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.

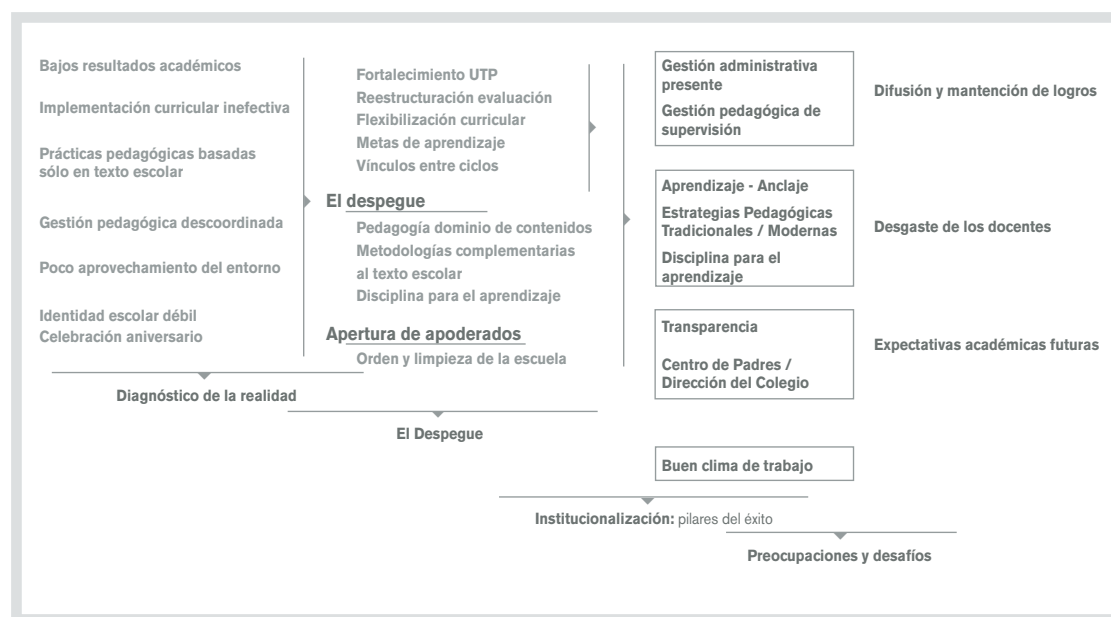


Figura 2
El cambio educativo en la escuela: resumen de un proceso. Esquema elaborado para la Escuela Lucila Godoy Alcayaga por Verónica López y Mirentzu Anaya

4. Reforma y escuelas efectivas: una tensa y productiva relación

Ciertamente, en condiciones equivalentes, la mayoría de estos componentes de la reforma (insumos, apoyos, oportunidades) han estado presentes en las demás escuelas chilenas sin ser capaces de producir con ellas tan buenos resultados. Esto es así porque, en múltiples investigaciones evaluativas sobre los programas de la reforma, se ha constatado que “son las condiciones de contexto institucional (de las unidades educativas) la variable más significativa para decidir la viabilidad, calidad y sostenibilidad de estos programas de mejoramiento, (...) sin embargo, la mayor parte de las veces, estos contribuyen sólo marginalmente a modificarlos”.³ La reforma educacional no es una condición suficiente para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos porque su efecto en los estudiantes está mediado por dichas características de la escuela.

Desde otro ángulo, aunque es difícil precisar el aporte específico de cada uno de estos elementos a la condición de *escuela efectiva*, es indudable que gran parte de estos establecimientos no hubiese alcanzado buenos resultados con sus alumnos de no ser por la presencia de estos apoyos de la reforma. De este modo, para la mayoría de estas escuelas, la reforma ha sido una condición necesaria para su éxito, tan necesaria como sus propias características y sus docentes, que permitieron que la potencialidad de la reforma se desplegara.

Las conclusiones de una investigación reciente, focalizada en la relación entre programas de la reforma y unidades educativas, analiza así este punto: “La forma en que los establecimientos educacionales enfrentan y aprovechan los programas depende centralmente de su gestión organizacional interna (sentido de misión; trabajo en equipo y sentido de pertenencia; planificación y evaluación institucional; participación de los docentes en la toma de decisiones; clima laboral; liderazgo del director, y apoyo del sostenedor); y la existencia y características del proyecto educativo institucional. (...) las características que asume la gestión escolar tienen una relación directa y sistemática con la situación de los programas en el establecimiento. Una *buena gestión* favorece la información sobre los programas, implica mayor frecuencia de iniciativa del establecimiento para iniciar un programa, organización en equipo para asumir los programas, una participación más frecuente de los profesores, una menor frecuencia de problemas en la implementación de los programas, mayor coordinación y complementación entre programas y una mayor aceptación del Proyecto Educativo Institucional como ordenador de los programas. Adicionalmente, una *buena gestión* implica una mayor probabilidad de nuevas prácticas pedagógicas en el establecimiento, producto de los programas. Cuando la gestión es más débil los profesores perciben que los programas dejan materiales, recursos, equipamiento más que nuevas prácticas” (Raczynski y otros, 2002).

³ Bellei y Mena (1998) pp. 395-396. Esta tesis ha sido confirmada sistemáticamente por investigaciones más recientes, tales como: Universidad Católica de Chile (1998) “Evaluación de la Línea de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) del Programa MECE”, Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación; Asesorías para el Desarrollo-Santiago Consultores (2000); Universidad Católica de Chile, Departamento de Estudios Sociales, DESUC (2001).

El necesario protagonismo asumido por estas escuelas (promovido por las propias políticas) puede estar a la base de que, pese a la centralidad que han tenido para ellas los elementos de la reforma, los docentes rara vez concedan a ésta un rol importante para entender su calidad: la autocomprensión de estos actores escolares está mucho más cerca de reconocer los méritos propios que los aportes externos. Se podría afirmar que el desarrollo de autonomía y capacidades propias es otro de los aportes reconocibles, y no siempre reconocido, de la reforma en estas escuelas.

Además de no siempre reconocer la importancia de la reforma en su calidad, las escuelas estudiadas tienen una sensación de relativo abandono por parte del Ministerio de Educación (especialmente las que fueron parte del P-900) y de falta de reconocimiento de sus logros. Este sentimiento contrasta con el hecho ya mencionado de que efectivamente muchas han recibido premios (simbólicos y monetarios) y reconocimientos públicos, y si bien no son objeto de supervisiones tan intensivas como en el pasado, muchos componentes de la reforma les han continuado beneficiando. Nuestra hipótesis sobre esta sensación de abandono y falta de reconocimiento es doble. Por una parte, pese a sus buenos resultados, muchas de estas escuelas son aún instituciones frágiles, que sienten la necesidad del reforzamiento y la presencia directa del Ministerio de Educación, y que conviven con el temor a bajar sus logros.⁴ Por otra, es cierto que la reforma no ha tenido una preocupación por reconocer y atender las necesidades de desarrollo de estas escuelas exitosas (como hubiese sido, por ejemplo, el desarrollo de vínculos con colegios de

mayor calidad, la profundización en la formación docente, el contacto con universidades e investigación educacional, abrir oportunidades de educación media de excelencia para sus alumnos, etc.).

Respecto a la presión por sostener sus buenos resultados, es preciso reafirmar la compleja relación que tienen con el SIMCE. No cabe duda que la presencia y publicidad de este programa ha sido uno de los más importantes modeladores de estas escuelas, como se dijo, para interpelarlas a mejorar, como indicador de sus progresos y como herramienta de éxito. Asimismo, a un nivel más técnico pedagógico, para modelar sus prácticas de evaluación, su orientación de la enseñanza, su evaluación, supervisión y apoyo a los docentes, para entrenar a los alumnos y capacitar a las familias. Pero el SIMCE es también una fuente de tensión y angustia permanente, y no se deben despreciar sus efectos desmoralizantes si alguna medición no entrega los resultados esperados. El SIMCE es un aliado muy veleidoso para estas instituciones tan frágiles.

Este mismo hecho hace que en algunas de estas escuelas sea posible advertir actualmente la tensión entre la misión social de educar con calidad y sin discriminación a los más pobres, y la meta de conseguir y sostener altos puntajes en el SIMCE. En efecto, por el prestigio ganado, algunas de ellas tienen más demanda que vacantes. Así, en éstas se encuentran ciertas prácticas selectivas de alumnos (exigencias académicas para la admisión o permanencia de los estudiantes). No cabe duda que la ética de la escuela abierta es tensionada por instrumentos evaluativos utilizados inadecuadamente, que generan incentivos perversos en el

⁴ El tema de la sostenibilidad de las escuelas efectivas en sectores de pobreza ha sido poco estudiado, pero la evidencia disponible parece indicar que la permanencia en el tiempo es dificultosa (Mortimore, 1988; Nuttall y otros, 1989).

sistema escolar y que no son controlados por regulaciones que eviten la *competencia desleal* entre escuelas.

Finalmente, cabe agregar que, en muchos aspectos, las escuelas estudiadas han desarrollado el programa completo de la reforma, adelantándose a componentes que ésta no había gestionado masivamente. Así, por ejemplo, en muchas de estas escuelas existen sistemas de evaluación del desempeño docente con consecuencias ligadas al perfeccionamiento y gestión de los recursos humanos; varias

de ellas realizan cuentas públicas de su gestión y resultados incluso ante los apoderados; los lineamientos de la Campaña LEM (jerarquía en lenguaje y matemáticas, involucramiento de los padres en el aprendizaje) están presentes en muchas de ellas; los sistemas de tutorías entre docentes (modelamiento, inducción, etc.) existen en muchos casos.

Lamentablemente, la reforma no ha capitalizado este hecho y estas escuelas, en lugar de sentirse los alumnos ejemplares, se sienten los hijos abandonados.

La segunda parte de este libro es una obra colectiva que fue posible gracias a la colaboración de los directivos, profesores, alumnos y familias de cada escuela estudiada.

A continuación los profesionales que observaron, aplicaron los instrumentos diseñados en cada escuela y redactaron las monografías:

MIRENTXU ANAYA

Escuela Básica Lucila Godoy Alcayaga, Coquimbo.
Escuela Básica República de Grecia E-577, Chiguayante.
Escuela Básica F-376, Cuncumén, Salamanca.

KARIN ERMTER

Escuela Básica Rural Aguada de Cuel F-931, Los Ángeles.
Escuela Particular Monte Águila 7 (Abel Inostroza), Cabrero.
Colegio Francisco Ramírez 74, San Ramón.
Colegio Polivalente de La Pintana, Región Metropolitana.

ANDREA FLANAGAN

Escuela Básica Rural Aguada de Cuel F-931, Los Ángeles.
Escuela Particular Monte Águila 7 (Abel Inostroza), Cabrero.
Escuela Básica República de Grecia E-577, Chiguayante.

CAROLINA IBARRA

Colegio Francisco Ramírez 74, San Ramón.
Colegio Polivalente de La Pintana, Región Metropolitana.

VERÓNICA LÓPEZ

Escuela Básica Lucila Godoy Alcayaga, Coquimbo.
Escuela Básica F-376, Cuncumén, Salamanca.

ANA LUISA MUÑOZ

Escuela de Niñas Arturo Prat Chacón E-831, Cañete.
Escuela E-138 Emilia Romagna, Traiguén.
Escuela de Cultura y Difusión Artística, La Unión.
Escuela Diego Portales G-35, Laguna Blanca.

GONZALO MUÑOZ

Escuela de Niñas Arturo Prat Chacón E-831, Cañete.
Escuela E-138 Emilia Romagna, Traiguén.
Escuela de Cultura y Difusión Artística, La Unión.
Escuela Diego Portales G-35, Laguna Blanca.

XIMENA ROJAS

Escuela Básica República de Grecia F-114, Lllallauquén, Las Cabras.
Escuela Melecia Tocornal 103, San Enrique, Chimbarongo.
Escuela Amelia Vial de Concha G-122, Peralillo, Hualañé.

PAMELA UGALDE

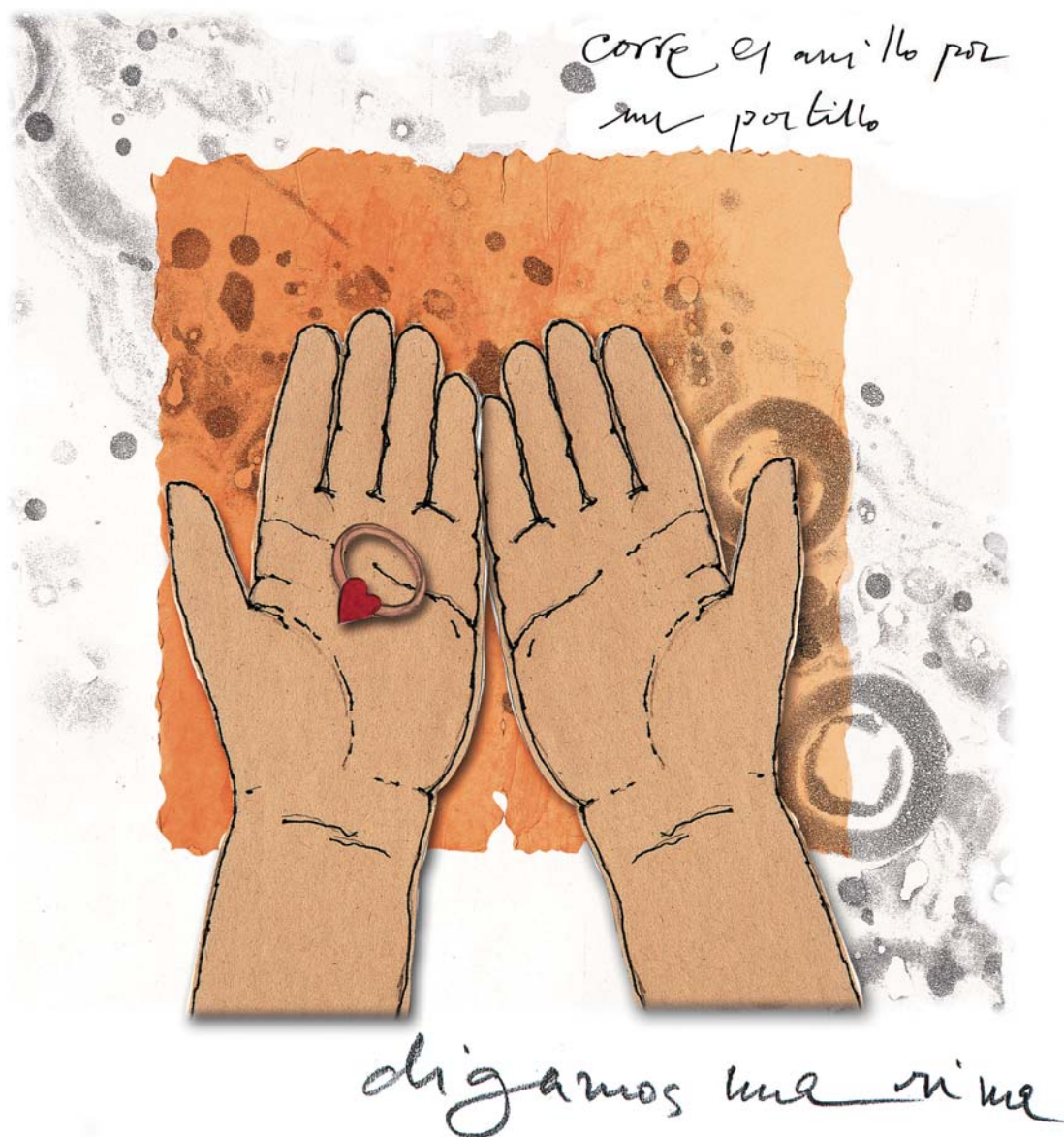
Escuela Básica República de Grecia F-114, Lllallauquén, Las Cabras.
Escuela Melecia Tocornal 103, San Enrique, Chimbarongo.
Escuela Amelia Vial de Concha G-122, Peralillo, Hualañé.



**¿ Quién
dijo que
no se
puede ?**

Escuelas Efectivas
en Sectores de Pobreza

SEGUNDA PARTE



Escuela Básica Lucila Godoy Alcayaga

Mirentxu Anaya
Verónica López

Esta escuela logra despegar principalmente con el trabajo del Programa de las 900 escuelas (P-900), asumido internamente por una dirección técnico-pedagógica con gran liderazgo y capacidad profesional, que conduce un proceso de evaluación y rediseño organizacional en materias curriculares. A esto se suma el apoyo del municipio y la realización de un completo diagnóstico que permitió direccionar los cambios pedagógicos e institucionales. Estos procesos confluyen en un trabajo de racionalización educativa, con metas ambiciosas, control, estandarización, supervisión y evaluación permanente de la labor docente por parte de la dirección. Se presta un fuerte apoyo a los profesores, capacitación, trabajo técnico, disponibilidad de recursos educativos adicionales (tiempo, conocimientos, materiales) y una clara priorización de aprendizajes fundamentales de lectoescritura y matemáticas. Prima una visión no dogmática de la enseñanza: innovadora y moderna integradamente. Finalmente, en la gestión de recursos humanos se utiliza el principio de los mejores profesores a los ramos y cursos fundamentales.

Escuela Básica
Lucila Godoy Alcayaga

Nombre	Escuela Básica Lucila Godoy Alcayaga		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Coquimbo, IV Región		
Pobreza Comunal (2000)	25.7%		
Matrícula (2001)	277		
Nº de Premios SNED 1996-2003	4		
Puntaje Simce	1996 (4º Básico)	1997 (8º Básico)	
	MAT: 305	MAT: 268	
	LEN: 314	LEN: 259	
	1999 (4º Básico)	2000 (8º Básico)	
	MAT: 262 puntos	MAT: 271 puntos	
	LEN: 270 puntos	LEN: 298 puntos	

Datos de la Escuela

Nº de profesores (2002)	17			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	5		12	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		2	13	2
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
		6	11	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
Erika Torrejón Espinoza
Fono: (51) 322 859
Avenida Las Canteras 2055,
Coquimbo.
lgodoy.coqbo.plaza.cl
ed101762@ctcinternet

I. Historia y Entorno

La escuela La Cantera fue fundada en una pequeña casa de adobe en 1898, con el objetivo de atender a los hijos de hacendados y peones del sector. En 1906, siendo aún muy joven, fue maestra Lucila Godoy Alcayaga, más tarde, Gabriela Mistral.

La Cantera nació como una zona agrícola de fundos y potreros. Inicialmente rural, pasó a ser considerada urbana en la segunda mitad del siglo XX, con la instauración de fábricas y la construcción de la carretera norte-sur del país. Actualmente es un sector residencial y de actividad agrícola industrial, y está catalogada como zona de extrema pobreza según el índice de vulnerabilidad entregado por JUNAEB el año 2002.

Durante los últimos 5 años ha habido una gran movilidad socioeconómica en el sector debido a la llegada de familias de clase media que han comprado terrenos e instaurado villas que coexisten con las históricas poblaciones del lugar. Esto ha generado un proceso de transición socioeconómico en el que las familias se readecúan a las actuales condiciones y oportunidades de vivienda, salud y educación.

La escuela no ha sido inmune a estos cambios: dejó la antigua casa de adobe para ocupar un edificio aledaño a la actual carretera, de cemento y con amplios patios, donde actualmente asisten alumnos en cuyos hogares hay problemas de cesantía y pobreza e hijos de profesionales sin dificultades económicas. A partir de 2003, comienza a operar una nueva escuela particular subvencionada en el sector, lo que significa, por primera vez, una competencia directa en la matrícula del establecimiento, anteriormente sobredemandada.

Un edificio de 500 metros alberga a 280 alumnos desde prekinder a 8° básico, en un curso por nivel. Las salas son de 32 metros cuadrados, hay tres patios –uno de los cuales está pavimentado– y una cancha para deportes recién construida. Además de nueve salas de clases (prekinder y kinder comparten una sala en jornadas alternas), hay salas para computación, biblioteca multiuso, repostería, inspectoría y grupo diferencial, un laboratorio en construcción, una bodega para las manipuladoras de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), un comedor amplio y cocina, una sala de profesores, una oficina de secretaría y Unidad Técnico Pedagógica (UTP), una sala de dirección y una mediagua para la oficina de centro de padres.

El equipo docente está compuesto por 14 maestros, 13 de los cuales son profesores universitarios contratados por 33 horas semanales o más. Trabajan además dos directivos, dos paradocentes o inspectores de patio, dos auxiliares y dos manipuladoras de alimentos. La escuela cuenta con una profesora de educación diferencial y una profesora orientadora, que ha obtenido perfeccionamiento en el área.

II. El Despegue

Hasta 1995, según docentes y directivos, la escuela no era valorada por los habitantes de su comuna. En 1990 se incorporó al P-900 como uno de los establecimientos de bajo rendimiento académico en el país. En poco más de 10 años, obtuvo el premio a la excelencia académica otorgado por el Ministerio de Educación, título que ha mantenido durante 6 años consecutivos.

El cambio comienza por la unidad técnico-pedagógica

Frente al bajo rendimiento académico de la escuela, confirmado por el programa P-900, el Departamento Provincial de Educación (DEPROV) de Coquimbo contrató a un joven profesional para crear el cargo de jefe de UTP. Él propuso un plan técnico-pedagógico

que tenía por objetivo dar cuenta de las posibles causas del bajo rendimiento escolar, a base de un análisis de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Para ello, llevó a cabo entrevistas a profesores, observaciones en sala, análisis de libros de clases y recopilación del material de apoyo utilizado por los docentes. La información recolectada fue contrastada con los planes y programas ministeriales y los resultados SIMCE por asignatura. En paralelo, la UTP llevó a cabo una autoevaluación de su administración y eficiencia.

Los resultados del diagnóstico detectaron que la mayoría de los docentes atribuía el mal rendimiento escolar a la cultura de alto riesgo y a la baja educación de los padres. No obstante, también se evidenciaron una serie de factores internos que podían estar explicando los resultados académicos. Uno de ellos era la falta de cobertura de los planes y programas ministeriales en el aula. Haciendo una cuantificación de la materia cubierta en clases, la UTP se dio cuenta de que pasaban sólo el 40% de lo normado. Analizando los resultados del SIMCE, se comprobó que los alumnos lograban resultados aceptables sólo en las materias en que habían sido enseñados. Así también, las observaciones de aula graficaron cómo muchos docentes seguían *al pie de la letra* los textos enviados por el ministerio y centaban sus clases en ellos.

Estas y otras observaciones fueron la base de largos y profundos cuestionamientos y autocríticas guiadas por el equipo técnico pedagógico y, posteriormente, institucionalizadas a través de los espacios formales de reflexión. No fue fácil aceptar los resultados y menos aún indagar sobre las propias prácticas docentes, señalaron los profesores entrevistados.

Dicho cuestionamiento afectó también a la dirección, cuyos miembros se dieron cuenta que su gestión administrativa y técnico pedagógica no permitía ni facilitaba a los docentes realizar bien su trabajo. En el área técnica, no había un seguimiento de los programas que pasaba cada profesor, por ende, no se comprobaba que todos los contenidos mínimos fueran cubiertos. Tampoco existía una adecuada coordinación pedagógica entre ramos y ciclos, lo que se traducía en vacíos conceptuales y yuxtaposición de conocimientos que perjudicaban el aprendizaje de los alumnos. A raíz de este análisis, la UTP concluyó la necesidad de:

- generar e institucionalizar mecanismos de homogeneización y control de la cobertura de todos los aprendizajes mínimos;
- generar estrategias de aprendizaje que permitieran a los alumnos aprender y anclar la enseñanza entregada;
- complementar y modernizar las prácticas pedagógicas de los docentes de modo de utilizar más que sólo texto escolar y cuaderno;
- crear mecanismos de gestión administrativa y coordinación técnico pedagógica entre los docentes y la dirección;
- comprometer a los apoderados y alumnos en el mejoramiento de los puntos anteriores.

La dirección, de la mano de la UTP, decidió embarcarse en el cambio. Para ello, debió sensibilizar a los docentes respecto a las posibles causas de los malos resultados. Esto tomó un tiempo considerable, mucha discusión y el ejercicio de respeto y tolerancia entre todos. Uno de los puntos más difíciles de determinar y enfrentar fue el grado de influencia del entorno y los factores de responsabilidad interna en el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos. Llegado el momento, la dirección tomó una postura y decidió intervenir en la gestión y administración técnico-pedagógica de la escuela y en las estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula.

Gestión administrativa para el aprendizaje

La dirección de la escuela decidió enfrentar el cambio *partiendo por casa*. Haciendo caso a las debilidades diagnosticadas, formó un equipo técnico-administrativo constituido por la directora, el jefe de UTP y una secretaria contratada para facilitar la labor

administrativa de directivos y docentes, de modo que éstos pudiesen enfocar sus esfuerzos hacia el aula. Con el aporte del centro de padres se adquirió una multicopiadora para facilitar las tareas administrativas.

La dirección fue creando un estilo de gestión basado en el aprovechamiento de las oportunidades del entorno y en la intervención en aspectos claves que permitieran mejorar la pedagogía. Las fuentes de oportunidades eran dos: el sostenedor municipal y la autoridad gubernamental. En relación al primero, la escuela fue paulatinamente forjando relaciones cercanas y positivas con la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM), mostrando los logros conseguidos y obteniendo mayor credibilidad en la solicitud de asuntos administrativos. Respecto al segundo, la escuela supo aprovechar la presencia de los nuevos programas ministeriales creados a partir de la reforma educacional. Uno de ellos, el P-900, aportó material pedagógico innovador, perfeccionamiento docente y la presencia constante de supervisores técnico pedagógicos.

La dirección de la escuela realizó una reestructuración del cuerpo docente ubicando a los profesores según sus habilidades y competencias; los maestros con mayor dominio fueron considerados para las asignaturas más importantes: lenguaje y matemáticas. Se creó además un consejo de evaluación dentro de las horas de reflexión técnico pedagógica, con el objetivo de centrar la discusión en torno a la evaluación de los aprendizajes. En estas reuniones, cada docente presentaba al resto su propio estado de avance según el programa de estudio por subsector. A partir de estas evaluaciones, comenzaron a reflexionar respecto a la imposibilidad de cumplir con todo el programa exigido y solicitaron a la dirección aumentar el número de horas por asignatura, por ejemplo, para lenguaje e historia.

Unidad técnico-pedagógica al servicio de los docentes

El equipo formado por la directora, el jefe de UTP y un profesor evaluador comenzó a responsabilizarse de labores que anteriormente estaban en manos de los profesores.

Según los profesores, una medida que tuvo un alto impacto en la disposición de mayor tiempo pedagógico fue la multicopiadora y entrega de las pruebas escolares. Antes, se copiaban las preguntas en la pizarra, lo que significaba una pérdida cercana a los 30 minutos. La UTP estableció un procedimiento donde todas las pruebas debían ser revisadas por el profesor evaluador y, luego de efectuadas, ser corregidas por el docente en un plazo de dos semanas. Posteriormente, el profesor evaluador debía revisar las notas y equipararlas entre cursos para asegurar que no estuvieran *infladas*. Estos cambios impactaron positivamente la gestión pedagógica pues abordaron las debilidades detectadas: los profesores son supervisados en la evaluación del conocimiento, las notas de rendimiento son homogeneizadas y se maximiza el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

Los ciclos de aprendizaje, anteriormente divididos y desvinculados entre sí, se unieron. Los docentes empezaron a conocer en profundidad los objetivos, contenidos curriculares y las metodologías de aprendizaje aplicadas por los demás docentes, hecho que permitió otorgar mayor coherencia entre, por ejemplo, el paso de prekinder y kinder a 1º y 2º básicos.

Buscando subsanar la falta de cobertura curricular y la carencia de innovación en metodologías de aprendizaje, la dirección solicitó a los profesores jerarquizar los contenidos de los textos escolares según sus propias necesidades y buscar autónomamente fuentes didácticas complementarias que les acomodaran. Se determinó que el texto escolar conformaría sólo el 40% del programa y el resto debía buscarse y complementarse con bibliografía y fuentes didácticas alternativas.

La UTP revisó y contrastó con cada profesor los objetivos y contenidos curriculares del programa según su propia práctica pedagógica: labor *titánica*, según docentes y directivos. Esto permitió constatar que los docentes estaban saturados de objetivos por cumplir sin haberlos analizado ni sintetizado. A raíz de ello, se dio flexibilidad para que ordenaran sus programas curriculares

como estimaran conveniente, otorgándoles mayor autonomía técnico-pedagógica. Las conversaciones y reuniones con cada profesor permitieron generar pautas sintetizadoras de los objetivos y contenidos curriculares de cada asignatura.

En forma paralela, la UTP comenzó a instaurar y difundir metas específicas de aprendizaje por nivel. En 1° básico, por ejemplo, se estableció que los alumnos debían egresar sabiendo leer, aprendizaje certificado mediante pruebas de lectura. Se decidió postergar el cumplimiento de otros contenidos curriculares para priorizar el aprendizaje de la lectura. A nivel de prácticas pedagógicas, se determinó postergar las innovaciones optando por desarrollar una pedagogía centrada en el dominio de contenidos mínimos de aprendizajes. También se decidió eliminar, en lo posible, las tareas para la casa, porque no significaban una evaluación real de los conocimientos de los alumnos. Los profesores comenzaron a confiar en sus propias evaluaciones del aprendizaje escolar, pues la calidad de éstas estaba certificada por la dirección.

Fortalecimiento de la identidad institucional

Uno de los aspectos claves para mejorar la calidad de los resultados fue *hacer creer* a la comunidad escolar en el cambio, tarea muy difícil, pues se había instaurado una cultura centrada en el fracaso escolar el cual no permitía a los alumnos, y menos a sus padres, creer en las modificaciones.

Como estrategia complementaria a las modificaciones en la gestión administrativa y técnico-pedagógica, el cuerpo docente y la dirección decidieron llevar a cabo acciones que permitieran a los apoderados acercarse a la escuela y ver los cambios; a los alumnos, compartir con sus padres en el espacio escolar; a todos los estamentos, estar presentes en actividades públicas que se convirtieron en hitos para mejorar la imagen de la escuela.

Una de estas acciones fue el mejoramiento de los actos institucionales. Con el apoyo del sostenedor, se pavimentó el patio principal de la escuela. El cambio de aspecto físico propició la realización de actos escolares semanales donde se invitaba a padres y apoderados. Una de las acciones más recordadas por todos los estamentos, por su importancia en el cambio, fue la instauración de la celebración del aniversario de la escuela.

Se dio mucha importancia a la decoración de las salas y a la limpieza y ornato general del colegio; se buscaba ofrecer un ambiente acogedor que permitiera y facilitara las buenas relaciones. Los profesores comenzaron a sostener largas conversaciones con los alumnos, haciéndoles ver cómo la disciplina, la responsabilidad, el orden y aseo personal eran condiciones imprescindibles para su desempeño futuro. Los docentes, a su vez, entendieron que el concepto de disciplina era muy importante para alcanzar los resultados pedagógicos esperados e iba de la mano del manejo de contenidos y metodologías de aprendizaje. Lentamente, comenzó a vislumbrarse un nuevo perfil del profesor: un profesional con alto dominio de contenidos y metodologías, y destacadas habilidades en el manejo de grupo. El lema *disciplina para el aprendizaje* se convirtió en uno de los ejes de la escuela.

De este modo, y mediante la realización de acciones prácticas, se comenzaron a desarrollar principios que pasarían a formar parte de la cultura de la escuela: convivencia, respeto, reconocimiento del éxito, importancia de la disciplina para el aprendizaje.

Institucionalización del cambio

A dos años de inaugurados los cambios, la escuela había logrado obtener mejores resultados en el SIMCE, ubicándose en el quinto lugar a nivel comunal y calificando para egresar del P-900. A partir de estos resultados y de la actitud positiva percibida en alumnos y apoderados, el equipo docente comenzó a valorar y legitimar el trabajo hecho por la UTP. Paralelamente, los profesores

empezaron a participar voluntariamente en la innovación de ideas, proyectos y en la renovación de sus prácticas pedagógicas, incorporándose a los planes nacionales de perfeccionamiento docente.

El centro de padres fortalece su rol de colaborador en la implementación de actividades y mejoramiento de los recursos de la escuela, proceso de vinculación logrando paulatinamente a través de reuniones de carácter abierto entre ambas partes.

Los apoderados comienzan a percibir los cambios y a apoyar a la escuela en sus objetivos. Señalan como el cambio más notable que los profesores dejaron de *retarlos* por el mal comportamiento o las notas deficientes de los niños y empezaron a explicarles las materias para que ellos pudieran entender y ayudar a sus hijos en casa.

Con el egreso del P-900, la escuela quedó sin los beneficios de supervisión constante y dotación de recursos; este hecho generó una sensación de aislamiento que se volcó en una autosuperación interna destinada a lograr resultados aún mejores y sin apoyo ministerial.

A fines de los años noventa, la escuela comienza a participar en forma directa de otros programas ministeriales tales como Enlaces, Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y Jornada Escolar Completa (JEC), los cuales complementan la *revolución interna* iniciada a comienzos de la década con una perspectiva más amplia, de aprovechamiento de los recursos y oportunidades externas.

Estos cambios coinciden con el nombramiento del jefe de UTP como nuevo director, quien es reconocido por los docentes como un líder trabajador, motivador y, por sobre todo, muy presente. Bajo su dirección, el establecimiento superó aún más sus resultados académicos llegando a ocupar el primer lugar comunal en el SIMCE, superando a muchos colegios de la zona. En 1997, el director fue trasladado a una escuela de mayor matrícula y bajo rendimiento para iniciar otro nuevo proceso de despegue. Lo sucedió en el cargo la profesora de historia y geografía, con 19 años de experiencia en la escuela: *“acepté el cargo con mucha meditación previa, principalmente porque no podía tolerar el fracaso o retroceso de la escuela”*.

La política de gestión de la directora ha sido de *puertas abiertas* hacia todos los estamentos. Con los profesores promueve un estilo horizontal de trabajo donde las decisiones se toman en conjunto. Con la actual jefa de UTP forman una dupla que es un verdadero equipo de dirección. Cuando es necesario, reemplaza a los profesores en su función docente y recibe a padres y apoderados para conversar sobre el rendimiento y comportamiento de sus hijos o sobre problemas personales. Mantiene una atención personalizada con los alumnos; acompaña al inspector general a buscar a los niños que se han ausentado de la escuela, los llevan a sus casas si se enferman. Lo mismo ocurre con el cuerpo no docente donde es cercana y presente: *“si se requiere, agarro la escoba y barro”*.

III. Factores del Éxito

“Nuestra escuela deberá ser una institución generadora de aprendizajes significativos y de calidad, que generen cambios internos en nuestros alumnos y que sean conducentes a la elaboración de un proyecto de vida que privilegie los valores sociales, morales y la autonomía personal, de manera que este proyecto se convierta en una estrategia para vencer la extrema pobreza”.¹

¹ Del *Plan Anual de Acción 2002* de la Escuela Lucila Godoy Alcayaga.

Que todo alumno pueda aprender

Una característica de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela es el valor puesto en “*que todos los alumnos aprendan*”, frase escuchada a profesores, alumnos y apoderados.

El establecimiento no tiene proceso de admisión; se eligen los primeros 28 niños que se presentan a prekinder, muchos de los cuales son hijos de ex alumnos. Casi no hay rotación de alumnos, por lo cual se realizan muy pocas admisiones en cursos posteriores.

Enfatizando el rendimiento, la escuela se las arregla para que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades básicas requeridas, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales se aborda a través de dos modalidades: quienes tienen problemas leves de aprendizaje asisten al programa de educación diferencial que contempla el reforzamiento psicopedagógico con una especialista con dedicación exclusiva. Ella atiende a 25 niños, en siete grupos de distintos niveles y en una sala equipada con materiales didácticos adecuados. Para alumnos con dificultades de aprendizaje mayores, desde 2002 se ha suscrito un convenio con una escuela especial de Coquimbo, cuyos especialistas visitan a comienzos de año el establecimiento y realizan un diagnóstico. Los niños son atendidos en la escuela por una psicopedagoga enviada desde la escuela especial y forman el grupo de integración. Ambos grupos reciben evaluación diferenciada. Adicionalmente, la escuela tiene un convenio con un centro de atención fonoaudiológica que diagnostica y trata a alumnos de los primeros años con trastornos de lenguaje y comunicación, en la jornada opuesta a su horario escolar. De este modo, según docentes y apoderados, se asegura que todos tengan las oportunidades para acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza en las salas de clases.

Que los alumnos aprendan a leer y escribir

Para que todos los alumnos puedan desarrollar habilidades y destrezas básicas, la escuela ha confeccionado una organización curricular centrada en la adquisición de la lectura, escritura y expresión verbal.

Actualmente, los planes y programas son aplicados en su totalidad y fortalecidos con horas extras de reforzamiento en lenguaje y matemáticas. Los alumnos tienen en promedio cuatro a cinco horas pedagógicas más que las mínimas requeridas por el ministerio, las que varían según las necesidades de cada curso. Estas horas complementarias son incorporadas formalmente a través de talleres que forman parte de la JEC. Junto a talleres de libre elección (deportivos, musicales, culturales) y talleres de sicomotricidad y socialización, los alumnos de 1° y 2° básico deben cursar el taller de lectoescritura (espacio de reforzamiento de actividades de lectura y escritura); los de 3° y 4° básico deben cursar el taller de redacción (donde crean diálogos y narraciones según sus propias vivencias respetando aspectos ortográficos y gramaticales) y los de 3° a 8° básico deben cursar el taller de estudio dirigido (espacio para realizar tareas, estudios, investigaciones, etc.). De este modo, la escuela ha extendido el horario escolar teniendo cerca de 200 horas anuales más que las 1.520 exigidas por la JEC. Como señalan los docentes entrevistados, “*la mayoría de las horas extras se van al aula*”.

A esto se suma la supervisión constante de la jefa de UTP en el avance del programa ministerial. La organización curricular es flexible para adaptarse a los requerimientos de cada curso y, si es necesario, postergar la ejecución de otros planes para lograr la meta de lectoescritura.

Las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes dentro de la sala de clases se organizan de modo que permitan a los alumnos participar activamente en su aprendizaje a través de diferentes modalidades de enseñanza, utilizando estrategias tanto tradicionales como contemporáneas: *“nuestra misión es buscar que el alumno aprenda, y eso significa buscar en metodologías tradicionales y modernas”*, concuerdan los profesores.

Existe una estructura básica de sesión compartida por la mayoría de los docentes y sintetizada por el evaluador, quien también se desempeña como profesor de matemáticas del segundo ciclo. Las clases comienzan con una breve introducción o repaso para recordar contenidos y captar el interés de los alumnos. Luego se realiza un ejercicio individual o grupal como primer acercamiento al tema, para después recibir instrucciones más precisas sobre una actividad que desarrollará el tema central.

El desarrollo de las sesiones muestra que la intención de los docentes es ocupar el tiempo de clases al servicio del aprendizaje. Sus prácticas pedagógicas apuntan a que todos estudien basándose en el contexto local que conocen y que aprendan a anclar el conocimiento. De este modo, el concepto de aprendizaje está fuertemente relacionado con la adquisición de conocimientos considerados básicos, que los niños no pueden olvidar, pues deben utilizarlos en la vida diaria.

Que lo aprendido sea útil para sus vidas

Los profesores cuidan los ritmos y niveles de aprendizaje de cada alumno utilizando estrategias que incluyen exposición oral, dictado, copiar frases o escritos de la pizarra, trabajar en forma individual y grupal. Las más utilizadas son, según lo observado, el trabajo individual y las dramatizaciones. Estas últimas, según los docentes, son un excelente medio no sólo para que el alumno aprenda a comunicarse mejor y aumente su autoestima académica, sino para adquirir habilidades de lectoescritura.

El foco del aprendizaje está puesto en la fijación de conocimientos por lo cual las diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje están dirigidas, por un lado, a motivar el interés de los alumnos a través del uso del conocimiento y, por otro, a darle sentido y contexto al aprendizaje para hacerlo más *digerible* y significativo.

Con la idea de facilitar el aprendizaje, la escuela se adjudicó un PME consistente en la creación y equipamiento de una sala multitaler donde los alumnos puedan tocar y manipular los objetos de conocimiento con todos sus sentidos. *“Queremos que los niños manipulen el conocimiento, porque sin la experiencia de manipulación no se da el aprendizaje”*, señala la jefa de UTP.

A la escuela le interesa maximizar el tiempo de aprendizaje de modo que los alumnos no tengan que realizar tareas u otras actividades en sus hogares, ya que algunos no disponen de espacio ni tiempo para hacerlas y a otros los padres les hacen las tareas.

La disciplina como condición para aprender

La disciplina como fundamento de la formación moral constituye, junto al ámbito pedagógico, uno de los ejes principales de la escuela. Es definida como la actitud de atención y respeto hacia el profesor y compañerismo entre alumnos, absolutamente necesaria para que ocurra el aprendizaje.

“Yo fui profesora básica durante 20 años, y para mí, la base primordial de mi trabajo es la disciplina. Un profesor que tiene disciplina en el aula puede hacer una clase maravillosa, pero mientras un profesor no tenga disciplina, puede ser un muy buen metodólogo, puede tener un muy buen dominio de contenidos, pero lamentablemente a veces la clase se pierde. (...) Para nosotros es fundamental que el niño

realmente aprenda en la clase y mantenga un comportamiento adecuado. (...) El niño que llega aquí, a nuestro colegio, se adapta fácilmente a este sistema”, enfatiza la directora.

La escuela emprende la formación disciplinaria de sus alumnos desde todos los ámbitos: a través del profesor y su buen dominio de contenidos, método y manejo grupal, a través de horas de orientación que abordan en forma explícita la importancia de la disciplina en la vida o a través del aseo y orden de los patios escolares. Los miembros de la comunidad escolar concuerdan en que es un proceso que no se logra *de la noche a la mañana*; requiere de un aprendizaje por modelamiento y del desarrollo de destrezas y actitudes permanentes.

La escuela considera que un *buen profesor* es aquel que puede captar y retener la atención de los alumnos y lograr que se concentren en las actividades desarrolladas sin tener que esforzarse en forma exagerada por lograr un nivel disciplinario que le permita enseñar. Este manejo grupal es central en los criterios de selección y mantención de la planta docente.

La disciplina se expresa también en la importancia del *castigo a la medida*. La sanción es la consecuencia directa de una actitud no disciplinada y se expresa, por ejemplo, en no salir a recreo. Estas formas de castigo, junto a las anotaciones en el libro de clases, constituyen los mecanismos más drásticos con que cuentan los profesores dentro del aula. Si el alumno continúa con el mal comportamiento se lo envía a inspección general; luego se llama a la madre y, en última instancia, al padre. Profesores, padres y alumnos concuerdan en que esta última es la medida más drástica y efectiva.

Pero, por sobre todo, la escuela incentiva el comportamiento disciplinario mediante la promoción de actitudes solidarias. Éstas conforman una estrategia general a nivel docente que permite –mediante pequeños actos como sentar a niños de distinto rendimiento en parejas, cuidar el aseo y limpieza de las salas y patios y tratar bien a los alumnos– sentar las bases de una cultura del *buen trato* que se asume desde el ingreso a prekinder. “*Las clases son entretenidas y no hay por qué molestar, no da tiempo, uno está allí, entretenido, las clases son interactivas*”, manifiesta una alumna de 6° básico.

Así, la disciplina se vuelve un objetivo transversal que modela la formación de hábitos como el orden, la limpieza y el cumplimiento de las tareas. Para algunos profesores, el concepto y uso de la disciplina es aún tradicional (castigo ante una mala conducta), pero para la mayoría de los docentes y equipo directivo, la toma de conciencia respecto al valor de la disciplina como base del comportamiento social constituye un eje de la formación valórica que desean entregar.

La mala conducta y el bajo rendimiento no son motivo de expulsión. El colegio no tiene casos de expulsión reciente. Existen prácticas establecidas para evitar que un niño se retire del establecimiento o deserte de la educación formal, entre ellas, citaciones a sus padres y visitas reiteradas a su domicilio por parte del equipo directivo de la escuela.

Gestión pedagógica

La planificación, supervisión y evaluación técnico-pedagógica es llevada a cabo por la UTP. Aún cuando se deben ceñir a la estructura mínima establecida por el Ministerio de Educación, la UTP realiza una planificación curricular propia consistente en aumentar el número de horas en lenguaje y matemáticas además de ofrecer talleres deportivos y culturales según los intereses de los alumnos.

Una vez determinados los talleres y los profesores asignados a cada cual, la UTP simplifica el proceso de planificación de los objetivos y contenidos mínimos requeridos por el ministerio entregando a cada docente una carpeta con los objetivos prioritarios de los planes y programas, los cuales deben cumplir completamente. Queda a decisión de cada cual cómo y cuándo desarrollará

los objetivos, pero se debe comprometer a cubrir su totalidad para fines de noviembre, fecha en que se comienzan a repasar los contenidos de todos los sectores de aprendizaje.

“Aquí lo más importante es el gusto por enseñar. Para nosotros es importante que el profesor tenga un buen dominio del conocimiento que imparte, un buen dominio metodológico y un buen manejo grupal. Yo realizo la supervisión mediante observaciones de clases, haciendo comentarios y correcciones cuando es necesario. Los profesores están acostumbrados, porque lo hago desde siempre, pero siempre es con un afán positivo. De repente, si a un profesor se le va una “s” o una “h” en algo que ha escrito, yo cuidadosamente se lo hago saber después para que lo modifique. Además, premiamos el esfuerzo y compromiso del profesor con mucho reconocimiento verbal ante los otros colegas. A veces pido los cuadernos de los alumnos para ver el avance, o saco a algunos alumnos de la sala y hacemos una evaluación, o simplemente me siento un buen rato a ver cómo el profesor hace su clase. Yo evaluo mensualmente el avance del programa con cada uno, y en las reflexiones pedagógicas vemos las estadísticas. También hacemos evaluaciones de aprendizaje a fin de año para medir lo que han aprendido los alumnos”, explica la jefa de UTP.

El seguimiento consiste en poner al día el estado de avance del programa curricular durante las horas de consejo técnico, consejo de profesores y taller de reflexión pedagógica. En estas reuniones, todos los profesores deben dar cuenta del progreso de su respectivo subsector en términos de porcentaje avanzado; esto genera una presión de los pares que empuja hacia el mejoramiento en el rendimiento. La meta de la escuela es cubrir el 100% del plan de estudios y el rol de la UTP es asegurar que esto ocurra.

La UTP facilita los procesos de evaluación del aprendizaje de contenidos mínimos apoyando la labor del profesor, por ejemplo, mediante *evaluaciones-tipo* que los docentes pueden aplicar. El *evaluador* (profesor de matemáticas) está a cargo de supervisar la adecuación y calidad de todas las pruebas y asegurar que los profesores entreguen los instrumentos corregidos, a más tardar, dos semanas después de su aplicación. La encargada de traspasar al computador y multicopiar las pruebas y controles es la secretaria del colegio.

La gestión pedagógica, planificación, constante supervisión y evaluación de los aprendizajes mínimos esperados según los planes y programas del Ministerio de Educación, inciden directamente en las prácticas pedagógicas ejercitadas por los profesores, las que están centradas en cubrir la totalidad de los contenidos curriculares esperados y en lograr que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades consideradas básicas para cada nivel.

Gestión administrativa: política de la presencia

Cada nuevo profesor que ingresa a la escuela es evaluado en su experiencia y calidad docente, abordando específicamente su capacidad para adaptarse al sistema de trabajo del establecimiento: rápido, eficiente, organizado, con rendición de cuentas en relación al rendimiento de metas y objetivos de aprendizaje. Si el profesor acepta y asume su compromiso con la misión de la escuela, debe regirse según los cánones de calidad. La dirección realiza evaluaciones periódicas de desempeño y, si estas son negativas, se contempla con el sostenedor la posibilidad de traslado o despido del afectado. De este modo, todo nuevo integrante sabe que debe adaptarse al sistema para permanecer en él, y que su desempeño será constantemente evaluado. *“Primero, hay un compromiso absoluto y una buena organización del trabajo. Yo creo que esos son los pilares fundamentales con los cuales el trabajo tiene buenos resultados. Yo llegué hace cuatro años y me dijeron, el colegio funciona de esta manera, o lo tomas o lo dejas”, recuerda un profesor.*

Una vez que el profesor se ha ganado la estima y confianza, la dirección realiza todos los esfuerzos posibles para que se acostumbre y disfrute la vida de la escuela. Los incentiva a perfeccionarse en forma constante y se esfuerza por ofrecer contratos con la mayor cantidad de horas pedagógicas para mantener su atención y energía en la escuela (casi todos los docentes están contratados por más de 30 horas semanales).

La gestión administrativa se ha caracterizado por el énfasis en la gestión de proyectos. El programa Enlaces está en la escuela desde 1996, cuenta con diez computadores en buen estado que son utilizados constantemente por los alumnos, todos con conexión a Internet. En 2002, la escuela se adjudicó el PME *Usando la imaginación, la inteligencia y el arte reforzamos nuestros propios aprendizajes*, en ejecución hasta 2004 y a través del cual se está creando y equipando una sala de laboratorio multitaller. Se ha realizado perfeccionamiento docente en metodologías dinámicas de enseñanza y aprendizaje en diversos subsectores. La dirección ha comenzado a implementar el proyecto Novasur financiado por la compañía de telecomunicaciones VTR, en el cual se utilizará material audiovisual (videos) para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas de ciencias, lenguaje, humanidades y artes. Se está implementando, a partir de 2001, el programa *Quiero Ser* de la Comisión Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE), que trabaja en la prevención de consumo de drogas y alcohol, y durante cuatro años involucra al alumno y a sus padres en la autorresponsabilidad de las propias conductas y decisiones. En 2001, la dirección se adjudicó el proyecto *Creación de multicancha para la escuela*, la cual ya está construida y en pleno uso por los talleres de la JEC.

La gestión administrativa actual es de movimientos y presencia. Esta política forma parte de la cultura de administración y, por lo tanto, es promovida en la comunidad escolar. Por ejemplo, los paradocentes además de ser inspectores de patio, reemplazan a los profesores en la sala de clases cuando éstos se ausentan, o se convierten en profesores de talleres deportivos y artísticos en las tardes. Los cargos son multifuncionales y las personas siempre están en movimiento y presentes.

Lo mismo ocurre con el centro de padres. Como señala el actual presidente del organismo, *“nosotros preferimos no meternos en la sala de clases, sino apoyar a los profesores para que ellos puedan trabajar en las condiciones que necesitan para que los alumnos puedan aprender. Esto significa que arreglamos desde la ampollita a la construcción de la sala de repostería”*.

La dirección promueve una gestión activa del centro de padres en la recaudación de fondos para la compra de infraestructura y material didáctico, y estimula su participación en las actividades escolares. Actualmente, la entidad cuenta con personalidad jurídica y es muy responsable con la rendición de cuentas. A pesar de que el ministerio se manifiesta contrario a las cuotas, el centro solicita una suma anual con la cual ejecuta obras con mucha eficiencia (a principios de año se presenta un programa con las obras que se pretende cumplir, por ejemplo, mejoramiento de los baños, mejoramiento de las rejas que dan hacia la carretera, compra de libros material educativo, etc.). *“El centro de padres es el brazo derecho de la dirección en cuanto a gestión económica, se planifica en conjunto, pero se da bastante libertad en el minuto de la ejecución de los proyectos”*, relata la directora.

Los padres y apoderados están muy contentos de que las puertas de la escuela estén abiertas a recibirlos y trabajar por la escuela. La dirección está siempre dispuesta a escucharlos y ayudarlos en sus problemas personales o para hablar en profundidad acerca de sus hijos. Se cuida a los niños y también a sus padres. Si un niño se enferma y la madre trabaja, el inspector lo lleva a la casa o al hospital. Esta actitud es muy bienvenida y agradecida por los padres y apoderados, quienes estiman mucho la labor pedagógica y humana de la escuela. En relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, los apoderados cuentan que, si es necesario, los profesores les enseñan las materias que están pasando para que ellos puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos en la casa.

Para la dirección, la supervisión constante, el trabajo en equipo y la transparencia en los procesos han sido fundamentales en el proceso de gestión, generando actitudes positivas que retroalimentan en forma eficiente las actividades y programas que la escuela lleva a cabo.

Buen clima de trabajo

El alto nivel de disciplina junto a la práctica de buenas estrategias pedagógicas, hacen que el ambiente de trabajo sea óptimo y que los niños aprendan la mayor parte del tiempo.

Existe una muy buena coordinación interna y, si bien cada cual conoce su rol y las funciones específicas que debe cumplir, también sabe que en ocasiones será necesario reemplazar y suplir las funciones de otro.

El trabajo de planificación y organización curricular por parte de la directora y la jefa de UTP otorgan claridad y coherencia a los procesos curriculares según la visión y misión de la escuela.

La labor de la jefa de UTP con el cuerpo docente, avalado por más de 23 años de experiencia en el aula antes de asumir el cargo, hace que los profesores legitimen su función supervisora, pues tiene *conocimiento de causa*. Ellos saben que las críticas son un apoyo, están conscientes de que tratan con una colega capacitada y no con una juez, lo que mejora las relaciones laborales y fomenta la autosuperación.

El trabajo entre docentes es muy profesional y de mutua colaboración. El hecho de rendir cuenta sobre el estado de avance obliga a mostrar las propias fortalezas y debilidades y a escuchar la opinión y sugerencias de los pares, lo cual aumenta el espíritu de búsqueda de excelencia académica. Los profesores se manifiestan agotados por las altas exigencias de la escuela pero se dan el tiempo, además de las reuniones oficiales, para conversar sobre los alumnos y el trabajo durante el desayuno, el almuerzo o en los recreos.

Los alumnos perciben y perpetúan este buen clima de trabajo, el cual se refleja en un tranquilo comportamiento. Durante los recreos no se ven niños peleando o enojados, por el contrario, corren, comen, se ríen. En la sala conversan sin gritar, no se molestan ni hacen enojar a los profesores. Cuando el profesor habla, todos lo miran; cuando hace clases, todos están atentos; cuando otro alumno habla en clases, todos lo escuchan.

Esto denota una muy buena calidad de relaciones humanas que cruza los distintos estamentos al interior de la escuela, que se ha ido construyendo como consecuencia de los procesos de gestión y pedagogía creados y fortalecidos dentro de sus muros.

Factores del entorno

Período de transición socioeconómica: desde los años noventa, la situación socioeconómica de los alumnos ha progresado debido a la construcción de nuevas poblaciones y sectores habitacionales, a la instalación de empresas y al mejoramiento de las vías de acceso. La escuela ha tomado la actual diversidad de alumnos y apoderados como una oportunidad de aprendizaje en la convivencia y como una forma de prosperidad cultural para los alumnos de *Cantera Alta*. La llegada de niños de sectores de mayor nivel social y cultural ha significado una base de conocimientos previos, soporte familiar y acceso a material educativo, impactando positivamente en los compañeros con menos recursos.

Escuela pequeña: la ventaja de ser pocos ha facilitado el desarrollo de buenas relaciones interpersonales. Ser una escuela pequeña constituye un factor protector para el desarrollo personal y social de los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de convivir en espacios e infraestructura mejores que muchos alumnos de la comuna. La escuela ha cuidado este factor manteniéndose con una matrícula reducida, a pesar de la actual sobre demanda.

Reforma educacional: comenzando por el P-900 en 1990 y el adjudicamiento de varios PME en 1994, la escuela fue beneficiaria de una importante dotación de insumos, recursos pedagógicos, perfeccionamiento docente y supervisión técnico pedagógica durante el período de despegue, de su cambio en gestión y pedagogía. Esto significa que las estrategias y acciones realizadas estuvieron fuertemente influenciadas por los cambios político sociales y técnico pedagógicos promovidos por la reforma.

El P-900 constituyó un factor primordial en el éxito de la escuela, por cuanto le permitió contar con supervisión periódica, apoyo de monitores de los Talleres de Aprendizaje (TAP) del P-900 a niños con carencias afectivo sociales en 3° y 4° básico, materiales específicos para docentes, alumnos y apoderados, orientación en el manejo de dichos materiales, capacitación en desarrollo de la autoestima en los estudiantes e incorporación de la familia al proceso educativo.

También han sido factores de mucha importancia la organización y funcionamiento del equipo de gestión escolar instaurado en la escuela, el inicio del nivel kinder en 1992 (que significó la entrega de material didáctico, capacitación docente en trabajo familia-escuela y la capacitación a educadoras de párvulos), el programa Enlaces, los programas de CONACE, el régimen de Jornada Escolar Completa y JUNAEB, que entrega raciones alimenticias a los alumnos. El perfeccionamiento, supervisión, orientación y dotación de recursos no han dejado inmune a la escuela; muchos de los cambios propuestos internamente y fortalecidos a lo largo de los años están muy orientados por las directrices de la reforma educacional.

Apoyo del sostenedor municipal y supervisor DEPROV: la escuela no sólo ha sabido aprovechar las oportunidades de la reforma sino también ha instaurado una práctica constante de buenas relaciones con el sostenedor municipal y el DEPROV. Las buenas relaciones forjadas, especialmente a nivel municipal, han sido fundamentales para institucionalizar los cambios iniciados a comienzos de los años noventa.

El sostenedor municipal mantiene una planta docente completa, apoya el trabajo interno con personal paradocente y auxiliares y paga responsablemente el servicio de consumos básicos. Efectúa reuniones periódicas de trabajo con los directores de la comuna y financia la realización de talleres de perfeccionamiento docente en determinadas áreas de aprendizaje. Apoya la gestión administrativa de la escuela y, generalmente, no objeta las decisiones de contratación y despido de docentes, ya que conoce el profesionalismo de la escuela.

La relación con el DEPROV se maneja directamente a través de la supervisora técnico-pedagógica, quien apoya la elaboración de proyectos y ofrece capacitación para su seguimiento y evaluación. El DEPROV también está presente en la escuela coordinando el perfeccionamiento de profesores para que ejerzan como monitores en comités comunales de perfeccionamiento docente respaldados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

“Los resultados en la efectividad de metas y la instalación y seguimiento de los programas a contar de 1990 ha sido 100% efectiva. Los cambios educacionales que persigue la reforma educacional han contribuido en forma positiva a que la comunidad escolar enfrente con otra mirada y una postura positiva, humanista, social y de participación el futuro de las nuevas generaciones”, analiza la supervisora del DEPROV.



Escuela Básica F-376 Cuncumén

Mirentxu Anaya
Verónica López

Esta escuela tiene claramente un momento de despegue esencial: el Programa de las 900 escuelas (P-900). A esto se agrega la incorporación de nuevos profesores y un nuevo director, quienes asumen las orientaciones de la reforma educacional y consolidan el despegue mediante proyectos del ministerio (sobre todo Proyectos de Mejoramiento Educativo PME), motivación y compromiso permanente. La gestión de esta escuela está focalizada en la enseñanza, se involucra en materias de aula, promueve capacitación permanente y el aprendizaje entre pares. Los profesores están abiertos a usar variadas metodologías y materiales de enseñanza y a lograr una aplicación cuidada de dichos métodos. A esto se suma una estrecha relación con familias de la comunidad que entregan apoyo a docentes y alumnos en lo educativo. Por último, existe una excelente disposición de los alumnos para aprender, generada y reforzada por el ejemplo de los docentes y sus padres. Se produce una cadena de aprendizaje y perfeccionamiento desde los directivos hasta los niños, pasando por docentes y apoderados.

Nombre	Escuela Básica F-376 Cuncumén		
Dependencia	DAEM		
Localización	Rural		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	1		
Comuna y Región	Salamanca, IV Región		
Pobreza Comunal (2000)	38.2%		
Matrícula (2001)	173 (150 en Enseñanza Básica)		
N° de Premios SNED 1996-2003	4		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 272	MAT: 257	
	LEN: 270	LEN: 219	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 283	MAT: 281	
	LEN: 288	LEN: 274	

**Datos de la
Escuela**

N° de profesores (2002)	11			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	5		6	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	1	4	6	
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
		1	10	

**Datos de los
Profesores**

Para mayor información
contactar a:
Robinson Santander Santander
Fono: (53) 592256
Camino Público s/n
Cuncumén, Salamanca.

I. Historia y Entorno

Cuncumén es un pequeño pueblo ubicado al interior de Los Vilos en un verde y florido oasis. Sus 770 habitantes trabajan como pequeños agricultores o en la Minera Los Pelambres. *“Se caracteriza por ser una comunidad rural, aislada de los centros industriales y culturales del país, tiene comunicación con la ciudad de Salamanca vía terrestre una vez al día, posee además agua potable y luz eléctrica; cuenta con una posta de primeros auxilios y otras instituciones tales como: junta de vecinos, agrupación de huasos, club deportivo, iglesias católica y evangélica y una escuela...”*¹

La Escuela Básica Cuncumén es rural de dependencia municipal; imparte educación básica completa y segundo nivel de transición. Tiene un curso por nivel y un profesor por curso. Es el único establecimiento educativo del pueblo, por lo que atiende a casi todos los niños del lugar. Tiene una matrícula estable de 170 alumnos y recibe un promedio a 20 alumnos cada año en kínder.

La construcción de la escuela tiene cinco niveles en terraza, que acogen confortablemente a los niños desde kínder a 8° básico. Su planta docente está integrada por una profesora encargada de la escuela, una profesora de grupo de integración, una educadora de párvulos, ocho docentes de aula y un auxiliar de servicios.

Cada curso cuenta con su propia sala de clases. Hay diez aulas, dos oficinas de dirección, dos salas de talleres, una sala de computación, una biblioteca y una sala de profesores. También cuentan con comedor, cocina y bodega para guardar comestibles, tres patios y una multicancha que en ocasiones se usa como patio.

La escuela es un verdadero segundo hogar para los niños quienes, a través de la Jornada Escolar Completa (JEC), tienen clases en la mañana, talleres en la tarde y reciben diariamente desayuno y almuerzo financiados en conjunto por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y el municipio.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) también está presente en el establecimiento con el programa de jardines infantiles familiares. Este proyecto se encuentra inserto en la escuela, pero trabaja en forma autónoma. También cuentan con los programas ministeriales Enlaces, Integración Educativa y Perfeccionamiento Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Desde 1999, junto a otras escuelas básicas de la comuna, participa del proyecto Escuelas de Anticipación.²

En Cuncumén existe una posta cuyo paramédico atiende todos los días de la semana. Él realiza los chequeos de rutina y diagnostica la necesidad de visitar a un especialista. En caso de ser así, la JUNAEB asume la responsabilidad de derivar al niño a Salamanca con el especialista adecuado (disponen de otorrino, oftalmólogo y dentista). El departamento municipal de salud también colabora con programas de salud bucal.

Personal de Carabineros realiza 3 charlas anuales sobre violencia intrafamiliar y formación en sexualidad. Por su parte, el paramédico instruye mensualmente a profesores, padres y alumnos en temas como drogadicción, sexualidad y prevención en salud. Por último, en prevención de consumo de drogas y alcohol, la escuela cuenta con el programa *Quiero Ser* de la Comisión Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE), dirigido por personas de la gobernación que capacitan a los profesores, quienes ejecutan el programa.

¹ En la página web de Escuela Básica Cuncumén: <http://es.geocities.com/ebcuncumen/>

² Propuesta filosófica educativa creada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP).

Así también, una profesora básica que ha realizado cursos de perfeccionamiento en educación diferencial trabaja en coordinación con la psicóloga de la Municipalidad de Salamanca desde hace cuatro años, fecha en la cual se inauguró el programa de integración. Los niños son diagnosticados por la psicóloga y atendidos por la profesora dentro de la escuela. Actualmente, hay 15 alumnos en atención diferencial y otra cantidad similar con trastornos de aprendizaje espera para iniciar un trabajo especializado.

La situación socioeconómica de los miembros de la escuela es bastante precaria. Existe mucha cesantía y varias familias viven de subsidios del gobierno. Otros trabajan en las actividades propias de la zona, las cuales no reportan, según los apoderados, mayor beneficio económico. A pesar de todo, la escuela presenta indicadores claros de éxito.

Con respecto a la inserción a enseñanza media de los alumnos egresados de 8° básico, el jefe técnico del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) señala que *“un estudio realizado en el 2001 concluyó que, a nivel provincial, un 93% de los alumnos ingresaba a enseñanza media. Los factores que facilitan esto son los internados en Salamanca y otras ciudades, financiados por la JUNAEB y la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM) respectiva”*.

En el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), la escuela presenta resultados destacados a nivel comunal, con 286 puntos promedio en 4° básico y 278 en 8° básico (año 2000). En el período 1996-2001, ha ganado cuatro veces el premio Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED).

II. El Despegue

La Escuela Cuncumén nació en abril de 1922 con el nombre de Escuela Primaria N° 22. Fue creada por un lugarteniente que deseaba dar formación a sus hijos y a los hijos de sus trabajadores. En esos tiempos, los niños estudiaban de 1° a 4° básico en una pequeña sala. La escuela fue lentamente creciendo hasta llegar a tener una sala para cada curso.

La historia cuenta que varios directores pasaron por el cargo implantando un estilo bastante tradicional de enseñanza: el profesor dictaba cátedra, el alumno tomaba apuntes y no se utilizaba mucho material didáctico. No había deseo de perfeccionamiento dado que *“los sueldos eran muy bajos y nadie ponía plata para comprar material...”*, relata un profesor.

En 1990, ingresó al programa P-900 participando hasta 1992. *“La escuela logró egresar de él en tan solo un período, debido a que se realizó una serie de talleres temáticos a base de los principales problemas pedagógicos y después había una réplica de ellos; había también un monitor encargado, especialmente para 3° y 4° básico, y se entregó material didáctico”*, opina el actual director del DEPROV.

En 1994, luego de una reubicación de profesores en la comuna, se constituye un nuevo cuerpo docente. Ese mismo año los alumnos se destacan en el SIMCE superando la media comunal y regional. El establecimiento emprende vuelo trabajando especialmente en áreas como capacitación de profesores, incorporación de material didáctico e integración de padres al trabajo pedagógico de los niños. Además, ganan dos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME).

A nivel social, en 1996 se abren oportunidades de trabajo en la Minera Los Pelambres incidiendo de manera importante en la situación socioeconómica de los alumnos de la escuela. Además de abrir una nueva fuente laboral, la minera ha brindado apoyo aportando computadores y otorgando becas de estudio en la escuela técnico agrícola del sector.

En 1998, el gran terremoto que afectó a la zona norte del país derrumba las instalaciones de la escuela. Con la ayuda del gobierno y la municipalidad, fue reconstruida y ampliada, quedando apta para emprender la Jornada Escolar Completa. En 1999, comienzan el programa como escuela polidocente municipal, siendo pioneros en la zona. En diciembre de ese mismo año, se acoge un proyecto para el mejoramiento del aprendizaje de los niños propuesto por el CPEIP para la comuna: el programa Escuelas de Anticipación.

III. Factores del Éxito

En esta escuela, una acumulación de factores concomitantes y secuenciales desencadenan una dinámica que los lleva a los buenos resultados. A continuación se describen y analizan hitos de su trayectoria en los años noventa.

El P-900 y el grupo de Batuco

El destacado rendimiento escolar parte con el P-900 y se incrementa en 1994, cuando un grupo de profesores de Batuco es trasladado allí por la municipalidad. Los docentes relatan que *“es una localidad al interior que Cuncumén, más aislada y de peor calidad de vida para nosotros: pasábamos frío y teníamos menos posibilidades de volver a Salamanca a ver a las familias”*.

En pocos años llegaron desde esa localidad cinco profesores y el director, quienes reemplazaron a los antiguos funcionarios de la escuela. Todos jóvenes, con ganas de innovar y con la experiencia del colegio de Batuco, formaron rápidamente un grupo muy cohesionado. No les costó mucho hacer equipo con el resto de los docentes de la escuela, que también eran jóvenes y flexibles al cambio: *“nos armamos como grupo porque los profesores que quedábamos no éramos cerrados a los cambios”*, señala la actual directora y profesora en esa época.

Los profesores, bajo el liderazgo del director, impulsaron una serie de medidas que permitieron mejorar el rendimiento escolar. No les bastó egresar del P-900: *“queríamos ser mejores y tener nuestro lugar en la comuna, que se tomara en cuenta a la escuela de Cuncumén y la única forma para alcanzar eso era mejorando”*.

La personalidad y gestión del director fue uno de los pilares fundamentales en los logros alcanzados. Gran motivador, sencillo, muy humano. *“Velaba por el bienestar personal de los profesores, muy bondadoso... era flexible en los permisos”*, según todos.

Muy abierto a la innovación y flexible con las prácticas pedagógicas de cada docente, marcó una diferencia con las gestiones anteriores. Las decisiones se tomaban en equipo, su liderazgo encauzaba el trabajo evaluando, corrigiendo y buscando apoyo. Los motivó a perfeccionarse constantemente, pidió que todo docente estuviera capacitado para hacer clases en cualquier nivel y fomentó la rotación de cursos y ciclos. *“No fue un director de escritorio puesto que se paseaba por el colegio viendo que todo funcionara: la cocina, el aseo, reemplazando a profesores en el aula. Era conocedor de su gente, de sus personalidades y cómo trabajan”*, recuerdan los profesores.

Para el equipo docente fue un *líder espiritual*. Para la escuela, su motor. A principios de 2002, es transferido al Liceo 4 de Salamanca, lo que desencadena tristeza y decepción en los profesores. A cargo de la escuela, y por sugerencia del director saliente, asume la profesora de mayor antigüedad (con 23 años de servicio docente exclusivamente en el establecimiento y directora subrogante). Llegan tres profesores nuevos.

Cuerpo docente: buen ambiente escolar

Los profesores viven en la escuela, la mayoría sin sus familias que se encuentran en Salamanca. Así, no sólo son colegas sino vecinos y amigos. Esto hace dedicar más tiempo al trabajo: *“nadie anda mirando el reloj, nadie tiene que irse a la casa o al supermercado...”*, salvo los viernes a mediodía cuando parten a ver a sus familias.

Existe una fuerte motivación y compromiso con los niños (llegando a poner dinero de sus bolsillos para la compra de materiales didácticos o disfraces para los eventos). Son amigos de los alumnos, preocupándose no sólo por el rendimiento escolar sino también por sus problemas personales. Cuidan mucho la formación valórica, uno de los objetivos pedagógicos principales de la escuela. En la entrevista grupal, los profesores señalan que se pretende *“formar alumnos respetuosos, que se hagan respetar y que se superen a sí mismos, tal como lo hacen los profesores”*. Esto es coherente con la opinión de los alumnos, quienes comentan: *“si nos va mal, nos impulsan a seguir adelante, siempre nos hablan para que no perdamos la fe”*.

La excelente cohesión entre profesores y director genera un buen trabajo en equipo. Esto posibilita que la gestión organizacional sea algo natural, la escuela funciona bien sin una organización explícita. No existe dirección, sólo el director y el cuerpo docente. No hay encargado de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) ni inspector. Todos hacen de todo, hasta el auxiliar reemplaza a los profesores cuando no pueden estar en el aula, se turnan en los recreos para cuidar a los alumnos.

Los profesores comparten sus metodologías, el trabajo se basa en la confianza y el cumplimiento: *“nadie está encima supervisando, hay confianza”*. Hay una permanente autoevaluación informal que se comparte entre colegas en forma verbal. Los profesores saben lo que hacen porque están siendo constantemente capacitados por organismos exteriores, porque comparten su quehacer pedagógico en las reuniones semanales y porque están comprometidos con la escuela y su éxito. Cuentan con autonomía para dirigir su propia planificación técnico-pedagógica y están abiertos a la opinión y sugerencias de sus colegas.

Dentro de sus prácticas de planificación, implementación y evaluación técnico-pedagógica, semanalmente realizan un consejo administrativo (lunes), un consejo técnico (martes) y un consejo de planificación (miércoles). Estas reuniones son dirigidas por la actual directora de modo flexible y horizontal. *“Si hay algún problema que resolver, se pone el tema sobre la mesa, todos tratamos de buscar soluciones, se elige la mejor forma y a las personas encargadas”*.

Cada docente tiene dos roles: pedagogo y encargado de alguna tarea específica para los eventos. Estos últimos se realizan frecuentemente (noches recreativas, tardes deportivas u otras) y son actividades de gran importancia para la comunidad escolar. Estos eventos generan participación e identidad comunitaria, pues las actividades están muy relacionadas con el diario vivir rural del sector (caballos, siembras, cosechas). Todos participan, los padres asisten como espectadores y colaboran en la confección de disfraces para sus hijos. En estas ocasiones, el profesor de matemáticas pasa a ser *fotógrafo*, el profesor de lenguaje y comunicación es el *animador oficial*, el auxiliar es el *contador de chistes*, etc. Estos eventos permiten que los alumnos descubran a sus maestros y se acerquen a ellos como personas.

La escuela es amplia, bien mantenida y acoge a niños que se ven contentos. Los profesores han generado un buen clima emocional para sus alumnos. *“A los niños les gusta la escuela, les carga enfermarse y tener que faltar”*, cuentan un apoderado.

Cadena de capacitación

La escuela instauró una política de perfeccionamiento docente constante motivada por el director, quien realizó personalmente gran cantidad de cursos, dejando un positivo ejemplo a los profesores: todos los veranos, aun durante el año, realizan cursos de Nivel Básico (NB), de currículum, de administración escolar, de evaluación (todos los profesores tomaron este curso), de trastornos de aprendizaje, etc. (sólo los NB son financiados por la municipalidad; el resto, son autofinanciados por ellos mismos). El perfeccionamiento docente voluntario constituye casi una norma en la escuela y ha permitido a los profesores mantenerse no sólo actualizados, sino a la vanguardia en las innovaciones pedagógicas.

Esta cadena de capacitación se refleja en la actitud de los padres, quienes destacan que *“los profes se perfeccionan todo el tiempo y eso es un ejemplo para nosotros, no nos podemos quedar atrás, tenemos que perfeccionarnos nosotros y nuestros hijos”*.

El poder efectuar una capacitación continua es posible gracias al diálogo que existe entre profesores y apoderados. Los docentes comparten con los padres los cursos que están tomando y los hacen comprometerse con la *causa*. Así, por ejemplo, cuando deben participar en algún taller en horas de clases, los padres se quedan a cargo de la sala de clases.

La cadena de capacitación repercute finalmente en los niños, quienes se dan cuenta que la misión de estudiar no es sólo de ellos. El aprender es algo fundamental para todos y si las personas que más respetan lo hacen constantemente es porque es bueno y ellos también deben hacerlo. Se genera un círculo virtuoso que potencia el aprendizaje de todos.

Grupo de integración: que todos aprendan, cada uno a su ritmo

Una estrategia fundamental en la escuela es el llamado *proceso de integración*. Los profesores se frustraban al ver que sus esfuerzos pedagógicos no rendían los frutos esperados en algunos niños. Postularon al programa para alumnos con necesidades educativas especiales del Ministerio de Educación logrando realizar un diagnóstico profesional del funcionamiento cognitivo de los alumnos. Los resultados –15 niños con diagnóstico de déficit intelectual y otros 15 con trastornos de aprendizaje– fueron deslumbrantes para los profesores y los llevó a responsabilizarse del soporte e integración de los alumnos a la educación normal.

Se capacitó a una profesora para apoyar la integración de los niños a la sala de clases normal. El objetivo propuesto fue trabajar en una sala de integración con materiales didácticos adecuados durante un tiempo determinado por semana, volviendo a clases normales el resto de la jornada escolar para que los alumnos pudieran aprender siguiendo sus propios ritmos y niveles de aprendizajes. Actualmente, es un hecho.

Esto impactó en las prácticas pedagógicas de los docentes: ahora debían trabajar con alumnos que la escuela reconocía que podían aprender y se hacía responsable de ellos, pero con atención y educación especial. De modo casi inmediato, surgió el tema de evitar la estigmatización de dichos alumnos por parte de sus compañeros. Los resultados positivos, es decir, niños integrados que aprendieron a leer antes de llegar a 4° básico, integrándose al curso y manteniendo buenas relaciones con sus compañeros, repercutieron en la forma de hacer clases y en la noción de aprendizaje de los profesores. El alumno pasó a ser el centro del accionar de los docentes. *“Los profesores explican muchas veces la materia hasta que uno entienda, los alumnos a los que les va bien profundizan más y les ayudan a los de integración... los profes incentivan el compañerismo”*, manifiestan los alumnos.

Actualmente se realizan muchos trabajos grupales, individuales, guías de autoaprendizaje, carpetas de trabajo y juegos con el objetivo de “*respetar los ritmos y estilos de aprendizaje, los gustos e intereses de los alumnos*”, señala la directora. Un ejemplo de esta práctica se observó en una clase de 2° básico, cuando frente a una actividad de conteo, el profesor se ocupó de tranquilizar a aquellos que terminaron antes de contar y de ayudar personalmente a los más lentos.

Prácticas pedagógicas: aprender haciendo

Los profesores experimentaron un vuelco en la forma de mirar al niño. Antes, los alumnos eran un objeto y los profesores máquinas pasadoras de contenido. Sin embargo, “*nos dimos cuenta que los niños se aburrían y nosotros también porque uno también se aburre de estar parado hablando*”. A partir de este cambio, se adornan las salas de forma estimulante para los niños y se adquiere una política de *letrar* la escuela, las salas de clases son una verdadera *fiesta para los ojos*, llenas de color, algunas con murales pintados por un apoderado, canciones, números y dibujos escritos en la pared, la mayoría de este material hecho por los mismos niños y sus padres.

Respecto a la forma de hacer clases, se renuevan las metodologías instaurándose la visión constructivista propia de la reforma en marcha, donde el niño *aprende haciendo*. Se integra con fuerza el uso de material didáctico creativo (dominós letrados, cartas numéricas, fichas, carpetas de trabajo, trabajo en grupos, en parejas e individual, etc.) bajo la idea de aprender jugando.

Los profesores son acogedores y estimulan la participación. Intentan contextualizar los aprendizajes con el entorno acercando los contenidos expuestos a la realidad de los alumnos. En las clases de lenguaje y comunicación, por ejemplo, para desarrollar las habilidades de redacción y expresión oral, los alumnos deben realizar entrevistas a gente del pueblo con el fin de recolectar leyendas e historias de la zona, las que luego son seleccionadas y publicadas en el boletín interno *El Murmullo*.

Una práctica instaurada es la lectura silenciosa por 10 minutos diarios, actividad muy entretenida a juicio de los niños. De lunes a jueves leen libros o revistas escogidas en la biblioteca de aula, existente en todas las salas. Los viernes deben escribir una síntesis de lo leído durante la semana. El profesor también realiza una lectura en ese lapso y la comenta con los alumnos.

Este cambio de las prácticas pedagógicas es percibido por los alumnos: “*los profesores nos enseñan bien, son entretenidos, si uno está mal lo corrigen y no nos presionan para terminar algo al tiro... nos enseñan con ejemplos, sacan al pizarrón, hacen disertar, dan trabajos de recopilaciones, entrevistas a profesores y gente de la comunidad... eso es entretenido porque aprendemos cosas de Cuncumén*”.

Respecto al ambiente didáctico y manejo grupal, los docentes muestran un buen desempeño. En cuanto al apoyo al desarrollo afectivo social, la observación destaca las habilidades de los profesores para fomentar la cooperación y el respeto entre compañeros. Hay una constante supervisión frente a las dudas de los alumnos. Son muy atentos, los escuchan y les dan tiempo para elaborar respuestas. Finalmente, respecto al desarrollo cognitivo y verbal, los docentes hacen un muy buen uso del lenguaje. Hay también una buena contextualización de contenidos con respecto a la realidad de los niños. Las observaciones realizadas muestran que los profesores están bien preparados para hacer sus clases y generan espacios propicios para el aprendizaje. Hace falta, sin embargo, un mayor refuerzo a las conductas y resultados positivos de los alumnos y fomentar las destrezas y cualidades propias de cada niño.

Trabajo cercano con los apoderados

Dentro del proceso de cambios y renovación de las prácticas pedagógicas, se adoptó una política de puertas abiertas en relación a los padres. Anteriormente la relación no era mala, aunque distante. Poco a poco se estrecharon lazos estableciendo roles de participación que no existían, gracias a la idea de hacer parte a los padres del proceso educativo de sus hijos, fomentada por la *escuela de anticipación*. Hoy los apoderados trabajan en el centro general de padres organizando actividades y eventos para recaudar fondos que permiten comprar materiales y construir infraestructura.

Sin embargo, para la escuela la participación fundamental de los padres está en el área educativa: en forma periódica se realizan talleres donde ayudan al profesor a crear material pedagógico, lo apoyan cuidando la sala si debe ausentarse, incluso lo asisten durante la clase en trabajos grupales, con guías de autoaprendizaje, etc. De esta forma, se ha ido alimentando esta preocupación por la educación de sus hijos. *“Ahora hay expectativas más altas, antes la preocupación central era tener comida, hoy es tener estudios... eso se necesita para encontrar trabajo y para que sean mejor que uno”*, dice un apoderado.

La misma política de perfeccionamiento de los profesores se usó como ejemplo frente a los apoderados, motivándolos a continuar estudiando. Se realizó un proceso de alfabetización y nivelación de estudios básicos y medios a través de un proyecto ministerial. Según la directora, influyó notablemente en la participación de los apoderados: *“Antes los padres no se querían acercar a la escuela por miedo a quedar como ignorantes, después de la alfabetización se sintieron más seguros”*. También se les integró participativamente a las actividades extraescolares organizadas por la escuela, a los eventos deportivos y noches recreativas y a los talleres inaugurados por la JEC.

Con respecto al SIMCE, a comienzos de año los apoderados de 4° y 8° básico se comprometieron a ayudar a sus hijos firmando un documento que pedía apoyarlos en las tareas escolares al menos una hora al día, una vez terminada la jornada escolar. El director evaluaba el rendimiento de los niños y, si aún no había mejoría, volvía a llamar a los padres para reformular el compromiso. Según el director y los docentes, no se trata de castigar a los padres sino de conversar sobre la mejor manera de apoyar al niño.

Generando el compromiso de alumnos

La escuela fomenta la participación de los alumnos en la evaluación y control de la disciplina al interior del establecimiento. Los niños tienen responsabilidades que antes eran específicamente de los profesores. Esto genera un gran compromiso, porque el deber de cumplir con las normas ya no es sólo frente a la institución y los adultos, sino frente a sus propios pares.

Se crean *puestos de trabajo* donde los alumnos se hacen responsables de ciertas áreas de control. A nivel general, se pone en marcha la brigada de seguridad, entidad compuestas por estudiantes de 5° a 8° básico, encargada de velar por la seguridad interna a la hora del recreo. Los niños uniformados con una chaqueta especial tienen la obligación de llamar la atención a los alumnos que ponen en riesgo la integridad de otros, corriendo muy rápido o empujándose. Si el primer llamado no funciona, deben anotarlos en una lista que luego se entrega al profesor de turno del recreo. En cada curso se instituye mensualmente un jefe de disciplina, quien toma nota de niños con mala conducta; un jefe de aseo exterior, que limpia las áreas exteriores de la sala en la mañana y en la tarde, un jefe de aseo interior, que limpia la sala al finalizar la jornada escolar, y un jefe de presentación personal, que da cuenta de los niños sin uniforme completo y deficiencias en su aseo personal.

De esta forma, los alumnos de la escuela son supervisados y supervisores del cumplimiento de las normas establecidas. Se ejecuta un trabajo en equipo y se desarrolla el sentido de responsabilidad y compañerismo a través del *ponerse en el lugar del otro*; todos aprenden lo difícil que es llamar la atención o limpiar la basura de los demás, por lo cual, reflexionan al minuto de tirar un papel al suelo o portarse mal. La observación constata que la escuela es muy limpia y el comportamiento de los niños en el recreo es muy ordenado, sin que eso signifique que dejen de jugar.

Objetivos transversales a través de roles y funciones

Un tema relevante al interior de la escuela es la formación valórica constante ejercida por los docentes: solidaridad, responsabilidad, respeto y disciplina son conceptos importantes en el desarrollo y formación de los alumnos.

La instauración del *Día de la Solidaridad* trabaja un concepto que pareciera difícil de enseñar en un contexto de tanta vulnerabilidad y pobreza; sin embargo, la idea es que siempre hay alguien más necesitado que uno. Así, un día al año, cada curso hace una caja de comida para alguna persona de pocos recursos de la comunidad y la entregan los niños, conversando y compartiendo experiencias con el beneficiario. Ser solidario también se practica con los alumnos de integración, donde los profesores animan a los mejores estudiantes a apoyar a sus compañeros.

Con respecto a la responsabilidad, los alumnos deben cumplir su palabra en los compromisos que asumen con sus profesores. De no ser así, los maestros sostienen largas conversaciones con sus pupilos para hacerles entender el valor del cumplimiento. Para desarrollar la responsabilidad, los niños reciben mucha confianza. Esto se refleja en el poder delegado en la brigada infantil y en los jefes de disciplina, por ejemplo.

En la enseñanza del respeto, los profesores han decidido que el ejemplo personal o modelamiento es muy importante. Es por esto que, pese a ser muy amigos, incluso vecinos, se tratan de manera formal frente a los alumnos. Mantienen siempre un comportamiento agradable y respetuoso entre ellos y hacia los alumnos. La idea de fondo es que hay que tratar a todos los estamentos –padres, alumnos, profesores, auxiliares– en primer lugar, como personas y luego en su respectivo rol. Según los alumnos, la meta de la escuela es “*formar alumnos respetuosos y responsables, que se hagan respetar y logren ser alguien en la vida*”. Los padres señalan que la escuela desea formar buenas personas, que se superen a sí mismas.

La disciplina en la sala se trabaja por medio de mucho diálogo con los niños. En las observaciones, tanto informales como dentro del aula, se pudo ver que los alumnos eran cariñosos con sus profesores y entre sí. Al preguntarles por la disciplina y buen comportamiento respondieron que el fin de la escuela es “*ayudar a los alumnos a ser responsables y respetuosos*”. Señalan que no se aburren, porque lo que hacen los profesores es entretenido. Para los docentes, la disciplina está ligada al desarrollo moral de los niños: no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para generar el respeto por los demás y alcanzar logros académicos personales.

Respecto a las sanciones por mal comportamiento, los alumnos señalan que, previo al castigo o llamada al apoderado, los maestros invierten mucho tiempo explicándoles que el mal comportamiento no los conduce a ningún lado y que sólo atendiendo y aprendiendo en clase lograrán superarse y continuar sus estudios. Se percibe entre los niños un cierto temor a quedarse *estancados* en el pueblo; “*...los niños irrespetuosos o agresivos no van a llegar a ningún lado y van a dejar mal la imagen de la escuela*”, expresan algunos alumnos.

Para los alumnos de Cuncumén, la imagen de la institución es muy importante, pues hay quienes pueden decidir el destino

de sus futuros estudios, por ejemplo, la red de apoyo de Minera Los Pelambres que entrega becas anuales a la comuna (la escuela Cuncumén se adjudicó dos). Por esto, los niños no se pueden dar el lujo de que les vaya mal o *ensuciar su hoja* por mala conducta: *“queremos tener buenos antecedentes para ingresar a un liceo”*.

Gestión de proyectos pertinentes

Los proyectos y talleres complementarios a la rutina de clases son y han sido de gran ayuda para hacer de la escuela un espacio integral y entretenido para los alumnos. A continuación se describen los principales proyectos en curso.

Jornada Escolar Completa

Para los profesores, el aporte de la JEC ha sido contar con más horas de aprendizaje y de complemento de estudios para los alumnos. Sin embargo, por diversas razones, también ha significado un gran sacrificio: no han recibido los recursos para implementación de la escuela (porque la infraestructura para la JEC se edificó después del terremoto de 1998), como tampoco recursos económicos para la compra de material didáctico, por lo que deben idear y confeccionar casi todo el material que se utiliza en los talleres. Otro tema de conflicto es que la JEC ha significado una inversión de tiempo extra considerable para preparar y evaluar sesiones y para crear material didáctico para los diversos talleres que se han implementado (expresión corporal, teatro, manualidades, folclor, computación, fruticultura y huerto escolar).

Los niños dicen sentirse muy contentos con los talleres de la JEC. Se aprecia que estas actividades constituyen un orgullo para la comunidad escolar –en los pasillos se exhiben fotos de las distintas selecciones y eventos donde los alumnos participan– y ciertamente instancias valiosas de desarrollo de habilidades sociales y mejoramiento de la autoestima de los alumnos.

Proyecto Enlaces

Debido a la falta de sistemas de comunicación adecuados en la zona, el proyecto Enlaces ha tenido un impacto distinto. Los profesores han debido aprovechar la existencia de los equipos computacionales utilizando herramientas de software educacional de apoyo a la docencia. En un entorno donde las familias no tienen computador y la escuela cuenta con pocos recursos para comprar materiales didácticos, la incorporación de computadores y programas educativos tales como *Clic*, *Abrapalabras* y otros, ha sido un gran aporte. Un profesor se ha capacitado y actúa como coordinador de Enlaces. A su juicio, *“como complemento de la sala de clases, el proyecto desarrolla conocimientos, habilidades y destrezas en los niños y los motiva mucho a aprender”*. El entusiasmo que genera el trabajar con los computadores es innegable. En la observación realizada a la clase de matemáticas de 7° básico, era evidente la emoción con que los niños resolvían los problemas de fracciones para alcanzar un buen puntaje final.

Todos los profesores asisten a la sala de computación (cuenta con seis equipos), hay quienes necesitan el apoyo del coordinador y otros, con mayor habilidad computacional, trabajan por su cuenta. Según los docentes *“este programa facilita la evaluación del profesor en cuanto al aprendizaje de los niños, puesto que se imprimen los resultados de los alumnos por ítem”*.

Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)

La escuela se ha adjudicado dos proyectos que comenzaron en 1996 y siguen vigentes pues, una vez finalizado su plazo de dos años, continuaron en forma autónoma a cargo del establecimiento.

Estos son la radio interna y el boletín informativo; constituyen, a juicio de profesores y alumnos, un gran acontecimiento, impulsor de las capacidades de los niños de la escuela. La radio interna mejora la autoestima, fomenta la personalidad y las habilidades en el lenguaje. Esto se puede comprobar en cada recreo escuchando a los niños en el micrófono (envían saludos, programan música, dan avisos, leen noticias y poemas). Los alumnos desde kínder a 8° básico participan de este proyecto. La radio es responsabilidad de un nivel diferente cada semana y ellos deben decidir y organizar junto a sus profesores, en el caso de los más pequeños, el trabajo a realizar.

El boletín *El Murmullo* es el diario interno de la escuela. Consiste en ocho páginas impresas a mimeógrafo por los profesores. *El Murmullo* contiene una *columna editorial* o introducción de la directora que, en general, es la elaboración de un tema relevante que sucedió en el mes o que se conmemora por esa fecha. Cada curso se encarga de preparar una parte del boletín (redacción de noticias, recopilación de payas y versos, chistes, adivinanzas, leyendas, recetas de cocina, elaboración de vocabulario, preparación y realización de entrevistas a personas de la comunidad o visitas). Todas las creaciones y recopilaciones son hechas por los alumnos y seleccionadas por los profesores. En este trabajo hay una gran contextualización de contenidos aprendidos en clase. “*Las habilidades de redacción, ortografía y expresión oral han mejorado mucho con este proyecto*”, señala la directora.

El PME que financió el diseño e impresión de los primeros números de *El Murmullo* terminó su ejecución en 1998, no obstante, el ex director y los profesores decidieron seguir implementándolo con recursos económicos propios, lo cual dice mucho del esfuerzo y perseverancia del cuerpo docente y directivo de la escuela en su búsqueda de materiales didácticos que permitan el aprendizaje contextualizado.

La Escuela de Anticipación

En 1999, la dirección provincial invita al municipio de Salamanca y a sus escuelas a un curso de Escuelas de Anticipación. El paradigma fundamental del proyecto es generar una escuela acogedora, donde los alumnos son felices, aprenden lo fundamental y a su ritmo de aprendizaje. “...*experiencia que pretende resolver dificultades puntuales en la comprensión del lenguaje oral y escrito de los alumnos involucrando aquellos conflictos de la vida diaria por el uso de materiales didácticos y la capacitación de los profesores... Mediante esta experiencia, tanto profesores como alumnos sufren un cambio de actitud, se propone que todos los niños sean capaces de aprender de acuerdo a su ritmo y lo que aprenden son saberes fundamentales; ellos aprenden a ser mejores humanos viviendo desde ya los valores deseados por la sociedad, es decir, se anticipan a la sociedad (...)*”.³

Luego del curso inicial, se genera un acuerdo entre el municipio, escuelas y profesores, Minera Los Pelambres y el CPEIP. El alcalde compromete a las 21 escuelas municipales en la comuna, Minera Los Pelambres se compromete con recursos para que los profesores puedan capacitarse, la secretaría ministerial acuerda otorgar permisos a los profesores para realizar los cursos y el CPEIP, a impartir los cursos de perfeccionamiento y apoyar a la escuela con supervisión directa. En la comuna se constituye un *grupo generador* compuesto por 12 personas, entre ellos el director y los profesores de la escuela de Cuncumén. La mayoría de los profesores de todas las escuelas asiste a un curso de 60 horas en Santiago y 60 horas en la zona.

El proyecto de las Escuelas de Anticipación recoge o formaliza lo que la dirección y cuerpo docente del establecimiento venían realizando, “*afianzó las ideas que teníamos desde antes; nos dio la razón a lo que veníamos haciendo*”, señala el director, y puede sintetizarse en cuatro principios orientadores:

³ <http://cpeip.iie.ufro.cl/experimentacion/historia.php>

- todos los niños pueden aprender;
- el aprendizaje es adueñarse de ciertos saberes fundamentales para seguir conociendo;
- el saber tiene un sentido y una base ética (educar para llegar a ser mejor ser humano);
- el profesor debe medir el tiempo de aprendizaje de cada alumno y “*correr con los más rápidos y caminar con los lentos*”.

Las evaluaciones del CPEIP destacan a la escuela como una de las más receptivas y de mejor contacto con la comunidad. La encargada del proyecto para la zona señala: “*en Cuncumén esto funcionó muy bien. Los profesores son acogedores, contentos, entusiastas y responsables*”. Respecto al director agrega, “*era un director estudioso, asertivo, no era impositivo y permitió que todos tuvieran acceso a la información. Tenía una política de la presencia, trabajando siempre codo a codo con sus profesores y sabiendo esperar los tiempos para realizar cambios*”.

La capacitación entregada por el proyecto Escuela de Anticipación es fundamentalmente práctica y se aplica con dos instrumentos ejes: guías de autoaprendizaje y metodología en el aula. Las guías de autoaprendizaje buscan que el niño involucre los contenidos en su vida cotidiana. Proponen diferentes contenidos y trabajan por temas, no por niveles. La introducción es siempre la misma: dos niños dibujados con una nube de diálogo que dice: “*Hago con cuidado y limpieza cada actividad que realizo. La señal de que realmente quiero aprender es mi preocupación por la obra bien hecha y si alguno de mis compañeros no aprende, ninguno de nosotros ha aprendido*”. Para ir a cada tema se plantean distintas actividades: lectura introductoria, preguntas a trabajar en conjunto con los compañeros, realización de actividades grupales como obras de teatro, juegos, proyectos comunitario, etc. La guía termina en *compruebo lo aprendido*, que es una prueba. Los resultados de ésta se comparten entre profesor y alumno e incluso puede mejorar sus respuestas después de la primera corrección del docente. Hay en las guías una fuerte propuesta para trabajar no sólo entre compañeros, sino también con la familia y la gente de la comunidad; en cada una de ellas existe un ítem de aplicación práctica llamado *Consultamos con la familia y la comunidad*.

En cuanto a la metodología en el aula, la capacitación se centra en poner en manos de los niños los saberes importantes según el ritmo de cada cual. En primer lugar, se hace un diagnóstico que identifica las capacidades de los alumnos en las diversas asignaturas. Luego se desarrolla un programa común (pero a la vez distinto) para todos en lo que se refiere a tiempos de aprendizaje y se genera una red de responsabilidad del aprendizaje de todos, de manera solidaria (el que tenga mayores habilidades ayuda al que le cuesta más), dejando de lado los saberes accesorios (por ejemplo, en lenguaje, priorizar la comprensión a la gramática).

Otras situaciones relevantes

El entorno

A juicio de los profesores, “*el hecho de vivir lejos de la ciudad provoca que se viva de manera más tradicional; el niño es inocente y muy cercano al hogar. Esto hace que exista todavía un gran respeto por las figuras de autoridad, por lo que el profesor allí sigue siendo importante*”. En la sala se pudo observar la tranquilidad de los niños y el respeto por el profesor, además de un gran cariño mutuo.

Apoyos y reconocimiento

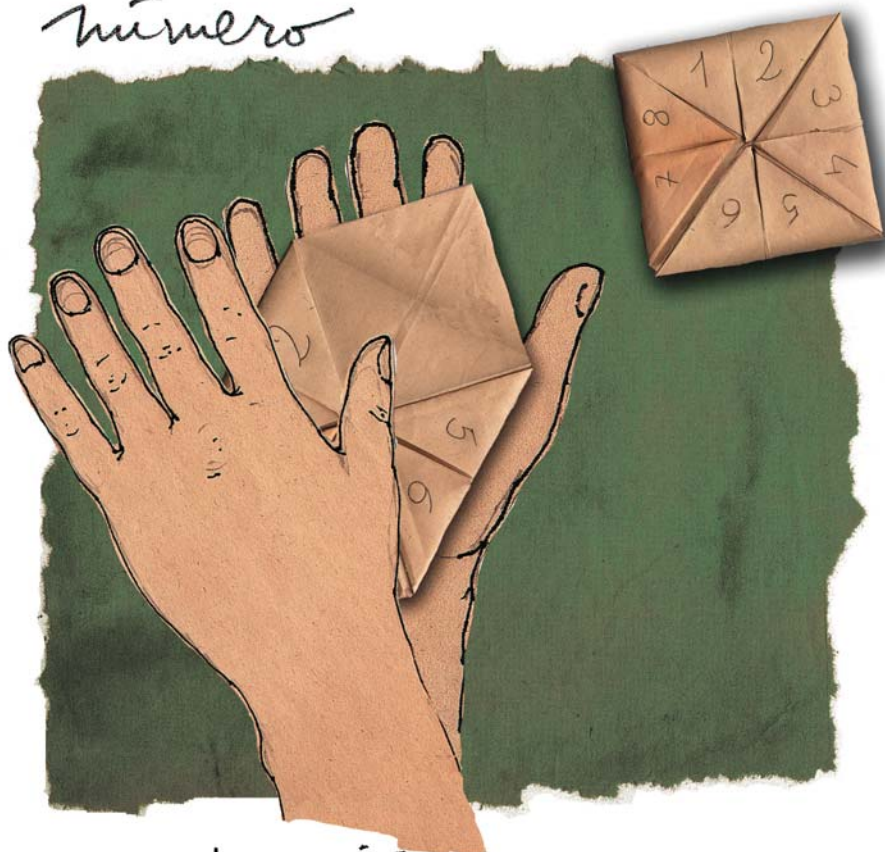
Como se ha dicho, la escuela ha contado y cuenta con variados proyectos y apoyo del ministerio, del municipio, del CPEIP y de la Minera Los Pelambres. Curiosamente, la percepción de los profesores es que la escuela no recibe suficiente ayuda. Esta

percepción es muy fuerte y parece provenir de dos fuentes: por una parte, existen proyectos en la escuela que no cuentan con los recursos suficientes para su realización, lo cual implica más carga laboral para los profesores. Por otra, los docentes sienten una falta impresionante de reconocimiento y refuerzo positivo a la escuela por parte de las autoridades.⁴ Como alguno de los profesores expresó: *“de lo que ustedes puedan decir sobre nuestra labor dependerá un tanto nuestra credibilidad como docentes y como escuela delante de los diferentes estamentos de la sociedad, tanto local como comunal, e incluso ministerial... las personas esperamos la palabra de apoyo, que nos digan que estamos haciendo las cosas bien y que sigamos adelante”*.

A juicio de los docentes, las relaciones con el sostenedor no son fuertes ni cercanas. *“El sostenedor se limita a lo mínimo”*. Se quejan de que existe una política administrativa que privilegia lo económico, sobre todo, en cuanto a sus horarios: *“No están las horas suficientes para los profesores... habíamos propuesto 40 horas y ahora nos quieren rebajar a 39”*. También existe una sensación de incertidumbre por la falta de autonomía del establecimiento con respecto a la elección de los profesores y la dirección.

⁴ En entrevistas y conversaciones informales reportan que los únicos reconocimientos de autoridades en los últimos dos años han sido la aprobación de un proyecto de pasantías sobre el uso de material didáctico novedoso en la sala de clases, tres profesores del Cajón del Maipo visitaron la escuela en el año 2001 y la visita de dos miembros del proyecto UNICEF en el año 2002.

dime un
número



evaluación en equipo

Escuela Básica República de Grecia F-114

Pamela Ugalde

Ximena Rojas

Dos tendencias confluyen en este establecimiento: la escuela normalista y la gestión moderna. La primera se caracteriza por el fuerte compromiso docente, identidad, trabajo en equipo, responsabilidades compartidas, valoración comunitaria, padres y alumnos sin organización, pero comprometidos con los deberes escolares. La segunda se distingue por la gestión racional de los recursos humanos, planificación rigurosa, metas y proyectos viables y evaluados, cuenta pública de resultados y marcha de la escuela, perfeccionamiento constante, división de funciones. Todo esto, definido en una pedagogía que, orientada al desarrollo de los aprendizajes fundamentales, ocupa variedad de estrategias metodológicas caracterizadas por el aprendizaje activo y con conciencia de su utilidad práctica.

Nombre	Escuela Básica República de Grecia F-114		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Las Cabras, VI Región		
Pobreza Comunal (2000)	Sin datos		
Matrícula (2001)	255		
N° de Premios SNED 1996-2003	2		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 255	MAT: 254	
	LEN: 252	LEN: 246	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 277	MAT: 265	
	LEN: 262	LEN: 263	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	10			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	4		6	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		4	6	
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
	1	1	8	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
Andrea Valdés Droguett
Camino Público s/n
Llallauquén, Las Cabras.
rpgrecia.lcabras.plaza.cl

I. Historia y Entorno

Al llegar a la escuela, un niño que se encontraba en el patio corrió a abrirnos el portón y nos hizo pasar. De inmediato nos recibió un profesor que en ese momento realizaba una actividad con sus alumnos fuera de la sala: todos sabían perfectamente quiénes éramos y a qué veníamos. El profesor dio algunas instrucciones a los niños, quienes siguieron trabajando solos y se acercó a atenderlos.

Estaban contentos con nuestra presencia, más aún si la visita se debía a los buenos resultados de la escuela aunque, según los profesores y la directora, son un arma de doble filo: ser *buenos* puede significar abandono, nadie los visita ni revisa su trabajo a pesar de que ellos lo único que quieren es que alguien opine sobre lo bueno y lo malo de su quehacer.

Entre el lago y caminos de tierra: una descripción general

Esta escuela se ubica en Llallauquén, comuna de Las Cabras, cercana al lago Rapel. Es un sector netamente rural, todos los caminos son de tierra. La población se dedica a labores agrícolas y al cuidado de casas de veraneo ubicadas al borde del lago.

El establecimiento, fundado en 1942 como escuela para varones, quedó enterrado bajo el agua en 1968 cuando se formó el Lago Rapel. En 1970 se construyó un nuevo edificio y se anexó la escuela de mujeres, configurando lo que es la escuela hoy.

Gracias a los contactos de la directora con redes sociales, la escuela fue apadrinada por un miembro de la comunidad de nacionalidad griega quien, por muchos años, aportó importantes recursos económicos. Mediante estos aportes consiguieron hacer grandes adelantos, por ejemplo, botar la construcción de ladrillo y levantar salas de estructura más sólida. El padrino de la escuela murió a temprana edad y la ayuda que brindaba se terminó; sin embargo, en 1997 apareció el apoyo de la Fundación Gabriel y Mary Mustakis que apadrina escuelas bautizadas como *República de Grecia* y *República de Chipre*. La colaboración de la fundación es considerablemente menor a la recibida del padrino griego, restringiéndose a la participación en actividades culturales y deportivas (concursos de baile, campeonatos deportivos, exhibiciones, capacitación, etc.) y al acceso gratuito a la línea de programas educativos de la fundación (*Mitología y Valores*, *Hipócrates* y *Mi Cuerpo*, entre otros). Estos programas se traducen en capacitación en metodologías específicas de trabajo, guías para profesores, libros para los alumnos y materiales didácticos.

La escuela se ubica en un gran terreno con salida al lago. Cuenta con seis salas de clases, comedor, sala de profesores, oficina, sala de computación para Enlaces (por ser una comuna rural, existen problemas de voltaje eléctrico que dificultan el uso de computadores), bodega, biblioteca, multicancha techada, servicios higiénicos y dependencias habitacionales (la casa de la directora, una casa para un profesor y su familia y un departamento para un profesor soltero). La infraestructura es sólida, pero tiene algunos inconvenientes, como la restricción para accionar la descarga de los retretes de los baños de alumnos (sólo dos veces al día), lo cual ha generado molestias, evidentes problemas de higiene y una constante preocupación por parte de los apoderados.

En el terreno se está construyendo un parque con zona para picnic abierto a toda la comunidad escolar. Las características físicas y sus áreas verdes son consideradas una de las fortalezas de la escuela tanto en el diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como por los profesores y apoderados. Es un entorno agradable que invita a permanecer allí, lo que indudablemente aporta al trabajo de profesores y alumnos y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Las salas tienen espacio suficiente para acoger a los niños y niñas en forma cómoda. Son espacios iluminados, limpios y cálidos, aunque muy austeros en decoración: un par de afiches, un antiguo estante y una planta cercana al escritorio el profesor.

Durante las observaciones los bancos estaban ubicados de manera frontal al pizarrón, sin embargo, cuando la actividad lo requirió, la disposición fue modificada.

La escuela tiene 285 alumnos y alumnas de kínder a 8° básico sin Jornada Escolar Completa (JEC). Atiende de 5° a 8° básico por la mañana (8 a 13 horas) y de kínder a 4° básico por la tarde (13 a 18 horas). Asisten alumnos del vecindario y un importante número de niños de sectores aledaños que necesitan continuar sus estudios de 7° y 8° básico (proviene de escuelas unidocentes que llegan hasta sexto básico). La cantidad de alumnos por curso varía entre 22 y 37. En los cursos observados se contabilizaron 37 alumnos en 7° básico (17 hombres y 16 mujeres) y 29 en 2° básico (15 hombres y 14 mujeres).

La escuela cuenta con nueve docentes y más la directora, quien lleva 32 años trabajando en el establecimiento y 27 años en el cargo. Varios de los profesores tienen formación normalista, lo cual, según la directora, les permite tener un lenguaje y una experiencia de formación común que facilita la comunicación. El personal tiene en promedio 30 años de servicio y gran parte es de la comunidad o de sectores vecinos: sólo uno debe viajar una distancia considerable para llegar a la escuela. Según ellos, el ser un grupo pequeño y con un bajo nivel de rotación es positivo, ya que facilita ponerse de acuerdo y tener un trabajo fluido en equipo.

Los alumnos y alumnas de esta escuela son respetuosos y afectuosos en el trato con los adultos y entre ellos. Su presencia personal es muy ordenada, lo que según los profesores es producto de la preocupación familiar y de la particular situación en que se insertan las familias. Si bien están en un contexto de pobreza, se desarrollan potencialidades que no están presentes en otros sectores: más disponibilidad de ingresos, puesto que no pagan por la vivienda ni por los servicios básicos (muchos son cuidadores de casas de veraneo) y mayores facilidades para conseguir apoyo (libros, ropa para los hijos, etc.) debido al contacto directo con sus empleadores.

II. El Despegue

La escuela es conocida en la comunidad por la calidad de su enseñanza (ganó el premio a la excelencia académica en 2002), los alumnos ingresan a enseñanza media obteniendo buenos resultados y se destacan entre sus compañeros.

Revisando su historia a través de los testimonios de profesores, alumnos y apoderados, no se distingue un hito significativo que haya marcado el despegue del establecimiento en términos de sus resultados académicos. Más bien, se debe, en opinión de todos, a la existencia de un conjunto de condiciones que se han ido desarrollado y potenciando a través de los años en forma constante.

III. Factores del Éxito

El proyecto educativo de la escuela: la formación integral

El proyecto educativo de la escuela enfatiza *el desarrollo integral del alumno*. Esta orientación básica está contenida en el PEI planteado en 1994 y reformulado por el conjunto de docentes que trabajó en el establecimiento durante 1999. La misión es “*que todos los alumnos aprendan de acuerdo a su ritmo y sus capacidades, ya que quienes trabajan al interior de ella generan las condiciones que posibilitan el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas que le fueron confiados, los cuales deberán asumir el rol protagónico en su aprendizaje*”, y se encarna en un objetivo estratégico definido como “*lograr educar a todos los alumnos propiciando un ambiente de*

aprendizaje y así poder desarrollar su intelecto, afectivo, social y moral, involucrando los valores cristianos y aquellos propios de su región y nación". El traspaso de esta meta a la práctica está mediado por tres objetivos centrales: elevar los logros en lectura y matemáticas, reforzar el trabajo en equipo entre los padres y la escuela y estimular la formación valórica.

La formación integral a la que se apunta está inserta en la concepción de la educación como herramienta que permite la incorporación de los niños al medio, dotándolos de las habilidades necesarias para que se desenvuelvan de buena manera. Para lograrlo, se motiva a los alumnos para que ingresen a enseñanza media y sigan avanzando, idea compartida por los padres, quienes esperan que sus hijos continúen con su educación.

Los objetivos de la escuela se traslucen en todos sus ámbitos de funcionamiento. Cada actor ha asumido un rol dentro del engranaje que permite la consecución de las metas propuestas. Se busca de forma consciente crear un ambiente propicio para el logro de los objetivos, búsqueda asumida por profesores, apoderados, directivos y alumnos.

Una forma de asegurar el logro de los objetivos es la preocupación constante de la directora y los profesores por plantearse metas viables, coherentes con las fortalezas de la escuela, de modo de poder cumplirlas en los plazos establecidos, constituyéndose en *pequeños buenos pasos* (sin llenarse de objetivos que los sobrepasen y que finalmente no puedan hacerse carago). El hecho de que se planteen en conjunto las metas y objetivos los compromete e involucra en su consecución. Como consecuencia, el obtener buenos resultados se transforma en un refuerzo positivo frente al compromiso y calidad del trabajo, a través de experiencias de logro positivo.

El resultado de los objetivos es monitoreado mediante un proceso de seguimiento y evaluación institucional bianual donde se revisan cada una de las metas propuestas; los objetivos no logrados se reformulan y se vuelven a intentar utilizando otras estrategias. Estos datos se hacen públicos en un acto anual al que asisten alumnos, docentes y apoderados: se da cuenta de los objetivos propuestos, logrados y no logrados, y se informa sobre las nuevas formas de enfrentar aquellos que no se cumplieron.

Gestión del establecimiento: un soporte a la labor pedagógica

Dentro de los ámbitos de gestión y organización, la escuela se propone cuatro objetivos con el fin de crear las condiciones propicias que favorezcan el trabajo docente:

- 1) Promover las buenas relaciones humanas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Los docentes y la directora se preocupan de mantener el respeto y la buena comunicación entre profesores, alumnos y apoderados teniendo clara conciencia de que son un modelo de ello: *"aquí se cuida mucho de no mostrar las diferencias entre profesores delante de los niños"*.
- 2) Transformar los consejos de profesores en talleres participativos, donde cada miembro aporte con su opinión profesional sobre el proceso. Los profesores se reúnen mensualmente para revisar las dificultades, las situaciones problemáticas y lo que ha dado buenos resultados. Planifican, verifican los objetivos planteados y elaboran futuros proyectos.
- 3) Descongestionar la gestión educativa delegando funciones y responsabilidades en otros profesionales del establecimiento. Este punto cobra especial relevancia al momento de definir la división del trabajo. Las labores se reparten entre todos los docentes, concentrando la directora sólo algunas labores administrativas.
- 4) Planificar actividades de financiamiento para la compra de insumos. Asegurar el suministro de insumos para la escuela es un tema central, por lo cual *"aquí siempre se están haciendo campañas solidarias, bingos, actividades comunales para juntar fondos para la escuela"*.

La organización del trabajo y el liderazgo directivo: trabajo en equipo

En esta escuela existe una particular forma de organizar el trabajo, la cual está muy relacionada con el tipo de liderazgo que ejerce la directora y redundante en una gran capacidad de trabajo en equipo.

Según la directora, *“la clave es la administración de los recursos humanos, porque no todos tienen capacidades para todo”*. Cada docente tiene asignada la función de coordinación de un área específica, sin que esto excluya al resto de los profesores de la toma de decisiones.

Respecto a las funciones de apoyo técnico pedagógico, se formó un equipo de gestión educativa compuesto por la directora, un docente encargado de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y otros dos docentes. Si bien este equipo coordina las labores técnicas pedagógicas, las decisiones se toman entre todos los profesores. En la misma línea, la información es accesible y compete al total del equipo, puesto que todos tienen responsabilidad en la administración del establecimiento.

La asignación de profesores a niveles de enseñanza y asignaturas se hace considerando las capacidades y preferencias individuales. Cada uno toma la asignatura con que tiene mayor cercanía y trabaja con los cursos con que tiene mejores relaciones, generándose una especialización por temas y niveles. Los profesores arman el horario, se ponen de acuerdo e informan a la directora al final del proceso.

La directora no impone sino comparte responsabilidades y promueve el trabajo en equipo. De esta forma, traspa la responsabilidad de tomar decisiones a los docentes, haciéndolos partícipes de la administración de la escuela: *“el trabajo se hace entre todos, lo único que hago sola son los boletines”*.¹ Mantener este tipo de liderazgo es posible gracias a que los docentes responden positivamente a las labores encomendadas, son capaces de tomar decisiones y asumir las consecuencias de ellas. *“En esta escuela, si falta la directora o un profesor no se nota. Pero esto es de que la directora delegue funciona porque nosotros respondemos”*, dicen los profesores.

Esta forma de funcionamiento significa que todas las acciones, planificaciones y evaluaciones son realizadas por el conjunto de los profesores y la directora. Existe una profunda incorporación de la responsabilidad del funcionamiento total de la escuela en cada profesor. *“Nadie les tiene que decir lo que tienen que hacer, no necesitan control ni presión”*, asegura la directora.

Este trabajo en conjunto, sin controles y basado en la incorporación de las responsabilidades como propias, otorga a los docentes una sensación de constante apoyo. El trabajo es cooperativo, centrado en los incentivos y en la búsqueda de soluciones a determinados conflictos. La percepción de los profesores es que un equipo los apoya: *“se trabaja con profesionalismo, nadie nos está presionando, aquí pedimos ayuda cuando nos sentimos débiles, somos un equipo”*.

Lo anterior se traduce en una constante búsqueda de perfeccionamiento asumida como una inversión que rinde frutos para todo el equipo docente. La capacitación es vista como una experiencia positiva y enriquecedora: *“aquí hay un afán de superación personal, hay mucho perfeccionamiento, incluso pagado por nosotros mismos”*. (Los docentes ya completaron la línea de cursos asociados a la reforma ofrecidos por el Ministerio de Educación).

¹ Informes que debe entregar a las autoridades.

Compromiso docente: con la camiseta puesta

En esta escuela, el compromiso del equipo docente es considerado uno de los factores que explican los buenos resultados, originándose en la particular forma de organizar el trabajo y en la participación conjunta de los profesores y la directora, que los hace sentirse parte del proyecto.

El hecho de que varios de ellos compartan una misma formación (profesor normalista), les permite tener un lenguaje común, una experiencia de formación e inserción en el ejercicio de la profesión que los distingue generando identidad y sentimiento de unidad. Varios docentes son ex alumnos de la escuela y/o habitantes de la comunidad, lo que provoca un alto grado de compromiso y fuertes lazos afectivos.

Otro factor relevante ligado al compromiso es la vocación que dicen sentir los docentes por su profesión *“la educación es como un apostolado, tenemos vocación por la pedagogía, no es sólo para ganarse el pan”*. Una profesora (la más joven del grupo) manifestó que sus compañeros de labor han sido fundamentales en el aprendizaje de su profesión, ayudándola y siendo solidarios.

Este compromiso se extiende hasta sus hogares ya que frecuentemente los alumnos buscan ayuda de sus profesores fuera del horario escolar y los visitan en sus domicilios. Esto quedó de manifiesto el primer día de nuestra visita cuando, terminada la jornada escolar, nos retiramos a la casa de quien hizo de anfitrión. Al poco rato llegaron un par de niños en bicicleta que buscaban al profesor para preparar su ingreso a enseñanza media. De una bolsa repleta de guías de estudio, el docente seleccionó las adecuadas, les dio instrucciones y dejó a los niños estudiando en ese mismo lugar. Esta situación no fue fortuita, es parte de la cotidianeidad de ese hogar.

A pesar de que los docentes tienen 30 horas o más de dedicación a la escuela y que se distribuyen el trabajo entre todos, deben realizar varias de las actividades en sus casas. Sin embargo, no se percibe una necesidad de aumentar las horas profesor, sino de profesionales de otras especialidades, como sicopedagogo y psicólogo, que apoyen la labor que realizan.

Se respira un buen clima

Con la particular organización del trabajo, el liderazgo de la directora, la facilidad del trabajo en equipo y el alto grado de compromiso docente, se configura una situación especialmente propicia para el desarrollo de un buen clima laboral.

A modo de ejemplo, se puede relatar que en un mismo patio, mientras un curso realizaba un ensayo de teatro, otro curso se concentraba en una actividad de matemáticas y un tercer curso realizaba su actividad *del flúor*. Nadie interrumpía ni se desconcentraba, había un orden apacible, al pasar todos ofrecían una sonrisa y no faltaba el niño o la niña que pedía un beso. Al sonar la campana, nadie tenía apuro por irse, ni alumnos ni profesores.

Este buen clima, además de las condiciones anteriores, está relacionado con el sistema de funcionamiento del colegio: *“hay confianza pero sin perder el respeto”*, señalan los alumnos. Así también, los apoderados consideran la buena imagen y disciplina al momento de matricular a sus hijos en esta escuela. Según los alumnos, las faltas al orden son reírse mucho en la sala, conversar, pararse y hacer mucho ruido.

Este *buen comportamiento* se logra reflexionando sobre la importancia del respeto como base de las relaciones que se dan al interior de la escuela: nadie grita, amedrenta o amenaza para que los alumnos trabajen. Se entiende que un buen comportamiento no significa silencio y sumisión, sino comprensión de los límites y de la importancia de lo que hacen.

Otro factor del buen clima es el tipo de relaciones que se entablan al interior del establecimiento. Tanto los docentes como la directora se sienten en familia, todo se conversa entre profesores, alumnos y apoderados; *“hay confianza pero no se pierde el respeto, los profesores son relajados, pero siguen siendo los profesores”*, señalan ellos mismos. El trato en el equipo es amable, cortés y familiar, lo cual, además de ser un elemento necesario para desarrollar de manera agradable el trabajo diario, es un ejemplo de lo que se quiere lograr con los alumnos y apoderados.

Finalmente, cabe destacar la relevancia del factor *años de servicio* en la escuela, que, según los profesores, es positivo y negativo a la vez: positivo porque otorga tradición, historia común y sentimiento de familia. Esto redundando también en la credibilidad que tienen los docentes frente a la comunidad, ya que muchos apoderados han sido alumnos de los mismos profesores que ahora enseñan a sus hijos. Además, ser parte de la comunidad les da herramientas para trabajar e intervenir en ella, ya que conocen cabalmente a las familias y sus problemáticas. Lo negativo de un equipo de trabajo con tantos años de carrera docente es que inevitablemente, en poco tiempo, la mayoría de ellos jubilará, situación que puede afectar el sustento de los buenos resultados.

¿Qué pasa con los padres y madres?

A través del centro de padres, los apoderados participan en actividades destinadas, principalmente, a recaudar fondos para generar un espacio apropiado para el aprendizaje de sus hijos e hijas. Cada curso tiene una directiva que se reúne mensualmente con la mesa directiva del centro. Así también, mensualmente los padres y madres asisten a reuniones de curso y, dos veces al año, se juntan en asamblea general. En todos los casos, las temáticas son el aprendizaje, las situaciones de riesgo de algunos niños y la generación de recursos para la mantención de establecimiento. En las asambleas generales, además se da cuenta de la gestión de la escuela y del centro de padres.

En términos explícitos, dentro del PEI se han establecidos objetivos en relación al apoyo y colaboración de los padres en el aprendizaje de sus hijos. En términos implícitos, pese a que la directora y los profesores delegan mucha responsabilidad a los apoderados en la mantención de la escuela, no hay un gran apoyo. En síntesis, están los espacios para que los apoderados se incorporen al colegio mediante la generación de fondos, pero no existen los espacios para que se integren al proceso educativo. Sin embargo, esto no es percibido por los apoderados como un gran problema. Existe conciencia de la importancia del apoyo familiar en los resultados de los niños, pero es entendido como una tarea que se realiza en el hogar, no como una participación directa en el colegio.

¿Y la participación de los alumnos?

En la escuela no hay centro de alumnos ni canales o espacios formales de participación; sin embargo, el equipo docente se preocupa de conocer las inquietudes de alumnos y alumnas y las incorpora en sus estrategias pedagógicas. Por ejemplo, aplicaron una encuesta que preguntó a los estudiantes por sus intereses y por las actividades que realizaban habitualmente. Como resultado, constataron que la televisión es una de las actividades que más los motiva. A raíz de esto, el equipo de profesores decidió incorporar la televisión como un instrumento de aprendizaje y están planteando un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) para instalar un televisor en cada sala.

El trabajo pedagógico: iniciativas concretas

El currículum académico se rige por los lineamientos oficiales del ministerio, sin embargo, llaman la atención algunas prácticas transversales interiorizadas por el cuerpo docente. En primer lugar, destaca la práctica de lectura silenciosa. Al inicio de cada jornada, mañana o tarde, independientemente de la asignatura y del profesor que esté a cargo, todos los cursos destinan los primeros 15 minutos de trabajo a la lectura silenciosa. Cada alumno escoge su lectura, ya sea libros que encuentran en la sala, como en el caso de 2° básico, o libros que traen de la casa, como se observó en 7° básico. Terminado el tiempo, el profesor pregunta al azar a cuatro o cinco alumnos sobre lo leído y hace preguntas para ampliar el tema.

Así también, es destacable el desarrollo de actividades extraprogramáticas, tales como talleres de pintura y de teatro, club de guitarra, deportivo de fútbol y atletismo, grupo folclórico, Cruz Roja, operación DAISY y brigada escolar. Como todas las actividades que se realizan, el objetivo es la formación integral de los niños y niñas. El grupo de teatro comenzó a funcionar producto de un PME. Desde entonces, y pese a que el financiamiento terminó, siguen trabajando: es uno de los espacios extra programáticos establecidos como parte de la escuela y del cual la directora se encuentra orgullosa.

En la sala de clases

Sintetizando los aspectos observados en clase se pueden mencionar el énfasis en el trabajo en equipo y utilización de las cualidades de cada cual, promoción del respeto mutuo, de la lectura, de la capacidad de expresión y comunicación.

En general, los profesores mantienen involucrada a la mayoría de los alumnos en la actividad y en el aprendizaje, supervisan constantemente que todos los niños estén aprendiendo y refuerzan de manera positiva. Son muy afectivos con sus alumnos, no se detectaron descalificaciones, encasillamientos ni preferencias. Se establecen relaciones cercanas entre alumnos y maestros, todos se conocen y sienten un gran sentimiento de pertenencia con la escuela, lo que provoca el cariño y cuidado de las personas con que se convive. Hay un buen uso del lenguaje por parte del docente, se estimula la expresión oral de los niños y se escuchan sus opiniones.

Vale la pena destacar algunos aspectos de carácter pedagógico observados en las clases. El promedio de tiempo real de enseñanza en las observaciones fue de 81,75 minutos. Esto significa que el período usado para el aprendizaje fue aproximadamente el 88% de la sesión. Esta observación concuerda con lo dicho por los profesores y la directora: “*a esta escuela no se va a perder el tiempo*”, no ocupan la clase en asuntos administrativos o en mantener la atención y disciplina de los alumnos, porque no lo requieren.

Como se mencionó anteriormente, se debe tomar en cuenta el tiempo que dedican sistemáticamente a la comprensión de lectura, a la comunicación y la capacidad de expresión. Este esfuerzo se ve reflejado en los niños y niñas entrevistados, quienes mostraron una buena capacidad de expresión. Este es uno de los factores considerados como influyentes y significativos para los buenos resultados de esta escuela.

Cabe destacar que en todas las actividades observadas en ambos niveles (2° y 7° básico), estaba presente el factor *posibilidad de elección de los alumnos*, ya sea eligiendo sus lecturas, los temas a trabajar, etc. En el caso de las actividades grupales, los profesores ponían énfasis en el trabajo en equipo, desarrollando la capacidad de organización para lograr una mayor eficiencia. Así también, mediante el refuerzo positivo, apelaban a las habilidades de cada alumno, en términos de organizar el trabajo en equipo según las propias capacidades.

Se observó una reciprocidad reforzadora entre lo que hace el docente y las conductas de los alumnos. El profesor nunca amenazó a nadie ni levantó la voz, terminó la clase felicitando a sus alumnos por la creatividad, solidaridad, responsabilidad, verdad, compromiso, buenas respuestas y comprensión de la materia.

En general, los alumnos siguen sin problemas las demandas del profesor, ya sea normativas o de aprendizaje. Se nota un trato respetuoso; en todos los casos observados los alumnos se disciplinan y apoyan entre sí amablemente. En las asignaturas los alumnos responden activamente a las preguntas y motivaciones del profesor, siguen las normas con facilidad y la mayoría está atenta y activa. La actitud y comportamiento de los niños hace que la comprensión sea muy buena. Por otra parte, tienen muy incorporado el respeto mutuo, lo que se registra con facilidad no solamente en las relaciones entre alumno y profesor, sino también entre ellos.

Respecto al uso de equipamiento y material didáctico, se observó que en el funcionamiento general de la escuela se ocupan poco estos recursos, siendo un aspecto poco influyente en los buenos resultados. Los distintos actores mencionan la falta de materiales, comentan que por ser una escuela *buena* no recibe el mismo apoyo en materiales que las con malos resultados. También se refieren a la falta de salas y espacios para estudiar o para permanecer más tiempo en la escuela. Hay niños que vienen desde muy lejos y, por los horarios de la locomoción colectiva, deben llegar muy temprano y sólo pueden permanecer en el patio. Sin embargo, hay ciertos espacios como la sala de computación y la biblioteca que son subutilizados.

En las entrevistas realizadas después de clases, los niños manifestaron sus expectativas de seguir estudiando, lo que es coherente con el objetivo institucional de incentivarlos a continuar con sus estudios.

Comportamiento frente al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

Los docentes han creado un folleto con guías de ejercicios para reforzar el tipo de preguntas a los cuales se verán enfrentados los alumnos. A este respecto, un profesor señaló que un riesgo que podría poner en peligro los buenos resultados tiene relación con este tipo de evaluaciones, ya que *“la reforma apunta a procesos y el SIMCE a la memorización. Para el SIMCE hay que mecanizar”*.



Escuela Melecia Tocornal 103

Pamela Ugalde
Ximena Rojas

Una misión educativa orientada a la formación integral asume acá un compromiso fuerte con el aprendizaje y desarrollo del potencial de cada niño. Se expresa en relaciones de respeto y no discriminación, se enfoca hacia la colaboración y el apoyo de los que tienen más problemas. La orientación hacia la efectividad se concreta en políticas claras de selección, asignación, perfeccionamiento y evaluación de los docentes. Se aprovechan los recursos de la reforma educacional y del municipio, y se mantiene una muy buena relación con las familias (comunicación, apoyo). La pedagogía con ritmo sostenido, métodos variados, bien planificada, ejecutada con respeto y apertura evita problemas disciplinarios.

Nombre	Escuela Melecia Tocornal 103		
Dependencia	Particular subvencionada		
Localización	Rural		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Chimbarongo, VI Región		
Pobreza Comunal (2000)	28.1%		
Matrícula (2001)	394		
N° de Premios SNED 1996-2003	1		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 263	MAT: 270	
	LEN: 272	LEN: 280	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 251	MAT: 279	
	LEN: 278	LEN: 251	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	17			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	4		13	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		8	9	
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
		2	15	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
 Hermana Rosa Ortiz Romero
 fono: (72) 920 493
 Camino Codegua s/n
 San Enrique, Chimbarongo.
 emelecia.chbrgo.plaza.cl

I. Historia y Entorno

Esta escuela particular subvencionada pertenece a la Congregación Hijas de la Misericordia –dedicada a la educación y acción pastoral– y está ubicada en un amplio terreno en San Enrique, comuna de Chimbarongo. Es un sector rural, lleno de vegetación y grandes parcelas donde las principales actividades son agrícolas.

El establecimiento se ubica junto al camino, al lado de la casa de la congregación donde viven las *hermanitas*, como les llaman los niños. Las instalaciones son muy buenas, salas nuevas e iluminadas, con cortinas y muebles, aunque de decoración muy austera. Todo permanece ordenado, limpio y cuidado. Los bancos están ubicados de manera frontal, sin embargo, se mueven cuando la actividad lo requiere.

La escuela existe desde 1950, cuando funcionaba en una sala de la antigua casa de la congregación. Luego, gracias a las limosnas, se construyó un pabellón. En esos años sólo asistían niñas, pero en 1973 se transformó en escuela mixta con la llegada de los alumnos de un colegio de sacerdotes. Desde 2002, funciona en Jornada Escolar Completa (JEC) y cuenta con nueva infraestructura: nueve salas de clases, laboratorio, sala de computación, biblioteca, comedor y cocina, sala de profesores, un gran patio, el cual se suma a un parque que se extiende entre la casa de las religiosas y el colegio (es utilizado por alumnos y profesores para realizar algunas actividades académicas) y un estacionamiento para bicicletas techado que alberga el vehículo más utilizado por los niños para trasladarse a la escuela. Además, es propiedad de la escuela una *casita* utilizada para dar atención psicológica y médica especializada en niños de la comuna, la cual ha sido prestada a la municipalidad a cambio de atención profesional a niños de la escuela.

En 2002, la matrícula fue de 396 alumnos entre kínder y 8° básico, en cursos de 40 a 47 alumnos. Este alto número de niños por curso se explica por la gran demanda que tiene la escuela, “*todos los niños se reciben, todos tienen matrícula*” dice la directora, lo que significa que no hay ningún tipo de selección para ingresar.

En términos económicos, la escuela se sostiene mediante los ingresos provenientes de las subvenciones, aportes del centro de padres, la realización de una rifa anual y el aporte anual destinado a mantención de los establecimientos que otorga el Ministerio de Educación. Además, cuenta con varios programas ministeriales (*Enlaces, Profesores jefes y su rol en la reforma educacional, Perfeccionamiento Fundamental, Actividad Física y Deporte, Quiero Ser, Habilidades para la vida*) y de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB (Programa de Alimentación Escolar con 289 raciones, Salud Escolar y Oral). En 1998, se vio beneficiada con una pasantía para uno de sus profesores en Cuba.

La directora es una religiosa de la congregación, profesora de enseñanza media, que desde hace siete años se desempeña en el cargo. Antes de asumir la dirección hizo clases en otro colegio de la orden en Santiago y tuvo a su cargo por tres años la dirección de un internado de niñas y jóvenes de la congregación en Castro, Chiloé. Con 42 años de edad, ha trabajado desde 1985 en educación como profesora jefe, de castellano y religión.

La escuela cuenta con 17 docentes quienes, en su mayoría, tienen una carga horaria de 44 horas. Casi la mitad del equipo docente está compuesta por religiosas; el resto son profesores que viven en pueblos y ciudades de la zona (algunos recorren largos trayectos para llegar), conformando un grupo heterogéneo en términos de formación, edad y años de experiencia.

Los alumnos pertenecen mayoritariamente a familias de escasos recursos dedicadas al trabajo agrícola. La presentación personal denota preocupación, se ven ordenados, con uniforme completo, cotonas y delantales, siempre limpios y bien cuidados. Muchos de los padres son ex alumnos de la escuela.

II. El Despegue

La escuela no ha experimentado un *despegue* en términos de resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), porque desde que existe dicha evaluación, sus puntajes han sido relativamente altos. El establecimiento se destaca porque a sus egresados les va bien en la enseñanza media en San Fernando y en otras ciudades cercanas. Según la directora y los docentes, se trata de una escuela buena y con prestigio en el medio porque imparte una educación centrada en la persona y en los valores. *“Los resultados del SIMCE son el producto de un proceso largo del cual todos somos responsables. Nos interesa la familia, los niños; lo del SIMCE fue una sorpresa, esa no es la orientación”* (las actividades de preparación del SIMCE se limitan a ejercicios para familiarizar a los alumnos con el tipo de preguntas).

La escuela no ha mantenido relaciones significativas con el ministerio ni con el Departamento Provincial de Educación (DEPROV), por lo cual los buenos resultados académicos parecieran ser fruto de un proyecto educativo claro y preciso que marca con fuerza el funcionamiento, forma de trabajo, clima organizacional y relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar (dirección, personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar, alumnos y padres o apoderados) apoyándose en valores cristianos y católicos, los que entrelaza exitosamente con mucho orden, disciplina y compromiso con la tarea pedagógica.

III. Factores del Éxito

El proyecto educativo: valores cristianos y superación personal

La escuela tiene una clara definición de sus objetivos educacionales, orientados hacia la *formación de personas*. La directora señala que *“el objetivo es formar al niño en sabiduría, salud y santidad, para ser personas que sirvan a la comunidad, que crezcan en valores: sinceridad, lealtad, respeto, compañerismo, que sigan la verdad, que pidan disculpas, que los alumnos se sientan importantes, que sean personas y se valoren como tales”*. Por su parte, los docentes corroboran: *“hay una formación cristiana, de respeto, en todas las asignaturas siempre se recalcan los valores, por ejemplo, la honestidad. Se inculca a los alumnos el que imiten las cosas buenas”*.

Un vistoso letrado ubicado en el patio dice *“No hagas a tu prójimo lo que no quieres que te hagan a ti”*, frase que representa el estilo de relación que se propicia en los miembros de la comunidad escolar.

Al mismo tiempo, el proyecto de la escuela estimula con fuerza la formación académica de los alumnos y la necesidad de responder diferencialmente a cada uno de ellos priorizando la persona, los valores cristianos y la superación personal, entendida como aprendizaje y ampliación de capacidades. *“Hay preocupación por la superación personal de los alumnos. Todos los niños y niñas pueden aprender. Los niños tienen distintas capacidades, pero todos pueden, se les debe dar la oportunidad. Hemos tenido niños con deficiencias graves y han logrado avances”*, señala la directora. Los docentes concuerdan en que *“cada uno puede aprender, aunque sea a un ritmo distinto”*.

La formación académica se orienta a posibilitar la continuidad de los estudios de sus alumnos. Los planes y programas que se siguen son los oficiales ya que *“las evaluaciones posteriores son a base de esto y no queremos que nuestros niños queden en desventaja”*. Para la directora, el haber trabajado en enseñanza media le permite conocer las exigencias de ese nivel y preparar a los alumnos para enfrentar con éxito su ingreso y permanencia en la educación secundaria.

Los apoderados, muchos de ellos ex alumnos, tienen claros los objetivos del colegio: *“que los niños salgan bien educados y con valores. Se sabe que es un buen colegio, y porque es religioso inspira confianza. Nos gusta el trato con los niños, les conversan, son acogedores”*.

Convivencia, compromiso, eficiencia

Todos los integrantes de la comunidad escolar muestran un fuerte compromiso con la escuela, ganas de colaborar, cumplir y hacerlo bien. Los docentes señalan: *“hay amor al trabajo, estamos comprometidos con el colegio, los niños y los apoderados, hay perseverancia del profesor, no se agota ninguna posibilidad hasta que el niño salga adelante”*.

La directora destaca que los profesores *“viven sus valores, son comprometidos con su labor docente, muy responsables. Cuando tienen que salir dejan sus clases preparadas y buscan quien los reemplace. Hay mucho compañerismo. Son generosos con su tiempo y su persona”*. Esta dedicación también se reconoce entre los profesores, cuando admiten que *“se preocupan de que los cursos no queden botados, si van a faltar mandan sus materiales, cada vez que el colegio crece un poco, aumenta el compromiso”*.

Los alumnos señalan que sus maestros explican, tienen paciencia y los conocen personalmente. Los apoderados valoran la paciencia y perseverancia de los profesores, así como el que sean profesionales preparados e inculquen a sus hijos el valor del estudio. Los docentes, por su parte, indican que en términos académicos *“los apoderados apoyan a sus alumnos en lo que pueden”* porque perciben el compromiso de la escuela con cada niño.

Este compromiso de los distintos actores educativos se expresa en la calidad de las relaciones que establecen entre ellos. Se observa un trato muy cordial y cariñoso, existe cooperación entre los miembros de la comunidad. Tanto es así, que los ex alumnos que visitan la escuela dicen que *“afuera echan de menos el trato de acá”*. En las salas, en recreo, en el patio o en el parque los alumnos son respetuosos entre sí y con sus profesores, quienes responden de igual forma. Al empezar la jornada, los niños llegan felices y muchos saludan con beso y abrazo a sus profesores. Se observaron muchas muestras de cariño y consideración entre todos. Durante el recreo, los educadores se juntan a tomar café, conversan sobre los niños y preparan material para sus clases.

La forma de trabajar efectivamente está centrada en lo valórico y en la persona. Los alumnos *“son niños, pero son personas. La idea es que el niño esté relajado en la sala, se los hace alegres, dinámicos”*, señalan los profesores. Se trabaja para que los alumnos se expresen, para levantarles la autoestima, se resalta el valor del respeto al compañero. Cuando reprenden a un niño está claro que *“no se reta al niño como persona, sino que se castigan conductas inadecuadas”*. Se motiva a ayudarse mutuamente entre compañeros y se valora la lealtad.

La forma de trabajo con los alumnos también se practica entre los otros miembros de la comunidad educativa. Los profesores cumplen lo que prometen a los niños. No hay distinciones entre docentes y paradoctentes. Todos asisten a reuniones y capacitaciones, incluso las manipuladoras de alimentos y los auxiliares participaron de la capacitación del proyecto Enlaces. La idea es que se está prestando un servicio y cada uno debe cooperar para que resulte.

La búsqueda de este buen clima implica tomar decisiones relativas a la forma de hacer las cosas: *“hace un tiempo cada curso juntaba plata para hacer regalos a los alumnos pero surgían la competencia y rivalidad, entonces eso se cortó, ahora los apoderados juntan plata para una once final y el municipio se encarga de dar juguetes a todos por igual”*, comentan los docentes.

En síntesis, la comunidad escolar se identifica fuertemente con los valores cristianos que la orientan y con los fines académicos que se ha propuesto. Esto dota de sentido al quehacer de la escuela, genera compromiso y un clima organizacional que posibilita un trabajo eficiente.

Organización, reglamentos y disciplina

La estructura organizacional de la escuela es sencilla: la directora no hace clases, sus labores se orientan a la organización y apoyo de la labor pedagógica, relacionándose con cada uno de los profesores y adjudicándoles algunas tareas específicas además de las labores que cada uno debe cumplir. Ella selecciona los profesores, les asigna las clases, los supervisa, les da apoyo. Una vez al mes, se reúne con todo el equipo para reflexionar sobre el trabajo general de la escuela. A esto se suman reuniones trimestrales para evaluar a todos los niveles, de kínder a 8° básico, en las cuales participan los profesores de cada curso. Como los docentes se especializan en áreas de trabajo, se establecieron equipos de apoyo para cada ciclo. No se cuenta con Unidad Técnico Pedagógica (UTP) u otro personal especializado. Una religiosa hace de orientadora y los niños que lo requieran tienen atención psicológica y educativa especializada en la municipalidad. La escuela cuenta con un centro de padres y apoderados que se dedica fundamentalmente a reunir fondos para costear algunos gastos de manutención de la escuela.

La mayoría de los profesores trabaja jornada completa. Además de las horas pedagógicas contratadas, tienen dos horas semanales disponibles para consejo de profesores, sin embargo, el tiempo no les alcanza para preparar las clases en su horario y deben hacerlo en sus casas.

La escuela funciona con reglamentos explícitos conocidos por padres, apoderados y alumnos respecto al orden, limpieza, uniforme, insignia, etc. Según la gravedad de la falta, los castigos varían entre anotación en el libro, amonestación verbal, citación del apoderado y suspensión de clases. Los apoderados señalan conocer estas normas y estar de acuerdo con ellas. A pesar de esta formalidad, los castigos casi no se aplican, los problemas de conducta y disciplina se solucionan conversando y buscando acuerdos entre las partes y se logra mantener una disciplina fundada en el respeto y aceptación de las diferencias.

Las ocasionales faltas de conducta y de disciplina en alumnos tienen castigos establecidos que, según profesores y alumnos, nunca pasan a mayores: los castigos son quitar décimas para la prueba siguiente, quitar minutos de recreo o anotaciones en el libro o en el cuaderno. En el caso de problemas disciplinarios mayores, se conversa con los padres. No más de dos alumnos por año terminan con matrícula condicional. En estos casos, se solicita al apoderado un apoyo especial para que el niño pueda superar sus problemas de conducta o debe llevarlo a otro colegio en que las normas sean más flexibles. Según la directora, *“esta es una medida que se toma para que los papás tomen la responsabilidad de sus hijos”*. En este contexto, *“portarse mal significa hacer desorden, no hacer las tareas, hacer bulla, gritar, demorarse en presentar los trabajos”*, señalan los alumnos. Casi no hay casos de faltas mayores.

Respecto a los profesores, si alguno no da los resultados esperados en el plano académico, traspasa los reglamentos, peca de intolerante, impaciente o falta el respeto, converso con él o ella *“para que se den cuenta de sus errores y de que se les quiere apoyar. Y mejoran, se superan”*, señala la directora.

Las normas y reglamentos de la escuela son parte de la conducta habitual aprendida por docentes y alumnos. Cada uno sabe lo que debe hacer y lo hace. A modo de ejemplo, pudimos observar la práctica del uso de *patitas* (cobertor de género o lana para los zapatos con el objeto de no rayar el piso vitrificado de las salas) por los niños. Al entrar a la sala los alumnos se ponen las patitas y se las sacan al salir a recreo. Esto, que pudiera parecer caótico, se desarrolla en un orden sorprendente. Los niños se forman fuera de sus salas, un alumno encargado trae un canasto plástico con las patitas de todo el curso y se las ponen sin desorden, no hay premura puesto que todos conocen el funcionamiento de los *rituales* y lo asumen como necesario para mantener el orden, la disciplina y dedicarse de la mejor manera a lo que vienen a hacer al colegio: enseñar y aprender.

La gestión pedagógica de la escuela

Más allá de un proyecto compartido, del compromiso de la comunidad escolar, de los reglamentos, del orden y la disciplina, diversas prácticas pedagógicas marcan los resultados académicos de la escuela. Éstas se ubican en dos dimensiones principales: organización y gestión de recursos humanos y una definición muy precisa de las habilidades que se busca desarrollar en los alumnos.

Organización y gestión de los docentes

En primer lugar, destaca el método de asignación de profesores a cursos y asignaturas. La directora, junto a cada docente, define esta asignación, considerando las preferencias y capacidades individuales, con lo cual *“se aprovecha el material humano y se sigue una línea de trabajo, consiguiéndose como resultado un profesor especializado y motivado”*, señala. Esta manera de distribuir el trabajo le da confianza porque sabe que contará con profesores capacitados para desarrollar la asignatura. Ella da apoyo si se lo piden pero no supervisa clases (excepto a los profesores en práctica). *“Confío mucho en lo que hacen, ellos sienten que yo confío en ellos, si hay algún asunto que resolver, converso directamente con el profesor”*.

Una segunda práctica sobresaliente es que todos los profesores, de kínder a 8° básico, participan y se someten a una evaluación institucional cada trimestre. Se analizan las planificaciones de cada uno y sus logros. Los programas específicos y las clases de religión se evalúan vía encuestas. Además, para revisar y reflexionar sobre el trabajo general de la escuela, el conjunto de profesores y la directora se reúnen mensualmente. La regularidad de estas reuniones resta tensión al proceso evaluativo y lo transforma en una instancia de análisis y de acompañamiento. Los profesores no se sienten vigilados, por el contrario, saben que cuentan con el apoyo de la directora y de sus colegas.

Un tercer aspecto destacable es la política de contratación de docentes y su inmersión inicial en el estilo de trabajo de la escuela. Para mantener la línea del establecimiento, la directora se preocupa de que los nuevos integrantes del equipo tengan las características personales necesarias para adaptarse de buena manera al quehacer escolar. Ella entrevista personalmente a los candidatos, centrándose más en características de la persona que en perfeccionamientos y títulos

Habilidades que se desarrollan en los alumnos

Desde que los niños están en primer ciclo tienen varios profesores, *“así no se asustan cuando llegan a 5° y se encuentran con un profesor por asignatura”*, señala la directora. Se los va preparando para que enfrenten de mejor manera las etapas que siguen. Lo mismo pasa con los alumnos de segundo ciclo, que son preparados para enfrentar con éxito la enseñanza media.

Es notable el énfasis puesto en una serie de prácticas orientadas a que el alumno aprenda lo máximo posible según sus capacidades. Es deber del profesor perseverar con cada niño, buscar su talento y apoyarlo. Hay una preocupación individual por cada alumno. Están prohibidas las descalificaciones del profesor hacia el alumno o entre alumnos. Se estimula el talento, la creatividad y la responsabilidad de cada cual.

Los cursos y grupos de trabajo no se separan por capacidades o talentos específicos y los puestos o asientos en la sala se cambian cada cierto tiempo. La idea es fomentar los vínculos al interior del curso, aprender a trabajar con distintas personas, adquirir destrezas para organizar eficientemente el trabajo y ayudarse mutuamente respetando la diversidad y lo mejor de cada persona. En definitiva, se busca desarrollar habilidades sociales.

Otra práctica es la evaluación regular de los niños. Se exige que los alumnos aprendan y todas las asignaturas tienen pruebas, exámenes, trabajos y tareas. La evaluación del profesor se acompaña de prácticas de auto y coevaluación. *“Ambos procesos son desarrollados con éxito puesto que los alumnos son capaces de utilizar responsablemente su capacidad de calificar su trabajo y el trabajo de sus compañeros; con frecuencia las notas puestas por el profesor son mayores que las puestas por los alumnos”*, señala un docente.

Así también, la orientación de la escuela prioriza una enseñanza que se traduce en aprendizajes significativos y con sentido, que refuerzan el dar responsabilidades y autonomía al alumno. *“Se les explica cómo se hacen las cosas, se les da ejemplos, se los prueba un día y luego se los deja trabajar solos, muchas veces en grupo. El trabajo en grupo y la enseñanza como juego es frecuente*, señalan los profesores.

Relación de la escuela con padres y apoderados

Se rescata el valor del contacto con las familias, destacando que la labor de los docentes debe ser apoyada por los padres en las casas. Los profesores trabajan constantemente para que el hogar logre comprender el valor de la educación. Se monitorea a los niños y se trata de mantener una comunicación fluida con las familias. Cuando hay problemas, se cita al apoderado para saber qué pasa con el niño. La directora habla directamente con los padres de los (pocos) alumnos con problemas graves de conducta. La escuela incentiva una mayor presencia de los apoderados mediante diferentes actividades (fiestas, misas, reuniones de ex alumnos y otras). Varios padres, además, trabajan en el colegio como manipuladores de alimentos o a cargo de la mantención.

Los apoderados, por su parte, reconocen que deben apoyar la labor que realiza el colegio, informándose de lo que pasa con sus hijos. Cuentan que los docentes tratan bien a los apoderados, son muy reservados y siempre hay alguien dispuesto a recibirlos. Muchos padres no participan lo que quisieran porque tienen que trabajar; a otros les gustaría tener más actividades recreativas en la escuela.

Lo observado en la sala de clases

Todos los días, en cada sala, se inicia y cierra la jornada con una oración guiada por los profesores, siendo ésta una práctica constitutiva del proceso de enseñanza aprendizaje. Las observaciones realizadas dan cuenta de una coherencia casi total entre las prácticas pedagógicas diseñadas por el equipo docente y su aplicación en las salas.

Al comenzar las actividades, los profesores anuncian las tareas que van a realizar conectándolas con los objetivos de aprendizaje abordados en clases anteriores o a través de una motivación inicial (lectura de un cuento, preguntas para introducir el tema o para recoger experiencias de los niños). La vida cotidiana de los alumnos estuvo muy presente en cada clase. Durante las sesiones observadas hubo múltiples actividades interconectadas entre sí. Una profesora realizó una pequeña relajación (con imaginación), aludiendo a la necesidad de renovar energías para continuar trabajando. Se vio mucho trabajo en grupo, dictado, escritura, expresión oral, aplicación de lo que estaban aprendiendo, creación de cuentos, aprender a través de juegos.

Cada actividad programada persigue un fin educativo en distintos niveles, ya sea en la adquisición de conocimientos o de valores. Todos los profesores mostraron preparación previa, conocimiento de la materia y habilidades para motivar a los alumnos, despertar su curiosidad y capacidad de aprender.

Se observó la preocupación permanente de los docentes por el aprendizaje de cada alumno. Frente a las propuestas y motivaciones del maestro, los niños respondían activamente, se entusiasmaban, se concentraban. En general, se movían muy poco

de sus sillas; no se observaron reclamos o dificultades en el desarrollo de las actividades ni problemas disciplinarios. Los alumnos se apoyan mutuamente mediante instrucciones y explicaciones. En términos afectivos, se observó una relación muy cálida entre profesores y niños, respondiendo positivamente a las mutuas demandas.

En general, los profesores mantienen involucradas a la mayoría de los alumnos en la actividad y en el aprendizaje, supervisan constantemente que todos estén aprendiendo y los refuerzan de manera positiva. Las clases son claras y motivadoras, los niños siguen con facilidad y concentración las actividades solicitadas.

Se fomenta en los niños el ser *buenos compañeros, respetuosos y solidarios*. Las relaciones entre alumnos y profesores son muy cercanas, todos se conocen y experimentan un gran sentimiento de pertenencia con la escuela, manifestándose en actitudes de cariño y cuidado hacia las personas con quienes conviven. En los docentes hay un buen uso del lenguaje, responden a peticiones de los niños y favorecen el aprendizaje enriquecedor (contextualizan, amplían, reverbilizan).

En entrevistas posteriores a la clase, los alumnos reportan haber comprendido los objetivos y concuerdan en que generalmente las clases son como las observadas, tanto en sus aspectos metodológicos como disciplinarios.

De las observaciones se puede rescatar una gran coherencia entre el discurso de los distintos actores durante las entrevistas y lo que se ve en la clase. Los profesores están permanentemente trabajando los valores o declaraciones del proyecto educativo: respeto, solidaridad, honestidad, creatividad.

Así, la efectividad de esta escuela está relacionada íntimamente con la coherencia entre los contenidos del proyecto educativo, las prácticas de gestión escolar y las prácticas pedagógicas en el aula; una comunidad escolar comprometida y motivada junto a un gran orden y disciplina.



Escuela Amelia Vial de Concha G-122

Ximena Rojas
Pamela Ugalde

Esta escuela cuenta con un proyecto educativo con objetivos pedagógicos específicos y metas acotadas, las que se van revisando y adecuando todos los años. El estilo de liderazgo de la directora, horizontal, abierto al cambio y a la innovación, el trabajo en equipo del cuerpo docente, la evaluación sistemática de los resultados que se obtienen y el reconocimiento público de éstos, son factores que se retroalimentan y empujan a la escuela a hacerlo bien. Además, se ha logrado que la organización y los reglamentos formalmente definidos se instalen y sean coherentes con las prácticas que se observan en el aula. Los proyectos pedagógicos implementados son exitosos y se han transversalizado incorporándose a las distintas asignaturas, se aprovechan en las clases y son pertinentes al medio. La pedagogía es variada, enfocada al aprendizaje activo, reflexivo y práctico, con guías y elaboración de productos; fuerte ritmo y supervisión docente, lo que ayuda a tener alumnos disciplinados, receptivos y motivados.

Nombre	Escuela Amelia Vial de Concha G-122		
Dependencia	DAEM		
Localización	Rural		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	1		
Comuna y Región	Hualañé, VII Región		
Pobreza Comunal (2000)	30.6%		
Matrícula (2001)	180		
N° de Premios SNED 1996-2003	3		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 305	MAT: 248	
	LEN: 303	LEN: 277	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 319	MAT: 273	
	LEN: 298	LEN: 261	

**Datos de la
Escuela**

N° de profesores (2002)	8			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	1		7	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
			3	5
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
		7	1	

**Datos de los
Profesores**

Para mayor información
contactar a:
M. Angélica Pino Hernández
Fono: (75) 481261
Peralillo, Hualañé.
amelvial.hualane.plaza.cl
ed125931@ctcinternet

I. Historia y Entorno

Esta escuela fue creada en 1929. Desde 1964 ocupa las actuales instalaciones construidas en un terreno y con recursos donados por Amelia Vial, benefactora del establecimiento que desde 1984 lleva su nombre.

La escuela se ubica en Hualañé, específicamente en el sector de Peralillo, sobre la carretera principal que lleva al pueblo. Hualañé es una comuna rural con 9.298 habitantes que se dedican principalmente a labores agrícolas. El empleo más importante es el de *temporero*, actividad económica que desempeñan los apoderados y, durante el verano, muchos alumnos del colegio. El nivel de escolaridad de los padres es bajo respecto al resto del país: el 28% no ha completado la enseñanza básica y apenas el 8% tiene educación media completa.

Hualañé cuenta con tres escuelas básicas y un liceo de enseñanza media que participa del proyecto Montegrande. Según la directora, docentes y apoderados, la escuela Amelia Vial es conocida en la comuna por sus resultados académicos y porque sus ex alumnos obtienen buenos resultados en los liceos de Peralillo y Curicó (ciudad más cercana). La escuela se destaca además porque una de sus profesoras ganó el premio de excelencia docente el año 2000, porque ha recibido la visita de funcionarios del Ministerio de Educación para conocer sus proyectos (uno de ellos fue publicado en la revista *Miscelánea Educativa*, Año 4, N° 10, enero 2001) y porque es sede anfitriona del programa de pasantías nacionales. El establecimiento cuenta también con el reconocimiento de las autoridades municipales. Los docentes señalan que *“hay fama a nivel comunal de que se reciben niños con dificultades”* y *“el director comunal trae alumnos a esta escuela”*.

El establecimiento es parte importante de la colectividad y se define como *“punto fuerte en el desarrollo cultural de la comuna”*. Entre sus amplias labores realizan clases de nivelación para adultos; presta sus salas a las organizaciones comunitarias del lugar (club deportivo, club juvenil, junta de vecinos, grupos religiosos); es *escuela hogar* que acoge a los niños de sectores alejados y de familias de muy escasos recursos; los profesores viven cerca y participan en la comunidad; la directora, quien vive en el recinto de la escuela, recibe en su casa a dos alumnas en calidad de internas.

El cuerpo docente y directivo está formado por ocho profesores y la directora, quien dicta clases y lleva 21 años en el cargo. La mayoría de los profesores tiene formación normalista, salvo los más jóvenes. Uno de ellos es jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y encargado de los proyectos e iniciativas que realiza la escuela. Además, cuentan con el apoyo de una sicopedagoga que refuerza, una vez a la semana, a los niños que presentan dificultades de aprendizaje y aquellos que se encuentran en integración.

La matrícula es de 183 alumnos entre 1° y 8° básico en doble jornada,¹ con cursos de hasta 28 niños o niñas. De éstos, 15 viven en el internado de la escuela y provienen de sectores aledaños (Licantén, Los Castaños, Docamávida, Quilco, Caone, Hualañé, Patacón, Los Sauces y La Palmilla). De los 15 internos (13 hombres y 2 mujeres), las dos niñas viven en la casa de la directora. Cuando los internos egresan de 8° básico, debido a sus precarias condiciones de vida familiar y a la lejanía de sus hogares, se les permite seguir viviendo en el internado para continuar con su educación (tres de los internos asisten a enseñanza media en el liceo de la comuna). Los apoderados han planteado la necesidad de contar con más vacantes de internado para mujeres, situación inviable por restricciones de infraestructura.

¹ El horario de la jornada matutina es de 8:15 a 13:00 horas, con dos recreos de 10 y 5 minutos, y asisten los niños de 5° a 8° básico. La jornada vespertina es de 13:15 horas. a 18:05 horas, con dos recreos de 10 minutos, y asisten los niños de 1° a 4° básico.

El establecimiento cuenta con tres salas de clase, más una sala donde funciona el comedor y la cocina que se turnan los ocho cursos en doble jornada. Tiene una sala de computación, la oficina de la directora que además es biblioteca (consistente en dos pequeñas estanterías de diccionarios y libros antiguos), una habitación dormitorio para los varones, el baño de profesores(as), el baño de alumnos(as) y la casa de la directora. No existe un lugar cerrado donde estudiar –biblioteca o sala de estar para los alumnos internos– ni sala de profesores.

Las salas de clase son oscuras, tienen ventanas sólo por un lado, la decoración es austera, el mobiliario antiguo (35 años de uso) y está en mal estado. El piso de tres salas está dañado, los baños están alejados de las salas y en invierno los niños se mojan para llegar hasta allá. De 1° a 4° básico existe biblioteca de aula, muy restringida según profesores y alumnos. La realización de un proyecto de vivero ha significado una ampliación de recursos didácticos y del espacio disponible para enseñar: se habilitó una nueva sala con pizarrón y las plantas e implementos de trabajo son utilizados activamente en la enseñanza.

La precariedad en la infraestructura y equipamiento, planteada enfáticamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, salta a la vista. A un lado de la construcción hay grandes árboles viejos que pueden caer; hay riesgo de incendio (ya enfrentaron uno en 1993) y de accidentes eléctricos por inseguridad en la instalación de la red. Sin embargo, los alumnos no perciben mayores problemas de infraestructura: para ellos, las necesidades principales son mejorar los computadores, reparar la impresora, un laboratorio, textos y una biblioteca.

Las expectativas de la directora y profesores están puestas en el ingreso de la escuela a la Jornada Escolar Completa (JEC), que visualizan asociada a la construcción de una escuela nueva. La precaria infraestructura y equipamiento, no obstante, es cuidada con esmero. Los espacios están muy limpios, nunca se observó a algún alumno rayando los bancos o las murallas, existe cariño, sentido de pertenencia y cuidado por el espacio escolar.

Pese a las restricciones materiales, la escuela no se ha detenido. Por el contrario, destaca por sus múltiples iniciativas y proyectos. El vivero mencionado es, posiblemente, el ejemplo más importante ya que detrás está la creatividad e iniciativa de los docentes y la directora. Es notable la capacidad de aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno y de plantear e integrar las ideas que formulan e implementan en el PEI de la escuela, el que efectivamente orienta el quehacer cotidiano y las decisiones de corto, mediano y largo plazo.

II. El Despegue

Innovación y apertura al cambio

El principal camino seguido para impulsar cambios y mejoras en la escuela ha sido generar proyectos. La escuela ha desarrollado de modo sostenido y secuencial distintas iniciativas que se integran transversalmente al trabajo escolar y alimentan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las primeras innovaciones curriculares partieron en 1988 con la incorporación de una clase de horticultura ideada por un docente. Esta innovación impactó significativa y exitosamente a la comunidad escolar (debe recordarse que se trata de una comuna rural). Los alumnos aprendieron y practicaron *cultivos en invernadero* y *técnicas básicas de fumigación*. En 1992, la experiencia se amplió con clases de floricultura, asignatura que se agrega al currículum oficial en horas de clases adicionales. El programa contempla *cultivo en vivero de flores* y *técnicas básicas de comercialización*. Paulatinamente, el vivero se transformó en una sala de clase más. Los profesores de otras asignaturas empezaron a relacionar los contenidos de sus ramos con

situaciones asociadas a la actividad del vivero y a aprovechar sus recursos didácticos (semillas, plantas, herramientas, abonos e insecticidas, flores, etc.).

Simultáneamente, las experiencias y aprendizajes de los niños en el vivero han sido traspasados a sus familias, de modo que la comunidad ha sacado provecho de este proyecto, por ejemplo, replicando el cultivo de flores en sus casas con fines comerciales y mejorando sus ingresos.

Las iniciativas emprendidas por los profesores se mantienen en el tiempo y pasan a formar parte del quehacer habitual de la escuela. Por ejemplo, un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) llamado *Talleres de Expresión Escolar e Integración Familiar*, cuyo financiamiento duró hasta 1998, se prolonga hasta hoy como una actividad extra programática: es el taller de teatro escolar.

En 1997, el equipo de profesores y la directora consideraron importante tener computadores para apoyar el aprendizaje de sus alumnos y como herramienta para su desenvolvimiento futuro fuera de la escuela. Con esfuerzo y perseverancia, consiguieron algunos equipos, siendo la primera escuela de la comuna que contó con éstos. En 1998 se agrega el proyecto Enlaces y su soporte en capacitación. Desde esa fecha, los computadores han sido una herramienta de uso constante para los alumnos. Para facilitar su uso, la escuela inventó un sistema de alumnos monitores que se preparan para luego apoyar a sus compañeros con el trabajo escolar. Existen tres tipos de talleres: para preparar a los monitores, para los alumnos internos y para los alumnos rezagados.

Actualmente, la escuela está trabajando en la elaboración de un PME sobre valores y objetivos transversales que guiará el trabajo de estos contenidos en las distintas asignaturas. Además está en funcionamiento el proyecto *Consejo de curso y participación escolar*, que consiste en adquirir materiales escolares como plumones, papel y otros para uso de los alumnos. La escuela desarrolla múltiples actividades extraescolares para “ayudar a que cada alumno y alumna se realice como persona, elabore su proyecto personal de vida, desarrolle sus capacidades y supere sus limitaciones”. Los talleres abarcan áreas como folclore, atletismo, basquetbol, fútbol, tenis de mesa, brigada de tránsito, cruz roja, operación Deyse, brigada de medio ambiente y teatro escolar.

En otro plano, el establecimiento cuenta con un plan de seguridad escolar cuyo objetivo es implementar estrategias de respuesta ante emergencias, así como también un plan de prevención de accidentes y riesgos escolares. Dicho plan se basa en el *Programa de Prevención y Sensibilidad* y se apoya en las metodologías AIDEP y ACCEDER.² El trabajo contempla campañas a través de folletos educativos, trabajos en consejo de curso, comentarios en los actos matinales, charlas ofrecidas por personal especializado (bomberos, Cruz Roja), videos sobre el tema y simulacros relacionados con los riesgos más importantes en la escuela.

“Los PME han sido fundamentales en el desarrollo del colegio; lo más útil ha sido la computación; el trabajo con niños monitores ha sido muy importante”, expresan los profesores, asociando los buenos resultados de la escuela con los proyectos realizados.

La apertura al cambio y ganas de innovar se refleja en el perfeccionamiento del equipo docente. Los profesores han copado la cuota de perfeccionamiento entregado por el ministerio, tres de ellos han ganado pasantías en el exterior (dos en Estados Unidos y una en Bélgica), y cada vez que se presenta la oportunidad de un nuevo curso lo toman, aún si deben financiarlo personalmente. Los resultados de las pasantías y cursos de perfeccionamiento se comparten entre todos los profesores, estimulando la creación de nuevos proyectos, tales como rincones de aprendizaje o la multiplicación de talleres al aire libre.

² Para mayor información, véase www.mineduc.cl/documentos/seguridad/

III. Factores del Éxito

El proyecto educativo de la escuela

El camino iniciado con la incorporación de la horticultura y las exitosas innovaciones posteriores consolidó una forma de trabajo que fue formalizada en el proyecto educativo de la escuela.

El primer PEI fue formulado hace más de diez años, siendo actualizado el año 2000 por el conjunto de profesores de la escuela. Es conocido y aceptado por docentes, alumnos y apoderados; se expresa en objetivos específicos acotados y metas precisas que se revisan, evalúan y actualizan año a año; contiene normas (reglamentos) explícitas y una organización formal del trabajo acorde a los objetivos. Este PEI contempla una evaluación general a cinco años plazo, situación que es valorada por los docentes, puesto que les permite trabajar de manera flexible pero con una cierta estructura.

Los objetivos generales del PEI son *“desarrollar la totalidad de los objetivos fundamentales y transversales y contenidos mínimos de acuerdo a la reforma educacional chilena, para así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de la comuna de Hualañé”* y *“ejecutar en su totalidad los programas complementarios al proceso educativo del colegio (Decreto 15, Enlaces, etc.) para enriquecer integralmente al educando en un marco de pertenencia con su medio”*. Entre sus objetivos específicos se prioriza la formación ética, el proceso de crecimiento y autoafirmación personal y la forma en que las personas se relacionan con el mundo. En el plano académico, pide cubrir el aprendizaje de los contenidos mínimos (según la ley y según la identidad y exigencia del colegio) y la ejecución en su totalidad de sus proyectos innovativos (definidos en relación con el Decreto 15).

Lo académico tiene prioridad en esta escuela (de nueve metas específicas contenidas en el PEI, siete son de tipo académico) pero supone ir de la mano con una formación integral, centrada en valores, disciplina y espíritu de superación, elementos planteados a nivel de profesores y alumnos y que se proyectan hacia la comunidad. Los objetivos del PEI se traslucen en todos los ámbitos de funcionamiento de la escuela porque han sido definidos entre todos y se convierten en acciones concretas.

Los apoderados, por su lado, expresan que lo más importante que entrega la escuela es confianza, disciplina, honradez, aprender a valorarse como persona, quererse ellos mismos y amar a los otros niños, solidaridad, valores, aprender a respetar y a compartir el sufrimiento de los otros niños.

Organización, planificación y evaluación

La directora ejerce un liderazgo que fomenta la iniciativa de los docentes. *“Lo que cada profesor hace es donde mejor se siente y donde mejor lo hace”*, señala. Los profesores remarcan *“nos gustan los desafíos, siempre vamos buscando nuevas cosas”*. En la escuela Amelia Vial los profesores se sienten seguros, saben que pueden proponer ideas, más aún, se espera que lo hagan.

Este incentivo a la innovación se sustenta, en términos formales, en la existencia de reglamentos explícitos, asignación clara de tareas y responsabilidades y una evaluación constante a los procedimientos y resultados, proceso que se realiza entre todos, incluso con aportes de los alumnos.

En la práctica, los docentes y la directora se reúnen una vez al mes en consejo de profesores, para revisar el estado de avance del PEI, plantear las dificultades, compartir experiencias y planificar los pasos a seguir. Adicionalmente, dos veces a la semana, existe un momento en que se junta todo el equipo docente, tiempo que es utilizado para conversar y resolver los problemas

cotidianos que van apareciendo en el camino. Más allá de estas instancias formales, los profesores siempre están conversando sobre la escuela, los alumnos y la comunidad.

El reglamento interno establece derechos y deberes de los alumnos y alumnas, de los docentes y del personal no docente, y define las funciones de los consejos técnicos y de la UTP. La escuela cuenta además con un *decálogo del estudiante*, que explicita los énfasis respecto de la formación de los niños. Este decálogo es firmado por los alumnos y sus padres al comenzar el año. Allí se enfatiza la responsabilidad familiar en los resultados académicos y en la instalación de los principios y valores que sustentan el proyecto de la escuela.

La comunidad escolar ha internalizado las reglas de modo que no hay transgresiones mayores; las faltas menores se conversan y se resuelven. Si un alumno transgrede reiteradamente la línea trazada, se sugiere a los padres cambiarlo a un colegio con otro tipo de normas, sin embargo, esto no ha sucedido últimamente.

La disciplina, entendida como cumplimiento del decálogo, es un requisito para el proceso de aprendizaje: *“La disciplina está en la base del trabajo, sin ello poco se avanza. Lograr disciplina en los alumnos tiene que ver con el ejemplo que dan los profesores con sus propias conductas, con el trato a los demás y con el trabajo que realizan en el aula”*.

En esta forma de organización, con una definición clara de tareas y responsabilidades, el proceso de evaluación juega un papel importante. Una vez al año se evalúa a los distintos actores educativos con instrumentos dirigidos a conocer el logro de los objetivos que se han propuesto como escuela para cada grado y asignatura. Se trata de encuestas que recogen las percepciones que profesores y alumnos tienen de sus logros. Además, cada tres meses, se consulta a los alumnos respecto a las actividades que realiza la escuela.

Estos mecanismos, sumados a las instancias informales de contacto y conversación, hacen que todos los actores educativos participen y se responsabilicen por lo que ocurre en la escuela, refuercen el sentido de equipo y retroalimenten la visión de ser una gran familia que *rema para un mismo lado*.

Compromiso, unión, afecto

Los profesores no sólo están preocupados de hacer bien su trabajo en el aula sino comprometidos en mejorar la escuela en las dimensiones que señala el PEI, en ayudarse y trabajar de manera cooperativa. *“Los buenos resultados no se deben a lo que uno hace dentro de la sala, es el compromiso, la unión y el empeño que uno le pone por sacar la escuela adelante. Los profesores aquí no andan pendientes del reloj”*, manifiesta un docente.

Los profesores trabajan a gusto y comprometidos. El clima organizacional que se respira es excelente. Hay buena comunicación entre todos los agentes educativos. En las relaciones entre profesores prima la responsabilidad en el trabajo, combinada con afecto y solidaridad con el otro. El ambiente es familiar pero muy riguroso, destacando una permanente comunicación y crítica constructiva. Los ejes parecieran ser trabajo responsable y afecto, elementos que se trasladan también a la relación de los profesores con los niños.

La centralidad de la comunicación, afecto y ejemplo en el proceso educativo es una premisa en el trabajo de los docentes. *“Recibimos a niños de otras escuela, se nota que lo que no se les dio en otros lados fue cariño, por eso fracasaron. Hay que enseñar con hechos, en el trato entre los docentes, por ejemplo”*, enfatiza un profesor.

Las observaciones de aula muestran clases exigentes en lo académico, pero que se llevan a cabo en un ambiente de mucha comunicación y afecto. *“Los profesores son como nuestros segundos padres, hay confianza”*, dicen los alumnos.

Padres, apoderados y la comunidad

La escuela cuenta con un centro de padres y apoderados que se rige por el reglamento normado por el Ministerio de Educación. Los integrantes se escogen por votación asegurando representación por ciclo. Se reúne cuatro veces al año en sesiones donde participa la directora. Cada curso tiene su directiva y, una vez al mes, realizan reuniones de curso con todos los apoderados. Una vez al año hay una asamblea general de padres. En todos estos casos, las temáticas tratadas se vinculan al aprendizaje, situaciones de riesgo de algunos niños y a la generación de recursos para la mantención del establecimiento. Los padres aportan una cuota de 300 pesos mensuales al centro de padres, recursos que se utilizan para acciones sociales en la comunidad y para arreglos en el establecimiento. En la asamblea anual general se da cuenta de la gestión de la escuela y del centro de padres. *“Es difícil hablar de centro de padres, es el colegio entero, uno siempre tiene el apoyo de la directora, nunca trabajamos solos y los padres dan apoyo, son preocupados”*, aclara su presidenta.

De las conversaciones con los apoderados destaca la responsabilidad que se atribuyen en el proceso de aprendizaje de sus hijos. *“Si nosotros no apoyamos lo que dicen y hacen, no sirve la educación”*, señalan. El *decálogo del alumno* que deben firmar y el reglamento interno de la escuela no les son ajenos, los conocen y asumen. Los padres se preocupan de que los niños vayan y cumplan con sus responsabilidades frente al estudio. Los alumnos, por su parte, asumen tener una importante cuota de responsabilidad en los resultados de sus estudios: *“es responsabilidad nuestra también si nos va bien o mal”*.

Reconocimiento y premio

El reconocimiento público de los buenos resultados es para la escuela un factor central que los incita a seguir generando nuevas ideas y soluciones. Ha existido una retroalimentación directa entre la innovación bien pensada e implementada y el reconocimiento obtenido, que se ha manifestado en visitas del ministerio, aparecer en una publicación, ser sede de pasantías nacionales, una buena opinión del sostenedor, padres que agradecen y también, a través del financiamiento de algún proyecto, una pasantía internacional, premios de excelencia académica o apoyo con recursos de parte del sostenedor.

Relación con el sostenedor municipal

La escuela tiene buenas relaciones con el municipio; se reúnen mensualmente, junto a todos los directores de las escuelas del sector, con la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM) y supervisores. *“Recibimos apoyo del DAEM y del Departamento Provincial de Educación (DEPROV), recibimos visitas, si solicitamos ayuda la tenemos, según el sostenedor nos merecemos el apoyo”*, señala la directora.

Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

La escuela ejercita a sus alumnos para rendir las pruebas del SIMCE, para familiarizarlos con el tipo de preguntas y con la forma de marcar la alternativa correcta. El ejercicio se hace en el contexto de cada asignatura. Además, por iniciativa del departamento de educación, se aplica un ensayo de prueba SIMCE en toda la comuna a los alumnos correspondientes ese año.

Prácticas pedagógicas en el aula

El equipo docente hace uso de la autonomía otorgada por la dirección, define sus estrategias y decide cómo realizar sus labores. Como han participado en la gestación y comparten los objetivos del PEI de la escuela, saben hacia donde dirigir sus prácticas: trabajo activo y creativo de todos los alumnos y estímulos para que se vayan superando. Los *“alumnos integrados se atienden todos los días, cuando los niños con problemas aprenden a leer, se les hace una fiesta”*. Se trabaja con el convencimiento que todos pueden aprender y el que no lo logra es por *“falta de cariño y estímulo”*. Se busca por todos los medios que el niño aprenda, complete su educación y le saque el mayor provecho posible.

Las clases observadas en 2° y 7° básico evidenciaron un trato respetuoso, dialogante, sin amenazas ni gritos, sin descalificaciones, etiquetamientos ni preferencias. El trabajo docente se articula a base de guías y a la elaboración de los niños, de manera dinámica, clara, estimulante, con interpelación frecuente del profesor al alumno y presentaciones de los estudiantes. En la sala imperó la disciplina y el respeto hacia el profesor y entre compañeros, hubo atención y concentración en la actividad, facilidad para seguir las reglas e instrucciones. Los profesores, casi siempre paseando por la sala, revisan el trabajo de los niños respondiendo preguntas, recordando la tarea, apoyando a quienes tienen mayores dificultades y, si es necesario, llamando a terminar la tarea. En todas las actividades observadas, en ambos niveles, estuvo presente el factor creatividad y propuesta de los alumnos, quienes debían generar un producto propio. *“Las clases son entretenidas, uno aprende, son divertidas”*, señalan.

Las relaciones entre alumnos y profesores son cercanas, se fomenta el respeto, la cooperación, se rescatan las cualidades de cada niño o niña. Se puede ver que la importancia del desarrollo afectivo y social de los alumnos no está solo en el discurso de los docentes sino muy presente en el aula.

Respecto al apoyo didáctico y manejo grupal, las clases se mostraron creativas y estimulantes de la capacidad de expresión y comunicación. A modo de ejemplo, se relata la clase de matemáticas para 2° básico realizada en el vivero, un repaso de sumas y restas. Antes de trasladar el curso al vivero, la profesora dividió a los alumnos en vendedores, compradores y un banquero. Repartió billetes simulados y dio instrucciones para que cada niño llevara su cuaderno y un lápiz para anotar sus operaciones. Los alumnos se veían entusiasmados y con muchas ganas de realizar la actividad. El gran premio era ser banquero. Al llegar al vivero, los niños tomaron posición y comenzó el trabajo: *“vendo palos de agua y gomeros”*, *“le vendo flores caserita”*. Al volver a la sala cada grupo debió revisar lo que hizo y anotar el balance de sus cuentas en la pizarra.

Existe un buen uso del lenguaje por parte de los docentes, quienes responden a las peticiones de los niños y favorecen un espacio de aprendizaje enriquecedor, escuchan activamente a los alumnos dándoles tiempo para que se comuniquen, formulan preguntas abiertas y, en general, favorecen el que los niños describan, comparen, asocien o infieran.

Se pudo apreciar una reciprocidad reforzadora entre lo que hace el profesor y las conductas de los alumnos. En general, los estudiantes siguen con facilidad y soltura las demandas del profesor, sean normativas o de aprendizaje; se nota un trato respetuoso en relación al profesor y, entre ellos, responden activamente a las preguntas y motivaciones de los docentes, se entusiasman. Los alumnos se disciplinan y apoyan entre sí a través de instrucciones y explicaciones en un tono amable. Cabe destacar que, por la actitud y comportamiento de los niños, se devela una comprensión interna de que lo que están haciendo es muy importante. *“La buena disciplina se logra con el trato, no hay descalificaciones, ya nos conocen la forma de trabajo...somos exigentes en disciplina, eso es fundamental, pero si yo fuera alumno lo pasaría bien aquí...los niños no se quieren ir de la escuela”*, dicen los profesores.

Saltemos el cordel



Fuerza, armonía y compañerismo

Escuela Básica Rural F-931 Aguada de Cuel

Karin Ermter
Andrea Flanagan

La principal virtud de esta escuela consiste en hacer las cosas bien. Un elemento sustancial es el paso por el Programa de las 900 escuelas (P-900), del cual se hereda el foco en el aprendizaje, el trabajo pedagógico coordinado de los docentes, la discusión e intercambio de metodologías y el aprendizaje activo de los alumnos. La enseñanza se ha enriquecido con el uso de variados materiales (desde Enlaces hasta guías de aprendizaje), trabajo en equipo, sistemas de tutoría entre compañeros, y por una enseñanza basada en las diferencias individuales y uso intensivo del tiempo de aprendizaje. Eso se refuerza con algunos elementos de contexto como la ayuda de los padres, apoyo del sostenedor, colaboración del Departamento Provincial de Educación (DEPROV), otros programas de la reforma y liderazgo técnico de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

Nombre	Escuela Básica Rural Aguada de Cuel F-931		
Dependencia	DAEM		
Localización	Rural		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	1		
Comuna y Región	Los Ángeles, VIII Región		
Pobreza Comunal (2000)	25.9%		
Matrícula (2001)	108 (sólo Enseñanza Básica)		
N° de Premios SNED 1996-2003	3		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 299	MAT: 218	
	LEN: 296	LEN: 241	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 266	MAT: 284	
	LEN: 274	LEN: 265	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	6			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	1		5	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
			4	2
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
			6	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
Yorohito Sánchez Quijada
Camino Los Ángeles
a Coigüe, km.14.
Aguada de Cuel, Los Ángeles.

I. Historia y Entorno

La Escuela Aguada de Cuel se encuentra ubicada a 16 kilómetros de la ciudad de Los Ángeles, VIII Región. Llegar hasta ahí no es tarea fácil ya que no existe locomoción directa; es necesario bajarse en la carretera y caminar 800 metros por camino de tierra, como lo hacen cuatro de las cinco profesoras de la escuela. La mayoría de los niños, por el contrario, vive hacia el interior y es común que, incluso los más pequeños, caminen diariamente varios kilómetros para poder estudiar en el mismo establecimiento en donde lo hicieron sus padres y abuelos.

Pese al esfuerzo y cariño con que se conserva esta tradición, no existe mayor información respecto a la historia de la escuela. Se sabe que fue fundada hace más de 40 años y que, antes de su actual ubicación, cambió de dirección dos o tres veces, porque se instalaba en terrenos particulares cedidos temporalmente. En 1966, gracias a la donación de una hectárea al Ministerio de Educación, se levanta el actual edificio.

Hasta 1981, el establecimiento funcionó bajo la administración directa del Ministerio de Educación. A partir de esa fecha, la escuela es traspasada a la Municipalidad de Los Ángeles, dependiendo administrativamente hasta hoy de la Corporación Municipal. En 1986, asume el actual director, luego de la jubilación del anterior.

En esa época, la escuela contaba con alrededor de 300 alumnos y 10 profesores. Desde entonces, la matrícula ha decaído sostenidamente y, en estos momentos, tiene sólo 96 alumnos concentrados en los cursos superiores (en 7° básico hay 19 estudiantes, en 1° básico hay sólo 8). Esta pirámide invertida grafica la principal amenaza a la subsistencia de la escuela pues, de no revertirse, el bajo número de alumnos no justificaría su continuidad.

En su intento por entender la caída de la matrícula, el director ha revisado los registros estadísticos del municipio apreciando una baja cantidad de niños menores de 5 años en el sector, ya sea por un descenso en la natalidad o por migración de los jóvenes a la ciudad. Los profesores agregan que la instalación de un colegio particular subvencionado en las cercanías ha contribuido en la baja de postulantes porque, pese a que no contaría con un buen desempeño ni académico ni disciplinario, compite ventajosamente al ofrecer internado, servicio de transporte gratuito a los estudiantes y/o donación de los útiles escolares.

Debido al rigor climático de la zona en invierno y a las distancias involucradas, sólo algunos padres leales a la escuela y al equipo docente han optado por mantener a sus niños en ella. Su adhesión se basa, en buena parte, en que perciben al establecimiento como un refugio donde los niños son bien cuidados, queridos, estimulados y donde aún se mantienen los valores de respeto, esfuerzo y convivencia que ellos rescatan como propios del mundo rural, a diferencia del internado, donde los *niños de ciudad* (de extracción marginal) le enseñan *mañas* a los niños de La Aguada.

Sin embargo, la interrogante sobre el futuro de la escuela es el telón de fondo sobre el cual se despliegan los esfuerzos que se describen a continuación; las profesoras saben que de mantenerse la tendencia decreciente en la matrícula, el colegio deberá cerrar sus puertas como ya lo han hecho otros establecimientos rurales.

Infraestructura y equipamiento

La escuela está situada en un gran terreno lleno de flores silvestres, gallinas y antiguos castaños que dan sombra a las salas. Cuando los niños trabajan en silencio se escucha el rumor del viento en un bosque de eucaliptos cercano. Además del edificio escolar, en el terreno se ubica la casa del director.

El amplio espacio da cabida a tres canchas deportivas con pisos de tierra y pasto (basquetbol, voleibol y fútbol), por lo que la

escuela habitualmente es anfitriona en los campeonatos interescolares de la localidad. Como no hay recintos techados al aire libre, en los días de lluvia los niños deben permanecer en sus salas o en el comedor.

El edificio se mantiene bien considerando sus 34 años de existencia. Está compuesto por dos alas separadas por un pasillo descubierto y baños en el exterior. La construcción principal alberga tres salas de clase, la oficina del director, las salas de radio escolar y computación, la cocina y un comedor que sirve de salón de actos, porque dispone de un escenario en uno de sus extremos. El otro pabellón cuenta con dos salas.

El interior es acogedor, no por las mínimas comodidades que presenta, sino por la limpieza y el cuidado puesto en adornar los espacios con plantas, flores de papel, afiches, fotografías de actividades y letreros que dicen “*Aquí todos podemos*”, “*Aquí todos nos queremos*”, etc. Incluso hay espacio para un altar donde celebrar el mes de María. Las cinco salas de clase, calurosas en verano, tienen luz natural y son holgadas para la cantidad de alumnos, excepto las dos del ciclo básico que cobijan transitoriamente a tres cursos cada una.

El equipamiento de las salas de clase se encuentra en buenas condiciones; las sillas y mesas son relativamente nuevas, no así las sillas y mesas del comedor que conservan las huellas del paso de muchas generaciones. Cada curso dispone de una pequeña biblioteca de aula, diarios murales, láminas, material didáctico y parlantes que permiten escuchar música y los programas de la radio escolar. Los dibujos y trabajos de los alumnos recubren las paredes y los estantes, lo que constituye un estímulo para niños que provienen de un entorno que, según las profesoras, muchas veces no incentiva la creatividad y capacidad expresiva.

La sala de radio cuenta con el equipamiento correspondiente y con una colección de cintas de música folclórica y clásica que en los recreos se alterna con los programas confeccionados por los alumnos. La sala de computación cuenta con seis computadores sin conexión a Internet, debido al elevado costo del sistema de telefonía rural. Los equipos se usan como recurso complementario en algunas asignaturas, especialmente en inglés y lenguaje, para realizar trabajos de investigación y como procesador de texto. Cada curso tiene dos horas semanales de clases de computación. En las tardes, las profesoras ofrecen un taller de computación a las apoderadas. El recinto además se ocupa como sala de profesoras y comedor, a falta de un espacio más adecuado para estas funciones.

El colegio dispone de textos escolares y libros proporcionados por el Ministerio de Educación. Debe decirse que en los cursos observados, salvo en el ramo de lenguaje, los libros y textos son subutilizados.¹ Los niños son muy poco aficionados a la lectura y no se les plantean mayores exigencias al respecto.

Planta de personal

La escuela cuenta con un director, cinco profesoras con jornada completa, una de las cuales ejerce como encargada de UTP, una profesora de tiempo parcial para inglés en 7° y 8° básico, un auxiliar a cargo del aseo y las reparaciones menores. La municipalidad ha aportado una monitora de folclore por algunas horas y dos personas externas que colaboran con la preparación de alimentos.

La encargada de UTP realiza la supervisión técnica y coordina las actividades pedagógicas; en conjunto con las docentes, elabora los planes de estudio y de orientación de la escuela; fija los horarios de clases y se ocupa de la revisión de circulares, contenidos y libros de clases.

¹ Véase punto sobre uso de guías de aprendizaje.

El equipo de profesoras imparte clases a todos los niveles de educación básica. Actualmente, debido a la enfermedad prolongada de una de las docentes, se han debido fusionar tres cursos en una sala (1°, 2° y 3°, y 4°, 5° y 6°) a fin de abarcar el trabajo desempeñado por ésta.

II. El Despegue

Los cambios en los resultados de aprendizaje de los niños se vislumbran desde hace 8 ó 9 años, y en este proceso confluyen una serie de circunstancias. Antes de esa fecha, la escuela se caracterizaba por sus bajos resultados ya que la mayoría de sus alumnos no lograba el dominio de las funciones básicas. Entre 1990 y 1993, el establecimiento se hace beneficiario del P- 900, primer hito en el despegue. Durante esos cuatro años, es asesorado semanalmente por un supervisor de la dirección provincial, especialmente en el trabajo con el primer ciclo que recibe mucho material pedagógico. Las profesoras perciben que como resultado del esfuerzo desplegado los niños trabajan más motivados en clases, *desarrollan más personalidad* y mejoran su autoestima, todo lo cual favorece su aprendizaje.

Sumado a lo anterior, en 1994 y 1995 se suman a la planta dos profesoras asignadas por la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM), cuyo buen desempeño contribuye a mejorar los puntajes de los cursos en los años siguientes. En estas decisiones, el director no tiene participación alguna: conoce a las profesoras recién cuando se presentan a trabajar.

En 1996, el director nombra a la actual encargada de UTP quien, desde su nuevo cargo, ayuda a consolidar el equipo de trabajo y darle el carácter que actualmente posee: unido y comprometido con la escuela y sus alumnos. En 1997, con motivo de su incorporación a la Jornada Escolar Completa (JEC), el establecimiento sufre una reducción de personal.

Debido a la imposibilidad de ampliar la infraestructura y agregar más salas de clases (el bajo número de alumnos por curso no lo justificaba), para pasar a la JEC se decide fusionar los cursos de 1° a 6° básico en tres niveles, lo que conlleva una reducción de la planta. El director relata que puso a disposición del DAEM a tres profesores para su desvinculación, escogiendo a *“los más conflictivos o con menor compromiso con el trabajo”* y los resultados terminan validando su decisión: una vez que el equipo asimila los cambios, el clima laboral y las relaciones de trabajo, progresan rápidamente; además, el trabajo en jornada completa contribuye a mejorar la comunicación y coordinación.

El impacto favorable pronto se hace sentir: a partir del año siguiente, el equipo comienza a postular y ganar una serie de proyectos que dejan su impronta en la comunidad escolar: un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) de radio escolar impulsa la lectoescritura y mejora la autoestima de los alumnos; llegan implementos de deportes e instrumentos musicales para poner en marcha un conjunto folclórico; la red Enlaces los hace sentirse a la altura de las escuelas de ciudad en cuanto a recursos y tecnología; un televisor y videograbador les permite acceder a una mejor comprensión de algunas materias a través de material audiovisual.

La calidad de vida de todos mejora al ganar otro proyecto que permite la adquisición de una estufa de combustión lenta para los días de invierno donde los niños pueden secar sus ropas mojadas por la lluvia. La página web del ministerio destaca una iniciativa pedagógica distinguida por su originalidad y el reportaje es exhibido orgullosamente en el diario mural del colegio, junto a fotografías de actividades comunales, en las que el establecimiento ha participado en forma destacada.

La percepción de éxito (resultados en el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), nuevos recursos, proyectos que se presentan y se ganan, reconocimiento público) alimenta la motivación y el sentido de pertenencia e identificación de docentes, padres y alumnos con la escuela, generándose un círculo virtuoso cuyos componentes se analizan a continuación.

III. Factores del Éxito

Formación y perfeccionamiento

La mayor parte de la capacitación de las profesoras se ha realizado por iniciativa personal. No obstante, en las reuniones de consejo de profesores, el director pone en común la información de cursos que recibe a través de los conductos oficiales y, quienes lo desean, se inscriben. Todas las educadoras asisten frecuentemente a cursos de perfeccionamiento fuera del horario laboral. Sólo en el caso del proyecto Enlaces, la escuela capacitó al personal durante dos años a través de monitores que acudieron a hacer clases al establecimiento.

El tipo de perfeccionamiento realizado tiene relación con las asignaturas o niveles escogidos por cada docente. Las profesoras del ciclo intermedio se han especializado en ciertas asignaturas según sus condiciones y preferencias personales; una se encarga de impartir los ramos humanistas y artísticos y otra los ramos científico-matemáticos. El director envió a la encargada de UTP a un curso de capacitación específico para directores y jefes técnicos.

Todos los miembros del equipo poseen experiencia en el desempeño de sus funciones. El director, quien lleva 16 años en la escuela y en el cargo, antes ejerció responsabilidades administrativas en su calidad de inspector general de un gran colegio urbano. Las profesoras tienen alrededor de 20 años de experiencia pedagógica, ya sea en la escuela o fuera de ella; el rango de tiempo que llevan en el establecimiento varía entre 8 y 22 años.

Control y evaluación

Si bien no existe una política formal de evaluación docente y, de acuerdo a los profesores, la evaluación no es necesaria por el alto grado de compromiso que ellos tienen con su trabajo, se detecta que el tamaño pequeño de la escuela permite una retroalimentación directa de lo que sucede en cada uno de sus ámbitos: *“cuando entro a la sala por otros motivos, aprovecho de observar de reojo; además, varias profesoras funcionan con la puerta abierta por el calor...así, uno sabe lo que está pasando”*, cuenta el director. Todos los momentos de encuentro (desayuno, almuerzo o el viaje en bus entre la escuela y Los Ángeles, donde viven los profesores) se aprovechan para conversar los problemas acaecidos durante el día en el trabajo con los niños. Las planificaciones de aula las efectúa cada profesor en su casa, para no restar más tiempo a la familia, pero se comparten en las ocasiones señaladas. Cuando se realizan actividades extraordinarias, como los Juegos Rurales, el equipo docente asiste y participa hasta la hora que sea necesario.

Selección, asignación y desvinculación de profesores

El director informa que *“el DAEM puede enviar a quien quiera; profesores recién egresados, reubicados o trasladados... aunque uno siempre tendría la posibilidad de acercarse a conversar para pedir que no le envíen un cacho, como se dice”*. Por el contrario, en caso de reducción de personal, el DAEM delega en los directores la decisión de quién desvincular.

La asignación de los educadores a los cursos es decidida por el director y la encargada de UTP a base de capacidades, interés, experiencia profesional, perfeccionamiento realizado y habilidades personales. Por lo general, cada profesor se mantiene en un solo ciclo.

Clima laboral

La escuela es considerada como un lugar atractivo para trabajar pese a estar lejos del núcleo urbano. En este atractivo influyen, entre otros, las relaciones humanas al interior del equipo. El supervisor del DEPROV cuenta que *“son como una familia, muy unidas; no he sabido que tengan peleas internas, como uno ve en otras escuelas”*.

El director es percibido por profesoras y apoderados como preocupado por el buen funcionamiento del colegio, calmado, de buen trato, con autoridad y organizado, aunque excesivamente apegado al cumplimiento de normas, formalidades y procedimientos establecidos. Muestra un especial cuidado por mantener una convivencia armónica al interior de la escuela: *“el liderazgo de un director también tiene que ver con que los profesores trabajen tranquilos; no es que uno no los controle sino que, si hay algo que decir, se diga oportunamente. Así, no se crean problemas de clima de trabajo, no hay cosas ocultas (...) Todos necesitamos ser tratados de distinta manera, yo tengo que ver cómo llevar a cada uno...”*, señala.

El ámbito pedagógico se encuentra en manos de la encargada de UTP, quien ejerce una influencia movilizadora en el grupo, a través del dinamismo y creatividad que pone en la búsqueda de recursos para la escuela. Su actitud contagia y entusiasma a los colegas, quienes se embarcan en iniciativas apoyados por ella, y logra la concreción de los proyectos mediante una combinación de tacto, inventiva, tenacidad y de las sugerencias y consejos del supervisor DEPROV, con quien mantiene un contacto regular. *“Ella es suave para pedir las cosas, pero no afloja. Si no le resulta por un lado, busca por otro”*, describe el supervisor.

“Antes (el estilo de trabajo del director) era mucho más autoritario, ahora, a través de la UTP, la opinión de las profesoras es considerada cuando se toman decisiones, pero detrás de eso están los proyectos que nosotras hemos presentado y ganado, y que nos respaldan en el momento de presentar nuestras sugerencias”, explica una profesora.

El director reconoce que tampoco para él la adaptación ha sido fácil. *“A uno le cuesta cambiar, hay tantas cosas que son distintas hoy a como eran cuando me formé como profesor normalista; imagínese que entonces, por ejemplo, no se estilaba el trabajo en grupo, los niños se sentaban mirándole la nuca al de adelante...”*, sin embargo, el equilibrio alcanzado parece ser fruto de una negociación permanente que involucra mucha paciencia y tacto. *“Yo las dejo que hagan lo mejor para su trabajo, si no, paran de proponer cosas. Por otra parte, ellas son atentas con la dirección, se despiden cada día cuando se van, son respetuosas”*, relata. Las profesoras cuentan que *“el director se pone muy apegado a las formalidades y al conducto regular; nosotras le aceptamos la burocracia pero le peleamos otras cosas...aún así, hay un tira y afloja permanente, a veces por cosas pequeñas”*.

La dinámica interna del equipo docente se caracteriza por la afinidad y camaradería. El compromiso con el trabajo es marcado; rara vez se ausentan o presentan licencias; si alguna actividad lo requiere, permanecen más allá del horario de trabajo. El ambiente que se aprecia es relajado y cordial. Existe una comunicación frecuente y franca entre las profesoras a toda hora: *“ellas conversan y se muestran lo que hacen; comparan y se piden ayuda; en esto, se diferencian mucho de las otras escuelas, en las que nadie comparte lo que hace con los niños”*, señala el supervisor DEPROV.

El trato hacia los apoderados y niños es familiar, cariñoso e incluso maternal, ya que muchos apoderados fueron alumnos de las mismas profesoras.

Pese a que los miembros del equipo comparten muchas áreas, no forman un equipo homogéneo: cada cual tiene fortalezas y debilidades que constituyen un aporte y un complemento para las otras. Por ejemplo, está la creativa, que inventa proyectos y busca caminos para materializarlos; la maternal, que tiene buena mano con los cursos iniciales; la consejera, que siempre sabe qué niño o qué familia está atravesando por una situación delicada y cómo debe ser apoyada; y la aplicada, que se hace cargo de los temas difíciles en matemáticas y ciencias y logra traducirlos a un lenguaje atractivo.

Misión, objetivos y metas educacionales de la escuela

Tanto el director como el equipo docente coinciden en destacar la formación valórica de los niños como su tarea central, labor que involucra también a los padres. Se busca que “los niños sean auténticos y buenos ciudadanos, que se identifiquen con la escuela”. Para ello, se promueve “trabajar en equipo entre las profesoras, que planifiquen su trabajo y no improvisen; mantener el interés de los padres para que envíen el niño a la escuela y para que avancen. Si no, siempre van a ser los mismos”. Lo más importante es “que el niño salga firme a la vida laboral; si es responsable, honesto, tiene sentido del sacrificio para lograr lo que se propone y es atento, todas las puertas se abrirán para él”, afirma el director.

La encargada de UTP agrega que lo importante es que el niño egrese con capacidad de investigar y trabajar en equipo; “pueden haber muchas cosas que no sepa o se le olviden, fechas, datos, etc., pero sí sabe cómo buscar la información porque aprendió a investigar, no tiene importancia; lo que necesite, lo va a encontrar”.

Otras metas del colegio se refieren al porcentaje de asistencia a clases para mantener un buen ritmo de aprendizaje y que todas las profesoras dominen el sistema de trabajo con guías de aprendizaje. También se espera que los niños terminen la enseñanza media y salgan con un título de especialidad.

Respecto al cumplimiento de las metas y objetivos propuestos, todos los entrevistados coinciden en que éstas se han alcanzado, aun cuando no existe un procedimiento de evaluación formal. Las profesoras señalan que la apreciación se basa en la intuición y experiencia de los propios docentes y en el trabajo pedagógico realizado diariamente.

Estructura normativa de la escuela

Disciplina

Existe un conjunto de reglamentos que detallan las normas de comportamiento para cada uno de los que trabajan o asisten a la escuela. Sin embargo, tanto el director como los profesores, alumnos y apoderados sólo conocen con propiedad las normas que rigen para los estudiantes: éstas tienen relación con la presentación personal, aseo y ornato de la escuela, la relación entre profesores y alumnos y la mantención de ciertos hábitos de orden en la escuela.

En caso de incumplimiento de las normas, existe un conducto de acción conocido por todos los miembros de la comunidad escolar. Como primera medida, hablan los profesores con el estudiante; si esto no da resultado, lo hace el director, quien, dependiendo de la gravedad del problema, cita al apoderado. Sin embargo “en la práctica, tratamos de resolver los problemas conversando con ellos”.

En general, la disciplina es evaluada positivamente por todos, no se producen mayores agresiones verbales o físicas en los recreos y no hay robos.

El buen comportamiento de los estudiantes es atribuido a la formación disciplinaria que han recibido a lo largo del tiempo (“se han formado desde siempre aquí en la escuela”) y al apoyo entregado por los padres, muchos de los cuales son ex alumnos del colegio y comparten las reglas.

Los alumnos atribuyen su buen comportamiento al fomento de la disciplina por parte de los profesores, “nos dicen que vamos a entender mejor lo que nos enseñan si nos portamos bien”, lo cual es apoyado y reforzado por sus padres en el hogar.

Políticas de admisión y permanencia de alumnos

Por una razón de subsistencia no hay criterios de admisión; la disminución de la matrícula los obliga no sólo a aceptar sino a buscar alumnos en la comunidad si quieren seguir existiendo como escuela.

Respecto a la permanencia de los alumnos, los que se retiran lo hacen, en su gran mayoría, por voluntad de los padres, ya sea por cambio de residencia o por la posibilidad de acceder a incentivos como el transporte gratuito y los útiles escolares que ofrece el colegio particular subvencionado cercano. La profesora de lenguaje de 7° básico recuerda el caso de un solo niño *“demasiado agresivo, que no pudo adaptarse al colegio y finalmente se fue”*.

Tratamiento a alumnos con problemas

Los alumnos que poseen dificultades de aprendizaje o tienen un ritmo más lento reciben mayor atención y ayuda de la profesora. Se les realizan ejercicios y evaluaciones junto con el empleo de estrategias de ayuda y apoyo al interior de la sala de clases. En algunas ocasiones, la encargada de UTP ha solicitado la evaluación de niños en el Centro de Diagnóstico de Los Ángeles, dependiente del DAEM.

La necesidad de un apoyo sistemático y efectivo para los niños con problemas de aprendizaje es uno de los temas que preocupan a las docentes, quienes deben realizar grandes esfuerzos, no siempre exitosos, para evitar que se queden atrás. Cabe destacar que, debido al pequeño tamaño de los cursos, la presencia de niños con problemas de aprendizaje modifica sustancialmente el rendimiento alcanzado por la escuela en el SIMCE de un año para otro. Por ejemplo, en el 8° básico que lo rendirá durante 2003, hay 5 de 19 niños en esta condición, por lo que se anticipa que los resultados no serán tan alentadores.²

Características del currículum

La escuela no posee un currículum propio, sino sigue el entregado por el Ministerio de Educación. No obstante, cada profesor posee autonomía para llevar a cabo su programa de estudio en cuanto a las actividades que se realizan y el orden en que son enseñados los contenidos, lo cual depende de la evaluación realizada por cada cual respecto a la relevancia de estos contenidos en el aprendizaje de sus alumnos.

Metodología de trabajo en clases

El trabajo con guías de aprendizaje es una estrategia que se usa intensivamente en todas las materias y actividades donde es posible. Las profesoras preparan las guías tomando en cuenta el texto correspondiente del ministerio, pero también usando la biblioteca de textos que cada una ha ido juntando a lo largo de los años, las guías que en años anteriores han resultado efectivas y las innovaciones que ellas mismas van ideando. A su vez, en los cursos menores donde se imparte enseñanza a varios niveles simultáneamente, éste es considerado un recurso que facilita la enseñanza de los contenidos correspondientes a cada nivel.

Es así como en la clase de matemáticas observada en los cursos de 1°, 2° y 3° básico, la profesora entrega guías de aprendizaje diferenciadas. En la clase de matemáticas de 7° básico, la profesora entrega una guía que consta de dos partes: un resumen de la

² Al momento de realizar el trabajo de campo, octubre- noviembre de 2002, la escuela no sabía que en 2004 no se realizaría el SIMCE de 8° básico.

materia pasada sobre cálculo de perímetros y áreas, y una serie de ejercicios relativos al tema. Respecto a la decisión de usar este recurso y no el texto entregado por el ministerio, la profesora señala: *“Me dieron a elegir el libro de matemáticas este año, pero la información sobre las alternativas venía en un CD y era poco material (de muestra) para elegir con fundamento, así que el texto de este año casi no lo he usado. En general, no me convencen los textos de la reforma; todas las unidades vienen mezcladas, en vez de secuenciadas, como las paso yo”*. Este sistema secuenciado consiste en pasar una unidad de materia durante la primera semana, repasar durante la segunda y evaluar mediante una prueba, reiniciando el ciclo con la unidad de materia siguiente.

Trabajo en grupo

Se trabaja mucho en grupo. En los cursos iniciales, se agrupan los niños del mismo nivel; en los cursos superiores, éstos se forman por selección del profesor, ya sea por necesidades de la tarea (si tienen que trabajar juntos después de clase, el criterio es que vivan cerca) o por afinidad. En cualquiera de los casos, el docente interviene para asegurar la heterogeneidad del grupo, pues se busca que los buenos alumnos apoyen a los más rezagados.

Optimización del tiempo

Se observa un aprovechamiento integral de la hora de clase sin pausas inútiles. Esto se logra gracias a la buena planificación y preparación de la clase: se introducen actividades variadas que mantienen la concentración de los niños por períodos prolongados de tiempo y se ahorra el tiempo de copia mediante el uso de guías. Las profesoras acompañan y supervisan permanentemente el trabajo de los alumnos, ya sea haciendo preguntas individuales o grupales, corrigiendo los ejercicios en los cuadernos o en la pizarra, y aclarando las dudas o los términos que aparecen en el transcurso de la clase.

No hay niños ociosos por falta de materiales o útiles. Cuando la actividad lo requiere, las profesoras compran los materiales en Los Ángeles y los alumnos los reembolsan; en el caso de material de desecho, lo traen de sus propias casas.

En cuanto a los útiles, estos se piden a comienzos del año escolar, pero como se sabe que a medida que avanzan los meses éstos se van perdiendo, la dirección ha destinado recursos para que cada sala disponga al menos de una partida de útiles por grupo (compás, escuadra, etc.), los cuales se prestan a quien lo necesite. Otros elementos, como el geoplano utilizado en geometría, son confeccionados por los mismos niños en las clases de educación técnico manual y utilizados en aula.

Cuando los profesores requieren ausentarse, deben dejar una guía para que los niños mantengan la continuidad del trabajo.

Presencia y utilidad de programas públicos

Jornada escolar completa

La incorporación a la JEC en 1998 significó un gran cambio para la escuela. Llegaron recursos, se construyeron baños nuevos, se concretó la fusión de los cursos en cinco niveles, la coordinación de las profesoras mejoró sustancialmente al empezar a compartir una misma jornada (antes no había contacto entre las docentes de la mañana y de la tarde) y los niños ganaron tiempo para el aprendizaje al permanecer más horas en la escuela.

Existe, sin embargo, frustración entre los profesores debido a que fueron contratados por menos horas que las acostumbradas en otras escuelas con jornada completa porque la comuna ha debido ahorrar recursos.

Proyectos de mejoramiento educativo (PME)

El PME de radio escolar ganado hace 3 años ha sido muy importante, ya que mediante éste se ha trabajado fuertemente la lectoescritura y la autoestima de los niños. Los proyectos son muy valorados por los docentes pese a que su elaboración demanda mucho trabajo. Actualmente se encuentran postulando a un segundo PME.

Red Enlaces

Desde hace dos años, el laboratorio de computación enseña a los alumnos y apoderadas en un taller que realizan las profesoras por iniciativa propia, con el soporte técnico de la Universidad de Concepción. Es uno de los programas mejor evaluados por profesores y apoderados; se considera muy valioso el que los niños accedan a la modernidad en igualdad de condiciones con sus pares en la ciudad.

Básica rural

La escuela participa en un microcentro formado junto a otra escuela polidocente de la comuna. Son diez profesores que se reúnen mensualmente dirigidos por el supervisor DEPROV. Allí comparten las experiencias realizadas y reciben a expertos del ministerio que acuden a presentar temas específicos.

P-900

Entre 1990 y 1993, la escuela estuvo en el P-900 con apoyo semanal del supervisor del DEPROV. La encargada UTP recuerda que llegó mucho material, aunque sólo para el primer ciclo. El impacto en las promociones que pasaron por el programa fue notorio. Según la encargada UTP *“cuando esos niños llegaron al 2º ciclo, venían más motivados, con más personalidad y mejor autoestima”*. El programa se acabó cuando los puntajes alcanzados por la escuela en el SIMCE empezaron a repuntar en 1993.

Perfeccionamiento

Es considerado una herramienta sustantiva para mantenerse actualizado, sin embargo, el equipo docente opina que no debiera ser financiado por ellos mismos.

Programa de alimentación escolar (PAE)

Se considera muy importante porque la escuela atiende a sectores muy pobres; significa un apoyo a la familia y contribuye a mantener alta la asistencia.

Perfil de las familias

La mayoría de los apoderados son pequeños parceleros o trabajadores asalariados de las empresas forestales; solo un par tiene empleo en Los Ángeles. El nivel de escolaridad de los padres es mixto, algunos cuentan con educación básica incompleta y otros han llegado a enseñanza media, sin embargo, es un factor común la preocupación y sentido de responsabilidad frente a la educación de sus hijos: organizan actividades para juntar recursos, asisten a las reuniones de curso, incentivan la asistencia de los niños al colegio y evitan su deserción hacia la vida laboral, les consiguen materiales para hacer los trabajos. *“El colegio ayuda, pero una los tiene que formar. Si el arbolito viene chueco, cuesta enderezarlo”*.

Según los apoderados, la relación con la escuela es buena, existe una comunicación expedita, franca y respetuosa. Pero lo que más los compromete con el colegio son los cuidados y la preocupación individual que las profesoras brindan a sus hijos, tanto en lo académico como en lo personal. *“Les enseñan perseverancia, insisten a los niños para que salgan adelante, las profesoras felicitan a los niños cuando hacen buenos trabajos, se preocupan si les pasa algo y avisan a la mamá, si mi hijo transpira o se moja, le pasan ropa seca porque saben que se resfría fácilmente”*, relatan las mamás.

En cuanto a las expectativas, la mayoría de los apoderados aspira a que sus hijos alcancen un nivel educacional superior al propio; que egresen de 4° medio con un título de especialidad o vayan a la universidad.

Existe un centro de padres que se reúne cada tres meses con una alta participación de los apoderados. Allí, la directiva expone información proporcionada por el director sobre temas como los resultados de la prueba SIMCE, los proyectos adjudicados y no adjudicados, la mantención del colegio, etc. La mayoría de los apoderados, sin embargo, no hace peticiones ni sugerencias; las cuentas que presenta el director se aceptan sin reparos. Nunca ha llegado un reclamo de un apoderado de la escuela a la dirección provincial.

Relaciones de la escuela con la comunidad

La escuela tradicionalmente participa en encuentros folclóricos y competencias deportivas comunales. Ha realizado proyectos con la Universidad de Concepción y, con el apoyo de una monitora enviada por la municipalidad, los niños aprenden bailes y canciones de la zona.

Asimismo, como parte de las actividades pedagógicas regulares que los alumnos realizan durante el año, han investigado tradiciones locales, recopilado recetas antiguas, rondas, juegos y han entrevistado a ancianos sobre la historia de la escuela y de la localidad. También han tenido acceso a algunas actividades productivas de la zona a través del trabajo de los padres, como por ejemplo, conocer la fabricación de quesos y otros productos.

Equipo de trabajo coordinado y motivado

La escuela destaca en la comuna por la disposición de sus docentes a trabajar en equipo, mantener una comunicación fluida y compartir metodologías exitosas. El estilo de trabajo, sus características y el tipo de interacciones que se generan en la comunidad educativa repercute de diversas maneras en el proceso de aprendizaje de los alumnos, las cuales se explicarán a continuación.

Estimulación de alumnos y profesoras

Las profesoras comparten los resultados de las actividades exitosas que efectúan con los niños y aportan datos para desarrollar otras. Esta práctica estimula a los docentes ya que hay una visibilización del trabajo de cada cual y la posibilidad de recibir retroalimentación de sus colegas, incentivando el desarrollo de actividades más elaboradas y creativas. Además, introduce variedad en el proceso pedagógico y los niños reciben una estimulación adicional que los beneficia y compensa sus carencias, ya que, a diferencia de los niños *de ciudad*, los alumnos de la escuela son descritos como más pasivos, tímidos e inhibidos: *“en otros lados, los niños llegan más inquietos y conversadores los lunes; aquí llegan más callados. Estos niños no se expresan en sus casas en el campo; es la escuela el lugar donde pueden hacerlo”*, señala la encargada UTP.

Retroalimentación de avances y obstáculos en el aprendizaje

La frecuente comunicación entre profesores y un conocimiento cercano de la realidad de cada alumno contribuye a que la enseñanza sea, en la práctica, muy personalizada. Ningún niño puede presentar conductas que interfieran con su aprendizaje (no hacer tareas, faltar a clases o distraerse en ellas) sin que sea rápidamente detectado y se pesquisen las causas de ello, sean pedagógicas, emocionales, familiares, incluso materiales (por ejemplo, inasistencia debido a la falta de zapatos que le impide caminar el largo trayecto a la escuela). Los profesores se ayudan con sugerencias y experiencias que permiten encontrar la mejor manera de apoyar al niño en dificultades, evitando que se atrase en los aprendizajes.

Impacto en la disciplina

El compromiso afectivo de las profesoras con los niños impacta positivamente en la disciplina escolar, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Los logros en materia disciplinaria tienen relación con la aplicación de criterios consistentes y con la buena relación establecida previamente con los alumnos, que legitima la autoridad de los docentes. La buena relación que el equipo mantiene con los apoderados también contribuye a la mantención de la disciplina, ya que los padres respaldan la autoridad de la escuela en esta materia.

Mejor aprovechamiento de las oportunidades del medio

El trabajo en equipo ha permitido acceder a recursos y fuentes de financiamiento disponibles en el medio. La escuela ha desarrollado, presentado y ganado proyectos destinados a apoyar la labor docente (radio escolar, televisor y video), que mejoran la calidad de vida (estufa para el comedor), que acercan a los apoderados a la escuela (taller de computación para madres) y que permiten ampliar e introducir variedad de estímulos en la vida cotidiana de la escuela (proyecto para financiamiento de instrumentos y vestuario folclórico, etc.).

La comunicación entre profesores y apoderados permite detectar y emplear oportunidades de aprendizaje en el entorno del alumno, por ejemplo, el proyecto *El mundo de las aves*, premiado por la Universidad de Concepción y realizado en un criadero de avestruces cercano.

Además, hay un mejor aprovechamiento de los recursos entregados a la escuela. Un caso emblemático es el proyecto Enlaces; todas las profesoras, “incluso la de más edad”, se beneficiaron de la capacitación brindada y emplean, en distinta medida, los computadores en sus actividades docentes. En esta escuela se permite ensayar y aprender cosas nuevas; hay disposición para enseñarse mutuamente y una relación de confianza que provee el contexto adecuado para arriesgarse a cometer errores sin sentir pudor frente al colega.

Manejo de la heterogeneidad en la sala de clases

Considerando que la escuela funciona con clases integradas por más de un curso, y que los niños presentan variaciones importantes en su rendimiento, se requiere de estrategias tales como el trabajo grupal o con guías de aprendizaje, que permitan administrar esta heterogeneidad de manera que cada alumno desarrolle al máximo su potencial, a su propio ritmo.

El trabajo con guías permite personalizar la enseñanza de acuerdo a las características de los niños y la experiencia de las profesoras. Mientras los alumnos trabajan en las guías, las profesoras pueden recorrer la sala y apoyarlos individualmente según sus necesidades.

El trabajo grupal también permite apoyar a los niños más lentos puesto que los grupos se conforman cautelando la heterogeneidad: cada uno debe ser integrado por al menos un alumno de buen rendimiento, el cual apoya y enseña a sus compañeros para lograr el cumplimiento de la tarea. Con esto todos se benefician, ya que los buenos alumnos consolidan su dominio de la materia y los otros reciben un reforzamiento adicional. El foco de la clase se mantiene pese a los diferentes ritmos de avance individuales.

Optimización del tiempo

La adecuada planificación de las actividades, el carácter motivante y pertinente de éstas, la preocupación porque los alumnos dispongan de útiles y materiales oportunamente y el uso de guías permiten que las horas de contacto en la escuela sean, efectivamente, horas dedicadas al aprendizaje. Los niños se acostumbran a un ritmo de trabajo continuo y se mantienen concentrados. Asimismo, los estudiantes faltan menos porque saben que las clases son productivas (“no vienen a perder el tiempo”) y este bajo ausentismo se traduce en una mayor continuidad del aprendizaje.

Debe recalarse que el trabajo previo para lograr estos resultados involucra una importante inversión de tiempo, la cual no es reconocida ni recompensada desde el punto de vista económico; se pagan las horas de contacto, no las de planificación.

Preparación específica para el SIMCE

El colegio realiza una preparación especial a los estudiantes que rinden la prueba SIMCE. El director y las profesoras publicitan la prueba mediante carteles y motivan a los niños a realizar el esfuerzo adicional que involucra la preparación de la prueba. Si bien a todos los niños se les incentiva el estudio en el hogar, a los cursos que van a dar el SIMCE se les asigna un mayor número de tareas escolares. Se trabaja en clases a base de guías de aprendizaje y se utilizan algunas horas de asignaturas, como arte o tecnología, para proporcionar un reforzamiento adicional. Una vez pasada una unidad, se evalúa mediante una prueba estilo SIMCE pero referida sólo a esa materia.

Además, se realizan seis ensayos o simulacros de la prueba durante el año; cinco elaborados por la profesora de nivel y uno que se aplica a nivel comunal. Para ello, se trabaja con materiales propios y un conjunto de guías desarrolladas inicialmente por los jefes técnicos de escuelas urbanas de la comuna, y entregadas como aporte a sus colegas de escuelas rurales.³ Los simulacros sirven tanto para repasar materias como para familiarizar a los niños con la modalidad de respuesta. Esto les permite enfrentar la prueba sin angustia y con un mayor dominio de los contenidos.

Fortalecimiento de la autoestima de los niños

El fortalecimiento de la autoestima de los niños es una preocupación constante de los profesores que despliegan múltiples recursos para este fin. Tienen altas expectativas para ellos (ingreso al liceo, inserción exitosa en la vida laboral) y se sienten auténticamente orgullosos: “los encontramos hasta más lindos que los niños de los otros colegios”.

Los niños son felicitados personal o públicamente por sus logros, especialmente quienes han logrado superar un mal rendimiento. Se les recalca que con los recursos que disponen (computadores) no tienen nada que envidiarle a las escuelas de la

³ Una iniciativa del DAEM.

ciudad. Se buscan actividades que refuercen la seguridad en sí mismos, como la locución en la radio escolar, la animación de actos de la escuela y las entrevistas a personas de la comunidad.

Como resultado de estos esfuerzos, se afianza en los niños la autoexpectativa de éxito, especialmente en el plano de los estudios pero también en la vida; los alumnos se permiten aspirar a un mayor nivel educacional que sus padres y que la mayoría de los adultos de su comunidad y trabajan duro en función de ello. La mayoría espera, al menos, terminar la enseñanza media con un título de especialidad del liceo técnico, comercial o agrícola.

Apoyo de los padres

Los apoderados, como ya se mencionó, muestran una gran identificación con la escuela y poseen una buena opinión de la dirección del colegio y del equipo de profesoras. Por su bajo nivel educacional, los padres no están en condiciones de apoyar al alumno en la realización de tareas y trabajos, pero sí cooperan velando porque el niño los haga por sí mismo. Contribuyen al logro de una buena disciplina al respaldar la autoridad de la profesora, y a la continuidad del aprendizaje, al cuidar la asistencia de los niños. Por último, aportan al mejoramiento de las condiciones materiales en las cuales se desenvuelven profesores y alumnos, por ejemplo, haciéndose cargo de la mantención del camino de acceso, pintando las salas de clases, cortando el pasto en las canchas y cooperando en la realización de actos escolares.

*midos, tres
momia es*



formación, atención, equilibrio

Escuela Particular Monte Águila Abel Hinostroza

Karin Ermter
Andrea Flanagan

Esta escuela tiene una fuerte identidad (dada por su religiosidad) y ha hecho un muy buen uso de la reforma, apropiándose de sus beneficios. Funciona con métodos participativos de aprendizaje, entre otros, gracias a las estrategias de disciplina con los alumnos. Este es un establecimiento marcado por integrar a alumnos con dificultades de aprendizaje, por el trabajo docente en equipo, por el compromiso, la solidaridad y el compartir experiencias pedagógicas. El foco está puesto en los aprendizajes de todos los alumnos, en el rigor académico, abundan las buenas prácticas de aula (flexibles, variadas, tiempo intenso, aprendizajes significativos, diversidad de recursos, aprendizaje entre pares); a esto se suma la alta motivación de los alumnos y sus familias que muestran una gran disposición y expectativas.

**Escuela Particular
Monte Águila 7 (Abel Inostroza)**

Nombre	Escuela Particular Monte Águila 7 (Abel Inostroza)		
Dependencia	Particular subvencionada		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Cabrero, VIII Región		
Pobreza Comunal (2000)	30.3%		
Matrícula (2001)	246		
N° de Premios SNED 1996-2003	2		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 237	MAT: 249	
	LEN: 228	LEN: 238	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 287	MAT: 275	
	LEN: 284	LEN: 268	

**Datos de la
Escuela**

N° de profesores (2002)	15			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	4		11	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		12	1	2
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos		25 a 33 horas	
	6		0	
			34 horas o más	
			9	

**Datos de los
Profesores**

Para mayor información
contactar a:
Ana María Inostroza Rivas
Fono: (43) 411340
Ahumada 219, Cabrero.
montea.cabrero.plaza.cl
ed167915@ctcinternet

I. Historia y Entorno

La Escuela Abel Inostroza Gutiérrez es particular subvencionada y se encuentra ubicada en Monte Águila, comuna de Cabrero. Imparte enseñanza preescolar y básica a 10 cursos entre prekínder y 8° básico. Fue fundada en 1967 como una escuela particular subvencionada rural, unidocente y a cargo de su fundador y primer director, quien da el nombre al establecimiento. En 1968, adquiere un terreno trasladándose a su actual dirección, a un costado de la plaza del pueblo. Con el transcurso de los años, se transforma en polidocente y va ampliando su enseñanza hasta 4° básico. En 1986, la educación se amplía hasta 7° básico, egresando la primera promoción de 8° básico en 1987; a partir de esa fecha la escuela ofrece enseñanza básica completa.

La vocación social del fundador marcó sus inicios ya que a través de contactos con diversas instituciones asistenciales (Visión Mundial, Caritas, OFASA, etc.) habría concentrado su energía en apoyar a las familias de los alumnos que, en ese entonces, provenían de los sectores más marginales de Monte Águila. De esta manera, les proporcionaba alimentos, ropa, materiales de construcción y contactos para ingresar a los planes de empleo municipales de la época. La escuela era conocida peyorativamente como *la escuela chica* (en contraposición a la municipal) o derechamente, como *la escuela de los piojentos*.

Hoy, la propiedad de la escuela radica en una sociedad conformada por la viuda del fundador y sus tres hijas, todas involucradas en la labor educacional y, una de ellas, la actual directora.

La escuela está instalada en un edificio nuevo construido gracias al financiamiento compartido entre el Estado y el establecimiento al postular a la JEC. La construcción de dos pisos aloja tres oficinas de dirección o administración, sala de taller de televisión, laboratorio de ciencias en formación, sala de computación, biblioteca y/o Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), cocina y comedor para alumnos, sala de profesores y nueve salas de clases.

Posee una matrícula de 303 alumnos y una planta docente de 15 profesores. Desde su incorporación al programa de Jornada Escolar Completa (JEC) en 2001, la enseñanza básica funciona en una sola jornada de 8:30 a 16:30 horas y los dos cursos preescolares lo hacen en jornada alterna.

Existe bastante material para la realización de talleres (computadores, videos, televisores y libros, entre otros), el cual puede ser utilizado por los niños bajo la supervisión de un adulto.

Las características de este edificio provocan identificación y orgullo en toda la comunidad escolar, ya que el anterior establecimiento era de madera y su infraestructura estaba muy deteriorada.

El grupo de alumnos de la escuela es heterogéneo: niños muy pobres, otros de mejor pasar y un pequeño número de hijos de profesionales. No obstante, el mayor porcentaje de ellos proviene de hogares de nivel socioeconómico bajo, sufren condiciones de hacinamiento, sus padres y madres tienen baja escolaridad.

La misión de la escuela es “*educar con valores*”, frase que aflora automáticamente en el discurso de profesores, alumnos y apoderados cuando se les consulta por el sello que los diferencia de otros establecimientos de la comuna. Muchos de estos valores corresponden a los de la iglesia evangélica, creencia que profesa la directora: “*la parte humana es la columna vertebral, además de los valores cristianos que tiene el colegio. Tratamos de estar cerca de las raíces cristianas*”, señala.

Dentro de este marco valórico, la superación personal a través de la autodisciplina y el esfuerzo constante son fundamentales. Se aspira a que los niños no sólo alcancen destrezas y habilidades de aprendizaje, sino que sean personas limpias, ordenadas y con buena dicción, entre otras cosas. Por otra parte, el valor de la solidaridad se vive y se practica a todo nivel: los mismos apoderados brindan ayuda a aquellos padres que tienen dificultades económicas; los estudiantes con mayores capacidades de aprendizaje prestan su colaboración a los que muestran más dificultades; los hijos de madres solteras no son discriminados; los profesores se

reemplazan mutuamente en momentos de necesidad sin pedir devolución de horas ; se prestan ayuda para encontrar estrategias de enseñanza más efectivas y resolver problemas conductuales de los niños compartiendo sus experiencias y *recetas*.

La preocupación por el bienestar de los miembros de la comunidad escolar alcanza incluso dimensiones de la vida familiar. Un integrante del equipo directivo relata que *“había una niña aporreada porque sabía que su papá tenía otra mujer. No se trata de meterse en la vida personal de cada uno, pero en reunión hablamos sobre el cuidado que deben poner los padres para que sus disputas no afecten a los niños. A la última reunión vinieron ambos padres y se veían bien, así que creo que sirve. También hemos logrado que padres alcohólicos se rehabiliten”*.

La disciplina es considerada base del aprendizaje y de los altos rendimientos. *“Si son ordenados para actuar, serán ordenados para pensar. Si la conducta en el aula no es favorecedora del aprendizaje, no sirve de nada que el profesor lleve material motivador”*, enfatiza la directora. En ese sentido, se observa la existencia de una gran cantidad de normas y reglas orientadas al orden, disciplina, respeto, responsabilidad y decoro, todas reforzadas permanentemente tanto por el personal directivo, docente y administrativo, como por los padres y apoderados.

Cada propuesta educativa proveniente del ministerio o de otra entidad es analizada, evaluada y adaptada, en caso de ser necesario, en función de este contexto valórico. La directora manifiesta: *“la libertad que le hemos dado a los alumnos, se las hemos dado paso a paso... y se la han ganado en el marco que nosotros le damos. El ministerio dice “dejar hacer”, que se expresen, vistan y comporten como ellos son, sin coartarlos... que una les dé una gama de alternativas y que ellos elijan. Qué decimos nosotros: si un alumno viene con el pelo largo, los varones con aros o los pantalones arrastrando, con collares... nuestro proyecto habla de la presencia personal que debemos tener, habla de personas vestidas correctamente. Esto tiene que ver con el orden interior de la persona... Los padres aceptan esto, si eligen esta opción es porque da los resultados que están a la vista”*.

Se promueve un acentuado respeto a las figuras de autoridad, el cual se manifiesta, por ejemplo, en la forma deferente en que los alumnos se refieren a sus profesores y en la dificultad que muestran para expresar críticas, incluso en forma indirecta. Un profesor no es impuntual sino *“seguramente tiene problemas personales”* o *“se encuentra haciendo una gestión por el colegio”*. Cuando un docente se enoja *“es que nosotros lo hacemos enojar”* o *“le echamos a perder el ánimo”*¹.

Los docentes se describen como *tolerantes* pero sancionan la presencia de niños con el pelo un poco más largo que el cuello de la camisa, el pololeo entre compañeros o los bailes en los cuales *“una alumna de 7 años se mueva con su cuerpo como una niña de 20 años”*.

II. El Despegue

Cuando la directora asumió el mando, los resultados académicos eran reconocidamente deficientes porque el énfasis en lo social no dejaba lugar a un esfuerzo equivalente en lo técnico y pedagógico; además, el compromiso de los padres con el aprendizaje de sus hijos era muy bajo. La escuela era considerada como una especie de guardería donde los niños recibían alimentación, eran cuidados mientras ellos trabajaban y aprendían algunas cosas.

En 1990 termina el último convenio con organismos de beneficencia y, a partir de ese momento, el aspecto asistencial pasa a perder importancia. Esto coincide con la aplicación por tercera vez del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y, si bien ellos sabían que la fortaleza de la escuela no residía en lo pedagógico, fue la primera vez que se visualizaron los resultados en este ámbito provocando un verdadero remezón.

¹ Respuestas dadas por los niños al preguntar su opinión sobre una situación observada en clases por las investigadoras, en que un profesor sobrereaccionó ante una falta menor.

Mientras se debatían en la búsqueda de posibles soluciones, la escuela fue incorporada al Programa de las 900 escuelas (P-900) participando desde 1990 hasta 1994. Este constituye uno de los hitos más importantes en el despegue pues sorprendió al equipo docente receptivo y ávido de apoyo. Se desencadenó un proceso de reflexión general que, a juicio de la directora, permitió asentar las bases sobre las que descansa el funcionamiento actual de la escuela. Una de las consecuencias fue el recambio paulatino de algunos profesores que no estaban capacitados para enfrentar los nuevos desafíos de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y trabajar fuertemente los valores a nivel de toda la comunidad escolar.

Dentro de los múltiples aspectos que se revisaron, el equipo se pudo dar cuenta que los factores que siempre se mencionaban para justificar el mal rendimiento de los niños eran el bajo nivel de escolaridad de los padres, la desintegración familiar, los problemas sociales de la comunidad, etc. El pasar a considerarlos como *datos de la causa* y concentrarse en mejorar el resto de los factores constituyó un punto de inflexión en el largo y trabajoso proceso de cambio.

La escuela no recibió pasivamente el P-900, produciéndose incluso un conflicto con los supervisores del Departamento Provincial de Educación (DEPROV). La dirección y el equipo no aceptaron recibir monitores que no se ajustaran al perfil valorado por ellos: ¡nada de profesores de pelo largo que trabajaran sentados en el suelo con los niños!, e impusieron su criterio. Las monitoras escogidas resultaron ser muy entusiastas y efectivas, al punto de que ambas, después de haber sido destacadas por su trabajo hasta por el entonces supervisor del colegio, siguieron estudios de pedagogía.

Las nuevas orientaciones adoptadas por el colegio y su equipo permiten que, en 1996, se observen los primeros resultados en la prueba SIMCE para 4° básico, los cuales, de acuerdo a los entrevistados, fueron alentadores y permitieron retroalimentar positivamente el trabajo realizado hasta el momento. Durante el periodo 1996-1997 obtienen el premio de excelencia académica.

La dirección ha buscado y aprovechado todas las oportunidades del medio, especialmente las iniciativas y programas del ministerio, las cuales han tenido un fuerte impacto en el progreso de la escuela. En 1995, el establecimiento se adjudica el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) “*Video Escolar: El Deseo de Mejorar*”, logro a nivel local y regional con el cual se trabaja principalmente la alicaída autoestima de los niños a través de la confección de programas quincenales que involucran a un curso completo e incluyen entrevistas a autoridades de todo nivel. El proyecto se desarrolla hasta la fecha. Ese mismo año, se inicia el programa de fluorización propuesto por el Ministerio de Salud. En 1999 se integra a la Red Enlaces, recibiendo del ministerio una sala de computación que actualmente atiende al 100% del alumnado. Se crea la *Carta de Compromiso* para apoderados, la cual aumenta el nivel de participación y apoyo de éstos en la educación de sus hijos.

Durante el año 2000 se da inicio al *Proyecto de Integración* (propuesta del ministerio implementada por la escuela a fin de integrar a los hermanos de los alumnos que, dadas sus necesidades educativas especiales, no contaban con un establecimiento que los acogiera y atendiera). En 2001, se completa el nivel prebásico con la apertura del primer nivel de transición (prekínder). Finalmente, se crea el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) y obtienen nuevamente el premio a la excelencia académica, ocupando el primer lugar en la categoría de colegios subvencionados, nivel 2, de la VIII Región.

III. Factores del Éxito

Dentro de los factores observados, las características de liderazgo de la directora y del equipo de profesores, las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de la sala de clases, las características personales de los estudiantes, el compromiso de los padres con la educación de sus hijos, las normas del establecimiento y las estrategias realizadas para enfrentar el SIMCE, explicarían los altos resultados de aprendizaje presentados por los alumnos.

Liderazgo de la directora

El liderazgo y estilo de gestión de la directora es crucial para entender el éxito de la escuela, por cuanto posee claridad estratégica al momento de fijar la misión, las metas y jerarquizar las prioridades; se involucra intensamente e incentiva a otros a lograr las metas; vela por el buen clima de trabajo y la convivencia; proporciona las condiciones materiales y el apoyo técnico para que cada profesor pueda trabajar; desarrolla junto a su equipo proyectos que introducen variedad y estimulan a los alumnos; controla el buen desenvolvimiento de las actividades escolares, recibiendo retroalimentación permanente de profesores, apoderados y alumnos; provee retroalimentación respecto a los logros y errores con el propósito de estimular un mejor desempeño.

Gestión centrada en la misión y metas educativas

Tanto el *Educación en Valores* (misión del colegio) como las metas que se pretende alcanzar dirigen los movimientos de la dirección que velan porque se mantenga el foco de atención centrado en las tareas propuestas, por ejemplo, realizar acciones que permitan a la escuela aumentar sus puntajes SIMCE; contratar profesores de enseñanza media a fin de aumentar el nivel de exigencias académicas de los alumnos; seleccionar y condicionar la permanencia de los docentes a un compromiso con los valores y el estilo de trabajo de la escuela, para lo cual se establece un período de prueba para los profesores nuevos, contratándolos inicialmente a plazo fijo por un año por dos períodos, a fin de observar su desempeño durante ese lapso.

Delegación y concentración en tareas centrales y estratégicas

“Mi secretaria se encarga de la parte administrativa, entonces yo me dedico a coordinar y supervisar, soy muy observadora de todo el trabajo”, cuenta la directora. Por lo general, establece responsabilidades y sólo se involucra cuando una dificultad no puede ser resuelta en las instancias correspondientes.

Preocupación por la mantención del buen clima laboral

El liderazgo de la directora se basa en una preocupación y compromiso personal constante por todos los miembros de la comunidad escolar. *“La motivación que nos mantiene en el colegio no es el dinero sino el equipo de trabajo, el clima y el ambiente... la gratificación personal que cada una tiene”*, dice una profesora. Antes de iniciar una reunión de consejo de profesores, ella considera el ánimo del grupo adecuando los temas o actividades a desarrollar; provee soporte emocional o permisos según sean las necesidades; se preocupa de desarrollar convivencias u onces; atiende y conversa con los apoderados de forma personal cuando éstos lo requieren.

Mecanismos de retroalimentación escolar permanentes

De acuerdo a lo observado, la directora tiene mecanismos de comunicación y retroalimentación permanentes. Existen instancias de conversación entre los diferentes actores, posee una actitud personal de escucha frente a la opinión de las personas que trabajan o estudian en la escuela, hay un monitoreo constante del desempeño de los profesores dado por la observación informal y por la recepción de comentarios de los apoderados.

Existe una evaluación constante de los procesos educativos desarrollados al interior del establecimiento, así como también sus necesidades, generando mecanismos de satisfacción cuando se considera necesario. *“El equipo directivo del colegio siempre le da*

el cuerpo y la redacción a cada proyecto realizado, pero la información es recopilada preguntando a los profesores, alumnos o apoderados”, dice la directora.

Retroalimentación constante de logros de la escuela a la comunidad educativa

Dentro de las políticas de la directora está el enmarcar y exponer a la vista de la comunidad los premios, distinciones y reconocimientos obtenidos por los alumnos o por la escuela, como los resultados de los puntajes SIMCE, el lugar alcanzado en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, etc. Esta retroalimentación tiene por objeto que la comunidad educativa conozca los logros obtenidos pero también, y lo más importante, que los alumnos aumenten la valoración de sí mismos como individuos capaces de destacar por sus capacidades.

Apertura y atención a las oportunidades externas ofrecidas

La dirección se mantiene atenta a todos los programas de apoyo, proyectos concursables y beneficios ofrecidos por el Ministerio de Educación, los programas de salud del consultorio local y los recursos disponibles en el municipio. *“Acogimos la propuesta de fluoración fomentada por el Ministerio de Salud para proteger el desarrollo de los dientes de los niños, los buses de la municipalidad los solicitamos para los paseos o actividades de los niños o del colegio, cada año, aunque las posibilidades sean pequeñas, todos los alumnos con promedio sobre 6 postulan a la Beca Presidente de la República, tenemos redes de apoyo para que los niños con dificultades asistan a una evaluación neurológica y la secretaria del colegio se encarga de pedir la hora”.*

Autonomía en su gestión administrativa

La autonomía de la directora destaca en todo plano, tanto al interior de la escuela como en su capacidad para enfrentar normas externas. Así también en el ámbito financiero, ya que es miembro de la sociedad dueña de la escuela, y en su gestión en recursos humanos, porque no tiene impedimentos para contratar y despedir al personal, ampliar o reducir sus horas administrativas, permanecer en el cargo de dirección por el tiempo que desee o para seleccionar y cancelar la matrícula de los alumnos. *“El gobierno no está de acuerdo con que los profesores nuevos que contratamos estén a plazo fijo por dos años, pero yo creo que el problema con (el mal desempeño de) los profesores de básica municipales es la inamovilidad. Los que postularon al colegio tenían malos antecedentes, le pegaban a los niños, tenían poco compromiso con el trabajo...”.*

Estrategias pedagógicas empleadas por los profesores

Metodologías de aprendizaje

Los profesores emplean metodologías flexibles. Tanto para la enseñanza de contenidos como de valores, se tienen presentes las características de aprendizaje de cada niño: cómo aprende, sus fortalezas y debilidades y su estado de ánimo.

Se utilizan estrategias de trabajo grupal para compensar la heterogeneidad del rendimiento de los estudiantes: hay mediación entre niños y se fomenta la solidaridad (los de mejor rendimiento enseñan al resto, se integra a los niños con discapacidad intelectual y motora y se apoya emocionalmente a los niños con problemas personales), la sociabilidad (se favorece que los alumnos más tímidos se relacionen con aquellos más expresivos) y la autorregulación grupal (los de buena conducta sentados con los más inquietos). Así, por ejemplo, en 7° básico hay cinco *comités* (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e

inglés), conformados por niños con muy buen rendimiento que ejercen como ayudantes del profesor y explican la materia a sus compañeros cuando éstos no la entienden.

Utilización de horas de clases

Durante la hora de clases, se pudo observar que los niños realizan diversas actividades (guías de trabajo, conversaciones grupales, resolución de ejercicios en la pizarra o empleo de textos) que impiden los espacios inútiles o alumnos sin *hacer nada*.

Mediación de los aprendizajes

Es posible apreciar que las actividades desarrolladas al interior de la sala de clases tienen una intencionalidad educativa. Los docentes realizan una mediación permanente de los contenidos enseñados, evitando los aprendizajes memorísticos o aislados. Se destaca la analogía de las materias con otros elementos que se vinculan al tema o que, sin poseer demasiada relación, permiten un mejor entendimiento de éstos.

A través de las actividades planificadas, se puede apreciar una deliberada vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana y con los valores que el colegio promueve.

Evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos

Los contenidos enseñados son evaluados constantemente por los docentes. Es posible identificar diversas estrategias empleadas durante o posteriormente a la hora de clases para supervisar y observar el nivel de aprendizajes logrados por cada alumno. “*Con la guía de aprendizajes que desarrollé en lenguaje me puedo percatar de cómo está la caligrafía de cada uno, si logran diferenciar la G de la J...*”, señala una profesora básica.

Características de los profesores

Expectativas de rendimiento de sus alumnos

Los profesores aspiran a que sus estudiantes superen el nivel de escolaridad de sus padres, accediendo a la educación técnica profesional, preparándolos afectiva, social y cognitivamente para ingresar a uno de los liceos de la comuna. Se aprecia que los profesores emplean un vocabulario elevado con sus alumnos; los libros para la lectura silenciosa incluyen un amplio rango que va desde *Papelucho* hasta *El Proceso* y *La Divina Comedia*; el promedio anual en los niños de cursos mayores es de 7 a 14 libros leídos, debiendo confeccionar una breve ficha al finalizar la lectura de cada uno. Casi la totalidad del tiempo al interior de la sala es ocupado en actividades de aprendizaje y se enseña una cantidad mayor de contenidos que los mínimamente requeridos por el ministerio.

Sentido de misión educacional

Los docentes comparten el sentido de misión del colegio y trabajan por eso. Conocen cuáles son las metas del establecimiento y tienen claridad en relación a qué estrategias emplear para alcanzar su satisfacción.

Compromiso y responsabilidad con su labor pedagógica

Los profesores están convencidos de que buena parte del éxito de su trabajo está relacionado con el método que se utiliza. Por lo mismo, preparan con anticipación cada una de sus clases y se preocupan constantemente de investigar variadas metodologías de enseñanza; buscan estrategias de enseñanza considerando la singularidad de sus alumnos, se informan y comparten experiencias con otros colegas a fin de facilitar los aprendizajes.

Intercambio de experiencias educativas

Tanto de manera formal (consejo de profesores) como de forma informal (conversaciones en pasillos o fuera de las salas de clases), los docentes intercambian experiencias pedagógicas en forma permanente.

Características personales de los alumnos desarrolladas por la escuela

Se pudo apreciar que los alumnos presentan ciertas características particulares desarrolladas durante los años de formación en la escuela, que les permitirían alcanzar buenos resultados académicos.

Sentido de responsabilidad

En general, los niños entrevistados tienen internalizada la idea de que el rendimiento, sea bueno o malo, depende de ellos; que la clase se diseña para lograr que todos aprendan y que disponen de múltiples alternativas para pedir ayuda en caso de tener dificultades; que se vela por su bienestar físico y se toma en cuenta su estado de ánimo, pero que está en sus manos aprovechar estas oportunidades o dejar de hacerlo. *“Uno de los motivos que podrían influir en que no llegemos a la universidad es el no esforzarse”*, señalan como primera razón los estudiantes entrevistados.

Este sentido de responsabilidad también se manifiesta en sus comportamientos. Durante la investigación fue posible observar un muy buen nivel de disciplina en los distintos niños de todas las edades. Los estudiantes han aprendido a asumir como propios sus comportamientos y las consecuencias que éstos puedan tener, sean positivas o negativas.

Motivación intrínseca por la superación personal

La superación personal a través de la autodisciplina y el esfuerzo constante es un valor central en los alumnos. Se observa una gran capacidad de superación tanto frente a las dificultades escolares como familiares y sociales (por ejemplo, los niños con características de timidez buscan ingresar al taller de video escolar a fin de poder superarse).

Nivel de expectativa académica

Los alumnos presentan un elevado nivel de autoexpectativas, pues reconocen sus capacidades y se exigen por ello; la mayoría tiene como aspiración ingresar a la educación universitaria.

Compromiso de los padres en la educación de sus hijos

La escuela considera que el compromiso de los padres en la educación de sus hijos es una variable que permite y explica el buen rendimiento, la superación escolar y la disciplina, porque otorga consistencia entre el colegio y el hogar.

Este compromiso está simbolizado en la firma de la *Carta de Compromiso*, documento elaborado por la dirección e implementado a partir de 1999. Dicha carta es requisito de ingreso y de permanencia de un estudiante en la escuela. A través de ella, el apoderado se compromete a apoyar el proceso de aprendizaje de los niños con su asistencia rigurosa a reuniones de curso, su respaldo a las normas disciplinarias y su ayuda permanente en tareas y trabajos escolares. Si bien la carta exige de los padres una cierta responsabilidad, es la identificación la que les permite sentir que forman parte de una comunidad educativa y que su labor es importante en los logros de sus hijos. El documento describe y establece una serie de deberes de los padres que no difieren sustancialmente de las exigencias habituales en otros colegios; el énfasis estaría dado en la forma en que se refuerza su cumplimiento por parte de la dirección y los profesores.

Por un lado, existe un control efectivo de la directora y de los docentes, informándose mutua y permanentemente respecto al cumplimiento de cada apoderado. Por otro, su incumplimiento es sancionado considerándose como un factor que incide en la permanencia de un estudiante en la escuela. Al respecto, la *Carta de Compromiso* señala: “... de acuerdo a la capacidad de las salas, mi pupilo podría quedar sin matrícula para el año 2003; en caso de selección para completar los cupos de cada aula... se considera su buen rendimiento, su buen comportamiento, mi asistencia (del apoderado) al 100% de las reuniones de subcentro y mi pleno compromiso con todas las actividades y proyectos del Centro General de Padres”.

Más allá de los deberes estipulados para los padres y las acciones destinadas por el establecimiento para su consecución, el elevado nivel de identificación de los apoderados con los valores, objetivos y normas de la escuela consolida el compromiso de éstos con la enseñanza de sus hijos. Esta identificación es reforzada por distintas actividades intencionadas, por ejemplo: la exhibición de los logros de los niños, la preocupación personal de la directora por la situación familiar de cada niño, el apoyo brindado en momentos de emergencia, etc.

En la actualidad, es posible apreciar que los padres cumplen un rol importante en el nivel de aprendizajes logrados por los estudiantes. “Les doy constantemente indicaciones a los padres de cómo ayudar a sus hijos a leer o realizo capacitaciones para introducirlos en temas pedagógicos como la metodología para multiplicar; de esta forma existe continuidad entre mi sala y la casa”, relata una profesora.

Finalmente, es posible observar un grado de apropiación de la escuela por parte de los padres, quienes pasan una gran cantidad de tiempo realizando diversas actividades: “participamos en el grupo folclórico, aportamos para pavimentar el patio, yo misma planté esas jardineras...por todas esas cosas, el colegio es un poquito mío y de mi hijo”, dice una apoderada.

Políticas de selección y permanencia de alumnos en la escuela

Si bien la dirección, el equipo docente y los padres no reconocen la presencia de políticas de selección y/o permanencia de estudiantes, en la práctica y de acuerdo a las entrevistas realizadas, es posible identificarlas. Éstas concuerdan con las metas educativas propuestas por el establecimiento y son empleadas por la dirección más bien como un criterio ordenador al momento de seleccionar o evaluar la continuidad de un alumno.

Sistema de selección de estudiantes

La selección para los alumnos de prekínder consiste en una evaluación de madurez neurológica realizada por la educadora de párvulos. De existir vacantes para los cursos mayores, el criterio de selección es el buen rendimiento académico o buena conducta.

No obstante, en diversas ocasiones se ha obviado el mal rendimiento en una prueba de ingreso y se ha aceptado al niño por

solidaridad con su situación. El origen del Programa de Integración fue acoger a los hermanos de alumnos que tenían deficiencia mental y no disponían de oportunidades educacionales en la comuna. Si bien estas situaciones dificultan la mantención de estándares de rendimiento por curso, influyen fuertemente en la identificación de la comunidad con la escuela y, en ese sentido, producen un impacto positivo al aumentar la motivación por la superación colectiva. *“Mi sobrino no vio una en la prueba pero quedó igual porque yo hablé con la directora y le expliqué que la mamá era madre soltera, que era nerviosa y lo maltrataba, que si el niño quedaba en la escuela, ella podría trabajar tranquila”*, relata una apoderada.

Normas de permanencia de alumnos

Las normas de permanencia tienen mayor relación con el compromiso de los padres que con el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, los niños no se expulsan por tener problemas de aprendizaje pero los padres deben hacerse responsables de mantener la continuidad de la atención neurológica o sicolpedagógica que ellos mismos coordinan con el Centro de Diagnóstico de Los Ángeles. En caso de que algún padre no cumpla en forma reiterada con estos u otros compromisos, su pupilo corre el riesgo de que su matrícula sea cancelada para el año siguiente.

Por otro lado, aquellos alumnos que no se adaptan a las normas impuestas por el establecimiento, se les *“recomienda que se vayan”* o se les recuerda reiteradamente que *“la puerta es bien ancha para el que no le gusta...”*, cuentan los alumnos.

Sin duda, la aplicación de estos criterios permite la presencia y continuidad de cierto tipo de niños principalmente, produciendo una potenciación y refuerzo de aquellos con mejor rendimiento o conducta. Se crea una condición de homogeneidad de un grupo de niños con mayor rendimiento y capacidad de aprendizaje, de padres comprometidos con la educación de sus hijos y de alumnos con buen comportamiento, todos factores que contribuyen a las condiciones que permiten el logro de mejores niveles de aprendizajes. *“En mi curso casi no hay problemas de aprendizaje; el rendimiento ha ido subiendo en los últimos años, por eso se notan más los casos lentos”*, señala una profesora.

Estrategias de preparación para la prueba SIMCE

El colegio desarrolla una serie de estrategias aplicadas a los cursos que rinden la prueba SIMCE. Éstos son cobertura y ampliación de los contenidos mínimos exigidos según el programa del ministerio, horas extras de clases destinadas al repaso de contenidos y resolución de ejercicios de pruebas tipo SIMCE, entre otros.

Juguemos a
las naciones



Juguemos y aprendamos

Escuela Básica República de Grecia E-577

Mirentxu Anaya
Andrea Flanagan

El Programa de las 900 escuelas (P-900) transfiere a esta escuela ciertos conceptos básicos (foco en aprendizajes fundamentales, uso de materiales didácticos, aprendizaje significativo, disciplina para aprender, trabajo colectivo docente, perfeccionamiento y desarrollo profesional entre pares) que permiten no sólo despegar, sino sostener el buen rendimiento. A lo anterior se suma un liderazgo carismático del director que motiva, crea comunidad y maneja el rumbo pedagógico de la escuela, a la vez que promueve una preparación específica e intensiva para el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). El apoyo de las fundaciones y la retroalimentación positiva que recibe permiten sostener la innovación, la motivación y la sensación de éxito que caracteriza a esta escuela.

Nombre	Escuela Básica República de Grecia E-577		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Chiguayante, VIII Región		
Pobreza Comunal (2000)	16.3%		
Matrícula (2001)	1081		
N° de Premios SNED 1996-2003	2		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 261	MAT: 239	
	LEN: 264	LEN: 214	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 260	MAT: 268	
	LEN: 262	LEN: 259	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	40			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	7		33	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	2	8	25	5
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos		34 horas o más	
	1		5	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
José Manuel Fernández Araneda
fono: (41) 362 635
ed190650@ctcinternet
Calle Escocia s/n
Chiguayante

I. Historia y Entorno

La Escuela Básica República de Grecia se encuentra ubicada al sur oriente de Chiguayante y depende de la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM) de la comuna. Tiene una matrícula de 1091 alumnos y una planta docente de 40 profesores, entre los cuales se encuentra el equipo de gestión. En la actualidad, cuenta con dos orientadoras, dos educadoras diferenciales y una jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

La enseñanza impartida abarca desde prekínder hasta 8° básico, con un total de 29 cursos y alrededor de 42 alumnos por sala. La escuela aún no se incorpora al programa de Jornada Escolar Completa (JEC) por lo cual funciona en dos jornadas: de 8 a 13:45 horas para los estudiantes de 5° a 8° básico y de 14:00 a 18:55 horas para los de prekínder a 4° básico.

El edificio es antiguo y está compuesto por dos sectores en un mismo piso: en uno se ubican las salas de clase, oficinas, cocina, comedor, biblioteca y baños para los alumnos, personal docente y administrativo. En el otro piso están las salas de los más pequeños y la sala de computación (Proyecto Enlaces). El patio es grande y de tierra, tiene algunos árboles y juegos infantiles muy dañados por el tiempo. El estado general del edificio y equipamiento escolar (pupitres, sillas, pizarras, estantes y otros) es deficiente y existe poco material didáctico a la vista. La iluminación de las salas es adecuada gracias a grandes ventanas.

La escuela se encuentra ubicada al centro de la población *La Leonera*, de donde proviene la mayoría de las familias de los alumnos. La población se originó como una toma de terreno; en la actualidad, es descrita por los entrevistados como de alta vulnerabilidad, extrema pobreza y marginalidad. De acuerdo al documento *Logros de la Escuela República de Grecia (2002)*, el entorno social de un alto número de estudiantes está compuesto por padres cesantes, con muy baja escolaridad o analfabetos, violencia intrafamiliar. Asimismo, los profesores mencionan la presencia de padres microtraficantes de drogas, alcohólicos o delincuentes. Dada esta condición de vulnerabilidad, alrededor de 410 alumnos reciben desayuno y almuerzo diariamente.

El establecimiento inició sus actividades en 1945 como una escuela unidocente llamada *Escuela Rural*. Antes de establecerse en sus actuales dependencias, funcionó en tres sectores de la comuna. En 1975, se trasladó a la población *Villa Leonera*, principalmente para velar por la seguridad de los alumnos.

El actual director llegó en 1987, asumiendo la dirección en 1989. Durante su gestión se han producido una serie de hitos que determinan lo que es la escuela hoy.

En 1986, el establecimiento era considerado el más vulnerable de la comuna, lo cual lo llevó a recibir asistencia alimenticia de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para la mitad de sus alumnos. Esta vulnerabilidad fue la condición que permitió a la escuela optar y alcanzar una serie de beneficios que hasta ese momento no se habían logrado.

Antes de 1996, se caracterizaba por obtener muy bajos resultados en el SIMCE. Esta situación, sumada a su condición de vulnerabilidad, le permitió participar a partir de 1991, durante dos periodos consecutivos, en el programa P-900, experiencia que habría generado un cambio en la forma de administrar la escuela hasta ese momento.

La dirección generó interrelaciones con diversas instituciones que colaboran hasta la fecha directamente con el quehacer de la escuela (Club Trece Gallos de Chiguayante, Fundación Gabriel y Mary Mustakis, Fundación Aristóteles Onassis, entre otras).

Asimismo, se lograron implementar programas y talleres de educación extraescolar en diversos ámbitos, participando a nivel comunal y provincial en eventos de oratoria, declamación, cueca, fútbol y otros deportes.

Durante 2000, se crea la *Carta de Compromiso del Apoderado*, a fin de generar una mayor responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

La condición de vulnerabilidad de la escuela facilitó su incorporación a programas del Ministerio de Educación: el P-900 ya

mencionado, *Rumbo al año 2000*, para 1° básico, y *Manolo y Margarita aprenden con sus padres*, para educación parvularia. La escuela además se adjudica dos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), es beneficiada con el programa Enlaces e incorpora alumnos con necesidades educativas especiales en dos grupos diferenciales. A partir de 1996, mejora sus puntajes SIMCE registrando el primer lugar en su grupo a nivel comunal en 1999. Este desarrollo lleva a que el establecimiento sea distinguido por el ministerio con el incentivo especial a la excelencia académica en los períodos consecutivos de 2000-2001 y 2002-2003.

En los últimos cinco años, la escuela mejoró su infraestructura y equipamiento, se construyeron dos salas para kínder, tres para educación básica con baños separados y una para computación. En el mismo período, se inauguró la biblioteca escolar y comunitaria. Con la ayuda de un PME comenzaron a implementarse una sala de laboratorio y una de educación artística. En 2002, se habilitó una sala para el recién incorporado nivel prekínder.

Actualmente, la escuela desarrolla los proyectos *Salud Escolar*, *Prevención de Drogas* y *Medio Ambiente Ecológicamente Sustentable*. Cuenta con programas de apoyo psicológico educativo implementados por alumnos en práctica de la carrera de psicología de la Universidad San Sebastián, y apoyo en el área familiar entregado por instituciones como Fundación Tierra Esperanza de Chiguayante y Concepción, Centro de Atención Diurna San José, Policlínico Villa La Leonera y Previene de Chiguayante. A su vez, los alumnos disponen de los programas *1,2,3 Pitágoras* en el área de matemáticas; *Hipócrates y mi Cuerpo* en el área de ciencias; *Mitología y Valores Clásicos* y *Aula Socrática* en el área de lenguaje y comunicación; *Baile Griego* y *Teatro Griego* en el área artístico cultural y de desarrollo personal (en coordinación con la Fundación Gabriel y Mary Mustakis).

Los logros anteriormente señalados no sólo han servido para el mejoramiento de la calidad de la educación interna de la escuela sino también se han transferido hacia el entorno. Durante 2001, el establecimiento se adjudicó una pasantía nacional como escuela anfitriona con el proyecto *Con Hipócrates, Sócrates y los Dioses Griegos Aprendemos Más y Mejor*, programa que fue transferido a través de talleres interactivos a una escuela de Castro, a la coordinación de educadoras diferenciales, a los jefes técnicos y a la coordinación de educación parvularia de la comuna. A su vez, la escuela ha podido mostrar dicho proyecto a la comunidad regional a través del programa de televisión *Perspectiva 21*, del canal de la Universidad de Concepción.

II. El Despegue

La estadía de dos períodos consecutivos en el P-900 (1991 a 1996) gatilló una serie de cambios y reformulaciones tanto en la gestión organizacional como las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores hasta la fecha.

Así también, la colaboración proveniente de distintas fundaciones e instituciones permitió contar con nuevos recursos que incidieron notablemente en el mejoramiento del nivel escolar de los alumnos. El inicio de esta ayuda tiene relación con la condición de alta vulnerabilidad del establecimiento y con la gestión del director, en ese momento centrada en la búsqueda de recursos que permitieran satisfacer algunas de las múltiples necesidades de la escuela.

Incidencia del P-900

La mayoría de los docentes atribuye el inicio de las mejoras educativas a la participación de la escuela en el P- 900, experiencia que permitió que los profesores se capacitaran y asesoraran en el área pedagógica (atraso escolar, prácticas de enseñanza, entre otras) y que el director modificara su visión acerca del quehacer de la escuela.

Las reflexiones obtenidas como producto de la incorporación y participación en el P-900 son las siguientes:

- a. Si bien los profesores pasan el programa y los contenidos exigidos para cada nivel de enseñanza, no se logra un aprendizaje significativo en los niños. Lo anterior, lleva a analizar las técnicas pedagógicas efectuadas hasta el momento, concluyendo que éstas son muy tradicionales (clases expositivas, disposición frontal de los pupitres y ausencia de material audiovisual) y no consideran los intereses, motivaciones y formas de aprendizaje de los alumnos. Se incorpora el empleo de materiales didácticos, la realización de actividades lúdicas y el trabajo en grupo como herramienta para mejorar los aprendizajes de los niños.
- b. Respecto a las normas disciplinarias, se enfoca el problema desde una perspectiva diferente, valorando el respeto y cariño hacia los estudiantes y dejando de lado el castigo, los gritos y las llamadas de atención reiteradas, todas prácticas usuales empleadas por los docentes y directivos.

Esto provoca una serie de transformaciones en la gestión administrativa, en las prácticas pedagógicas y de metodologías de enseñanza empleadas por los profesores y en el trabajo realizado con los padres y apoderados.

Cambios en la organización interna de la escuela

Ampliación de funciones directivas

Antes de la incorporación al P-900, la dirección y el cuerpo docente se caracterizaban por efectuar sus funciones en forma desligada e independiente. Hasta ese momento, el área directiva era la encargada de tomar las grandes decisiones y los profesores de hacer las clases. La creación de un equipo de gestión, constituido por personal administrativo, técnico y docente, pretende disminuir esta brecha. La intención es trabajar en conjunto, como un cuerpo escolar, tanto en la toma de decisiones como en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *“Aquí nos hacen participar de las grandes decisiones, todo es transparente”*, dice un profesor.

Gravitación de la Unidad Técnico Pedagógica

En este proceso de cambios, la UTP adquiere un rol más protagónico, enfatizando el trabajo en equipo tanto por niveles como por asignaturas. Esto ha permitido resolver dificultades en todo ámbito, así como también regularizar el trabajo en conjunto. *“Antes, la forma de trabajo era distinta, más individualista; después, con el trabajo en grupo empleamos técnicas más novedosas, pasamos mejor el contenido porque compartimos las técnicas que nos resultan.”* Este trabajo en equipo ha permitido solucionar problemas como, por ejemplo, la falta de disciplina a nivel básico: los docentes decidieron conjuntamente poner música en los recreos y tener más presencia en el patio. Así también, la constitución de equipos por asignatura ha generado un trabajo sistemático y acumulativo entre subgrupos de docentes.

Rol que han jugado los reglamentos

La creación de los *Reglamentos de Evaluación* y *Normas de Mejoras Prácticas* cambió la metodología de trabajo hasta ese momento: el nuevo orden implicó capacitar a los profesores para que desarrollaran la labor docente a base de proyectos que ordenaran sus actividades y propósitos. Estos proyectos debían evaluar, medir y corregir los contenidos y aprendizajes de los niños.

Posteriormente, este trabajo es revisado por la jefa UTP, quien recibe el apoyo de un especialista en evaluación que inspecciona constantemente el trabajo y avance de los profesores. Con esta medida, se incentivó la conclusión de los libros de clase por parte de los profesores.

A pesar de la resistencia inicial, los docentes se sumaron al cambio al ver los buenos resultados generados con las medidas adoptadas: la mejora en los resultados del SIMCE, la adjudicación de pasantías a nivel nacional, el apoyo de las fundaciones externas y el reconocimiento a nivel comunal. *“Estaban acostumbrados a trabajar individualmente y sin supervisión, fue estresante de repente tener que mostrar lo que se estaba haciendo porque no siempre era bueno...”*, explica la jefa de UTP.

Gestión del cuerpo docente

El director lleva a cabo una administración de capital humano que asigna responsabilidades a los profesores según capacidades y habilidades (por ejemplo, la profesora de lenguaje se capacitó para ser orientadora, otro profesor se especializó en evaluación). El perfeccionamiento docente ha sido un objetivo claro en las metas de la dirección.

Para alcanzar esta meta, se desarrolla un fuerte proceso de motivación por parte del director basado en conversaciones personales con cada uno de los profesores o realizando él mismo algunos de los cursos ofrecidos. Asimismo, se refuerza públicamente la iniciativa, el esfuerzo y la participación de los docentes. *“Aunque uno haga un cursito de 60 horas, él la sube a una al escenario, le entrega un diploma y los niños reventan en aplausos. Es rico que a uno le valoren eso”*, cuenta una profesora.

Como parte de la coordinación del trabajo de orientación con inspección, se elabora el documento *Mejoras Prácticas del Establecimiento*, desarrollado durante 2001. Dicho documento describe las funciones y deberes de cada uno de los participantes de la comunidad educativa, basándose en los procesos cognitivos y afectivos de cada cual, enfatizando el desarrollo de sus capacidades, destrezas, valores y actitudes.

Nueva gestión de la disciplina

La reflexión hecha por la dirección y el equipo docente tras la participación en el P-900 produce algunos cambios vinculados a la gestión de la disciplina interna. En primer lugar, se transforma la mirada frente al problema de la mala conducta y su modificación. La dirección propone el lema *Normas y Afecto*, basado en la generación de confianza entre niños y profesores junto a la entrega de cariño. Se intenta imponer disciplina mediante el respeto y el afecto hacia los adultos, el diálogo y la razón, evitando las relaciones basadas en el temor a las autoridades y el exceso de normativas. Al enfrentar una situación conflictiva, primero se habla con el alumno, citando a los apoderados en última instancia.

Asimismo, se otorga un rol fundamental a la orientadora, cargo asumido por una profesora del establecimiento quien se especializa, a sugerencia del director, en dicha función. Ella desarrolla un rol integral trabajando con niños, apoderados y profesores, no sólo con los *alumnos problema*. Realiza labores de orientación vocacional, asesora al centro de alumnos y es la encargada de las articulaciones y planificación de los proyectos de disciplina (acciones destinadas a una mejora o modificación de las actitudes o conductas de los actores del establecimiento). A nivel de padres y apoderados, emite un boletín con las citas a reunión y talleres; realiza cursos mensuales sobre valores, roles parentales y autoestima, y entrega asesoría al centro de padres para la realización de sus actividades. En el trabajo con niños, efectúa entrevistas individuales, seguimientos y planificación de algunas actividades relevantes (coordinación de proyectos comunitarios, prevención de droga). Con los profesores, lleva a cabo talleres semanales, analiza casos particulares y supervisa los informes pedagógicos. Es ella quien trabaja la disciplina con los docentes: hace operativos los objetivos transversales de la escuela, realiza talleres semanales en el consejo de profesores y analiza casos particulares de estudiantes en el consejo trimestral de rendimiento. También supervisa los

informes pedagógicos de desarrollo personal (que escriben los profesores jefes en la libreta de notas cada fin de semestre) para detectar problemas particulares de alumnos.

En opinión de la orientadora, gracias al trabajo del plan de disciplina, que suprime el castigo, se ha logrado bajar el nivel de agresividad en los niños. *“Ya tienen suficiente en sus casas. Controlan su agresividad frente a la gente que los quiere. Si el profesor grita, ellos gritan de vuelta, en cambio, si se los trata con cariño, se descolocan”*.

Cambio en las prácticas pedagógicas

Jugando en clases

En la reflexión de los educadores al término del P-900, una de las principales falencias percibidas fue la ausencia de materiales didácticos y técnicas educativas que incluyeran el juego. Por esta razón, la UTP propuso la presentación de proyectos de uso de materiales didácticos para incorporar en clases de acuerdo a los diversos contenidos a desarrollar. Desde ese momento, se comienza a evaluar no sólo el porcentaje de contenidos trabajados por los docentes sino su creatividad para transmitir y enseñar a los alumnos.

A partir del P-900, la reforma educacional y el apoyo de otras organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación, el establecimiento ha recibido diversos y variados materiales didácticos. Actualmente, sobre todo en los cursos más pequeños, la actividad lúdica está siendo integrada a las metodologías de enseñanza. Sin embargo, el uso de material didáctico y audiovisual aún es deficiente en los cursos mayores.

Metodologías de enseñanza

Otro de los cambios ocurridos al interior del aula tiene relación con la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. En las clases observadas se pudo apreciar que los niños tienen la posibilidad de aprender durante la mayor parte de la hora, no existiendo tiempos prolongados en que estén inactivos. Existe una constante y alta interacción entre el profesor y los alumnos en la entrega de contenidos. Por lo general, el docente realiza preguntas, ya sea para introducir el tema (*¿qué vimos la clase anterior? ¿recuerdan?*) o al momento de enseñar los contenidos, lo cual permite la atención de los alumnos en la clase y sus materias. Existe una supervisión permanente de los maestros para que la totalidad de los niños accedan a las materias que se explican o enseñan (se pasean por bancos y atienden dudas). Asimismo, intentan extrapolar el aprendizaje a otras situaciones de la vida cotidiana o establecer analogías con otros contenidos ya enseñados (*¿Cómo saben los carpinteros o los arquitectos que un lado del techo de una casa está igual que otro? ¿qué tipo de triángulo son las pirámides de Egipto?*).

La importancia de leer

Los profesores asumen que la lectura y capacidad comprensiva son factores muy importantes en el logro de buenos aprendizajes por los alumnos. Por ello, deciden incorporar la actividad de lectura silenciosa durante los primeros 20 minutos de la jornada escolar de los martes, jueves y viernes, independientemente de la asignatura que corresponda a ese horario. En dicha instancia, se comentan los textos que los propios alumnos han escogido y traído a la escuela, estimulando las capacidades de comprensión y expresión oral.

Enfrentando el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

El SIMCE fue un tema de reflexión en el proceso de cambios vivido por la escuela. La jefa de la UTP explica que en 4° básico se especializan en matemáticas y lenguaje, destinan un buen profesor de la asignatura para el curso que rinde la prueba y hacen ensayos. Los profesores opinan que una dificultad del SIMCE es su formato: los niños no saben contestar ese tipo de prueba, por lo cual *“cada uno empezó a buscar ensayos de pruebas tipo SIMCE en los colegios particulares; una vez al mes les hacíamos prueba e intentábamos hacer nuestras evaluaciones con el mismo formato. A los 4°s y 8°s se les hace reforzamiento los sábados como dos meses antes de rendir el SIMCE”*.

Trabajo con apoderados

En este proceso de cambios, se toma conciencia de la necesidad de integrar a los padres y apoderados para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Se intenta superar el prejuicio en los docentes acerca de los padres como una causa perdida en la ayuda y colaboración escolar, recelo justificable si se observa el tipo de conflictos familiares que deben manejar (violencia intrafamiliar, abuso sexual, escasez de recursos, viviendas insuficientes, entre otras).

Pese a lo anterior, la dirección y los profesores intentan que los padres sean un pilar de apoyo en la educación de sus hijos. Hasta hoy, los docentes no parecen muy convencidos del éxito de esta iniciativa pues creen que los problemas sociales son muy fuertes como para cambiarlos. Sin embargo, medidas como la exigencia de colaboración en el proceso educativo (los padres deben firmar un compromiso al momento de matricular al hijo, el cual los obliga a asistir a la escuela cuando se les cita o, de lo contrario, se suspende al alumno), han logrado una mayor participación con respecto a las actividades de los niños, especialmente en los talleres extraescolares, actividades deportivas, baile griego y teatro.

Los espacios de colaboración también se han ampliado hacia el área pedagógica, abriendo las puertas del aula para ellos. Así, por ejemplo, un 2° básico cuenta con la ayuda de una asistente mamá que ayuda en lo que la profesora y los niños requieran.

No obstante, el apoyo y la participación de los padres en las tareas y actividades escolares de sus hijos aún es baja, como lo señalan los propios apoderados: *“participamos los mismos de siempre”* o *“existen apoderados que matriculan a sus hijos y desaparecen”*. En la entrevista grupal, los padres dicen que su apoyo es bajo, se limita a la compra de materiales o útiles escolares, justificar formalmente las inasistencias de sus hijos, preocuparse de que asistan regularmente a la escuela, ir a reuniones de curso o a citaciones del profesor.

III. Factores del Éxito

El director asume la bandera de cambio

Uno de los factores que explica los buenos resultados académicos de la escuela es la figura del director. Sus rasgos personales y su gestión lo convierten en un líder muy admirado por alumnos, profesores, padres y apoderados.

Es una persona atenta a la realidad social y a las necesidades de su establecimiento, con una iniciativa constante por buscar redes de apoyo, proyectos o generar cambios administrativos que permitan su satisfacción y mejoramiento educativo. Un ejemplo claro de ello es el contacto realizado con diversas organizaciones, entre ellas, las fundaciones Mustaki y Onassis de Grecia, las cuales poseen un alto grado de significación e impacto para la escuela. La Fundación Onassis fue contactada por medio de

múltiples cartas que el director envió a Grecia contando de la existencia de la escuela y manifestando sus condolencias ante diversos momentos dramáticos vividos en ese país, como terremotos o muerte de figuras nacionales relevantes.

Definido como un *gurú*, los miembros de la escuela opinan que es un líder democrático, carismático y flexible, con una personalidad fuerte que le permite solucionar conflictos. Posee un gran poder de gestión, sobre todo a nivel de las articulaciones que realiza con las diversas instituciones del exterior. Los profesores expresan gran respeto frente a su figura: *“no es director de escritorio, nos empuja y motiva a perfeccionarnos, nos da facilidades para todos, espera a los niños en las mañanas y a nosotros también nos saluda en la entrada, llama por teléfono cuando uno se enferma, se preocupa de la vida personal. Nos inculca ser responsable (tenemos la obligación de llamar por teléfono si uno se enferma), nos reemplaza en la sala de clase, nos dice que hay que priorizar en los niños”*. Al preguntar a los alumnos lo que piensan de su director, contestan con mucho entusiasmo: *“nos saluda todo el tiempo, llega a la hora, es buena onda, nos da consejos cuando no hacemos las cosas, nos cuida cuando falta un profesor; él ha ayudado a la escuela, las salas están más bonitas, se pintó la escuela”*. Con respecto a la relación del director con los apoderados, también se advierte como favorable y cercana: *“él ha sacado adelante el colegio, agradece y reconoce la labor de los padres”*. Según uno de los auxiliares *“el director se preocupa de atender a los apoderados que esperan en los pasillos con algún problema; está siempre pendiente de quien lo busca”*.

Un importante factor en el liderazgo del director es el nivel de autonomía que posee en la toma de decisiones de la escuela, lo que le permite orientar los recursos humanos hacia el cumplimiento de los objetivos trazados por el establecimiento. Aunque depende del DAEM, en algunos casos solicita autonomía frente a la designación de cargos y asignación de docentes. *“Tenemos una relación fluida con el DAEM, nos sentimos escuchados y hay un buen diálogo. Con respecto a la autonomía, nosotros proponemos al DAEM y ellos deciden. Hacemos una evaluación docente en profundidad, muy seria. Esta se comparte con el DAEM y, en general, nos consideran. A raíz de lo anterior, por la evaluación docente realizada, logramos que el DAEM no recontratara a una profesora”*, relata un profesor.

La importancia del director como motor de la escuela es bastante clara, opina la encargada de la Fundación Mustakis, principal red de apoyo del establecimiento. De hecho, fue premiado por la fundación como el mejor director entre las 79 escuelas apadrinadas a lo largo de Chile. *“La Escuela República de Grecia de Chiguayante es el director...es excepcional, ‘saca oro del barro’, su capacidad de gestión y de trabajo son impresionantes”*.

Redes de apoyo

La escuela posee una extensa red de apoyo que incide claramente en los buenos resultados de los alumnos. Cada una de estas instituciones cubre alguna de las necesidades del establecimiento, ya sea a través del aporte de materiales educativos, entregando asesoría psicológica o de orientación a los alumnos, profesores y apoderados, desarrollando actividades extraescolares o de premiación, entre otras.

Fundación Gabriel y Mary Mustakis: entrega apoyo a través de la distribución de materiales didácticos, capacitación a los profesores, unidades didácticas, realización de un taller de baile griego (enseñanza del baile, competencia intraescolar y giras a otras ciudades de Chile) y un taller de teatro, junto con efectuar una premiación anual de los niños más destacados.

Fundación Tierra Esperanza: entrega apoyo escolar y social a los alumnos del establecimiento.

Consultorio: brinda apoyo a profesores, niños y apoderados a través de asistentes sociales y psicólogos, junto a la realización de proyectos de prevención de drogas y talleres de sexualidad para alumnos y padres.

Universidad San Sebastián: los estudiantes en práctica de la carrera de psicología realizan evaluaciones diagnósticas, talleres para padres y profesores, asesorías psicológicas y talleres de sexualidad y autoestima.

Colegio Pinares de Chiguayante: colegio particular pagado de orientación católica que brinda apoyo social. Un curso de ese establecimiento comparte un desayuno con un curso de la escuela, enseñanza de catequesis, tutoría a alumnos de 8° básico en matemáticas, entrega de alimentos y ropa.

Colegio Bautista de Concepción: apoyo social a través de compartir un desayuno entre alumnos de ambos colegios.

Club de los Trece Gallos: apoyo económico y educativo. Entrega premios para los niños a fin de año y otorga becas a alumnos de 8° básico para cursar enseñanza media.

Fundación Onassis (Grecia): brinda apoyo económico al establecimiento. Durante 2002, otorgó dos becas de ocho meses de estadía en Grecia a profesores y donó 1 millón de dólares para fines de mejoramiento de infraestructura (construcción de gimnasio y anfiteatro).

Si bien estas redes surgen de la iniciativa del director y por la situación de la escuela en ese momento (muy bajos resultados académicos y estar situados en un medio urbano de alto riesgo social), esta ayuda se ha fortalecido y mantenido en el tiempo a pesar de la mejora educativa observada. En opinión de docentes y colaboradores, esto se debe a la política del director de abrir las puertas a estas instituciones, manteniéndolas siempre informadas de los procesos y resultados y facilitando el colegio para que lleven a cabo sus proyectos. *“El director sigue los proyectos, se preocupa que resulten, tenemos retroalimentación, nos apoya e informa constantemente. Esto hace que nosotros nos comprometamos más con la escuela”*, manifiesta la coordinadora de la Fundación Mustakis.

De todas las redes de apoyo, el aporte fundamental proviene de la Fundación Gabriel y Mary Mustakis. Es considerada por toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y apoderados) como factor clave en el éxito de la escuela y mejora del rendimiento escolar de sus niños. *“Esta fundación, cuyo lema es servir a la niñez más desvalida a través de su máxima ‘amor por la educación’, nos ha permitido articular diferentes programas complementarios al currículum escolar que son de extraordinaria ayuda desde el punto de vista metodológico, didáctico y de estímulo motivacional tanto para profesores como, especialmente, para estudiantes”*, explica la jefa UTP.

La fundación cuenta con programas que apoyan la gestión educativa del colegio a través de la donación de material didáctico, libros y capacitación de profesores, la cual se efectúa en Santiago para dos docentes, quienes luego deben capacitar al resto de sus colegas. Posteriormente, el coordinador de cada proyecto va a terreno a evaluar la transferencia de conocimientos. Los programas que se desarrollan en la escuela, son los siguientes:

Hipócrates y Mi Cuerpo: destinado a niños de 5° básico en el área de ciencias naturales. Se le entrega un libro a cada alumno con diversos contenidos en ese ámbito.

1,2,3 Pitágoras: creado para niños de 4° básico en el área de matemáticas. Se entrega un libro por alumno y material didáctico en geometría con el sistema *Zome*.

Aula Socrática: destinada a apoyar los problemas de los alumnos en el área de lenguaje y comprensión. El ejercicio de esta técnica consiste en que, semanalmente, al comienzo del primer módulo de la mañana y durante veinte minutos, el profesor (favoreciendo el diálogo y el cuestionamiento) lee un texto y luego lo analiza y discute con todos los alumnos. También se intenta articular esta técnica con la práctica de lectura silenciosa cada mañana.

Taller de baile griego: dos docentes previamente capacitados desarrollan este taller, orientado a conocer y aprender las técnicas del baile griego. Se realizan competencias a nivel nacional con las otras 79 escuelas apadrinadas por la fundación, lo que muchas veces implica que los seleccionados deban viajar a otra ciudad, siendo un gran incentivo para quienes jamás han salido de la comuna. Los criterios de selección para participar en dicho taller son el esfuerzo y la constancia de los alumnos, junto a un buen rendimiento escolar. *“Lo máximo de la escuela son los talleres, se junta mucha gente a ver el baile griego y el teatro, nos enseñan bien las cosas, yo antes no sabía nada y ahora sé. La profesora refuerza y nos hace salir adelante”.*

Sistema de premiaciones a fin de año: constituye un gran incentivo para los niños, quienes son premiados por destacarse en mejor comportamiento, mejor asistencia, mejor rendimiento académico y mejor espíritu cristiano.

A juicio de los alumnos, los programas más estimulantes son baile griego y las premiaciones de fin de año. Sin embargo, los profesores han percibido una mejoría en el aprendizaje comprensivo de las asignaturas científicas y humanistas, además de una mayor motivación de los niños por el aprendizaje en el aula gracias al material didáctico entregado para cada programa.

Según los representantes de la Fundación Mustakis, no hay proyectos más relevantes que otros; todos son complementarios, atendiendo a distintas necesidades educativas y apuntando hacia un objetivo común: el mejorar la capacidad comprensiva de los niños e incentivarlos hacia un aprendizaje vivencial o experiencial de los contenidos abordados en las asignaturas y los valores fundamentales del hombre.

Sistema de trabajo de la UTP: supervisión de los profesores y acompañamiento en su perfeccionamiento

Otro de los factores que explica los resultados de aprendizaje obtenidos por esta escuela dice relación con la labor desempeñada por la jefa de UTP, quien lleva dos años en el cargo. Con su llegada, se sistematiza aún más el trabajo en equipo y se pone especial énfasis en la evaluación. El trabajo se ordena de la siguiente forma:

Todos los profesores trabajan una hora semanal en reuniones de UTP: se juntan por ciclo y evalúan el aprendizaje esperado en los niños, en qué parte van del currículum, se comparan con los otros cursos, comparten técnicas que facilitan la entrega de conocimientos y la comprensión, entre otros.

La evaluación es importante para detectar el nivel de aprendizaje alcanzado. Para ello, los niños poseen un portafolio donde trabajan continuamente, el cual es revisado y avaluado por los profesores localizando los logros y debilidades de cada alumno en determinadas áreas, constituyendo evaluaciones formativas del proceso de aprendizaje. Estas pueden realizarse semanalmente o en cada clase y depende del profesor si pone nota. La idea es evaluar constantemente si el alumno aprendió o no el contenido. Luego

viene la evaluación sumativa que se convierte en la nota en el libro de clase. Las evaluaciones de proceso pueden llevarse a cabo a través de dramatizaciones, tabla de cotejo, escalas de apreciación en las tareas y guías realizadas en la sala de clase.

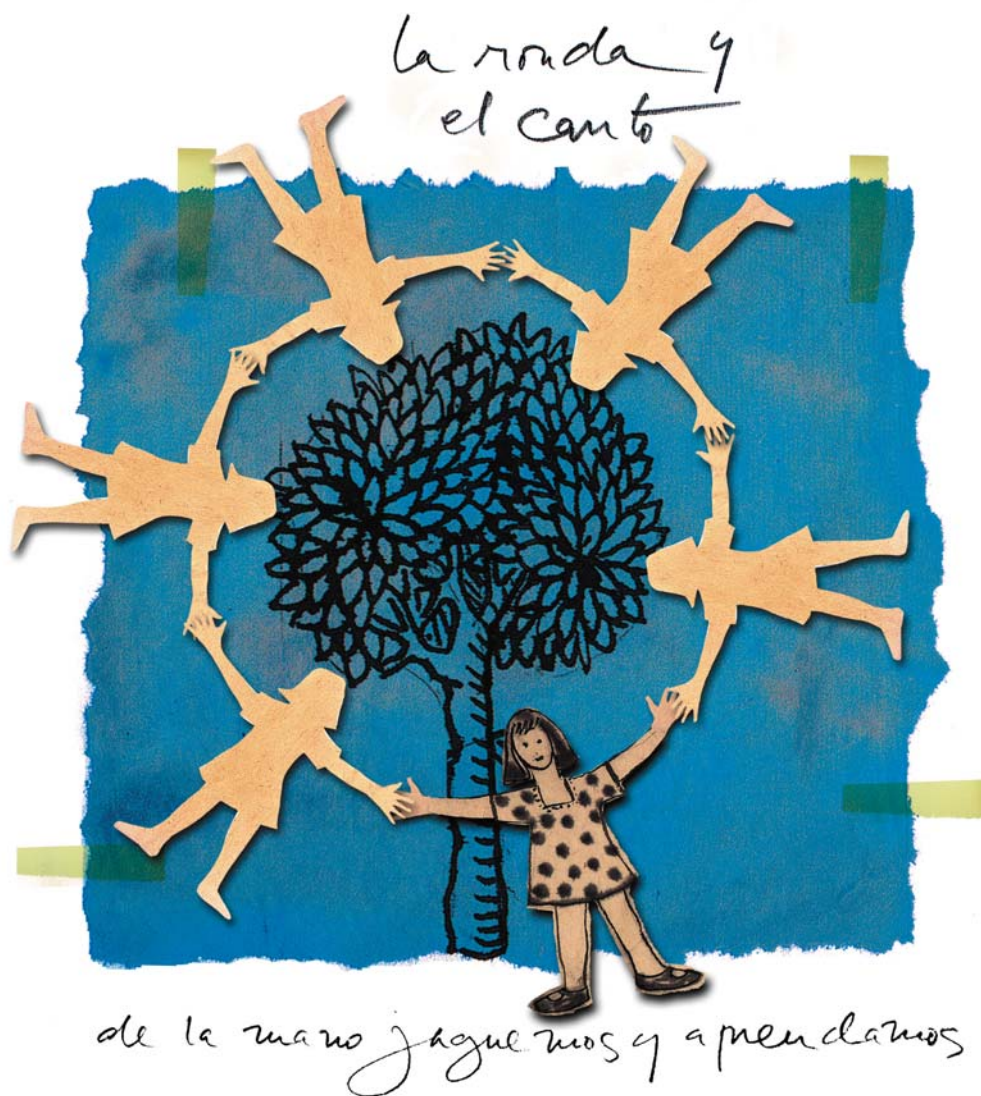
Los profesores tienen un tiempo de completación: son 75 minutos a la semana donde el docente hace su planificación individual con la asesoría personalizada de la jefa de UTP. Esto ha generado un trabajo en equipo efectivo y positivo, donde la necesidad de perfeccionarse ha surgido como una forma de cumplir con un objetivo común y claro definido por la unidad técnica pedagógica.

Consejo de profesores: se divide en horas de administración, orientación y consejo técnico, siendo este último aspecto prioritario en dichas reuniones. El consejo técnico tiene una duración de 45 minutos (además de la hora de UTP y de los 75 minutos de *completación*), tiempo destinado al perfeccionamiento interno, ya sea a través de clases dictadas por la jefa de UTP o por los docentes, quienes transmiten a sus colegas los conocimientos aprendidos en otros cursos o capacitaciones.

En la actualidad, los profesores se encuentran muy motivados por los logros de la escuela y por el aprendizaje de nuevas técnicas. Esto les facilita su trabajo, se sienten cómodos en el aula y tienen más claro lo que deben hacer. Antes de este proceso, por ejemplo, se ceñían estrictamente al libro entregado por el Ministerio de Educación, no logrando cubrir todos los contenidos estipulados. Por lo general, no lo empleaban como una referencia sino como un manual estricto. Hoy, ya no se parte del libro para pasar la materia; se estudia el programa y, a partir de éste, se selecciona la bibliografía a utilizar.

Identidad de escuela

La identidad interna es también un factor importante para el éxito del colegio y para la mantención del buen rendimiento de los alumnos. Los puntajes destacados a nivel comunal son un fuerte estímulo para los profesores por cuanto legitiman las medidas tomadas y los cambios de la visión educativa. El reconocimiento de la escuela por parte de otros establecimientos enorgullece tanto a los docentes como a los alumnos y sus padres. Por otra parte, el contacto con la Fundación Mustakis ha generado una cultura interna en torno a lo griego que produce una cohesión de la comunidad educativa. También el trabajo de Aula Socrática forma parte de esta cultura, sobre todo en los docentes. *“Hemos sido pioneros de esta técnica y eso se nos reconoce, se nos pide que demos seminarios al respecto”*, señalan los profesores .



Escuela de Niñas Arturo Prat Chacón E-831

Ana Luisa Muñoz
Gonzalo Muñoz

La tradición de excelencia académica que en otras escuelas provoca anquilosamiento, acá estimula a seguir continuamente mejorando, extiende un sentido de responsabilidad (estar a la altura) y prolonga expectativas para las alumnas de parte de todos los miembros de la comunidad. Tiene docentes capacitados y comprometidos, con sentido de la excelencia profesional, donde lo central es el trabajo bien hecho; despliegan una batería importante de herramientas metodológicas no tan novedosas como efectivas y bien conducidas. Existe un fuerte sentido de aprovechamiento de las oportunidades y se trabaja con las familias para el apoyo a sus hijos. Todos se sienten privilegiados y responsables de estar a la altura del pasado de la escuela y del futuro de las alumnas, pese a los problemas u obstáculos que impone el entorno.

Nombre	Escuela de Niñas Arturo Prat Chacón E-831		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Cañete, VIII Región		
Pobreza Comunal (2000)	37.1%		
Matrícula (2001)	831		
N° de Premios SNED 1996-2003	2		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 260	MAT: 265	
	LEN: 266	LEN: 268	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 267	MAT: 259	
	LEN: 266	LEN: 266	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	33			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	2		31	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		3	14	16
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
		31	2	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
Alicia Gubelin Ortiz
Fono: (41) 611128
Condell 114, Cañete
artprat.canete.plaza.cl
ed119273@ctcinternet

I. Historia y Entorno

El *Colegio de Niñas* fue fundado el 21 de mayo de 1879 por un grupo de religiosas. Entre 1843 y 1877 fue una escuela particular pagada y en 1879, en plena Guerra del Pacífico, obtuvo el reconocimiento fiscal. En 1894 se construyó el primer local propio en el mismo lugar donde funciona actualmente, que se demolió por completo luego del terremoto de 1960. La nueva escuela fue construida e inaugurada en marzo de 1961.

En 2000, la Escuela de Niñas contaba con una matrícula de 894 alumnas distribuidas en 28 cursos (tres cursos paralelos de kínder a 8° básico, incluyendo un prekínder y un grupo de educación diferencial). El personal de la escuela está compuesto por dos directivos, 26 docentes de aula, cuatro educadoras de párvulos, una profesora de educación diferencial y seis paradocentes.

La infraestructura es muy antigua, de mala calidad y cuenta con poco espacio físico para el total de alumnas. Como consecuencia, aún no han podido ingresar a la Jornada Escolar Completa (JEC). La escuela no posee espacios de esparcimiento, lo cual significa que gran parte de las actividades deban desarrollarse en los pasillos. Todos los integrantes de la comunidad escolar concuerdan en que los problemas de infraestructura se han transformado en un escollo que impide desarrollar un trabajo tranquilo y de buena calidad con las niñas.

La comuna de Cañete se encuentra ubicada en la Provincia de Arauco, una de las más pobres del país. Las niñas que asisten a esta escuela viven, en su mayoría, en condiciones socioeconómicas deficitarias. Sus padres trabajan principalmente como obreros, trabajadores forestales, faenadores agrícolas y en trabajos menores, existiendo un elevado nivel de cesantía que se ha acrecentado en el último tiempo.

El entorno comunitario está dentro de las preocupaciones de la escuela, principalmente, porque se ha transformado en una complicación para la formación de las niñas. El alcoholismo y la drogadicción han alcanzado niveles alarmantes y la escuela se ha hecho cargo de la problemática conversando abiertamente el tema con las alumnas y ejecutando programas como *Quiero Ser* (de la Comisión Nacional para el Control de Estupefacientes CONACE), *Prevención del embarazo no deseado*, *Prevención de las enfermedades de transmisión sexual* y *Prevención individual del VIH/SIDA* (de la Asociación Chilena de Protección de la Familia APROFA), *Sexualidad y Autoestima* (de CONACE y Ministerio de Educación) y *Liderazgo Juvenil* (del Ministerio de Educación).

La escuela ha logrado establecer muy buenas relaciones con el entorno gracias a la continua organización de actividades comunitarias que tienen como sede sus instalaciones.

II. Trayectoria de sus Resultados

Esta escuela siempre ha tenido buenos resultados académicos, siendo reconocida dentro de la comuna como un establecimiento de tradición y prestigio. Casi todas las niñas que egresan continúan en educación media y muchas han llegado a ser profesionales. Según las alumnas “*esta escuela tiene una súper buena imagen porque donde vamos demostramos que salimos de aquí bien preparadas*”.

Sin embargo, aunque la escuela ha mantenido sus buenos resultados académicos, en el último tiempo se ha producido una *fuga* de alumnas con mejores condiciones socioeconómicas hacia otras escuelas, producto de la creación de establecimientos particulares. A pesar de esto, han incrementado su matrícula notablemente en los últimos años (929 alumnos en el año 2003).

Esta competencia con otros establecimientos educacionales le ha hecho bien a la escuela. Según la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM), desde que se instalaron los colegios particulares subió aún más sus puntajes (es una de las diez mejores escuelas de la provincia de acuerdo a los resultados del Sistema Nacional de Medición de la

Calidad de la Educación SIMCE). Elementos que corroboran su gran calidad educacional son el nombramiento como *Escuela de Excelencia Académica 2000-2001* y *2002-2003* por parte del Ministerio de Educación, el alto porcentaje de aprobación (un 99%) que obtuvieron sus niñas en 2001 y la inexistencia de deserción escolar.

III. Factores del Éxito

Una escuela con gran capacidad en lo técnico pedagógico

El elemento que mejor explica los resultados que está obteniendo esta escuela tiene relación con el buen trabajo que se realiza en el plano pedagógico, donde el equipo de gestión tiene un rol fundamental.¹ Éste coordina los aspectos pedagógicos cumpliendo la función de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y está conformado por la directora, subdirectora y tres profesoras altamente capacitadas que *“marcan la pauta en términos técnicos y pedagógicos”*. La riqueza y rigurosidad de este grupo explica, en buena medida, los resultados obtenidos.

Entre sus labores están el renovar continuamente el material, coordinar el trabajo entre profesores e introducir paulatinamente nuevas prácticas y metodologías. A modo de ejemplo, en una jornada técnico pedagógica cuyo objetivo era articular y priorizar los contenidos para los últimos meses del año, se pudo observar con claridad el gran liderazgo del equipo de gestión –especialmente las tres profesoras que lo conforman– siendo notoria la capacidad que poseen para guiar el trabajo y la confianza que demuestran sus colegas. Estas instancias de colaboración en equipo se desarrollan en un ambiente de marcado profesionalismo, es notable la puntualidad con que comienzan y la concentración de los asistentes. *“Para estas reuniones todo está muy bien preparado, no hay nada que quede en el aire”*, señalan los profesores, quienes reciben una excelente guía de *cómo hacer las cosas*, fundamentalmente porque el ámbito pedagógico es sometido a una constante reflexión y renovación: *“la educación se está pensando constantemente, siempre mejorando”*.

En la misma línea, otro elemento que destaca es la complementariedad e interacción que han conseguido los profesores, quienes continuamente están intercambiando materiales y experiencias, ganando tiempo en planificación de clases y logrando una mejor articulación entre docentes de un mismo nivel.

Otro hecho significativo es la disminución de la brecha entre educación prebásica y básica. Se da mucha importancia a unir criterios y metas entre ambos niveles y esta buena integración se traduce en resultados positivos. Los profesores señalan que las niñas llegan de kínder con hábitos de aprendizaje, incluso algunas saben leer. Esta buena articulación es fruto del trabajo conjunto entre los docentes de ambos niveles y de una integrante del equipo de gestión que es educadora de párvulos.²

Otro aspecto que ha favorecido los buenos resultados de esta escuela es, en opinión de los profesores y alumnas, el trabajo que se ha realizado para las mediciones SIMCE. Se refuerzan los contenidos de los distintos subsectores a partir de diagnósticos y se apoya con pruebas de ensayo para que las niñas se familiaricen con el instrumento de evaluación. Los diagnósticos previos han permitido identificar los principales problemas de aprendizaje y revelar las complicaciones del alumnado en este tipo de mediciones.

¹ En esta escuela no existe el cargo de jefe de UTP.

² El rol de esta docente ha sido especialmente relevante para el éxito del equipo de gestión y de la escuela. Ha recibido reconocimientos como el Premio Nacional a la Excelencia Docente y dirige el Taller Comunal de Educadoras de Párvulos, experiencia que es aprovechada al máximo por esta escuela. Según la directora, gran número de padres de la comuna postula a sus hijas a la escuela por el hecho de que esta profesora trabaje allí.

Un cuerpo docente capacitado, afiatado y altamente comprometido

Uno de los puntos altos en esta escuela es el grado de capacitación de su cuerpo docente. Existe un continuo perfeccionamiento personal e institucional que se ha visto fortalecido por el apoyo entregado por la Fundación Educacional Arauco, que desde 1995, respalda fuertemente el ámbito educacional de la comuna de Cañete ejecutando programas de capacitación en casi todas las escuelas municipales de la comuna.

Estas instancias de perfeccionamiento han favorecido los resultados de la escuela porque abordan temas en los cuales los profesores presentan debilidades. Algunas temáticas trabajadas han sido: *Autoestima de niños y docentes*, *Medios audiovisuales al servicio de la educación*, *Niños con necesidades educativas especiales: estrategias de trabajo*, entre otros.

Estos cursos de perfeccionamiento ejecutados por la Fundación Arauco han permitido que docentes de muchas escuelas se capaciten en temas indispensables para el trabajo que desempeñan, formación que ha sido transferida a los demás colegas de cada uno de los establecimientos.³ A este alto grado de capacitación se suma el apoyo pedagógico del equipo de gestión, lo que deriva en un aprendizaje continuo de los profesores de esta escuela.

La planta docente está compuesta principalmente por mujeres y un número importante de ellas estudió allí, por lo cual poseen una historia que las une. Estos elementos –experiencia y compañerismo– se han conjugado generando un fuerte sentido de compromiso entre los profesores, lo que sin duda ha contribuido en los buenos resultados. Es destacable que, aun cuando tienen contrato por media jornada, pasan gran parte del día en la escuela colaborando en distintas actividades.

La mayoría de los docentes considera que existe el espacio para participar en las decisiones del establecimiento. En términos concretos, durante el consejo de profesores semanal tienen la posibilidad de emitir sus opiniones; la directora, además, está siempre disponible para escuchar sus inquietudes.

Este compromiso se ve fortalecido por el hecho de que casi todos cumplen alguna función especial: existen encargados para los planes y programas ministeriales, de evaluación, orientación, coordinador extraescolar, encargado de computación, de materiales y equipamiento, etc. Esto “*hace más entretenida nuestra labor. Además, se siente que te consideran para otras cosas importantes de la escuela y no sólo para hacer clases*”.

Tanto el nivel de formación como el compromiso de los profesores ha contribuido a constituir un equipo inquieto, innovador, *enormemente sacrificado* –según la directora– y siempre preocupado de mejorar la calidad de la enseñanza que entregan. “*Yo leo y estudio hartito con respecto a cómo las niñas van a recibir la educación que les estoy dando. Me preocupo de su etapa de desarrollo, cómo aprenden. Por otro lado, me interiorizo de los planes y programas, busco material, cualquier cosa novedosa la tomo, aunque sea copiada. Me interesa llevarles cosas novedosas a las niñas, cosas diferentes a la clase. (...) con harta paciencia, y lo más importante es cariño. Esa parte aquí es muy fuerte, yo soy bastante afectiva y quiero mucho lo que hago, lo hago con amor y con mucha responsabilidad. Para mí, cada día las niñas se tienen que ir con algo nuevo (...) aunque sea algo pequeño, aunque sea en una asignatura. Eso hace que al final no se quieran ir de las clases*”, relata una profesora de educación básica.

³ Durante 2000 se realizó en forma conjunta con el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) el programa *Proyectar la Escuela: Reforzando la Transferencia*, cuyo objetivo era desarrollar un modelo de transferencia destinado a estimular el aprovechamiento de los aprendizajes logrados.

“Mis profesores son la razón principal del éxito académico que hemos mantenido por tantos años. Son profesores muy bien preparados, pero más importante que eso es que aman su profesión y educan con cariño a nuestras niñas. Les gusta hacer lo que hacen”, asegura la directora.

También para los padres, la calidad y el compromiso de los docentes es uno de los puntos fuertes del establecimiento. “Los profesores son minuciosos en sus tareas y en las obligaciones de las niñas. Por ejemplo, hoy día tenían que entregar una tarea de biología, hacer unos dibujos del aparato digestivo. La profesora les dio los datos de cómo había que hacerlo y en qué tiempo. Las niñas así se esfuerzan y se esmeran para hacer el trabajo como la profesora lo dice y en la fecha que se indique. Creo que la gracia de esto es la responsabilidad que los profesores inyectan a sus alumnos (...). Yo encuentro que gran parte de los avances que ha tenido la escuela han sido gracias al esfuerzo de los profesores. Una de las cosas importantes de los profesores es el carisma, tienen la camiseta muy puesta, tienen la vocación de enseñar. Aquí, en general, el compromiso va desde la directora para abajo, profesores y apoderados, y eso hace que las niñas den los frutos que hoy estamos viendo. Además, las profesoras incluso tienen un horario para atender a los apoderados, los profesores siempre están ahí, se dan el tiempo”, relatan los apoderados.

La importancia de objetivos claros y comunes

Tal como lo plantea el análisis FODA (metodología de análisis basada en fortalezas-oportunidades y debilidades-amenazas) que la misma escuela generó a comienzos de 2002, una de sus grandes fortalezas reside en la “concordancia entre profesores, alumnas y padres con relación al perfil de alumnas que el establecimiento debe formar”. Todos los miembros del equipo están conscientes de cuál es el objetivo de la escuela y, cada vez que se integra alguien nuevo, se *empapa* de esas metas. Dichos objetivos se encuentran claramente delimitados en la misión de la institución: “La escuela de niñas Arturo Prat Chacón tiene como propósito entregar a sus alumnas las competencias necesarias a través de una educación constructivista, centrada en la persona, mediante metodologías pedagógicas activo-participativas, valóricas y socializadoras, que aseguren a sus alumnas la continuidad de estudios en niveles superiores”.

Consecuentemente, la escuela siempre se ha preocupado de entregar una educación de excelencia y fortalecer el plano valórico y relacional en cada una de sus alumnas. Esto se ve reflejado en la importancia asignada al reforzamiento de la autoestima, educación sexual y prevención del alcoholismo y drogadicción. En la preocupación por la autoestima incidió un diagnóstico realizado por la propia escuela, el cual confirmó un alto porcentaje de niñas con problemas de este tipo, el cual estaba influyendo negativamente en su desempeño académico: “antes, varias niñas tenían problemas de autoestima, no les gustaba estudiar y no confiaban en sí mismas. Por eso siempre nos hemos esforzado por educarlas con valores, y eso ha hecho que las niñas piensen en su futuro, se pongan metas y estudien más”.

En la formación integral, el apoyo ministerial ha ocupado un lugar central; prueba de ello es la adjudicación de dos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) paralelos. En primer ciclo básico, se ejecuta el proyecto *Razonando y aplicando mi mundo voy creando*, cuyo objetivo es que las alumnas, desde primer nivel de transición hasta 4° básico, utilicen los procesos involucrados en la resolución de problemas del ámbito escolar, personal y social, haciendo uso del pensamiento lógico, reflexivo y creativo para mejorar sus aprendizajes. En segundo ciclo básico, se ejecuta el proyecto *¡STOP! Es tiempo de quererme*, cuyo objetivo es elevar la autoestima de las alumnas a través de talleres al interior del aula, incorporando actividades lúdicas, recreativas y de expresión artística en todos los subsectores, logrando mayor confianza en sí mismas y, de esta forma, mejorando sus niveles de aprendizaje y elevando el rendimiento.

Dentro de esta preocupación por que las niñas se sientan bien consigo mismas, se exponen constantemente fotos de actividades extraprogramáticas y trabajos realizados por las alumnas que apuntan, precisamente, a reforzar la confianza en lo que hacen y reconocer el trabajo de sus compañeras.

Los padres aprecian que la escuela ofrezca actividades extraprogramáticas pues ayuda a que las niñas tengan ocupado su tiempo libre de manera sana y constructiva (talleres de manualidades, pintura en género, cueca, brigada de tránsito, danzas modernas, medio ambiente, academia de guitarra, tenis de mesa, taller de ortografía, teatro infantil, declamación, periodismo, danzas latinoamericanas, inglés, atletismo, ciclismo, patinaje, etc.). *“La escuela les entrega a las niñas una educación integral, no sólo aprenden lo típico, un texto de lenguaje, sumar, restar y multiplicar, sino que les enseñan valores, a relacionarse, a mezclarse con todas, y eso las mantiene motivadas”*, manifiesta un apoderado.

Finalmente, un factor clave en la existencia de objetivos comunes se relaciona con que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ha podido ser *aterrizado* y concretado en todos los niveles. Las metas u objetivos se traducen en estrategias y pasos a seguir en cada asignatura, acercando el proyecto, sus objetivos y las prácticas docentes a toda la comunidad escolar.

Una escuela que identifica y motiva

Uno de los elementos que distingue al establecimiento es el fuerte sentido de pertenencia que existe entre quienes la componen. Esto ha contribuido a los buenos resultados, puesto que cada persona se esfuerza para que la escuela siga teniendo un sitio de honor dentro de la comuna.

Esta identificación se debe, por un lado, a que los objetivos son muy claros, existe un *horizonte* hacia el cual apuntar. Por otro, su larga tradición e historia en la comuna contribuye a generar ese marcado sentido de identidad: *“no existe familia antigua en Cañete que no tenga un familiar femenino que no halla estudiado en este colegio”*. Finalmente, el hecho de ser una escuela exclusivamente de niñas la diferencia de otras escuelas de la comuna y contribuye a fortalecer este sentido de pertenencia, tanto en alumnas como en profesoras, *“lo que más nos gusta es que somos puras mujeres, así nos sentimos en confianza para contarnos las cosas”*. Esta identidad y compromiso se ha traducido en un gran sentido de compañerismo y solidaridad entre las niñas, reflejándose en el alto nivel de afectuosidad y buen ambiente percibido en los recreos.

Otro factor relevante es la constante motivación a las alumnas, mediante refuerzos positivos, para que estudien y sigan adelante y, sobre todo, a través de un continuo reconocimiento de sus logros. La satisfacción de las niñas tiene relación con la buena relación que ha logrado establecerse entre alumnas y docentes. Según la directora, *“se da una relación bastante amistosa y cariñosa, probablemente porque somos casi todas mujeres (excepto dos profesores). Las niñas se sienten queridas y eso las motiva a venir a la escuela y responderle a sus profesoras”*.

Las alumnas reconocen la importancia de esta relación afectiva: *“nos gusta la escuela porque los profesores son comprensivos. Eso no significa que no sean estrictos, al contrario. Lo que pasa es que tienen paciencia y nos vuelven a enseñar hasta que aprendamos. Nos sentimos súper orgullosas de estudiar aquí, en la escuela de niñas. Aparte que sabemos que si estudiamos acá tenemos posibilidades de que nos vaya bien. De hecho, a las alumnas de esta escuela nunca les ponen obstáculos para ingresar a otros colegios”*, dicen estas alumnas que, día a día, demuestran con hechos concretos que no están dispuestas a desaprovechar la oportunidad que se les brinda.

Algunos apoderados están fuertemente comprometidos con la labor de la escuela, lo que se refleja en la participación activa en las distintas actividades escolares y en el apoyo que prestan a sus hijas en casa. En el último tiempo, incluso han comenzado a

decidir en conjunto con la escuela las prioridades educativas para las niñas. Durante 2002, se formularon dos PME entre padres, profesores y alumnos.

Es necesario considerar que la buena disposición de los padres con la escuela tiene directa relación con la preocupación que el establecimiento ha demostrado por las familias. Los maestros continuamente indagan y tratan de solucionar los problemas que afectan a los apoderados. Además, la escuela organiza talleres de formación (principalmente manualidades) que han tenido muy buena recepción y han fortalecido el compromiso y la lealtad de los padres. A pesar de todo, los docentes quisieran que el número de apoderados involucrados en la labor escolar fuera mayor.

Por último, un factor destacable es la participación, cooperación y colaboración del personal paraprofesor en los proyectos y metas de la escuela. Según la directora, *“los éxitos y triunfos del colegio son producto de un trabajo mancomunado y una comunicación fluida y permanente con todos sus componentes”*.

Una gran confianza en la escuela y en las niñas

Un elemento que resalta es la confianza que existe en los miembros de la comunidad escolar acerca de la calidad de la educación que entrega la escuela y en lo que las niñas pueden lograr. *“Nosotros quisiéramos que llegaran a la enseñanza superior. Para eso las estamos educando. Ojalá pudieran llegar a la universidad y estudiar lo que ellas quieran. Ahora, gracias a Dios, hay tantas formas de pagar su carrera, hay becas. Lo importante es que ellas quieren superar el nivel socioeconómico que tienen, y lo importante es que esta escuela se caracteriza por proyectar a las niñas hacia un futuro mejor”*, enfatiza una apoderada.

De la conversación con un número importante de alumnas se extrajo que la mayoría pretende seguir estudios secundarios y superiores. De acuerdo a lo planteado por los padres, en esto han jugado un rol central los profesores, quienes continuamente están reforzando lo importante que es estudiar ahora y a futuro, para tener la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida: *“Los profesores de esta escuela siempre están motivando a las niñas a pensar y a proyectarse a futuro”*. Un claro indicador es que las niñas muestran un excelente conocimiento de las oportunidades de educación superior: *“ahora hay muchas oportunidades para seguir estudiando. No hay para qué pensar sólo en la universidad. Hay muchos institutos y otros lugares donde uno puede seguir estudiando y conseguir un cartón para la vida”*.

Los profesores también creen con fuerza en el potencial de las niñas para llegar a la educación superior y confían ciegamente en sus habilidades. A juicio de los docentes, este optimismo con que miran el futuro se sostiene en hechos concretos: las alumnas que egresan de 8° básico obtienen los mejores resultados en las pruebas de admisión de los colegios particulares de la comuna y un porcentaje importante de ellas ha llegado a la universidad.⁴

Un último aspecto relevante es que en esta escuela los cursos son separados de acuerdo al nivel de rendimiento, es decir, lo que se espera y exige a los cursos A es mucho mayor que a sus pares B o C. Esto repercute positiva y negativamente, ya que permite atender diferenciadamente a las niñas según su rendimiento y, según los profesores, ha contribuido a los buenos resultados porque ha facilitado el *despegue* de las mejores alumnas. Sin embargo, esta diferenciación ha generado problemas en el clima de la escuela porque todas las niñas quisieran integrar los cursos A y, de alguna manera, se sienten discriminadas.

⁴ El departamento de educación del municipio ha realizado un seguimiento acucioso a las egresadas de esta escuela, constatando que el porcentaje de niñas que continúa en enseñanza media es del 97%, que han tenido muy buenos resultados—incluso en colegios particulares— y quienes han llegado a la universidad no han tenido problemas de rendimiento ni abandono de sus estudios.

Según una profesora, el sistema ha dado buenos resultados porque *“en un curso heterogéneo se supone que el que más sabe debiera ayudar a sacar a ese niño que le cuesta. Pero, a nosotras, la experiencia nos dice que ese niño que puede más finalmente se estanca. Además, gracias a este sistema, con las niñas B y C uno se da más el tiempo de atenderlos”*.

La importancia de aprovechar las oportunidades

La escuela ha recibido un importante apoyo del exterior, lo que ha facilitado la consecución de sus buenos resultados académicos.

Siempre ha existido una muy buena relación entre la escuela y el sostenedor. *“Nunca hemos tenido grandes diferencias y si las hay las solucionamos rápidamente (...). El municipio, a través del departamento de educación, nos ha apoyado siempre y están llanos a recibir nuestras opiniones”*, cuenta la directora.

Además del sostenedor, el apoyo brindado por la Fundación Arauco ha sido un factor central en el mejoramiento de la calidad de enseñanza de la escuela, a través de la realización de distintos programas y proyectos.⁵

Finalmente, los profesores reconocen la gran importancia que ha significado saber aprovechar las oportunidades que la reforma educacional ha ofrecido. Desde un comienzo, la directora y los profesores se han esforzado para participar en los distintos programas y postular continuamente a proyectos ministeriales.⁶ *“Yo creo que una de las razones del éxito de esta escuela radica en que siempre han mostrado interés por participar en todo y aprovechar las oportunidades que se le presentan”*, afirma el jefe del DAEM. Un buen ejemplo es lo que ha ocurrido con los PME: *“han permitido encaminar el accionar de la escuela y han sido de gran relevancia ya que potencian el desarrollo del pensamiento y la autoestima de las alumnas”*, afirman los profesores, aclarando que la clave está en aprovechar la oportunidad que ofrece un determinado programa pero logrando una buena articulación con lo que son los objetivos prioritarios de la escuela.

Una líder que delega y supervisa

Los profesores no dudan en reconocer el rol que la directora ha jugado en la obtención de buenos resultados. Su estilo de liderazgo privilegia la apertura y disponibilidad para escuchar la opinión de profesores y alumnos. Esto crea un clima de trabajo favorable, especialmente para los profesores que se sienten muy valorados. La directora tiende a delegar funciones y apoyarse en los profesores para cubrir los distintos ámbitos del quehacer escolar (hay que considerar que esta escuela no cuenta con personal que realice labores administrativas). Cada profesor, además de su jefatura de curso, cumple con alguna función específica, lo cual es muy bien visto porque refleja *“el interés que tiene la directora en nosotros. Ella nos considera para todas las decisiones relevantes que aquí se toman”*.

Otro aspecto tiene relación con la forma en que la directora supervisa a los profesores: *“nos supervisa y a veces visita nuestras clases. Lo que pasa es que eso lo hace más bien para apoyarnos que para hacernos sentir observados”*. En esta relación de confianza entre la directora y los profesores, ella ha dejado en claro que su tarea no es buscar sus errores sino más bien tratar de apoyarlos en lo que necesitan.

⁵ Para un mayor detalle del trabajo que desarrolla la Fundación Educacional Arauco, véase página www.fundacionarauco.cl

⁶ A juicio de la directora, el cuerpo docente ha logrado un afiatamiento que facilita la gestión en la formulación de proyectos.

Así también, tiene un trato muy cercano y directo con las alumnas, lo que le permite conocer a fondo algunas situaciones con respecto a las niñas y sus familias, y reconocer el esfuerzo que ponen en lo académico o en actividades extra programáticas. Es muy común ver a la directora en su oficina conversando con alguna niña.

Un esfuerzo por mejorar las prácticas pedagógicas

La introducción de algunos cambios ha contribuido sustantivamente a que esta escuela mantenga sus buenos resultados, aunque los profesores dicen que *“acá no hacemos ninguna maravilla en las clases. No inventamos nada nuevo y ocupamos los materiales y los libros que el ministerio nos entrega. Yo creo que la clave está en pasar bien los contenidos y ponerle el mayor empeño posible a lo que hacemos”*.

De la observación de clases destacan los siguientes elementos:

Reforzamiento

La escuela realiza un muy buen trabajo de reforzamiento con las alumnas que presentan problemas de rendimiento. En esto ha cumplido un rol fundamental la aplicación del Programa de Reforzamiento Educativo del Ministerio de Educación, que ha trabajado con 120 niñas con mayor vulnerabilidad pedagógica, distribuidas en ocho grupos, dos horas semanales.

Este programa se orienta al trabajo con alumnas en asignaturas determinadas. En el caso de las más pequeñas, además se realiza un fuerte trabajo con los padres, quienes reciben clases con el objeto de hacerlos parte del proceso educativo de sus hijas. Según los docentes, esto impacta directamente en el buen rendimiento, pues se logra equiparar el dominio de conocimientos y las niñas pueden avanzar con menos dificultad.

Además, la escuela cuenta con una educadora diferencial quien apoya directamente a las alumnas y coordina con las profesoras los criterios de evaluación en el caso de niñas con dificultades de aprendizaje. *“Cuando hay algunos niños a los que les cuesta más, los profesores se preocupan de ese grupito de estudiantes, les hacen clase aparte para que se integren con los niños buenos. Los profesores son un apoyo grande para uno porque muchas veces no tenemos los recursos económicos como para pagar un profesor que les haga clases particulares a las niñas”,* relatan los apoderados. Y agregan: *“En mi curso por ejemplo, hay apoderados que son muy mayores, hace mucho tiempo que dejaron de estudiar, y no se acuerdan cómo dividir o multiplicar. Como la enseñanza ya no es igual que antes, la profesora dio la posibilidad de que los que tenían problemas para enseñar a sus hijas vinieran un día de la semana y ella les hacía clases. Hay varios apoderados que vienen un día a la semana a participar de esas clases. La profesora se da el tiempo para explicarte a ti para que le enseñes a tu hija”*.

El aprendizaje significativo en el aula

Tal como lo plantean la misión y la visión de la escuela, en las clases se utiliza un enfoque constructivista, es decir, las profesoras intentan generar aprendizajes significativos desde el propio conocimiento de las alumnas. En concreto, recogen los intereses del curso a través de una conversación permanente y organizan las actividades de acuerdo a esas inquietudes. *“No se debe subestimar el conocimiento y la capacidad intelectual de los niños porque en realidad ellos elaboran a diario conceptos súper complejos, y la misión del profesor ahí es expandir y aprovechar los conocimientos de los niños”,* opina una docente.

Una profesora de educación básica ejemplifica esta forma de trabajo: *“generalmente, ellas plantean los temas sobre los que quieren saber. Una vez una alumna contó que su gata había tenido gatitos, y como no todos los niños saben cómo nacen los animales, surgió la idea*

de hacer una tarea para averiguar todo sobre los gatitos: la cantidad de meses que demora en gestarse, los cuidados necesarios para estos animales, etc. Luego, pasamos a otras formas de reproducción de los animales, lo que va haciendo súper fácil articular los contenidos, pues las niñas se motivan...”

Articulación entre clases

Las clases comienzan con un recordatorio sobre lo visto en la sesión anterior. Esto se traduce en preguntas abiertas o en un repaso simple de los contenidos ya vistos. Sólo luego de dicha introducción se presentan los nuevos contenidos. Esta articulación permite a las alumnas contextualizar lo que aprenden y no ver las clases en forma aislada.

Alumnos participativos

Las alumnas son activas y participativas en clase. Los profesores están continuamente incentivando dicha participación y siguiendo las actividades que se realizan con el objeto de que el tiempo en el aula se aproveche lo mejor posible. Se debe destacar que las niñas trabajan ordenadamente, discuten los resultados y se corrigen entre pares. En todos los cursos pudo percibirse una elevada participación.

Refuerzos positivos

Se hace un uso intensivo de los refuerzos positivos. El cariño demostrado entre la profesora y las alumnas –y entre las mismas alumnas– fue una constante en las clases observadas. *“Yo prefiero estar cinco mil veces aquí en la escuela que en la casa, porque mi papá no está todo el día en la casa y mi mamá nos reta. En cambio acá es entretenido, yo no me aburro, acá tengo amigas y las profes son buenas”*, relata una alumna de educación básica. A modo de ejemplo, en una clase de matemáticas en 2º básico, cada niña elaboró un problema que debía ser resuelto por una compañera y expuesto al curso. Las niñas que presentaron los problemas recibieron aplausos de todo el curso y abrazos de sus compañeras de grupo.

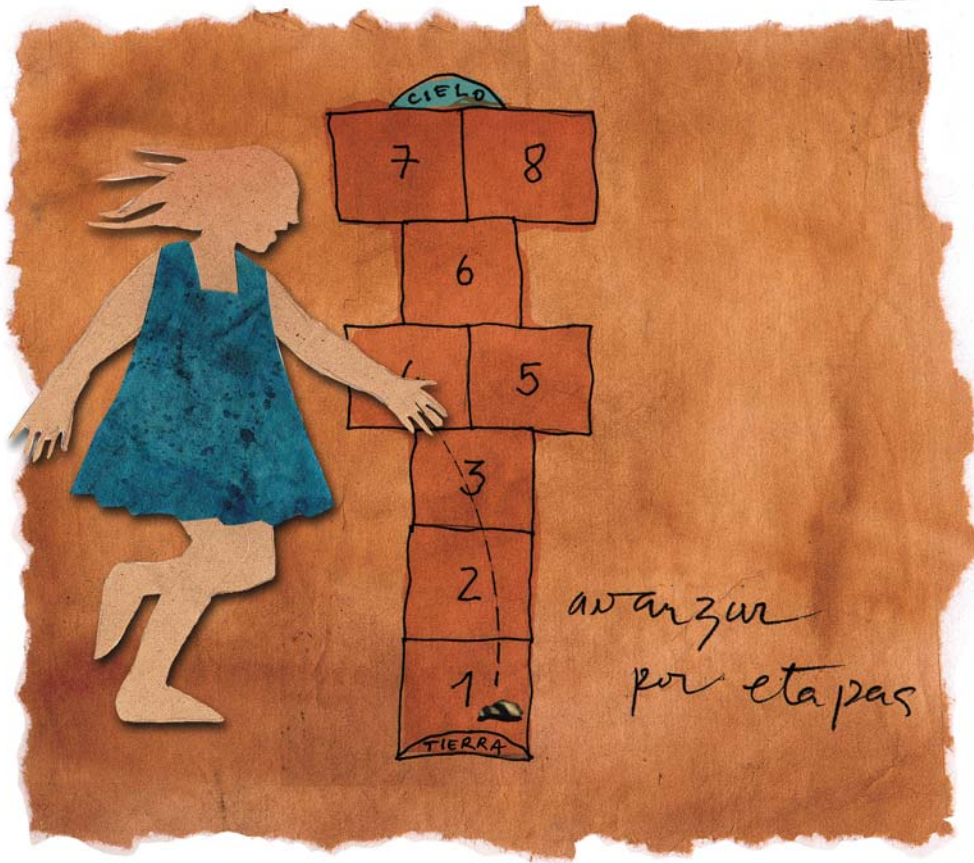
En el caso de 7º básico, se constató un clima de extrema confianza que favorece el trabajo de los profesores en el aula. En una clase de matemáticas, todas las alumnas pasaron a la pizarra a desarrollar un ejercicio propuesto por la profesora y cada una fue felicitada, tanto por la docente como por sus compañeras. Las niñas que no pudieron o les fue muy difícil resolver el ejercicio, fueron apoyadas por las compañeras quienes colaboraron constructivamente con la resolución del problema.

Alumnas con habilidades para trabajar en equipo

Las niñas de esta escuela muestran una gran habilidad para trabajar en equipo. Existe un marcado compañerismo reflejado en la ayuda mutua, discuten resultados y generan consensos cada vez que es necesario. *“El trabajo en grupo se justifica principalmente porque entre ellas se evalúan y además comparten el material”*, dice una profesora.

En términos generales, la disposición para trabajar cooperativamente es uno de los elementos *catalizadores* del buen rendimiento de esta escuela, lo que es abiertamente reconocido por los mismos profesores.

el lucche



Escuela E-138 Emilia Romagna

Ana Luisa Muñoz
Gonzalo Muñoz

Esta escuela representa fielmente los principios orientadores de la reforma educacional. Recibe apoyo focalizado, adquiere conciencia de los problemas, éstos se asumen y enfrentan; se avanza en capacitación docente y aprendizaje de nuevas herramientas de trabajo, en el autoperfeccionamiento, trabajo cooperativo, gestión compartida con énfasis en lo pedagógico, confianza en los niños y sus posibilidades de aprender, sentido de la responsabilidad de los maestros sobre los logros de los estudiantes. A esto se suma la búsqueda y uso permanente de mayores recursos y capacitación. Tal como el fracaso deprime, el éxito aumenta la confianza y genera compromiso y mística. Todo ello se cristaliza en prácticas docentes efectivas, recursos con sentido de aprendizaje, objetivos claros, clases estructuradas, aprovechamiento del tiempo, apoyo diferenciado y constante a los alumnos, aprendizaje activo, reflexivo, concentrado y sustantivo.

Nombre	Escuela E-138 Emilia Romagna		
Dependencia	DAEM		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	1		
Comuna y Región	Traiguén, IX Región		
Pobreza Comunal (2000)	41.6%		
Matrícula (2001)	616		
N° de Premios SNED 1996-2003	2		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 246	MAT: 265	
	LEN: 251	LEN: 269	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 253	MAT: 312	
	LEN: 255	LEN: 300	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	32			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	7		25	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		5	18	9
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
		4	28	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
 Iris Norma Fuentes Fuentes
 Fono: (45) 86 1404
 Avenida Suiza 1002, Traiguén.
 esuiza.traig.plaza.cl
 ed113937@ctcinternet

I. Historia y Entorno

La escuela Emilia Romagna se encuentra ubicada en la comuna de Traiguén, tiene una matrícula de 740 alumnos y alumnas y un equipo docente de 32 personas (2002). La mayoría de los profesores lleva más de diez años trabajando en el establecimiento.

Esta escuela nunca ha seleccionado a sus alumnos, lo que explica el constante aumento en la matrícula y el que sea conocida como un recipiente para aquellos niños que han sido expulsados de otros lugares. Los alumnos de esta escuela pertenecen en su mayoría al segmento más pobre de la comuna.

Desde comienzos de 2002, esta escuela posee una infraestructura de primer nivel que le ha permitido desarrollar importantes actividades y proyectos, además de comenzar con la Jornada Escolar Completa (JEC). El edificio es nuevo, amplio y totalmente remodelado, inmejorable frente a la precariedad del local anterior. Cuenta con cerca de 30 salas, laboratorio, sala de computación, biblioteca, comedor y sala de profesores, entre otros espacios. A esto se suma un equipamiento compuesto por más de 25 computadores, datashow, radio interna, instrumentos musicales y otros.

Respecto a sus resultados académicos, ha mejorado sus puntajes SIMCE sostenidamente a través de los años. Esto se traduce en que cada vez sea más difícil mantener o subir dichos resultados (en 2000, la escuela obtuvo más de 300 puntos promedio en las mediciones de lenguaje y matemática). La mantención de éstos es asumida como un desafío importante, sin embargo, confían en su labor y saben que el SIMCE es sólo una consecuencia del buen trabajo realizado.

II. El Despegue

Esta escuela siempre ha estado marcada por el hecho de ser considerada *marginal*. La directora recuerda que hace 15 años asistían niñas sin zapatos. Este factor histórico ha terminado incidiendo en el rumbo actual, pues genera y fortalece la identidad y unidad de quienes la componen.

En opinión del equipo, en el proceso de *despegue* cumplió un rol fundamental la incorporación de la actual directora y el haber pertenecido al Programa de las 900 escuelas (P-900) entre 1990 y 1996. Este programa permitió al establecimiento aunar criterios y encontrar un norte, un objetivo hacia el cual apuntar: *“con el P-900 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”*. En esta misma línea, el equipo docente reconoce que, gracias a este programa, fue posible pegar un salto en cuanto a las prácticas pedagógicas: *“aprendimos mucho en los talleres que teníamos en esos años. Nos actualizamos en varios temas y compartimos nuestros problemas entre colegas”*. Según la directora, el P-900 también produjo un cambio positivo en el plano de la gestión educativa: *“desde ahí que aprendimos a trabajar muy bien en equipo y a tener una gestión más participativa. Y eso, creo yo, se mantiene hasta hoy día”*.

A la luz de las conversaciones con quienes vivieron este proceso de despegue, los factores que posibilitaron el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos son precisamente la identidad que ha ido construyendo esta escuela en función de su pasado y el buen aprovechamiento de las oportunidades que se le presentaron, especialmente aquellas provenientes de las autoridades ministeriales.

III. Factores del Éxito

Un equipo cohesionado, comprometido y orgulloso de la escuela

Uno de los puntos altos de este establecimiento es el compromiso de los profesores y el equipo directivo con los objetivos de la escuela. Cada actividad, iniciativa o meta cuenta con el apoyo de todos, desde la directora hasta los auxiliares, lo que guarda directa relación con que siempre ha existido un trabajo conjunto que fortalece esta lealtad.

Probablemente ha incidido también que la escuela, antes mal catalogada por la comunidad, poco a poco haya ido ganando prestigio a nivel comunal generando un sentimiento de pertenencia muy fuerte entre los profesores y alumnos. Por lo mismo, todos se sienten parte de los buenos resultados y han visto como se ha logrado despegar fruto del esfuerzo de todos sus componentes.

Otro elemento que incide en el compromiso es el buen clima que existe al interior del establecimiento. Se percibe entre los profesores un alto grado de cohesión con respecto a lo que quieren lograr con los niños. La mayoría de los docentes trabaja allí hace bastante tiempo, generándose una atmósfera familiar palpable en todo lugar. El ambiente organizacional está marcado por el optimismo y la perseverancia, contagiando a todo el equipo, especialmente a quienes se han ido integrando con el tiempo: *“esto va para un lado y es imposible no sumarse. Hay que agarrar el ritmo de la escuela y seguir adelante”*, explica un profesor.

Este compromiso y motivación han sido transmitidos a los alumnos, quienes van contentos y entusiasmados a su escuela. Ahora tienen todas las herramientas básicas para aprender de manera entretenida, tienen la posibilidad de integrarse a distintas actividades extra programáticas y sus padres sienten un gran orgullo de que estudien ahí.

“Yo tenía a mi hija en otro colegio y cuando la matriculé aquí noté el cambio, sobre todo en la dedicación de la maestra que le tocó, una dedicación que yo no había visto en ningún maestro hasta hora. En este colegio es distinto porque en otros colegios, si a un grupo de alumnos les va bien, se sigue con los que les va bien y los que quedaron atrás se quedan ahí. La calidad de los profesores acá es súper buena. Aparte, la calidad humana es excelente, todos se preocupan si a un apoderado le pasa algo. Es como venir de la casa a esta otra familia que es la escuela. Se preocupan de la parte integral de las personas, incluso hacen talleres para que uno interactúe mejor con sus hijos en la casa”.

Una escuela con un líder destacado

El liderazgo de la directora es reconocido por el cuerpo de profesores, por los alumnos y por los padres. La legitimidad de su liderazgo tiene directa relación con el alto grado de capacitación y experiencia que posee, con su capacidad para recoger e incorporar la opinión de otros actores y con la habilidad para lograr programas y apoyos ministeriales.

La directora es muy abierta para recibir opiniones y delegar funciones. Según los profesores *“sabe llevar muy bien las relaciones interpersonales y sabe recompensar de buena manera nuestro esfuerzo”* (los profesores son premiados a través de permisos extras o felicitaciones escritas). Así también, entrega espacios de autonomía muy valorados por los mismos docentes (por ejemplo, las metodologías de enseñanza quedan en manos de cada profesor y la directora supervisa su labor en un afán colaborativo, jamás coercitivo).

Destacable es que la directora se encargue de motivar continuamente a sus profesores por medio de cartas o reflexiones grupales. Su intención es reforzar la autoestima de los docentes e incentivar el que sigan adelante con su tarea.

“La directora es la que se mueve por el colegio y por los niños. Además tiene una calidad humana muy grande. En otras partes uno tiene que

pedir audiencia para hablar con la directora; acá, en cambio, si uno se encuentra con ella en el pasillo, siempre se detiene a conversar y eso a uno lo hace sentirse súper bien con la escuela. Yo veo que la directora se siente muy orgullosa de su trabajo porque, por ejemplo, en el acto que se hizo para el aniversario, se sentía muy emocionada con lo que estaba exponiendo. Era una exposición tan clara, pero a la vez una cosa tan de ella. Dijo: yo llevo 15 años de docencia en este colegio, cuando llegué casi no teníamos salas dignas para nuestros niños y ahora miren el palacio que tenemos. Después de haber sido los alumnos pobres de Traiguén, no tenemos nada que envidiarles a los demás”, relata un apoderado.

Un objetivo distinto: partir de lo más básico

La escuela de Traiguén tiene una misión claramente distinguible, donde asoma un objetivo central que puede ser resumido como “*contribuir a la formación de niños que tengan las habilidades indispensables para desempeñarse en el mundo*”. Esto se percibe cotidianamente en el establecimiento, el énfasis está en la formación integral de los niños y no sólo en el aprendizaje tradicional de contenidos. Se refleja en la importancia asignada a las actividades extraprogramáticas (tanto niños como apoderados tienen la posibilidad de acceder a distintos talleres: expresión corporal, guitarra, computación, artesanía, etc.), y en la preocupación continua por mejorar el entorno familiar de los niños.

Este enfoque integral se explica principalmente porque llegan alumnos con muchas dificultades, lo que hace indispensable una educación no sólo basada en el aprendizaje de contenidos tradicionales. La escuela entiende que es fundamental mejorar primero las condiciones de educabilidad de los niños, pues sólo así será posible pensar en buenos resultados académicos. Y al parecer, esta estrategia ha dado sus frutos.

Un elemento concreto que refleja lo anterior es que los profesores jefes hacen visitas a las casas de los alumnos que presentan más problemas en su entorno familiar. Esto ha redundado en una muy buena relación entre profesores y padres, pues estos últimos perciben de los docentes un apoyo y preocupación constante por sus problemas: “*No sacamos nada con enseñar contenidos y pasar materia todo el día si los alumnos no tienen un buen pasar en sus casas, porque sus papás son alcohólicos o qué se yo. Lo importante es mejorar esas condiciones, la base con que los niños vienen de sus casas*”.

Otro de los aspectos que resalta en esta escuela –y que se relaciona directamente con el objetivo de formar a los niños de manera integral– es la importancia de las actividades extraprogramáticas. Tanto alumnos como apoderados tienen la posibilidad de acceder a distintos talleres (expresión corporal, guitarra, computación, artesanía, etc.). Siempre hay espacio para desarrollar este tipo de actividades, lo que se ha traducido en muy buenos resultados en el plano deportivo y artístico-cultural.

Estrechamente relacionada con la misión de esta escuela emerge una *filosofía de trabajo* que consiste en que los niños sólo deben aportar con sus habilidades y conocimientos a las distintas actividades, y la escuela debe hacer lo que sea necesario para facilitar todas las herramientas para que ellos puedan desplegar sus potencialidades. “*Si nosotros nos preocupamos de todo lo material, los niños están en igualdad de condiciones y se puede trabajar de igual a igual*”, opina un profesor.

Finalmente, se debe reconocer el rol que ha jugado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los buenos resultados obtenidos por este establecimiento. El PEI ha logrado constituirse en una guía para el accionar de sus distintos integrantes. Existe en el equipo la convicción de que todos los objetivos, programas y proyectos deben articularse en torno al PEI, y así sucede efectivamente. No existen iniciativas aisladas que no se enmarquen dentro de los objetivos globales que persigue la escuela. Esto se ha logrado gracias a que el proyecto se actualiza constantemente, a que toda la comunidad puede opinar sobre sus objetivos y prioridades, y porque el proyecto se consulta cuando hay que tomar decisiones importantes.

Una gestión efectiva y participativa

Uno de los aspectos más destacables de la escuela es la capacidad que ha generado para formular, postular y adjudicarse proyectos. Esta capacidad se ha fortalecido con el tiempo constituyéndose en un pilar para los buenos resultados que se están obteniendo. Actualmente, se encuentran participando en programas como la JEC, la red Enlaces, Proyectos de Mejoramiento Escolar (PME), Programa de Alimentación Escolar (PAE), Programa de Salud Escolar, Proyecto Iberoamericano de Informática Aulas Unidas, un proyecto FONADIS para los alumnos de Integración Educativa, y también en programas de CONACE y MIRAME orientados a la prevención en el consumo de drogas. Gran parte del equipamiento con que hoy cuenta esta escuela es fruto de su participación en diversos fondos concursables.

Otro de los elementos que resalta en la gestión se relaciona con el trabajo en equipo. Se dan amplios espacios de participación y trabajan muy cooperativamente. Esto es valorado por los profesores, quienes hacen uso de sus instancias de participación para proponer y tomar decisiones en conjunto con la dirección y los demás docentes.

Dentro de las más importantes se encuentran las jornadas técnicas (una vez por semana, profesores agrupados por cursos paralelos en primer ciclo y por sector de aprendizaje en el segundo ciclo), las reuniones de planificación y las comisiones para tratar algún tema específico. Éstas y otras instancias se utilizan fundamentalmente para intercambiar experiencias y metodologías, lo cual, según los profesores, ha tenido positivas consecuencias en el plano académico: *“Desde hace ya varios años que venimos trabajando harto en equipo. Nos organizamos por ciclo y compartimos nuestras metodologías. Hemos aprendido bastante de los colegas y eso al final se termina transmitiendo a los chicos”*.

Además de la fuerza que tiene el trabajo en equipo, la directora se ha encargado de delegar funciones y la mayoría de los profesores tiene algún cargo relevante dentro de la escuela (coordinación de proyectos, coordinador de las actividades extraescolares, salud escolar, asesores del centro de padres, bienestar, etc.). Esto, a juicio de los profesores, *“hace que nos comprometamos más con la escuela porque cumplimos funciones importantes. Tenemos una responsabilidad a la que hay que responder”*.

Finalmente, se debe destacar el apoyo de una secretaria encargada de labores administrativas, que anteriormente recargaban el trabajo de la directora y de algunos profesores, el cual ha contribuido a una mejor gestión de la escuela.

Una escuela que utiliza al máximo sus recursos

Otro de los elementos distintivos de la escuela es el buen uso que se da a los recursos que ha logrado conseguir. Así, por ejemplo, se aprovecha al máximo el material computacional con que cuentan, estableciendo turnos, utilizándolo en un alto porcentaje de las clases y expandiendo su uso incluso a los padres y apoderados. No hay materiales ni equipos desocupados. Los niños respetan y cuidan notoriamente su infraestructura y equipamiento pues se sienten dueños de los recursos que hay en su escuela (cuidan de no rayar las murallas y mantener limpios los baños, fruto de un aprendizaje relacionado con la higiene).

Los alumnos nunca son privados de la posibilidad de utilizar estos recursos y se les saca el mayor provecho posible, abriéndolos y facilitándolos a padres, apoderados y a la comunidad en general.

Un personal altamente motivado y capacitado

Destaca en el cuerpo docente de esta escuela su alto nivel de capacitación (los profesores poseen el mayor nivel de perfeccionamiento de la comuna, según información entregada por la directora), facilitado y apoyado por la dirección del establecimiento. Este factor claramente se ha transformado en uno de los puntos fuertes que explican la calidad educativa. Complementariamente, es posible percibir un alto grado de motivación y compromiso entre los profesores. Este compromiso se traduce en un total cumplimiento de los deberes y una muy buena disposición para asumir tareas y funciones que por contrato no les corresponden. Es muy difícil ver una *mala cara* cuando se les solicita trabajo extra o cuando tienen que acompañar a los niños a una actividad fuera del horario de clases. Existe un gran interés por parte del equipo por seguir mejorando día a día. En los recreos, por ejemplo, mientras algunos profesores hacen turnos para cuidar a los niños, los demás se reúnen en la sala de profesores para tratar temas de interés general y aprovechar al máximo el tiempo. La escuela funciona como una gran familia: *“la clave en esta escuela es el amor que sentimos por nuestro trabajo y nuestros niños”*.

Un buen apoyo desde afuera

No puede desconocerse la influencia que tiene y ha tenido el entorno, principalmente el apoyo del Ministerio de Educación y la comunidad, en los buenos resultados de la escuela.

Desde las autoridades

En esta escuela el apoyo ministerial ha sido central. Estuvo en el P-900, egresando del programa gracias al apoyo de esa y otras iniciativas. Los programas y recursos provenientes del ministerio han sido aprovechados al máximo para mantener o seguir mejorando sus resultados.

Hoy, la escuela cuenta con una infraestructura y un equipamiento de alta calidad, facilitado por el aporte ministerial y del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), en conjunto con el municipio. Además recibe continuamente materiales educativos y se encuentra participando en varios programas y proyectos del ministerio.

Cabe destacar que, si bien parte del éxito del establecimiento se debe al apoyo recibido del MINEDUC y otras instituciones de la comuna, en ningún caso esto ha generado una relación de dependencia con dichos organismos. Por el contrario, se pudo advertir que el equipo ha aprendido a dirigir y gestionar de buena manera los recursos y objetivos de la escuela.

Desde los padres y apoderados

Paso a paso, la participación de los padres se ha logrado fortalecer y ha empezado a entregar dividendos a la escuela. El porcentaje de padres que realmente se involucra sigue siendo bajo, pero los que participan lo hacen de manera muy comprometida.

Lo central es que, en opinión de los docentes y de los mismos padres, el aporte que realizan al proceso educativo de sus hijos en las casas es bastante escaso. Esto tiene relación con la alta vulnerabilidad de esta comuna, la cual transforma a la mayoría de las familias en un problema y muy pocas veces en una oportunidad para la escuela. Muchos padres y apoderados reconocen sus dificultades para colaborar en la educación de sus niños, principalmente porque no se sienten capacitados para hacerlo y, según algunos docentes, algunos prefieren que sus hijos trabajen a que estudien.

Es importante señalar que esta falta de participación no está asociada a un bajo nivel de compromiso o confianza de los padres con la escuela. Por el contrario, los padres confían demasiado y ceden casi completamente su responsabilidad educativa, lo que, acompañado a sus condiciones de extrema vulnerabilidad, redundan en bajos niveles de participación en las actividades del establecimiento.

Entre los padres existe un reconocimiento generalizado hacia el trabajo de calidad que realiza la escuela con sus hijos. De hecho, fue imposible conseguir opiniones sobre los aspectos negativos, probablemente porque no perciben ninguno. Esto ha sido un arma de doble filo porque, por un lado, la confianza incondicional de los padres facilita el trabajo pero, por otro lado, impide que se involucren verdaderamente en la educación de sus hijos. Para responder a esta tendencia, la escuela está continuamente generando actividades para comprometer y fomentar su participación. Últimamente se han logrado mejores resultados debido a la amplia gama de talleres concebidos como *punto de encuentro* con los padres (peluquería, guitarra, computación, artesanía y aeróbica, entre otras actividades): *“Estamos logrando que los padres contribuyan a mejorar la educación que le entregamos a los niños. Por eso creo que el apoyo de los padres hoy es una fortaleza de la escuela, porque va en alza”*.

Desde la comunidad

A pesar de la falta de participación de los padres, la escuela ha logrado generar y mantener un vínculo muy favorable con su entorno comunitario a través de las mismas actividades y talleres que se ofrecen a los apoderados.¹

Por otra parte, la comunidad integra a la escuela en sus actividades, sobre todo porque saben que los alumnos tienen muy buen desempeño en las tareas extraescolares. Este punto es recalado por los docentes y apoderados, pues *“es otro ejemplo claro de que la ex escuela ha cambiado, ya no es la escuela pobre y picante que todos conocían y que miraban en menos, sino es una escuela que se destaca, que presenta números artísticos de calidad, las niñas se lucen en el teatro”*.

Una escuela que cree en el futuro de sus alumnos

Tal como lo señalan los profesores, una de las claves del éxito educativo de la escuela radica en la confianza y el convencimiento de que es posible entregar a los niños una educación de calidad, y los datos así lo confirman: actualmente más del 90% de los alumnos que egresa de esta escuela continúa estudiando, a diferencia de una década atrás, cuando menos de la mitad lograba seguir a enseñanza media.

El equipo que conforma esta escuela no solo cree y confía en la calidad de su trabajo sino también en las capacidades de sus alumnos. Por ello, dentro o fuera de clases, siempre refuerzan la idea de que es indispensable tener metas en la vida, que si se lo proponen pueden llegar donde quieran y que su condición de pobreza no puede ser vista como una limitante o un obstáculo para surgir en la vida. Y esta confianza ha podido ser traspasada a los alumnos: *“nos han hecho darnos cuenta de que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo”*, dice un estudiante.

Por su parte, los padres y apoderados depositan una fuerte confianza en la escuela acompañada por expectativas muy alentadoras sobre el futuro de sus hijos. Creen altamente probable que los niños podrán acceder a mejores condiciones de vida que las suyas.

¹ Esta diferencia podría explicarse porque los apoderados de la escuela forman parte de la población más pobre de la comuna de Traiguén, lo que merma su potencial de participación en comparación con la comunidad en general.

Un proyecto que genera identidad

Esta escuela integra a todos los alumnos, sin distinción de raza,² nivel socioeconómico ni condiciones de salud. Desde hace más de ocho años, se encuentra ejecutando un proyecto de *integración educativa* que consiste en recibir alumnos con déficit intelectual en todos los cursos. Lo interesante de este proyecto es que los niños se insertan y conviven normalmente con sus pares, pero son evaluados y atendidos de manera especial como forma de favorecer su proceso de integración y aprendizaje.

Para este proyecto, la escuela cuenta con un equipo compuesto por dos sicopedagogas especialistas en deficiencia mental y una psicóloga. Ellas trabajan de manera grupal e individual con aproximadamente 30 niños, desarrollando habilidades concretas para desempeñarse en la vida a través de un oficio. Un ejemplo de su trabajo es la construcción de una *casa moderna*, posible gracias a un proyecto adjudicado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), que consiste en una casa equipada con artefactos que muchas veces los niños desconocen (televisor, computador, cocina, aspiradora, refrigerador, equipo musical, microondas, etc.) con el objetivo principal de fortalecer el proceso de integración, ya que muchas veces su déficit intelectual se explica por la falta de estímulo. En esos casos, la *casa moderna* sumada al trabajo en el *aula de recursos*³ permite incentivar el aprendizaje, tanto así que varios niños han ido egresando del proyecto integración dejando lugar a otros alumnos de la escuela. A través de este programa se promueven valores como la solidaridad y el respeto por el prójimo, lo que también contribuye a generar un clima apto para el aprendizaje.

Este proyecto ha contribuido a los buenos resultados de la escuela por cuanto le ha entregado una identidad que tiene como rasgo esencial el no discriminar a ningún niño y generar un ambiente donde está presente la diversidad. Esta característica particular ha favorecido una mejor identificación con los objetivos del establecimiento.

Los alumnos con algún grado de discapacidad se integran de manera efectiva con sus pares, son uno más en la sala de clases, realizan las mismas actividades.⁴ Fue posible observar continuos gestos de solidaridad y empatía entre los compañeros, quienes están conscientes de que a algunos les cuesta más aprender e integrarse y es necesario un apoyo especial y mayor.

En una clase de lenguaje observada en 2° básico, los alumnos elaboraron un diálogo de títeres en pareja. Una de las parejas estaba conformada por un niño del proyecto de integración, quien desarrolló un texto bastante más breve que el de su compañero, sin embargo, su participación fue recibida con mucha espontaneidad. Cuando le tocó el turno de pasar al panel, se levantó de la silla junto a su compañero, expusieron su diálogo y fueron aplaudidos como todos los demás niños. Las actitudes tanto de la docente como de los compañeros dieron cuenta de que la participación del alumno de integración en las clases es algo común y normal.

En los recreos, la mayoría de los alumnos con discapacidad son integrados en los juegos y no se observan actitudes discriminatorias de parte de los profesores ni de los alumnos: *“son niños diferentes, pero no por eso menos importantes. Con mayor razón hay que ayudarlos, porque les cuesta un poco más. Hay que compartir las mismas cosas con ellos, es la única manera de que puedan salir adelante”*, señala un profesor.

² La comuna de Traiguén tiene una composición importante de población indígena. En esta escuela, el porcentaje de alumnos que pertenece a este grupo supera el 25%. De acuerdo a lo observado, estos alumnos son tratados de manera igualitaria dentro del régimen escolar y según los profesores *“confirma el hecho de que somos una escuela diversa y que no discrimina a nadie”*.

³ Sala especialmente destinada y equipada para los niños del proyecto de integración.

⁴ De todas formas, para ellos se preparan planes individuales y se realizan adecuaciones curriculares entre la docente de aula y la especialista.

Una educación pertinente

Para los docentes de esta escuela es muy importante conocer profundamente a sus alumnos, las características de sus familias y de sus hogares. Este conocimiento permite entregar una educación propicia a la realidad de los niños, lo cual también tendría un efecto en los buenos resultados académicos que están obteniendo.

Un gran porcentaje de alumnos vive sin sus padres; están al cuidado de sus tíos y abuelos. Este hecho, a juicio de los profesores, se percibe notoriamente en las clases, pues los niños demuestran una sensación de abandono evidente que afecta su autoestima e inevitablemente incide en su rendimiento académico. Esta realidad ha forzado a los profesores a destinar esfuerzos adicionales para mejorar todo lo posible las condiciones en que los niños llegan a esta escuela. Sin embargo, para los docentes, el hecho de reconocer la realidad a la cual se están enfrentando se ha constituido en una de las principales claves del éxito académico: *“A nosotros nos va bien porque sabemos qué alumnos tenemos en la sala de clases. No pensamos ni creemos tener alumnos que no tienen problemas, sino que más bien sabemos que son alumnos difíciles, que muchas veces, más que sumas y restas, necesitan cariño, que se les escuche, que se les converse y que se les respete. Yo creo que para nosotros esa es la clave para poder avanzar. Si desconociéramos quiénes son nuestros alumnos, nuestras clases serían distintas. Hay que descubrir qué es lo que realmente le interesa a los niños, porque ellos traen mucho de la casa. Tú tienes que lograr ese interés y hacerlo lo mejor posible, y ellos te responden. No por tener más problemas estos niños son menos creativos. Por el contrario, son alumnos muy participativos y con ganas de aprender. Ahora, lo malo es que (muchos de los niños) no viven con los padres. A sus abuelitas les cuesta mucho enseñarles y ayudarles en sus estudios”*, explica una profesora de educación básica.

Nuevas y buenas herramientas en el aula

Buen uso de recursos didácticos, tecnología moderna y otros materiales

Uno de los aspectos relevantes dentro del proceso de enseñanza es la utilización de una gran variedad de materiales y recursos didácticos en el aula (desde fruta fresca fraccionada en clase de matemáticas hasta búsquedas avanzadas en Internet).

Lo importante es que la utilización de materiales de apoyo en el aula es producto de una motivación e interés creciente por innovar. Se ha logrado una efectiva incorporación de herramientas mediadoras del aprendizaje movilizadas en función de objetivos concretos, de ciertos contenidos y de las características de los estudiantes. Un claro ejemplo fue observado en clase de matemáticas en 7° básico, donde la profesora, para explicar la temática de las fracciones, utilizó distintas frutas que resultaron ser muy efectivas para que los alumnos pudieran trasladar la suma de fracciones a otro contexto, como el de los esquemas geométricos. En este caso, el objetivo central de la sesión (que los alumnos entendieran de forma práctica el significado de una fracción) fue logrado exitosamente. Esto se pudo constatar tanto durante la clase como al finalizarla. Durante el periodo, los estudiantes se mostraron muy entusiasmados, preguntaban y comentaban los ejemplos. Al entrevistarlos manifestaron haber entendido perfectamente lo que la profesora les había explicado; todos dijeron que la clase había sido buena, entretenida y que la materia abordada había sido fácil de comprender.

Aprendizaje autónomo y participativo

En esta escuela se promueve un estilo de enseñanza basado en el aprendizaje autónomo y participativo de los niños, con profesores que actúan como facilitadores y guías. En las observaciones realizadas se distinguieron muchas actividades enfocadas a generar espacios de participación y autonomía (por ejemplo, en un curso de 2° básico la profesora pidió a los mismos alumnos que ordenaran las actividades de la clase que recién comenzaba).

Los niños se muestran bastante participativos dentro del aula: consultan y responden espontáneamente a las preguntas de los profesores. Con frecuencia, se fomenta que aquellos con mejor rendimiento ayuden a los compañeros que tienen alguna dificultad, y sólo en los casos en los que no se alcanza un consenso se llama al profesor.

Variadas muestras de afecto en el aula

En tres de los cuatro cursos observados se detectaron constantes muestras de afecto entre los alumnos y profesores, sobre todo entre los mismos niños. *“Ellos se prestan cosas, se ayudan, uno le va a preguntar al otro: dime cómo lo hago y el otro le dice sin problemas cómo hacerlo. Yo siempre les digo, todos somos uno, todos estamos por la misma causa, aprender. Entonces no podemos ser egoístas y no prestar nuestras cosas”*.

Es destacable el constante refuerzo positivo que reciben. Son *“los niños más geniales y creativos del mundo”*, para un docente que manifiesta que *“lo más importante en mis clases es entregarles amor a estos niños”* porque *“necesitan mucho amor y comprensión, elementos que muchas veces no encuentran en sus hogares y familias”*.

En la clase de lenguaje de 2° básico se apreciaron variadas muestras de afecto entre los mismos alumnos. Se apoyaron constantemente, aplaudiéndose y abrazándose ante el desarrollo de alguna actividad.

Un aspecto muy relevante es el constante fomento del respeto entre alumnos que realizan los profesores. Por ejemplo, antes de empezar el diálogo de títeres, la profesora solicitó el máximo de silencio, lo que se hizo realidad durante toda la clase. Más aún, no hubo necesidad de volver a repetir dicha solicitud pues todos los alumnos escucharon con mucha atención a sus compañeros hasta que su participación terminó.

En el caso de los 7° básicos, el trato de los docentes también fue afectuoso, sobre todo en la clase de lenguaje, donde se observó un uso intensivo del refuerzo positivo, aunque las muestras de afectividad se observaron más hacia las niñas que los niños.

Alumnos disciplinados

La conducta es muy disciplinada, tanto así que cuando en los cursos se otorga tiempo para hablar entre compañeros, nunca se transforma en desorden.

Una de las explicaciones a este comportamiento es que los alumnos se mantienen muy motivados con las distintas actividades que realizan. En opinión de los profesores, la buena disciplina se produce gracias a su *presencia activa* en el aula. Los docentes están siempre preocupados de lo que ocurre, se pasean constantemente revisando el trabajo de los niños y niñas y recomiendan realizar actividades de duración no superior a 15 minutos pues *“más de eso es inapropiado, los chicos se aburren”*.

Un buen comienzo de las clases

En la mayoría de las clases observadas, los profesores parten con un breve repaso de los contenidos y/o actividades realizadas durante la clase anterior, como una forma de enlazarlos con las actividades a realizar en el momento. Posteriormente, se presentan las tareas y, en algunos casos, los alumnos pueden elegir el orden en que las trabajarán, como por ejemplo, en una clase de matemáticas de 7° básico, la profesora ofreció las opciones y los alumnos reaccionaron positivamente eligiendo una actividad lúdica para comenzar, aspecto muy relevante en las prácticas de esta escuela, pues la incorporación de trabajos de este tipo es algo que claramente motiva a los niños.



Escuela de Cultura y Difusión Artística

Ana Luisa Muñoz
Gonzalo Muñoz

Esta escuela se caracteriza por su marcada identidad, prestigio, alta demanda por vacantes y por la selección de alumnos de acuerdo a sus habilidades artísticas. Posee un gran reconocimiento, las familias y los alumnos valoran la oportunidad que ésta les brinda, se sienten privilegiados. Los estudiantes son fuertemente motivados, tienen una vocación temprana, un sentido de futuro y una noción concreta de lo que es hacer las cosas bien (percepción del logro, del desempeño real). La gestión presenta un liderazgo reconocido en lo educativo, que supervisa el aula y apoya a los docentes; el personal se selecciona rigurosamente en referencia al Proyecto Educativo Institucional (PEI). El clima es de disciplina, buena convivencia, afecto, motivación y desarrollo personal (de alumnos y docentes) armónico con lo profesional y académico. La pedagogía se concentra en el aprendizaje de todos, se hacen tutorías, reforzamientos, estudios dirigidos. Se utiliza el refuerzo positivo, aprender de los errores, trabajar participativamente y se estimula la creación o producción propia de los alumnos.

Nombre	Escuela de Cultura y Difusión Artística	
Dependencia	DAEM	
Localización	Urbana	
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/> Básica <input checked="" type="checkbox"/> Media <input checked="" type="checkbox"/> (desde 2002)	
Grupo Socioeconómico (2000)	1	
Comuna y Región	La Unión, X Región	
Pobreza Comunal (2000)	39.6%	
Matrícula (2001)	497	
Nº de Premios SNED 1996-2003	1	
Puntaje Simce	1996 (4º Básico)	1997 (8º Básico)
	Sin datos	Sin datos
	Sin datos	Sin datos
	1999 (4º Básico)	2000 (8º Básico)
	MAT: 284	MAT: 278
	LEN: 296	LEN: 294

**Datos de la
Escuela**

Nº de profesores (2002)	31			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	5		26	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		15	12	4
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos		34 horas o más	
	3		24	

Datos de los Profesores

Para mayor información
contactar a:
Angélica Astudillo Mautz
Fono: (64) 322841
LaUnión
ecultura.vald.plaza.cl

I. Historia y Entorno

La Escuela de Cultura y Difusión Artística está ubicada en la comuna de La Unión, X Región. Nació en 1976 por iniciativa de su actual y única directora, como una unidad dirigida casi exclusivamente a la formación artística y cultural, impartiendo talleres de diverso tipo a los niños y jóvenes de la comuna, al tiempo que entregaba educación preescolar. Con el paso de los años, y dada su dependencia municipal, se hizo poco rentable para el sostenedor seguir financiando una escuela dedicada sólo al arte y que, por lo tanto, no recibía subvención. Para superar esta limitación, en 1991, se constituye y es reconocida por el ministerio como escuela básica pero siempre manteniendo como eje paralelo la educación artística y cultural.¹ Desde 2002, fruto de los buenos resultados obtenidos, la escuela ha crecido convirtiéndose en el Liceo de Cultura y Difusión Artística que hoy cuenta con tres primeros medios.

El establecimiento tiene una planta docente de 35 personas que atienden a más de 600 niños. Las características socioeconómicas del alumnado son heterogéneas pero, en general, poseen buenas condiciones de educabilidad y no presentan grandes problemas en su entorno inmediato. Una de las características que marca el accionar del establecimiento es la excesiva demanda a que se ve enfrentada cada año. Esto ha obligado a seleccionar a los alumnos utilizando como instrumento una entrevista personal (para detectar habilidades artísticas) y un examen escrito. En este proceso, se privilegian los postulantes familiares de alumnos o ex alumnos de la escuela.

Aun cuando la escuela ha enfrentado ciertas críticas por esta selectividad,² ha logrado ganarse un lugar importante en La Unión gracias a sus resultados y al hecho de que comparte y pone a disposición de la comunidad las habilidades de los niños.

La Escuela de Cultura y Difusión Artística de La Unión es un lugar abierto a la comunidad porque su nombre así lo indica: debe *difundir* el arte y la cultura, tanto en su comuna como fuera de ella. Por esta razón, continuamente están organizando presentaciones y conciertos abiertos al público, instancias *“esperadas ansiosamente por toda la comunidad que repleta los recintos cada vez que los niños de la escuela realizan alguna presentación”*.

La infraestructura de la escuela tiene muchas deficiencias y, si bien no ha sido un impedimento para sus buenos resultados, los miembros de la comunidad escolar reconocen que es indispensable un progreso en la materia. Cabe destacar, sin embargo, que en el último tiempo la escuela ha podido ser ampliada gracias al apoyo del departamento de educación municipal. También los padres han colaborado mucho en esta tarea a través de recursos financieros y mano de obra.

El equipamiento es suficiente y de buena calidad: cuentan con una amplia gama de instrumentos musicales, sala de computación y circuito cerrado de televisión, entre otros. En este aspecto ha sido relevante el apoyo de los padres y el que la escuela pueda acceder a fondos especiales dada su orientación artística.

II. Trayectoria de sus Buenos Resultados

Desde sus inicios, esta escuela ha tenido muy buenos resultados académicos y, con el tiempo, el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) le ha permitido posicionarse como una de las mejores dentro de su tipo.

¹ Esto significa que la enseñanza del arte tiene un lugar preponderante en la educación. Para eso, la escuela cuenta con varios talleres que se desarrollan en las tardes y que logran una gran convocatoria de alumnos.

² Según los propios alumnos, *“alguna gente de la ciudad dice que esta es una escuela elitista porque selecciona a sus alumnos”*.

Sin embargo, los resultados académicos no constituyen el foco de atención principal de la escuela, básicamente por la importancia que representa la entrega de una educación integral ligada al arte y la cultura. No tienen una estrategia especial para enfrentar este tipo de mediciones, aunque se hacen algunos ensayos menores. La medida más sustantiva es descargar y aliviar el trabajo de los profesores de los cursos que rendirán el SIMCE para que puedan abocarse sólo a tareas pedagógicas en el período anterior al examen.

Además del SIMCE, hay otros indicadores que han ido corroborando los buenos resultados de esta escuela, y son el orgullo de sus docentes: el nivel casi inexistente de deserción escolar (si ocurre es debido a traslados de sus padres) y una asistencia que ha superado el 98% en los últimos tres años.

III. Factores del Éxito

Una escuela distinta

Esta es una escuela distinta y se percibe desde la primera mirada. Para los profesores, *“una de las claves de nuestro éxito es que somos distintos y nos sentimos distintos. Acá los niños vienen por mucho más que aprender matemáticas o lenguaje y eso al final redundando en una buena formación de nuestros chicos”*.

La diferencia más concreta es que, además de cumplir con la normativa y el currículum ministerial (que se aplica sin modificaciones), la escuela entrega a sus alumnos una completa formación artística a través de un equipo idóneo de profesionales.

En la práctica, los más de 600 alumnos tienen clases normales durante la mañana y en la tarde participan exclusivamente en talleres artísticos (danza, poesía, orquesta de cámara, banda de guerra, banda instrumental, violín, folclore, entre otros). Para lograr un buen funcionamiento de este modelo educativo ha sido relevante el aporte de la Jornada Escolar Completa (JEC), ya que ha permitido generar un continuo y una complementariedad real entre la educación básica y la artística.

Todos los estamentos de la comunidad escolar coinciden en que ser una escuela artística contribuye a los buenos resultados en dos aspectos fundamentales: en primer lugar, los niños asisten motivados a la escuela sabiendo que, además de estudiar, pueden aprender otras cosas; en segundo lugar, el carácter artístico otorga una fuerte identidad a la escuela y a quienes la componen, desde la directora hasta los auxiliares. Esta identificación también tiene relación con que todos sienten que existe un espacio y una oportunidad para desarrollarse en alguna expresión artística. *“Nos va bien porque acá todos estamos contentos y porque tenemos la posibilidad de trabajar haciendo además algo que nos gusta; cada uno de nosotros puede crecer en lo profesional pero también personalmente, porque hay el espacio para que así sea”*, reconocen los profesores.

Una escuela que identifica fuertemente

Otro de los factores que realmente marca diferencia en esta escuela *“es el compromiso de todos quienes forman parte de ella, pues creen fielmente en el proyecto mediante el cual están educando a los niños”*, relata la directora. El ser una escuela de cultura genera una identidad común que fortalece el compromiso y la motivación de la comunidad educativa. El marcado sentido identitario y la claridad de sus objetivos quedan graficados en la opinión de un profesor: *“Esto es como un tren que avanza con un cierto ritmo y hacia un cierto norte que ya lleva años. Los que se van subiendo al tren saben que la única forma de avanzar es siguiendo ese ritmo”*.

Lo mismo ocurre con los alumnos que ven en esta escuela una gran oportunidad para educarse en aspectos inaccesibles para el común de los niños. Eso incentiva su preocupación por el quehacer escolar generando un ambiente propicio para los buenos resultados académicos.

La fortaleza de esta identidad es posible gracias a un proyecto educativo que se ha constituido en una verdadera guía para la acción de los docentes, a la claridad de sus objetivos y al compromiso de los profesores con estos objetivos, cuales son, mejorar la educación con metodologías innovadoras, hacer un esfuerzo conjunto para promover un perfeccionamiento docente al servicio de la función artístico cultural y contribuir a la formación de una sociedad más justa y solidaria.

Otro elemento fundamental en el nivel de compromiso con el proyecto educativo ha sido la participación de toda la comunidad escolar en su construcción. Los profesores trabajaron activamente en su elaboración, los niños opinaron sobre lo que les parecía importante, los auxiliares expusieron sus puntos de vista y los padres y apoderados se organizaron para aportar con metas y desafíos para la escuela.³

Esta participación explica que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) tenga un sentido y oriente verdaderamente la acción de los profesores y de toda la escuela. Este proyecto se actualiza constantemente, reforzando y complementado sus líneas y comprometiendo aún más a los profesores, quienes forman parte de dichas reformulaciones. Los programas de acción del PEI se van evaluando y transformando en las sesiones del consejo técnico, donde se revisa el cumplimiento de las metas y se fijan nuevas prioridades

Un cuerpo docente capaz, comprometido, motivado y satisfecho

Los profesores de esta escuela son distintos y ellos así se sienten. Son seleccionados de acuerdo a su formación y excelencia académica, pero también es una condición casi indispensable que cuenten con alguna habilidad artística. *“Esta es una institución que busca y elige cuidadosamente a sus profesores, porque ellos deben cumplir con ciertas características. Además de ser profesores abiertos al cambio, innovadores y muy inquietos, deben ser cercanos al mundo artístico y tener ganas de transmitir eso a los niños”*, aclara la directora.

Un ejemplo de esto ocurrió con la contratación de uno de los actuales auxiliares, quien prácticamente fue *robado* de otro establecimiento, debido a su gran habilidad para tocar instrumentos de viento.

Los profesores no dudan en venirse a trabajar a esta escuela porque tiene un gran prestigio a nivel comunal y regional, y porque el cambio significa un doble beneficio: pueden aumentar su sueldo realizando un mayor número de horas pedagógicas –al enseñar artes y cultura– y tienen el espacio para desarrollarse en un ámbito educativo distinto al tradicional.

La satisfacción de los profesores es notoria y se refleja en aspectos muy concretos. La rotación docente es casi inexistente, la comunicación es fluida y amistosa, están siempre dispuestos a colaborar en lo que sea, aun cuando eso redunde en horas extras de trabajo. *“Aquí los profesores continuamente se quedan hasta tarde preparando presentaciones y ensayando con los niños. Ellos demuestran diariamente el cariño que le tienen a lo que hacen. Acá es difícil ver a un profesor con mala cara o sin ganas de hacer clases”*, señala un auxiliar.

³ La escuela efectuó un diagnóstico consultando a todos los actores de la comunidad escolar y, sobre esa base, elaboró el Proyecto Educativo Institucional.

Esta disposición tiene relación con que el equipo docente sabe que está en un lugar que promueve el desarrollo y participación en aspectos complementarios a la labor educativa tradicional.⁴ *“El arte funciona como un elemento motivador que da fuerza e identidad a este grupo humano”*, acota un profesor.

Pero no es sólo motivación y compromiso lo que distingue a los docentes de esta escuela. Según la directora, el establecimiento tiene los mejores profesores de la comuna, en términos de su formación y experiencia.⁵ Algunos integrantes de la planta docente tienen estudios en el extranjero, lo que es aprovechado al máximo por la escuela promoviendo la expansión de esos conocimientos a todos los profesores y alumnos. Como ejemplo, cuentan con un encargado de educación tecnológica que posee un magíster en la especialidad obtenido en España, y el profesor de educación física estuvo en una pasantía en Cuba. El establecimiento, por su parte, se encarga de motivar el perfeccionamiento de los profesores, lo que logra con éxito: al momento de nuestra visita, el 91% de los profesores se encontraba en algún curso de capacitación.

Un último aspecto a destacar en cuanto al cuerpo docente es la confianza que depositan en el futuro de los niños: *“yo creo que los niños de aquí salen muy bien preparados y con metas para su futuro. Además, ahora con el liceo los niños se van a motivar más”*. Esta confianza se origina en los buenos resultados que han obtenido los niños egresados de esta escuela al postular a los mejores liceos de la provincia y al rendir los exámenes de ingreso a las universidades.

Gestión participativa y trabajo en equipo

Todos los profesores entrevistados concuerdan con que *“aquí no hay problemas de participación. Si tenemos algo que decir lo decimos y siempre se nos considera”*.

La directora ha modelado un estilo de gestión horizontal con una fuerte delegación de funciones hacia los docentes. Cada cual, además de ser profesor jefe, posee algún cargo especial lo cual, sumado a la presencia de espacios de desarrollo artístico, contribuye a acrecentar su sentido de pertenencia con la escuela: *“aquí todos los profesores tenemos la posibilidad de hacer lo que mejor sabemos hacer”*.

Los profesores trabajan en conjunto y siempre se han organizado de esa manera. Para lo relacionado con temas pedagógicos, se organizan por ciclos (prebásica, primer y segundo ciclos) y planifican las clases en los consejos técnicos que han sido estructurados de tal manera que puedan cubrir los distintos temas del quehacer de la escuela. Por ejemplo, el primer lunes de cada mes se dedica casi exclusivamente a la planificación conjunta de clases. El segundo lunes, se tratan temas de tipo administrativo y técnico. El tercer lunes, se orienta a resolver sólo temas técnicos (evaluación, promoción, reforzamiento) y el último lunes, nuevamente se revisan tópicos técnicos y administrativos. Junto a esto, últimamente, se han establecido reuniones periódicas de coordinación entre los profesores de 7° y 8° básicos con los de 1° medio, para que los graduados de la enseñanza básica lleguen bien preparados al recién inaugurado liceo.

⁴ Además de las clases, existen múltiples instancias para que los profesores se desarrollen en el plano artístico. Por ejemplo, algunos profesores han conformado un grupo de música popular que se presenta en bares nocturnos de la comuna. Hay grupos folclóricos y un coro de la escuela.

⁵ Dado que esta es una escuela relativamente nueva, la mayoría de los profesores había ya trabajado en otros lugares. De todas formas, varios de ellos se desempeñan en este establecimiento hace más de 7 años.

La importancia de alumnos motivados, tranquilos y contentos con su escuela

Un aspecto notable es la amplia gama de actividades extraprogramáticas disponibles: cada alumno puede participar en tres talleres usando las horas de la tarde (ballet, flauta, piano, guitarra, folclore, literatura, danza contemporánea, orquesta de cámara, coros, batucada, banda instrumental, banda de guerra, etc.). Esta contundente oferta ha fortalecido la motivación de sus alumnos generando un sentido de pertenencia muy marcado: *“es entretenido venir a esta escuela porque no venimos a puro estudiar”*. Los alumnos asisten con ganas, se comprometen con sus estudios y trabajan disciplinadamente porque saben que tienen una gran oportunidad de desarrollo que no existe en el común de los establecimientos.

Asimismo, el reconocimiento de la comunidad juega un importante papel en la satisfacción de los estudiantes, quienes son continuamente halagados por sus habilidades artísticas en las distintas actividades culturales de la comuna, la cual ha sabido poner de relieve el buen trabajo que hacen los niños. *“Nos sentimos orgullosos de estar en esta escuela. La gente nos mira en la calle y dice: mira, ahí va un niño de la Escuela de Cultura”*.

Otro aspecto que resalta es el sentido de solidaridad que existe entre los alumnos y hacia la comunidad. A modo de ejemplo, un número importante de estudiantes visita permanentemente –y por iniciativa propia– un hogar de ancianos. Algo similar ocurre entre ellos mismos, percibiéndose una relación muy estrecha y respetuosa: *“somos como una familia, siempre nos ayudamos cuando tenemos problemas”*. En la mayoría de los cursos funciona un sistema de tutorías consistente en alumnos que apoyan a otros en distintas asignaturas, tanto dentro como fuera del horario de clases. En opinión de los profesores, los alumnos han aprendido a vivir entre pares, atenuando las diferencias sociales y, sobre todo, generando un sentimiento de solidaridad por los más desvalidos.

Este buen clima que existe entre los niños también ha rendido sus frutos. Si bien en esta escuela no hay centro de alumnos,⁶ los estudiantes han mostrado una gran capacidad organizativa para sacar adelante presentaciones, salidas a competencias y otro tipo de eventos. Sus ganas de hacer las cosas bien son notorias: se ven motivados, inquietos y dispuestos a aprovechar todo lo que su escuela les entrega.

Estos elementos se han conjugado para que entre los niños exista una gran confianza con respecto a sus posibilidades en el futuro. *“En esta escuela siempre nos están recalcando que debemos tener metas, que tenemos que cuestionarnos sobre lo que queremos ser, porque si nos lo proponemos podemos ser buenos profesionales”*.

Los alumnos creen en sus posibilidades pero no *“porque estemos soñando, sino porque sabemos que en esta escuela se nos han entregado las herramientas para poder llegar a la universidad”*. A juicio de los profesores, esta confianza y las ganas por salir adelante son elementos que explican los buenos resultados que aquí se producen.

Otro factor clave en el buen rendimiento de los alumnos es –según los profesores y la directora– la tranquilidad del sistema de trabajo en que se desenvuelven. En esto incide el que se funcione sobre la base de compromisos y no de presiones o castigos: *“son los mismos niños los que van estableciendo los ritmos de aprendizaje. Las materias se dejan de pasar cuando todos aprenden y no estamos presionando a los niños para que aprendan todo rápido”*.

Esta manera de trabajar es valorada por los niños de la escuela: *“lo mejor de las clases es que la materia se pasa con calma y así todos aprendemos”*. Según los propios estudiantes, si alguien solicita asistencia especial por estar atrasado en alguna asignatura, los profesores reaccionan de muy buena manera, incluso realizando clases especiales.

⁶ Aunque los niños entrevistados reconocieron que están pensando en organizarse y formar el centro de alumnos de la escuela.

Esta tranquilidad también se refleja en la forma en que los profesores abordan las tareas: *“si no hacemos una tarea, los profesores nos preguntan por qué no la hicimos y tratan de conocer la razón de eso. Casi nunca nos llaman al apoderado, porque al final lo importante es que aprendamos y no que nos obliguen a hacer las tareas”*.

Esta manera de manejar la relación con los estudiantes ha entregado muy buenos dividendos, entre ellos, una estupenda disciplina al interior de la escuela. Según la directora, *“los niños responden a la confianza que le entregamos con un comportamiento ejemplar. Ellos saben que en esta escuela tienen la libertad para aprender y hacer lo que quieran. Eso los motiva a portarse bien y a responder con resultados”*.

Un aspecto sustantivo para entender esta dinámica tiene relación con la importancia que la escuela adjudica a los niños dentro de su proyecto y su estrategia institucional, donde se deja en claro que se está apostando por *“una formación humanista de sus alumnos, que permita el crecimiento de niños conocedores de sí mismos, participativos y con un gran sentido de solidaridad”*.

En esta escuela los niños son verdaderamente el eje principal. *“Cada decisión se toma pensando en ellos y cada cosa que se hace, se hace por ellos. Es por esto que los niños han respondido con un gran cariño por la escuela y también con muy buenos resultados académicos”*, comenta un profesor.

Padres y apoderados: un pilar fundamental

El apoyo de los padres ha sido un elemento sustantivo en los resultados obtenidos por la escuela. Su colaboración marca una diferencia tanto en los planos pedagógico como administrativo y financiero. Respecto a este último, una parte importante del equipamiento del establecimiento se ha conseguido con el apoyo del centro de padres.⁷ Adicionalmente, colaboran activamente en todas las actividades culturales que organizan (recientemente un grupo de padres viajó a Valparaíso con la banda de guerra para participar en una competencia). En dichas actividades, profesores y apoderados trabajan de la mano organizando y colaborando con el trabajo de los niños.

En opinión de los profesores, los padres colaboran bastante en el proceso educativo de sus hijos. Por ejemplo, los padres de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje tienen la posibilidad (se utiliza permanentemente) de acompañar a sus hijos en la sala para ayudarlos. Según la directora, este mecanismo ha posibilitado que casi no exista repitencia y que no haya sido necesario postular al reforzamiento ministerial.

Este importante apoyo pedagógico también se realiza en las casas con la ayuda de los profesores que guían a los apoderados delimitando y entregando pistas (en las reuniones y en las entrevistas personales) de cómo asistir concretamente a sus niños en el hogar.

Los padres de esta escuela son agentes activos en el proceso educativo de sus hijos. Son inquietos, preocupados y están siempre dispuestos a aprender. Según los profesores, *“no hay necesidad de hablar mucho, pues existe una especie de compromiso tácito. Los padres nos apoyan a nosotros como escuela a cambio de una buena educación para sus hijos”*.

A todo esto se suma el que la admisión a esta escuela sea difícil, lo que a juicio de la Dirección de Administración de Establecimientos Municipales (DAEM) *“hace que los padres se autoimpongan el estar atentos y responder eficazmente a lo que la escuela les demande”*, reforzando su compromiso con los objetivos del establecimiento. El relato de un alumno es aclaratorio en esta línea: *“Mi papá me dice que está orgulloso de que yo estudie en esta escuela y que no puedo dejar de lado esta oportunidad. Siempre me dice que no todos los niños tienen la posibilidad de estudiar en una escuela como ésta”*.

⁷ Esto corrobora la idea de que este establecimiento atiende a un porcentaje importante de alumnos que no tiene grandes dificultades económicas.

También incide el que los apoderados dispongan de muchas posibilidades para acceder a la información de sus hijos. Siempre pueden saber lo que está pasando en la escuela a través de llamados telefónicos, personalmente o conversando con la directora en cualquier horario.

Otro aspecto que sin duda ha contribuido a generar el compromiso en los padres es la preocupación especial que el establecimiento muestra por las familias de sus alumnos. En este sentido, el que exista un porcentaje importante de niños sin mayores dificultades en el hogar ha incidido en que la escuela pueda preocuparse y ayudar a las familias más complicadas, tanto en aspectos materiales como inmateriales. *“Siempre se colabora con los problemas de las familias. En las reuniones de apoderados se conversan los problemas que tiene cada uno y todos ayudan en lo que pueden. La escuela se preocupa y entre los mismos padres se ayudan siempre”*.

Todos estos elementos se conjugan y hacen que la comunicación entre los padres y la escuela sea muy efectiva, las reuniones de apoderados detentan gran asistencia y los profesores tienen un horario semanal para recibir a quienes necesiten tratar algún tema específico, iniciativa que ha dado excelentes resultados aumentando aún más la satisfacción de los padres.

Un liderazgo que también ayuda

Para todos los miembros de la escuela, los resultados obtenidos son impensables si no se asocian con el rol que ha cumplido la directora. Es ella quien ha puesto un sello especial y ha dado forma al modelo que combina formación tradicional y artística.

La directora tiene una amplia formación artística y se declara apasionada por el arte, lo que la impulsó a capacitarse en funcionamiento y administración de este tipo de escuelas: *“yo siempre tuve la idea de tener una escuela artística. Con el tiempo surgió la idea de empezar a entregar educación básica y asumimos el desafío. Pero de todas maneras yo siempre pongo énfasis en lo artístico porque es lo que identifica a mi escuela y lo que la diferencia de otras”*.

Su compromiso con el ámbito artístico ha permitido, según los profesores, que esta escuela no pierda nunca su particularidad, su identidad: *“ella siempre está preocupada de que la formación artística que entregamos sea de excelencia”*. Esta inclinación, sin embargo, en ningún caso ha significado una despreocupación por la labor pedagógica. Por el contrario, quien dirige la escuela ha demostrado una gran habilidad para sacar adelante proyectos y una real fortaleza en el plano técnico pedagógico (ganó el premio a la excelencia académica hace algunos años).

Para la directora es fundamental concentrar su preocupación en el trabajo de los profesores que *“debe caracterizarse principalmente por su responsabilidad y dedicación”*. Ambos elementos están presentes en esta escuela gracias a la confianza que reciben los docentes y a la conversación permanente y abierta entre éstos y la dirección. La directora sigue muy de cerca el trabajo de sus profesores, visitando clases, escuchando atentamente los problemas de cada uno en las reuniones técnicas y aconsejándolos cada vez que lo estima necesario: *“yo les digo, sepan que siempre estoy evaluando lo que hacen pero en buena onda y no porque quiero encontrar los errores en lo que hacen”*.

Por último, es reconocida su habilidad para motivar a los profesores, quienes reconocen en ella a una líder que constantemente los impulsa a ser mejores y a seguir innovando. Algo muy parecido ha ocurrido en la relación con los padres: *“la directora siempre tiene algún momento para atendernos y responder alguna consulta que tengamos. Aparte que se preocupa por nuestros problemas y trata de ayudarnos personalmente”*.

Un sostenedor de excelencia

En opinión general, el nexa que se ha generado entre el municipio, el DAEM y la escuela es un factor preponderante en los logros obtenidos por la escuela. La fluida relación que existe entre estos estamentos ha permitido que la mayoría de las cosas se hayan logrado trabajando en conjunto. Por ejemplo, la conformación del equipo siempre se ha consensuado entre el DAEM y la escuela, lo cual es fundamental para las aspiraciones del establecimiento dada la especificidad de sus profesionales.

Según la directora, la buena gestión del DAEM ha hecho posible que *“nuestro nivel de autonomía no sea ni un problema ni un impedimento para hacer las cosas bien”*. Esto también se produce en el ámbito financiero dado que *“es muy difícil que no nos den lo que solicitamos”*. Destaca que el reconocido profesionalismo del jefe del DAEM ha sido fundamental en los resultados de la escuela ya que pone muy pocas trabas a las iniciativas e innovaciones y tiene mucha disposición para solucionar problemas.

Pudo apreciarse en entrevistas con la directora y algunas autoridades que la educación es la principal prioridad para el municipio, y se ha traducido en un apoyo constante a todas las escuelas de la comuna. En opinión del equipo docente, uno de los factores centrales del éxito de esta escuela tiene relación con el apoyo entregado por el sostenedor. Un ejemplo es que el municipio ha hecho un esfuerzo enorme para construir el Liceo de Cultura, con el objeto de proyectar este modelo educativo a la enseñanza media.

El apoyo ministerial ha sido también un factor clave en la consecución de sus objetivos, por cuanto gran parte del equipamiento artístico con que cuentan fue conseguido a través de un programa especial de financiamiento que apoya a un conjunto de escuelas de cultura del país. Junto con esto, los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) también han servido para potenciar el aprendizaje de los niños, articulando los contenidos con actividades artísticas y culturales.

Además, la escuela ha recibido ayuda de algunas empresas y fundaciones, donde destaca el significativo apoyo brindado por la Fundación Andes, entidad que envió a la escuela un trompetista con amplia experiencia para trabajar con la banda instrumental. Su presencia fue aprovechada al máximo por profesores y alumnos. Así también, el conservatorio de la Universidad Austral apoya con clases gratis a los alumnos, lo que ha permitido potenciar las habilidades de los niños y establecer una relación de confianza con una institución que resulta sumamente atractiva de acuerdo a los objetivos del establecimiento. Para la directora, *“estas instituciones nos apoyan principalmente porque se entusiasman con nuestro proyecto educativo, les gusta la manera en la cual estamos educando a los niños de La Unión”*.

Un aula con innovaciones

Objetivos transversales en el aula

Los valores se inculcan constantemente: *“no esperamos la reforma educacional para introducir estos objetivos”*, señalan los profesores. En una sesión de lenguaje en 7° básico, cuyo tema central era el mundo narrativo, la profesora aprovechó la instancia para que los alumnos contaran sus expectativas de vida en el ámbito académico profesional y/o personal. *“Esperaba lograr (de la clase) que los chicos piensen que el mundo narrativo, que es el que trabajamos en la mañana, es el que nos abre todas las puertas. Y que también ellos pudieran ver que no solamente la televisión y los videos les pueden entregar información, que también ellos a través de un libro o de una bonita lectura pueden ganar experiencia; que pueden expresar sus sentimientos mediante un poema, que pueden compararse con la vida del otro, o de repente decir: lo que lei forma parte de mi vida y si es bueno lo voy a aceptar. Con eso se forman una idea de lo que quieren ser”*, cuenta la docente.

Los temas valóricos tratados durante la sesión son varios, dando la sensación de que la clase del mundo narrativo correspondía a un tema secundario. Sin embargo, a la hora de redactar sus expectativas de vida los niños lograron una gran creatividad en sus textos (algunos incluso en forma de verso) y, al mismo tiempo, demostraron una gran madurez en cuanto a lo que son sus expectativas de vida. La clase se desarrolló dentro de un ambiente grato y disciplinado y los alumnos no se mostraron en ningún caso cohibidos para expresar sus sentimientos y expectativas. La participación de los alumnos fue amplia y se produjo dentro de un marco de estricto respeto; solo podían hablar si levantaban su mano y se dirigían a toda la clase.

La generación de instancias en donde el respeto es un valor fundamental es un ejemplo concreto a través del cual se evidencia la importancia que le otorgan los docentes al ámbito valórico. La mayoría de las clases se realizaron en un ambiente de mucha deferencia, no solo hacia los docentes sino también entre los mismos compañeros: *“el saber escuchar es un aspecto que nosotros valoramos mucho, que aprendan a escuchar a sus compañeros”* dice una profesora.

Importancia de la afectuosidad y de los refuerzos positivos

En las clases observadas en 2° básico destaca la tonalidad afectiva de los docentes hacia los alumnos y viceversa. La mayoría de los niños al llegar y salir del aula saluda y abraza a la profesora. También es notoria la presencia de continuos refuerzos positivos a los niños, sobre todo cuando se atreven a participar y a opinar en clases. Cuando se equivocan, los profesores tienden a poner en común los errores para resolverlos entre todos.

Es notable el deliberado fomento a la cooperación entre compañeros observada en este nivel. Frecuentemente, fue posible distinguir conductas solidarias en forma espontánea, los niños se explicaban dudas entre ellos, compartían sus materiales, etc.

Durante una clase de lenguaje de 7° básico, pudo observarse una actitud de respeto y acogida a los sentimientos del otro mientras cada cual leía frente al curso un relato acerca de los sueños y anhelos personales: *“deseo cuando grande ser médico, porque me gusta y cuando lo logre ayudaré a mis padres que se han sacrificado por mí. Quiero casarme y tener varios hijos y tener una casa grande”*. Los textos elaborados y leídos en voz alta evidenciaron una gran apertura a mostrar sentimientos y pensamientos, algo que solo es posible en un ambiente de confianza y afectividad como el descrito.

En la clase de matemáticas de 7° básico se pudo observar un ambiente de mucha confianza, donde los alumnos actuaban de forma espontánea. Por ejemplo, un grupo de niñas, a pesar de no saber hacer correctamente los ejercicios dados por el docente, mostraron interés por desarrollarlos en la pizarra. El no manejar ciertos contenidos nunca fue sinónimo de baja participación de los niños.

Este ambiente de confianza percibido en las clases es destacado por la orientadora como uno de los aspectos relevantes que contribuye a una mejor enseñanza de los alumnos: *“Si tú no tienes una buena comunicación con tus alumnos, una buena receptividad de ellos, puedes estar hablándoles 20 mil cosas y si no llegas a ellos, o ellos no tienen confianza en ti, lo que tú les enseñes no les va a llegar. Yo lo logro diciéndoles: niños, yo también fui alumna igual que ustedes, a mí también me gustó pololear. Con eso, a uno le agarran confianza, se dan cuenta que uno no es diferente a ellos, que uno vivió lo mismo que ellos”*. Lo ideal, en su opinión, es que los profesores puedan transmitir mensajes subliminales que incorporen valores como la confianza, el respeto y el esfuerzo, a través de las diversas conversaciones que mantienen con sus alumnos. Esto se estaría logrando con bastante éxito en esta escuela.

Por otra parte, la afectuosidad en el aula es fundamental para explicar los buenos resultados. El recoger los sentimientos y las necesidades de sus alumnos es significativamente importante al momento de evaluar los factores de éxito: *“a los niños se les está incentivando constantemente, porque después de cada actividad ellos se autoevalúan para ver si lo están haciendo bien o no. Además, ellos*

no se aburren en la clase, por el contrario, casi siempre están pidiéndome que conversemos tal tema, que comentemos algo. Eso es lo que le gusta a los niños y de eso yo voy sacando los contenidos. Yo planifico algo, pero a veces la planificación se me va toda abajo, porque aparece otra circunstancia y lo hacemos, nunca les digo mañana resolveremos eso”, señala una profesora.

Profesores que creen en sus alumnos

Además de su afecto, los profesores muestran una gran confianza en el trabajo que realizan los niños: *“Mis alumnos son muy emprendedores, muy responsables, la mayoría de los niños tiene esas ganas de salir adelante. Tú pudiste darte cuenta cómo ellos trabajan, como participan. Además, el apoyo en la casa es bien importante, los papás son bien preocupados, a pesar de que no todos tienen los recursos como para estar todos los días dándote materiales, siempre están preguntando cómo van sus hijos. Eso se refleja en los niños, son súper responsables, muy cariñosos y respetuosos”,* cuenta una profesora básica.

Al consultar a los docentes sobre cuántos alumnos tendrán la posibilidad de llegar a la universidad o a la educación superior, apuestan a que más del 90% lo logrará. Estas expectativas positivas se nutren de lo que ellos han podido apreciar en sus alumnos y del énfasis que cotidianamente ponen en la generación de expectativas profesionales en los niños.

Alumnos altamente participativos

En las clases observadas en 2° básico, destaca la participación de los alumnos. La mayoría muestra un gran interés por pasar a la pizarra y contestar las preguntas de los profesores. Al mismo tiempo, reina el constante refuerzo de conductas positivas.

En la sesión de lenguaje de 7° básico, es notable la disciplina con que los alumnos trabajan. Mientras elaboran su texto narrativo no se escucha ni un murmullo y, si alguien intenta conversar, los mismos alumnos piden silencio. La participación es generalizada, todos leen en voz alta sus narraciones y continuamente están levantando la mano para opinar. Esto es facilitado por el uso constante de refuerzos positivos y de felicitaciones, sobre todo, cuando deben leer en voz alta su redacción sobre sus expectativas futuras.

En la clase de matemáticas de 7° básico, los alumnos no mantuvieron la disciplina observada en clase de lenguaje. Por el contrario, la conversación entre compañeros surge incluso mientras el profesor escribe en la pizarra. Como respuesta a esto, el docente refuerza las conductas positivas de los niños, sobre todo a quienes logran resolver los ejercicios en la pizarra. Términos como *muy bien, excelente o ese es mi chico/a*, son frecuentes en esta clase.

Incorporación de juegos en las clases

Durante las observaciones, llamó la atención la incorporación de actividades lúdicas como forma de agregar dinamismo a las clases. Juegos de mímica, puzzles matemáticos, *carreras del saber* y otros materiales didácticos creados especialmente se utilizan constantemente con excelentes resultados.

En clase de lenguaje en 2° básico se incorporó un juego de mímica dentro de una de las actividades. Los alumnos debían pasar adelante a representar una acción y sus compañeros debían adivinar el verbo. En el caso de matemáticas, al final de la clase los niños jugaron al rompecabezas de fracciones. La profesora anunciaba una fracción numérica y los alumnos debían armar el rompecabezas de la fracción.

En la clase de matemáticas de 7° básico el profesor sugirió jugar *a la carrera del saber*, la que tuvo una duración de diez minutos. Si bien el tiempo dedicado no parece relevante, la actividad fue un gran incentivo para motivar a los niños dentro del aula. Este juego consistía en una serie de operaciones matemáticas que el docente iba solicitando en voz alta y los alumnos – mentalmente y lo más rápido posible– debían entregar el resultado. En las entrevistas posteriores pudo constatar que el juego se utiliza frecuentemente y que su objetivo central es agilizar los cálculos numéricos junto con dinamizar la clase.

Clases entretenidas

Muy relacionado con los aspectos lúdicos observados, los profesores y alumnos confirman que en esta escuela las clases se caracterizan por ser entretenidas: *“la experiencia de años dice que el niño va a aprender mucho más manipulando y jugando con las cosas que le interesan”*, asevera la profesora de matemáticas.

Los alumnos por su parte reconocen que las clases son entretenidas y dinámicas, y que los temas se van abordando con calma. De hecho, incluso la planificación de una sesión se posterga porque surgen otros temas de interés que orientan la clase hacia un camino que no estaba contemplado. Con esto, se corrobora un hecho descrito anteriormente: los alumnos de esta escuela rara vez son presionados por sus profesores. *“Los profesores nos escuchan, son comprensivos. Nos gustan mucho las clases, los profesores no se basan tanto en la materia, sino más bien en conversar mucho con nosotros”*, comentaron recurrentemente los alumnos.

Estudio dirigido

Dado que la escuela trabaja en jornada escolar completa, casi no se dan tareas para la casa. Los niños tienen destinada una hora después de almuerzo para hacer sus trabajos y estudiar bajo la supervisión de un profesor.⁸

Las horas de estudio dirigido, a juicio de padres y profesores, han ayudado a obtener buenos resultados, principalmente, porque obliga a los niños a hacer las tareas y a reforzar los temas que ven en las mañanas, y porque se van a sus casas relajados sin el peso de tener que estudiar.

⁸ En esta escuela los niños tienen clases normales en la mañana. Después de almuerzo tienen una hora de estudio dirigido y todo el resto de la tarde asisten a los distintos talleres.



Escuela Diego Portales G-35

Ana Luisa Muñoz
Gonzalo Muñoz

Hay condiciones de contexto que –pudiendo ser interpretadas como extremadamente limitantes por la pobreza y el aislamiento– son vistas por los docentes como favorables para la enseñanza y el aprendizaje. El clima comunitario, marcado por la asociatividad y la amistad, ayuda a generar un buen ambiente escolar. El sostenedor otorga a la escuela una prioridad pocas veces vista. El equipo docente, motivador y competente, tiene altas expectativas de lo que pueden lograr sus alumnos, lo que se circunscribe en una gestión basada en la planificación y evaluación constante, la fijación de metas claras y el trabajo cooperativo. Todo esto se conjuga, finalmente, en un trabajo pedagógico de alta calidad: metodologías atractivas, desafiantes, cooperativas, adaptadas a los ritmos e intereses de los alumnos, con apoyo y seguimiento personalizado, con metas de aprendizajes específicas y conocidas por los mismos niños.

Nombre	Escuela Diego Portales G-35		
Dependencia	DAEM		
Localización	Rural		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	Laguna Blanca, XII Región		
Pobreza Comunal (2000)	Sin datos		
Matrícula (2001)	57		
Nº de Premios SNED 1996-2003	1		
Puntaje Simce	1996 (4º Básico)	1997 (8º Básico)	
	MAT: 266	MAT: 280	
	LEN: 298	LEN: 304	
	1999 (4º Básico)	2000 (8º Básico)	
	MAT: 292	MAT: 306	
	LEN: 284	LEN: 315	

**Datos de la
Escuela**

Nº de profesores (2002)	5			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	2		3	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		2	3	
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
			5	

**Datos de los
Profesores**

Para mayor información
contactar a:
Guillermo Doering Bórquez
Fono: (61) 692032
Ruta 9 Norte Km.100
Villa Tehuelche
Portales.lblanca.plaza.cl
ed162103@ctcinternet

I. Historia y Entorno

Laguna Blanca es una de las comunas más pequeñas del país, según número de habitantes (alrededor de 600). La escuela funciona específicamente en Villa Tehuelches,¹ pequeño caserío que, en la época de mayor movimiento, llega a los 150 habitantes.

El nacimiento de la villa y de la escuela se remontan a tiempos de la reforma agraria, cuando se constituyó la cooperativa *Cacique Mulato* con la participación de unas 20 familias. Gran parte de las claves de éxito del establecimiento tienen relación con el pasado y presente de esta pequeña localidad de la XII Región.

A la escuela asisten 57 alumnos, divididos en cinco cursos, tres de los cuales funcionan integradamente (1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°). Cuenta con cinco profesores, uno de los cuales cumple la función de director. Cuatro de los docentes llevan más de 15 años en el establecimiento, lo que ha contribuido a la generación de un clima muy familiar.

Respecto a la infraestructura y equipamiento, el local presenta dificultades de espacio y la construcción es muy antigua,² sin embargo, cuentan desde hace veinte años con un internado ubicado a sólo 100 metros del establecimiento, que posee un equipamiento de primera categoría: gimnasio, sala de máquinas, comedores, cocina, varios dormitorios, computadores, televisión por cable, etc. El internado ha sido uno de los pilares en los buenos resultados de los niños porque permite que no deban abandonar los estudios cuando sus padres emigran (lo que ocurre con mucha frecuencia en este tipo de localidades).

De los 57 alumnos, 29 permanecen en el internado de lunes a viernes, con todas las condiciones para estudiar tranquilos. El resto vive en Villa Tehuelches o en alguna localidad no tan cercana (varios alumnos viajan más de una hora para llegar a la escuela).

Un aspecto central a considerar en el análisis de esta escuela tiene relación con las condiciones socioeconómicas de su población: en esta zona la pobreza no se vive de manera extrema, fundamentalmente porque el entorno natural permite la satisfacción de las necesidades básicas y el municipio apoya fuertemente a los pocos habitantes de la comuna.³ Esto ha contribuido de manera sustantiva a los buenos resultados del establecimiento, dado que el entorno crea buenas condiciones de educabilidad para los niños de esta localidad.

II. El Despegue

No es posible identificar con claridad un momento o hito que haya posibilitado el despegue del establecimiento, sobre todo porque siempre ha tenido óptimos resultados, tanto en lo académico como en lo extraprogramático (deportes y actividades artísticas). Sin embargo, esta escuela tiene una historia muy ligada al surgimiento de la localidad, que no puede obviarse al explicar sus buenos resultados, a pesar de las restricciones y problemas de la población que atiende.

La Escuela Diego Portales nace y crece junto a la cooperativa y al municipio de Laguna Blanca (creado en 1981), en un contexto de escasa conflictividad, compañerismo, buen clima comunitario y un importante capital asociativo, todo herencia de

¹ Pertenece a la comuna de Laguna Blanca y se ubica en el Km. 100 de la ruta 9 Norte, carretera entre Punta Arenas y Puerto Natales.

² Una de las prioridades del municipio para el año 2003 es construir un nuevo local para esta escuela, en el mismo lugar donde hoy se encuentra emplazada.

³ Este tipo de comunas, muy alejadas y con poca población, han sido favorecidas en la distribución de fondos gubernamentales en el periodo 1995-2000. Véase Universidad Central, Asesorías para el Desarrollo, *Evaluación Ex-post FNDR 1995-2000*. Santiago de Chile, agosto 2002.

este *espíritu de cooperativa* que existe en la zona. Esto contribuye a que la pobreza se viva de manera menos traumática y extrema que en otros sectores del país. Por ende, las condiciones de base para la educación de los niños son también mejores. Junto a esto, las características de una localidad como ésta hacen que la escuela tenga una estupenda inserción en la comunidad, otro pilar para el riguroso trabajo desarrollado.

Estos factores del entorno se han conjugado instaurando un espléndido *piso* para que esta escuela obtenga resultados favorables. “*Las condiciones en este lugar están dadas para que los niños reciban una buena educación*”, reconoce un profesor.

Otro hecho que marca el devenir de este establecimiento es la invitación recibida por el equipo docente a participar en una discusión sobre el programa Mejoramiento de Equidad y de la Calidad de la Educación (MECE) rural. En dicho momento (12 años atrás), el equipo se percató de que los temas y prácticas innovadoras que se discutían en las sesiones ya habían sido aplicadas en su escuela desde hace bastante tiempo. Fruto de esta instancia de discusión, descubrieron que eran una escuela líder en materia de innovación pedagógica, generando un fuerte sentido de confianza en el equipo docente, el cual hoy se alza como uno de los factores que más ha contribuido al éxito.

Finalmente, el ingreso a la Jornada Escolar Completa (JEC) también significó una importante contribución en sus buenos resultados: las clases de la tarde se transformaron en talleres que han contribuido sustantivamente a la formación de los niños. Actualmente disponen de variados talleres que han fortalecido su motivación para asistir a la escuela, y ha permitido entregarles una formación complementaria muy valorada por alumnos y docentes.

III. Factores del Éxito

Un entorno favorable para los buenos resultados

Puede afirmarse que la escuela trabaja en un contexto de *pobreza protegida*, principalmente debido a las características históricas de la localidad: asociatividad y compañerismo, ausencia de grandes conflictos, buen apoyo municipal, fortalezas del ambiente natural, entre otros.

Uno de los factores que más contribuye en los buenos resultados es el importante apoyo que la escuela recibe del municipio, entidad caracterizada por otorgar prioridad al plano educacional destinando cuantiosos recursos a la labor del establecimiento. Entre ambas instituciones existe una relación fluida y sin grandes diferencias, confirmando la idea de que el entorno es cooperativo y favorable para desarrollar un trabajo tranquilo y efectivo.

Otro aspecto favorecido por esta buena relación es la capacitación docente: el apoyo financiero del municipio ha sido sustantivo en esta línea, a tal punto que, en el momento de nuestra visita, todos los profesores se encontraban participando en algún curso de capacitación.

Como ya se mencionó, incide en los buenos resultados el que la mayoría de los niños tenga la posibilidad de permanecer en el internado de Villa Tehuelche. Esto permite que se eduquen en un ambiente óptimo, sobre todo considerando que la comuna se caracteriza por la inestabilidad y estacionalidad del empleo, lo que redundaba (antes de la existencia del internado) en una fuerte rotación y deserción de los alumnos de la escuela.

La convivencia en el internado se desarrolla favorablemente. Los niños se comportan correctamente, llevan una vida ordenada y entre pares: “*estamos súper bien acá. Estudiamos juntos entre compañeros, podemos jugar a la pelota, tenemos computadores y la comida es rica*”. El régimen de horarios es bastante ordenado, generando hábitos positivos en los niños. Así, por ejemplo, las

horas destinadas a estudio son aprovechadas al máximo pues saben que después pueden dedicarse a practicar algún deporte o hacer lo que más les guste. Los niños se muestran muy motivados y felices de contar con el internado porque ha estabilizado su relación con la escuela, ya no deben abandonarla en las épocas en que sus padres no encuentran trabajo en la zona, dándole continuidad a sus estudios.

El establecimiento está ubicado en una zona extremadamente tranquila, pasiva, sin movimientos. Por lo mismo, realizan varias actividades con la comunidad: actos académicos, fiestas a beneficio de los alumnos, festivales de música, fonomímica, fiestas de aniversario, actividades deportivas, etc. Es importante destacar que salen frecuentemente de su localidad y se relacionan con personas de otras zonas, ya sea por competencias en las que participan los niños, por los encuentros entre microcentros o por otras actividades interescolares. Esta activa relación con otros establecimientos de la región corresponde al liderazgo que ejerce frente a otras escuelas del sector. El equipo docente apoya la gestión de sus colegas de otras zonas: a modo de ejemplo, durante mucho tiempo en esta escuela se efectuaron talleres del P-900 sin ser beneficiarios del programa.

Finalmente, el apoyo ministerial ha sido un factor relevante en los resultados, opina el equipo docente. Desde 1997 trabajan en Jornada Escolar Completa, participan en programas de prevención del consumo de drogas, de salud escolar, de alimentación escolar, en la red Enlaces, además de talleres deportivos, programas de escuela y familia, ajedrez, folclor, teatro y ciencias.

Un ambiente familiar

El tamaño de la escuela ha sido un claro punto a favor en sus resultados. El reducido número de alumnos y profesores ha contribuido a que exista un clima familiar, un trato personalizado y un sentido de compañerismo muy marcado. Los profesores son *“más amigos que colegas”*, lo que sin duda contribuye a que se sientan motivados y comprometidos con el proyecto educativo.

Esto ha contribuido también a reducir la brecha que usualmente se produce entre los objetivos del equipo y las prácticas educativas. Con sólo cinco profesores es más fácil transversalizar los objetivos y dar un hilo conductor a los distintos sectores y subsectores de aprendizaje.

El clima familiar de la escuela puede palpase cotidianamente. Los horarios de inicio y término de cada clase son bastante flexibles porque los profesores valoran los espacios de conversación y diversión de los niños, sin perjuicio del cumplimiento de las normas establecidas por el Ministerio de Educación. Durante los recreos, la mayoría de los niños juega ajedrez o toca algún instrumento. Las peleas son casi inexistentes. Los profesores comparten en su sala distendidamente, con mucho humor, mientras los alumnos entran y salen en busca de algún libro o instrumento musical.

Una gestión participativa y de acuerdo a metas

Todo el equipo, incluidos los auxiliares, muestra un gran conocimiento y compromiso con los objetivos trazados y, lo más importante, cada uno se preocupa diariamente de que éstos se traduzcan en prácticas. En este marco, las actividades planificadas cambian constantemente según el grado de cumplimiento del gran objetivo de la escuela: *“desarrollar al educando en forma integral, es decir, un niño con alta autonomía, creativo, dinámico, con alta autoestima, valores morales afianzados y*

protagonistas de su aprendizaje”.⁴ El cumplimiento de este objetivo se evalúa a través de reflexiones continuas entre los profesores. Las clases se planifican en conjunto diariamente y el programa anual define rigurosamente los pasos a seguir en cada una de las asignaturas. Sin embargo, llama la atención el hecho de que dicha planificación es bastante flexible en su ejecución. Según los docentes, la clave está *“en que los objetivos de la planificación pueden cambiar de acuerdo a lo que sea mejor para los niños. Por ejemplo, nunca nos preocupamos mucho de lograr todo lo que nos proponemos en un día, porque lo importante es que lo niños internalicen bien lo que aprenden, aunque sea poco”*.

Respecto a la gestión del establecimiento, si bien existe nominalmente el cargo de director, *“esta es una escuela en donde no existen los cargos, todos nos encargamos de todo”*, explican los profesores. Por ejemplo, cuando hay que trabajar en el diseño de algún proyecto o decidir algún tema técnico pedagógico, los docentes lo hacen en conjunto (no existe un consejo de profesores institucionalizado). Este trabajo grupal ha contribuido en los buenos resultados porque ha enriquecido la toma de decisiones y ha generado un fuerte sentido de compromiso en el equipo, fruto del involucramiento de todos en cada una de las tareas a desarrollar.

La estructura de la escuela es bastante horizontal y, por lo mismo, el liderazgo del director no es sustantivamente distinto al de los demás profesores. Sin embargo, en opinión de los docentes, la principal virtud del director radica precisamente en posibilitar dicha horizontalidad, la cual se traduce en una continua delegación de funciones, actuando como coordinador y facilitador. Las decisiones y responsabilidades se asumen en conjunto y los resultados se atribuyen al trabajo de todos. *“Esto no podría haber sido de otra manera, porque somos muy pocos y sin trabajo en equipo no se puede gestionar una escuela así”*, aseguran los profesores. En concreto, la cercanía y el trabajo conjunto han contribuido a disminuir la brecha que comúnmente se produce entre los objetivos del equipo y las prácticas educativas. A modo de ejemplo, si un día se propone que los niños aprendan sobre regiones de Chile, en cada una de las clases de esa jornada se revisa algo relacionado con ese tema, previa conversación entre los profesores.

En virtud de lo anterior, aquí no tiene sentido hablar de participación de los profesores, dado que todo el equipo se hace cargo de todos los temas. Los docentes se reparten las tareas de manera equilibrada y la mayoría de las veces se produce un trabajo de tipo asociativo. Gran parte del trabajo en equipo se produce en instancias y espacios informales, excepto la planificación que se realiza todas las mañanas. Los beneficios del trabajo en común han sido muy aprovechados, saben que el cumplimiento de los objetivos pasa por la cooperación y eso se palpa en el cotidiano vivir del establecimiento.

Por último, el nivel de compromiso del equipo docente es realmente sobresaliente. Se reúnen diariamente antes de comenzar las clases con el objeto de aunar criterios y planificar el trabajo de la jornada. Esto ha dado sus frutos ya que, en un mismo día, todos los profesores cubren un mismo tema o valor.

La importancia de la autonomía

Como lo reconoce el director, uno de los elementos que ha contribuido de manera sustantiva al trabajo es el nivel de autonomía con que cuentan para tomar decisiones de todo tipo, desde temas presupuestarios hasta la contratación de personal.⁵ La municipalidad ha entregado al establecimiento la total potestad para decidir sobre todos los temas que la afectan. Esto tiene su origen en una relación de confianza mutua entre ambas instituciones, que se arrastra desde la fundación del municipio.

⁴ En Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Diego Portales

⁵ En esta escuela es muy escasa la rotación de personal, sin embargo, cuando ha ocurrido, el director ha tenido la libertad y la autonomía para seleccionar al docente necesario en ese momento. Se ha privilegiado a gente de la región.

La escuela tiene la capacidad para administrar de manera eficiente los recursos que le entrega el sostenedor, que además de facilitar su funcionamiento autónomo *“siempre tiene la mejor disposición para lo que la escuela requiera”*.

Estos elementos, junto a los buenos resultados que ha ido obteniendo este establecimiento en el tiempo, se han conjugado para que hoy exista una alta valoración de su autonomía. Sin embargo, según los propios profesores, no es sinónimo de un distanciamiento en su relación con el ministerio. Por el contrario, *“la escuela va de la mano con el ministerio”*. Destacan que el trabajo que realizan con el supervisor en el Programa Básica Rural es muy motivador.

Profesores capaces y confiados en su trabajo

Como se dijo anteriormente, uno de los elementos que más identifica a la escuela es la gran confianza que muestra el equipo en sus posibilidades. Los profesores están seguros de que están haciendo un buen trabajo con los niños pues los resultados en el tiempo así lo han demostrado. Un aspecto clave es que esta confianza ha logrado ser transmitida a los alumnos y la mayoría muestra altas expectativas frente a su futuro.⁶ En este grupo humano existe la convicción de que es posible realizar un trabajo de excelente calidad con los insumos que se tienen, y los resultados obtenidos lo han demostrado: casi todos los ex alumnos han terminado la enseñanza media y varios se encuentran estudiando en la universidad o institutos profesionales.

Los profesores se reconocen como los *creadores de un modelo* que tiene como principal característica la innovación constante y la flexibilidad de las estrategias metodológicas. Esta mirada común, sumada a los buenos resultados obtenidos, ha producido un equipo con un fuerte sentido de pertenencia y compromiso. Los puntos de diferencia son enfrentados con soltura al interior de la escuela.

Uno de los elementos que refleja esta confianza es que, si bien el establecimiento posee los mejores puntajes del sector rural de la región, no existe en el equipo una preocupación sustantiva por los resultados académicos de sus alumnos. Por el contrario, éstos son vistos como el producto del excelente trabajo que realizan. Por esta misma razón, la escuela no prepara a los niños para rendir las pruebas del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Otro aspecto que incide en los resultados tiene relación con que los profesores están continuamente capacitándose, ya sea a través de cursos a distancia o presencialmente (durante los días de esta investigación, todos se encontraban participando en algún curso de capacitación). Además, continuamente están investigando sobre nuevas tendencias en el ámbito educacional (a través de Internet principalmente) con el objeto de perfeccionar sus metodologías de enseñanza. Esta actitud inquieta les ha permitido *“lograr un buen desarrollo teórico y metodológico de la educación que entregan”*.

Por último, un punto importante en los resultados de esta escuela está relacionado con que los profesores lleven enseñando juntos por más de 15 años en un ambiente muy familiar y que las características de la localidad los obliguen a compartir experiencias mucho más allá de lo puramente académico, lo que refuerza esta relación cercana. *“Tienes que ser alegre y el niño tiene que captar que a ti te gusta lo que haces. Eso es algo que se siente en los poros, en la mirada. Si tú estás contento con lo que haces o eres un tipo amargado que no tiene nada que hacer en una sala, los niños lo perciben con facilidad y eso influye en su*

⁶ Los alumnos recalcan el papel que han cumplido sus profesores en dicha confianza: *“siempre nos están diciendo que tenemos que esforzarnos al máximo porque depende de nosotros que nos vaya bien cuando seamos grandes”*.

motivación también. Yo siempre escucho a colegas que alegan que los cabros de ahora son jodidos, que no hay cómo motivarlos, que la televisión nos está quitando nuestro espacio. Yo estoy de acuerdo con algunas de esas cosas, pero por lo mismo creo que hay que llamar más la atención de los niños en la escuela. Por eso a veces me pongo una nariz, me pinto, me cambio zapatos, me pongo una chaqueta vistosa y una corbata. Me la juego y hago una especie de circo para mostrarles a los niños que hay que tener disposición. A veces el payaso también se enoja, pero lo importante es que los niños te vean como un tipo alegre, contento, porque si ven un tipo amargado, no se van a motivar nunca”, relata un profesor.

La apuesta por un desarrollo integral de sus alumnos

Un destacable elemento es la preocupación porque los niños crezcan de manera integral, desarrollando habilidades que van más allá de lo puramente educacional. Esto se refleja con claridad en la misión del establecimiento: “desarrollar al educando en forma integral, es decir, un niño con alta autonomía, creativo, dinámico, con alta autoestima, valores morales afianzados y protagonista de su aprendizaje”.

En concordancia con esta misión, la escuela fomenta y apoya las actividades extraprogramáticas en los planos deportivo y artístico, siendo algo realmente central dentro de la cotidianeidad de la escuela (un aspecto sorprendente es que durante el recreo, más del 50% de los niños juega ajedrez y el resto toca algún instrumento) y redundado en un gran entusiasmo de los alumnos por participar en dichas actividades. Esto sin duda ha incidido en los buenos resultados pues “los niños vienen con ganas a estudiar a esta escuela”.

Por otra parte, el equipo docente siempre ha visto un gran potencial en sus niños y eso se plasma en su actuar cotidiano: no hay discriminación, se incentiva el hecho de que piensen y trabajen para el futuro, se pone énfasis en formar muy buenas personas, etc. Para el director, la clave del éxito radica en “entender que estamos trabajando con personas”.

Un equipo abierto e innovador en el plano pedagógico

En opinión de los integrantes del equipo, uno de los factores que más ha incidido en los resultados académicos de esta escuela es ser “un establecimiento innovador y por sobre todo abierto a los cambios”. De hecho, la visión de esta unidad educativa es “ser una institución que vaya a la vanguardia de los procesos de cambio que viven las sociedades modernas”. En términos pedagógicos, se ha enfatizado el aprendizaje autónomo de los niños con profesores que actúan principalmente como facilitadores y guías, lo que ha generado buenos resultados.

Por otra parte, si bien la escuela se ciñe a los lineamientos del plan ministerial, el equipo se encarga de generar espacios para la innovación en lo que respecta a metodologías de enseñanza y de actuar de manera flexible. Así por ejemplo, no siempre se ocupan los libros que provee el ministerio.

Otro ejemplo de esta mirada innovadora se rescató a través de las entrevistas: “Yo voy innovando en las distintas actividades. Por ejemplo, en 8º año tenía que ver las propiedades del triángulo, entonces comparamos un cuadrilátero y un triángulo. Con palos de helados, lo movíamos y comparábamos su construcción. Entonces contextualizamos, vimos cómo van las firmezas de una construcción en forma triangular, lo relacionamos con la física. Hicimos un puente con fideos para ver la triangulación, aplicando los conceptos de física y los hice competir por el puente más resistente. Lo que pretendo con estas actividades es que los niños piensen”.

Aprendizaje para todos y entre todos

En esta escuela existe una preocupación central porque los niños aprendan de ellos mismos, desde su propia experiencia. Los profesores se transforman en guías del aprendizaje, siendo clave, según ellos, el saber aprovechar las fortalezas que tienen los alumnos, por ejemplo, jerarquizando los contenidos según los intereses de cada cual en una determinada clase.

En el aula, el bullicio es constante pero siempre en un contexto de respeto y sin que los niños dejen de aprender. Esto pudo corroborarse en un par de clases donde el profesor permitía el desorden pero bajo una activa supervisión e incentivando permanentemente para que en las actividades de cada grupo se obtuviera algún resultado de aprendizaje.

Por otro lado, a los alumnos con dificultades se les entrega una atención especial para fortalecer su proceso de aprendizaje. Para esto se recurre a diversas estrategias, entre ellas, hacer que los mismos compañeros se presten ayuda. En esta escuela los alumnos aprenden mucho de sus propios compañeros, pues eso está dentro de los ejes de acción del equipo.

Los profesores realizan evaluaciones de acuerdo a los logros individuales puesto que tienen más de un nivel en la sala. *“Hay algunos chicos a los que les cuesta más, por lo que hay que tener mucho ojo e ir evaluando los avances que va logrando cada uno de los niños con problemas”*. Para lograr este trato diferenciado, cada alumno posee una carpeta que contiene guías con diferentes grados de complejidad y que los profesores utilizan para evaluar sus avances.

Ambiente de confianza en el aula

Existe un ambiente de mucha confianza en el aula que se explica en gran medida por el constante refuerzo positivo que realizan los docentes. En el caso de 2° básico, la profesora continuamente abraza y acaricia a los niños como una forma de reconocer su trabajo y de recibir una mayor atención en los momentos en que están distraídos.

La confianza es posible por el hecho de que los profesores tienen un trato muy personalizado hacia los niños. Por ejemplo, una profesora se sienta entre los alumnos generando una gran cercanía y ellos se muestran relajados para realizar preguntas y participar espontáneamente.

En el caso de 7° básico, llamó la atención la cercanía que el profesor logra con sus alumnos a través de continuas muestras de afecto y refuerzos positivos. Durante la clase realizó constantes preguntas abiertas y complejas, reaccionando de manera muy afectuosa cuando algún alumno lograba responder correctamente. *“Por ejemplo, en las clases de matemáticas, cuando hay algunos alumnos que no entienden, el profesor igual nos felicita. Cuando le decimos que no entendemos, el profesor siempre nos dice que nos va a explicar hasta que entendamos”*, relata un alumno de 7° básico.

En la clase de lenguaje de 7° básico pudo observarse un ambiente de mucha confianza entre profesora y alumnos, una sesión amena, con mucho humor, aunque dentro de un marco de respeto. Esta familiaridad hace que los niños participen con entusiasmo y demuestren un notorio compañerismo (sobre todo entre aquellos que comparten internado), lo que se traduce en un apoyo constante en las clases. Por ejemplo, si alguien no puede contestar una pregunta, los propios compañeros lo ayudan a resolverla. Cuando trabajan en grupos, se observa más colaboración que competencia.

Enseñanza sobre la base de actividades desarrolladas por los alumnos

Esta escuela privilegia el desarrollo de actividades que realizan los alumnos dentro del aula. En las observaciones se pudo ver cómo los estudiantes se transformaron en el centro de la actividad, dejando de lado las clases expositivas o tradicionales.

Por ejemplo, en la clase de lenguaje de 2° básico, durante los primeros 45 minutos los alumnos elaboraron oraciones con una guía entregada por la profesora. En función de los dibujos de la guía, tanto los alumnos de 1° como de 2°, elaboraron oraciones. La diferencia de las actividades que realizan ambos niveles radica, según la docente, en el grado de dificultad: *“los alumnos de 1° elaboran oraciones menos complejas que los alumnos de 2° básico”*. En la segunda parte de la clase, la profesora organizó un juego denominado *El juego de los dados*. Ella dictaba a cada alumno una palabra y los niños debían construirla con dados dibujados con letras. Los alumnos ganadores fueron felicitados por la profesora y todos sus compañeros.

En la clase de matemáticas de 2° básico, durante los primeros 40 minutos los alumnos ordenaron de mayor a menor y ejercitaron sumas y restas con naipes elaborados por ellos. Después de ese juego, desarrollaron una guía que contenía objetos con diferentes precios. Los niños debieron ordenar de menor a mayor dichos precios y sumarlos, tarea que cumplieron con bastante éxito.

En clase de lenguaje de 7° básico se abordó la temática de las figuras literarias. La primera actividad que realizaron fue revisar el desarrollo de una guía entregada la clase anterior en donde los alumnos debieron identificar, a través de una poesía, las motivaciones del autor del poema. Posteriormente, la profesora realizó un juego sobre asociación de palabras para introducir la clase. La intención era que los niños aprendieran esa estrategia para producir poemas; también expuso varias palabras para que fueran asociadas a un sentimiento. Luego, se reunieron en parejas y relacionaron a una persona con distintos elementos: colores, ropa, instrumento musical, animal, etc. Finalmente, debieron leer las asociaciones al curso. Como tarea, la profesora pidió que hicieran el ejercicio individualmente, para tratar de conocer cuánto saben de ellos mismos.

Durante la clase de matemáticas de 7° básico, los alumnos en grupo midieron la longitud de los diversos objetos de la sala. En la segunda parte del trabajo, tuvieron que establecer las proporciones existentes entre los diferentes objetos medidos.

Las actividades no tienen como fundamento mantener ocupados a los niños sino, por el contrario, la intención final es siempre lograr un aprendizaje específico. Para conseguirlo, los profesores reconocen que es fundamental *“presentar metas clase a clase a los alumnos. Si hay que aprender a hacer un poema, esa es su meta y tiene que saber que las actividades que desarrollamos son para eso”*.

Un aspecto destacable, que resalta en todas las clases, es que las actividades realizadas en el aula conectan el contenido con cosas y situaciones que el estudiante puede reconocer fácilmente. Es poco común encontrar clases que consistan en *pasar materia*; por el contrario, los docentes organizan los temas de manera que puedan ser abordados a través de actividades que tengan sentido para los niños.

Reducido número de alumnos por aula

Debido al reducido número de alumnos, la preocupación por cada uno es mayor. Los profesores recalcan que el conocimiento de las necesidades de cada niño es superior y pueden orientar su enseñanza en forma más pertinente, de acuerdo a lo que necesitan aprender y a las dificultades y obstáculos que van teniendo en su proceso de aprendizaje. En estos mismos términos, se facilita la enseñanza directa de habilidades específicas y el logro más acabado de los objetivos planteados por el currículum escolar.

Los alumnos de 1° y 2° básico son cinco y trabajan en un grupo. Las actividades y la exigencia para cada uno son distintas, según el grado de preocupación y complejidad que requieran.

En 7° básico hay 11 alumnos organizados en un grupo, lo que contribuye tanto a generar un ambiente familiar de enseñanza personalizada como a la interacción y ayuda entre ellos: *“Creo que el apoyo que se dan entre ellos es grande, a veces tienen más pedagogía que yo. Ellos siempre me ayudan”*, cuenta un profesor.

También los apoderados reconocen el efecto positivo que tiene en el aprendizaje de los niños el tamaño reducido de la escuela y sus cursos: *“a mí me gusta la tranquilidad que tienen en la sala (...) Además, los profesores se preocupan más de los alumnos, hay mucha preocupación de los profesores”*.

Las bolitas

Jugue mos con con clu te con
preeision y destreza



Colegio Francisco Ramírez 74

Karin Ermter
Carolina Ibarra

Esta escuela definió su ámbito de competencia en lo pedagógico y se ha focalizado en pasar sin falta los objetivos y contenidos planteados por el Ministerio de Educación, y en establecer una disciplina rigurosa que posibilite los buenos resultados. El equipo docente está convencido de que las condiciones económicas y sociales de los niños no son impedimento para obtener altos logros. La clave para conseguir ambas cosas está en una gestión institucional basada en la aplicación rigurosa, fuerte y sostenida de ciertos principios fundamentales: evaluación externa a los alumnos, especialización de los docentes, planificación colectiva con supervisión técnico pedagógica y apoyos diferenciados a los alumnos según retrasos observados.

Nombre	Colegio Francisco Ramírez 74		
Dependencia	Particular subvencionado		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	San Ramón, Región Metropolitana		
Pobreza Comunal (2000)	29.0%		
Matrícula (2001)	1417		
N° de Premios SNED 1996-2003	4		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	MAT: 285	MAT: 274	
	LEN: 280	LEN: 284	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 301	MAT: 311	
	LEN: 291	LEN: 324	

Datos de la Escuela

N° de profesores (2002)	41			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	7		34	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
		31	10	
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
	2	29	10	

Datos de los Profesores

Para mayor información contactar a:
María Cristina Barahona
Fono: (02) 525 4352
América del Sur N° 2041
San Ramón.

I. Historia y Entorno

La escuela Francisco Ramírez se ubica en la comuna de San Ramón, Región Metropolitana, muy cerca de la transitada Avenida Santa Rosa. Es un sector de viviendas modestas, catalogado por algunos entrevistados como peligroso, dada la frecuencia de los asaltos a transeúntes y la venta de drogas en las cercanías. El edificio del colegio es de material sólido y sus salas de clase y oficinas, distribuidas en dos pisos, rodean dos patios interiores. Próximos al recinto, hay varios centros comerciales mayoristas y otros establecimientos educacionales.

La escuela fue fundada en 1961 por su actual sostenedora, quien fuera también su primera directora. Partió con una matrícula reducida en una casa adquirida para esos efectos, y poco a poco se fue ampliando hasta abarcar todos los cursos de la enseñanza básica.

La sostenedora relata que los comienzos fueron muy difíciles dado el perfil heterogéneo de los primeros matriculados, que incluía a niños de hasta 15 años que no sabían leer. El trabajo con los alumnos debía partir con el reforzamiento de habilidades básicas de lectoescritura, así como hábitos de orden y aseo. En la medida en que la escuela se fue ampliando hasta el nivel prebásico, se pudo desarrollar un trabajo más riguroso desde los cursos iniciales y los niños comenzaron a pasar de grado con un mejor dominio de los conocimientos, destrezas y hábitos propios de cada nivel.

En este proceso, la política era y sigue siendo, según la sostenedora, mantener a los niños en el colegio, *“porque si se van, se llevan un capital nuestro. No hay alumnos desechables, todos pueden aprender, para eso está el reforzamiento”*.

La muerte por causa de las drogas de una alumna egresada de la escuela marcó a la sostenedora, quien decidió ampliar la enseñanza básica a enseñanza media como una forma de impedir que los niños desertaran, dándoles una oportunidad de continuar formándose en un sistema que se esforzaba en mostrarles que otro tipo de vida era posible, con su esfuerzo y perseverancia. Así nació el Instituto Comercial (Liceo) Francisco Ramírez, vecino a la escuela básica del mismo nombre.

Actualmente, la escuela (que opera bajo la modalidad particular subvencionada con financiamiento compartido) atiende a niños de sectores medios y bajos, que se distribuyen desde kinder hasta 8° básico. Cada nivel tiene tres a cuatro cursos paralelos con un promedio de 45 alumnos. Son mixtos, no obstante, en 7° y 8° básico se optó por crear un curso de mujeres, uno de hombres y uno mixto, buscando un mejor manejo de la disciplina en clases, decisión que fue discontinuada en 2003.

Infraestructura y equipamiento

La escuela cuenta con 17 salas de clase, sala de computación, un taller de música, oficinas administrativas que se usan como biblioteca y una sala de profesores y de reforzamiento. Además existe una cocina y un comedor donde se entregan 415 raciones de desayuno y almuerzo a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Hay dos patios, uno largo y estrecho que es utilizado por los niños mayores durante los recreos y, otro, parcialmente techado que ocupan los niños de kínder y los cursos que tienen educación física.

Las instalaciones de la escuela se encuentran en adecuadas condiciones de mantención y aseo. Si bien las salas se hacen pequeñas para la cantidad de alumnos, están de acuerdo a lo exigido por el Ministerio de Educación. Se han hecho algunas inversiones recientes como embaldosar las salas, renovar los camarines y la sala de kínder. La escuela se pinta por dentro dos veces al año y por fuera debe repasarse dos veces por semana para borrar los graffiti.

La sala de computación ha sido equipada por la red Enlaces, el Proyecto Iberoamericano de Informática Aulas Unidas y por la

sostenedora. Los niños de cursos superiores acuden en la jornada alterna e intercambian investigaciones y experiencias con niños de escuelas de distintos países.

Cuentan con una biblioteca en la oficina de administración que contiene principalmente las guías, libros y fotocopias que administran las coordinadoras pedagógicas para el trabajo de los profesores. También existen bibliotecas de aula pero sólo una por nivel, que se va rotando entre los cursos. Las observaciones y entrevistas indican que no hay una cantidad importante de libros y materiales accesibles para los alumnos, y que la mayor parte de los libros de lectura complementaria (cada niño lee unos diez libros al año en los cursos superiores) deben ser adquiridos por los mismos alumnos. En cambio, hay plena disponibilidad de los textos proporcionados por el ministerio.

El colegio se incorporará a la Jornada Escolar Completa (JEC) en 2004; actualmente funciona con jornada alterna para los distintos ciclos: de 5° a 8° básico en la mañana y de 1° a 4° básico en la tarde. Sólo un 1° y un 2° básico tienen clases en la mañana.

A continuación se describe el proceso que ha llevado a la escuela a obtener, en un entorno de recursos bastante escasos, resultados académicos comparables con los mejores del país, esto es, puntajes superiores a 300 en las últimas evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de 8° y 4° básico. La escuela ha ganado cuatro veces el premio del Sistema Nacional de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED). Cerca del 90% de sus alumnos continúa en la educación media, la mayoría se siente atraída por la enseñanza técnico profesional y solo algunos postulan a liceos científico humanistas, rindiendo exitosamente las pruebas de ingreso incluso en establecimientos de alta exigencia como el Instituto Nacional o el Liceo Carmela Carvajal.

II. El Despegue

Entre 1992 y 1993, la sostenedora traspasó su puesto a la actual directora, reteniendo el manejo del área financiera del colegio, con lo cual la nueva dirección pudo abocarse de lleno a los aspectos pedagógicos.

Su primera misión fue ver la forma de subir el rendimiento escolar. Partió con la realización de diagnósticos por curso con el fin de confeccionar un mapa de los contenidos donde los alumnos presentaban dificultades. A partir de esto, trazó un plan de superación de las debilidades detectadas en cada curso. Del positivo resultado de esta experiencia derivaría la estrategia de aplicación de evaluaciones externas de nivel, que ha contribuido, junto a otros factores que se describirán más adelante, al éxito actual de la escuela en el SIMCE.

Esta etapa del colegio coincidió con los primeros años de implementación de la reforma educacional. La directora recuerda que, pese a algunos temores iniciales, la reforma representaba un desafío que animaba a los profesores a replantear sus prácticas pedagógicas y este proceso permitió que todo el equipo docente, junto a la sostenedora que traía los libros y materiales del ministerio, dedicaran jornadas a trabajar en nuevas metodologías. Esta práctica se mantiene hoy en las reuniones trimestrales y semanales de planificación e intercambio entre docentes de niveles similares.

III. Factores del Éxito

Recursos humanos, organización y liderazgo directivo

“En este colegio, la que impulsa el carro es la directora”, asegura una profesora. Desde hace 10 años ella dirige la escuela y se caracteriza por ser una persona dinámica, entusiasta, buena organizadora y muy orientada hacia el logro de metas. Ejerce un rol central en la gestión, supervisión pedagógica, análisis del avance de los cursos a partir de las pruebas de nivel, apoyo metodológico a los profesores con bajos logros y en la preparación y postulación de proyectos, así como en la atención de apoderados y los aspectos administrativos propios de su función.

La sostenedora y la directora mantienen una estrecha relación de colaboración desde hace 20 años, donde la amplia experiencia docente de la primera constituye una fuente de apoyo y consejo, en medio de las dificultades cotidianas. “Muchas veces yo le pido consejos cuando tengo dudas, ella tiene mucha fuerza y me da valor para tomar decisiones”, sostiene la directora.

Secundan a la directora dos coordinadoras pedagógicas que además se reparten las funciones de inspectora general y jefa técnica. El equipo de gestión de la escuela está integrado por estas cuatro personas, además de la presidenta del centro de padres y apoderados y un profesor que trabaja en ambas jornadas.

La coordinadora de 3º, 4º, 5º y 6º básicos, a la vez inspectora general, tiene la misión de velar por el cumplimiento de los planes y programas pedagógicos, de la disciplina y de apoyar la labor de los profesores jefes en lo administrativo (control de asistencia, revisión de libros de clase, coordinación de la visita de apoderados, etc.); supervisa el reforzamiento y administra la mantención y reparación de las instalaciones. La coordinadora de 1º, 2º, 7º y 8º básicos y jefa técnica, se ocupa de la planificación de las clases. Ambas se reúnen semanalmente con los profesores de los distintos niveles, revisan el avance en relación con la planificación y transmiten a la directora las inquietudes y dificultades encontradas.

En un contexto de cursos masivos en que los profesores van cambiando año a año (dada la estrategia de especialización por niveles que es propia de la escuela y que se describirá más adelante), la directora y las coordinadoras constituyen un referente de continuidad para los niños. Por ello, y por sus cargos, su ascendiente en materias disciplinarias es también mayor. “Las coordinadoras son como las mamás, con lo bueno y lo malo que ello implica: son afectuosas pero a la vez enérgicas; retan, cuando deben”, relata una funcionaria.

Además de la directora y las dos coordinadoras pedagógicas, la planta de personal está compuesta por 41 profesores y 4 auxiliares de párvulos, 7 auxiliares y 2 administrativos. Las profesoras de 1º básico disponen del apoyo de una auxiliar paradocente en cada sala, quien coopera atendiendo las necesidades de los pequeños y haciéndose cargo de algunas tareas rutinarias.

La escuela dispone también de una psicóloga que acude por seis horas a la semana y se encarga de evaluar y derivar al centro de diagnóstico a niños con dificultades de rendimiento, atender algunos casos con problemas emocionales, y de la realización de talleres con los niños de 7º y 8º básico.

Selección y asignación de profesores

Los postulantes son seleccionados por la sostenedora teniendo en cuenta la opinión de la directora. Las preferencias se orientan hacia profesores jóvenes, con buenos antecedentes académicos *“que adquieran la forma de trabajo de la escuela y envejezcan aquí”*.

La asignación de profesores a los cursos se guía por los siguientes criterios específicos:

- El proceso de aprendizaje en 1° y 2° básico es considerado clave para el éxito escolar, por lo cual a estos cursos se asignan profesoras con experiencia y especializadas en este nivel. En 3° y 4° básico, se pueden tomar profesoras nuevas o antiguas y cada curso trabaja con solo un docente. Para los cuatro niveles iniciales, se prefiere contratar profesores de sexo femenino porque se estima que poseen una actitud maternal. Por otra parte, al pasar los cursos por diferentes maestras cada año, *“las debilidades que tenga una se van compensando con la siguiente, porque nadie es bueno para todo; en cambio, si un curso tiene una misma profesora por cuatro años, el efecto de sus debilidades en los niños, se profundiza”*, explica la directora.
- En 5° y 6° básico los alumnos tienen varios profesores, todos de enseñanza básica, pero especializados por asignatura: lenguaje, matemáticas, comprensión del medio, ramos artísticos, etc. Lo mismo sucede en 7° y 8° básico, con la diferencia de que aquí los docentes son, en su mayoría, profesores de enseñanza media que trabajan en el liceo y completan su horario en la escuela. La decisión de optar por ellos y no por profesores de educación básica se debe a que la directora considera que contribuyen a elevar el nivel de rendimiento de los niños de esa edad.

Evaluación y perfeccionamiento docente

Todos los profesores tienen contrato. Al iniciar el trabajo se les advierte que estarán sometidos a evaluaciones permanentes porque para la escuela, la mantención de los estándares de rendimiento es crucial. *“Paso por la sala, escucho un rato la clase, veo los cuadernos, cuido que los profesores no dicten los contenidos. No me importa cómo enseñe un profesor, lo importante es que el niño aprenda”*, señala la directora. Para saber lo que los alumnos aprenden, esta escuela realiza evaluaciones externas de nivel, cuyos resultados se toman como indicadores del desempeño laboral del profesor. Quienes logran mayores puntajes con su curso o asignatura reciben un premio equivalente a un sueldo extra. Cuando en un curso son muchos los niños que tienen problemas o, si en las pruebas más del 20% de los niños obtiene notas bajo 4 en algún contenido, se exige a los profesores que los vuelvan a pasar revisando sus guías y forma de trabajo.

Pese a que se realiza un esfuerzo por manejar los resultados de la evaluación en términos diplomáticos, la presión de rendimiento genera una actitud competitiva en algunos profesores y una cierta falta de solidaridad con quienes presentan dificultades. Los docentes trabajan en equipo y comparten experiencias, pero la directora y las coordinadoras señalan que son ellas, más que el grupo de pares, quienes brindan apoyo al profesor que rinde por debajo del resto, mediante la entrega de guías, material didáctico, pruebas específicas diseñadas entre ambos o de un perfeccionamiento *en terreno*.

Instancias de coordinación y grupos de trabajo

Las instancias de coordinación se mantienen en un mínimo indispensable para liberar a los profesores, en la medida de lo posible, de actividades ajenas al contacto en aula, y se procura que el tiempo dedicado a ellas sea breve. El peso de articular los requerimientos de los diferentes estamentos de la escuela lo asumen la directora y las coordinadoras.

El consejo de profesores se convoca para propósitos acotados: *“vemos la situación de cada curso, lo hacemos bien cortito, según necesidad”*, relata una coordinadora. Se privilegia el trabajo en grupos más pequeños, como las reuniones semanales entre cada coordinadora y los profesores de un nivel. Estas reuniones se realizan normalmente después de la jornada de trabajo o durante los recreos. Su propósito es evaluar el avance de los cursos, sus necesidades de apoyo y llevar un control de los niños con bajas calificaciones, lo que se hace revisando el libro de clases.

En el primer ciclo también se planifican las tareas semanales que se darán a los niños de cada nivel, las que son iguales para todos los cursos paralelos. *“Se trabaja de tal forma que inmediatamente antes y después de las clases estamos trabajando en paralelo con los tres cursos del mismo nivel, planificando y evaluando las actividades. Acá nadie trabaja solo, todo (las experiencias y metodologías) se comparte”*, afirman las profesoras del primer ciclo. En segundo ciclo algunos profesores señalan: *“trabajo solo; no preparo las clases, tengo 31 años de experiencia”*.

A fin de año, el traspaso entre un profesor jefe y otro es breve, ya que para que el nuevo profesor jefe conozca las fortalezas y debilidades académicas de los alumnos se estima de mayor utilidad realizar un perfil diagnóstico de cada curso a comienzos de año.

Clima laboral

Los profesores valoran el fácil acceso que tienen a los directivos y la falta de burocracia que impera en la escuela. Asimismo, agradecen que tanto la directora como las coordinadoras estén al tanto de la situación personal de los niños, porque eso les permite ser apoyados eficazmente ante diversas dificultades que los alumnos presentan.

La sostenedora estimula a su personal con actividades, celebrando el día del profesor, con regalos navideños e incentivos monetarios por buen desempeño y puntualidad. La directora, por su parte, se esfuerza por apoyar a los profesores cuando se ven sobrepasados o los ánimos decaen, ya sea con una conversación o un cafecito en un cambio de hora.

Desde la óptica de la inspectora, *“hay muy buenas relaciones personales, los profesores somos muy respetuosos de las jerarquías. En otras partes no es así, pero acá todos somos respetuosos. La directora es buena organizadora y conciliadora; la sostenedora, al ser profesora, conoce la realidad del colegio”*.

Las buenas relaciones de los profesores con la jerarquía del establecimiento no tienen necesariamente un correlato al interior del grupo docente. Si bien en los niveles iniciales las profesoras parecen trabajar bastante en conjunto, en general, hay escasas oportunidades de contacto; la doble jornada trae como consecuencia una escasa disponibilidad de tiempo y el que los docentes del turno de la mañana casi no tengan comunicación con los de la tarde. No hay una sala específica de profesores. Utilizan el mismo espacio que la biblioteca, reforzamiento, oficina de administración y atención de apoderados.

Como se procura que las reuniones de coordinación sean breves (por ejemplo, se hacen durante los recreos), por lo general sólo hay tiempo para tratar temas puntuales y concretos, más que preocupaciones relacionadas con la convivencia interna o la gestión de la escuela. *“No hay instancias de conversación entre profesores; sólo en horas extras”*, señala la directora. No se fomenta la asociatividad ni la participación. Los aportes de los docentes se centran en el campo de lo curricular metodológico. Los proyectos a los que la escuela ha postulado son elaborados por la directora. La escuela es altamente exigente, los profesores están sometidos a un ritmo de trabajo intenso y a evaluaciones sistemáticas.

Misión, objetivos y valores

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) describe la misión de la escuela como *“proporcionar una educación fundada en el humanismo cristiano, desarrollando los aspectos cognitivo, valorativo y afectivo del educando, creando las instancias para que los alumnos puedan acrecentar sus conocimientos, convicciones, visión crítica y creativa de su entorno, sin perder de vista y profundizando, la formación ético moral de la persona”*. Se busca formar personas capaces de hacer coincidir sus intereses individuales con los de la sociedad. Esta sociedad a la que se desea integrar al educando, sin embargo, no es el entorno modesto del cual proviene: *“es importante para la escuela Francisco Ramírez ayudar al alumno a salir del medio en que se desenvuelve, mostrándole un mundo más amplio, entregándole las herramientas y valores necesarios”*.

La escuela estimula en los alumnos las expectativas de movilidad social a través de la educación; para ello, propone como meta deseable y factible de alcanzar el acceso a la educación superior para todos los niños. *“Queremos sacar universitarios en un medio donde hay pobreza, desde 1º básico los concientizamos de que van a ir a la universidad. No hay que sentir lástima por los niños, tratarlos de ‘pobrecitos’; tenemos niños que en otro medio social serían catalogados como genios. Sus problemas no quitan que sean buenos alumnos, con deseos de superarse. No me gusta el enfoque periodístico: ‘escuela pobre, pero...’; eso es tipificar a los niños pobres como ‘tontos, salvo excepciones’... ¡La inteligencia no es patrimonio de una clase social!”* enfatiza la directora.

Como consecuencia de esta visión, los niños proyectan un futuro que incluye un mayor nivel de educación y mejores remuneraciones y bienestar que el de sus padres, y estudian en función de esa meta. Dado que muchos carecen de recursos para aspirar satisfacer esa meta, se plantean la alternativa de ingresar a la enseñanza media técnico profesional para obtener un título que les permita trabajar a tiempo parcial y continuar sus estudios superiores en horario vespertino. El Instituto Comercial Francisco Ramírez, que es la alternativa de enseñanza media que brinda el colegio actualmente, ofrece esta posibilidad y a futuro incluirá también una línea de formación científico humanista para los niños que aspiran ingresar a la universidad.

Para enfrentar este desafío y su posterior inserción en el mundo laboral, el colegio busca entregar a los alumnos las herramientas necesarias no sólo a nivel de conocimientos sino también de actitudes y habilidades sociales básicas, como la disciplina, la presentación personal, la capacidad de expresarse, etc. El soporte emocional que requieren –y que se proporciona a los niños en cursos superiores– se combina con una preparación para enfrentar un mundo externo definido como difícil y competitivo, en el cual es necesario desarrollar una cierta dureza para sobrevivir. Es por eso, señala la directora, que se enseña a los alumnos a adaptarse a un sistema de trabajo intenso y a desenvolverse en medio de una gran presión. La escuela estimula la competencia entre cursos de un mismo grado, dando premios a los que obtienen mejor rendimiento. *“Les forma una personalidad de ganadores”*, dice la coordinadora.

Normas de admisión

La gran mayoría de los niños ingresa a la escuela en kínder, para lo cual sólo es necesario llenar una ficha de matrícula con sus datos básicos. No se hace diagnóstico de entrada ni se entrevista a los padres. Sólo es necesario postular tempranamente porque la escuela tiene mucha demanda.

Las vacantes en cursos superiores son escasas y se llenan aplicando a los postulantes pruebas de lenguaje y matemáticas

basadas en los contenidos mínimos del ministerio, en las cuales deben mostrar dominio del 60% o más de estas materias. No se consideran las notas en el proceso de selección.

Hay una relativa selectividad de tipo económico dado que la escuela funciona con financiamiento compartido y los apoderados deben pagar diez mensualidades de \$ 7.000. Se otorgan 72 becas exclusivamente a alumnos con problemas económicos. La directora comenta que se ha producido un cambio en la conformación del alumnado porque, dado el prestigio del plantel, algunos apoderados profesionales que han quedado cesantes o que atraviesan por dificultades económicas han decidido matricular a sus hijos allí.

Según la directora, los pocos niños que abandonan la escuela lo hacen, por lo general, debido a que su familia ha obtenido casa en otra comuna. Si un alumno ha tenido grandes dificultades de rendimiento y, pese a todos los esfuerzos por apoyarlo, repite por segunda vez, se sugiere a los padres cambiarlo a una escuela con características menos exigentes. *“Si alguien saca rojo, repite; si repite por segunda vez, se va. Si alguien va a repetir, se le ofrece el 4 para que se cambie a otro colegio, sin repetir... total, igual el nivel de los otros colegios es más bajo, así que ahí le va bien”*, dicen alumnos del 2° ciclo.

Alumnos distintos o con problemas de aprendizaje

Esta escuela es exigente y prioriza el rendimiento de los alumnos. La psicóloga hace un comentario que sugiere que el mal rendimiento recibe una sanción social importante: *“los niños pueden sentirse más discriminados por tener bajo rendimiento que por las actividades ilegales en las que puede verse involucrado algún miembro de su hogar”*. Han desarrollado una estrategia rigurosa para asegurar el aprendizaje de los niños. Esta consiste en enfrentar las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento redoblando los esfuerzos con quienes tienen problemas, agotando todas las instancias para lograr que los superen, partiendo con acciones rigurosas de reforzamiento y terminando con atención especializada en los casos necesarios.

En el caso de bajo rendimiento, se solicita a los padres que envíen al niño a reforzamiento en la jornada alterna a su horario habitual de clases. Los niños de 1° y 2° básico cuentan con una especialista en reforzamiento y una paradocente auxiliar de párvulos, quienes trabajan con grupos de nueve o diez niños. La coordinación con el profesor jefe del alumno en reforzamiento se produce de manera informal, durante el cambio de turno.

Los niños mayores que son buenos alumnos son ayudantes. *“Tenemos ayudantes, los con mejores notas ayudan a los otros, les preguntan si han aprendido. Después, el que recibió ayuda le pone nota al ayudante. Yo tenía un ayudante porque me iba mal en un ramo y me empecé a sacar más buenas notas que él”*, relata un alumno de 2° ciclo. El profesor o las coordinadoras dejan guías o tareas a los ayudantes para que éstos trabajen con los niños que requieren de apoyo. No hay sala especial de reforzamiento, por lo que deben acomodarse en la oficina de la directora o en el comedor. Estos niños deben resolver tareas y pruebas diferenciales si es necesario.

Los niños que no responden pese a estos apoyos, son derivados a la psicóloga. Esta señala que parte de sus pacientes enfrentan problemas asociados a baja autoestima y déficit en habilidades sociales; la directora confirma esto e informa que en el último SIMCE de 8° básico, la escuela *“salió bien en conocimientos y bajo en autoestima”*. Otra parte de los niños que atiende la psicóloga muestran síndromes depresivos producto de las presiones que experimentan por las altas expectativas de rendimiento del colegio y de los padres. Un tercer grupo de niños tiene problemas de aprendizaje que requieren de apoyo sicopedagógico. Para los casos neurológicos y psiquiátricos, la escuela cuenta con el apoyo del COSAM de las comunas de San Ramón y La Granja. La atención es gratuita pero las horas son difíciles de conseguir. Se exige a los apoderados llevar a los niños a esta atención especializada.

Disciplina

La disciplina en esta escuela es condición para el aprendizaje y como preparación para la vida laboral: *“los niños tienen que tener límites, sin eso no hay orden. Sin buena disciplina no se hace nada; el niño tiene que tener respeto por sus compañeros y sus profesores. Van a ser gente de trabajo, tienen que tener una buena presentación, un buen trato, así se integran a la sociedad en todo sentido”*, plantea la directora. El control de la disciplina se logra por caminos muy diversos y con buenos resultados ya que las faltas mencionadas por alumnos y profesores son bastante menores: no haber hecho las tareas o no traer los materiales, no trabajar en clases, conversar, causar desorden en la sala, venir con una mala presentación personal.

Lo central es que en la sala la disciplina se logra a través de la cuidadosa estructuración de la clase y del uso de distintos tipos de refuerzos positivos como herramientas para moldear la conducta. También se apela a argumentos racionales: en 2° básico, ante una falta de atención de algunos niños, la profesora se acerca y les recuerda porqué es importante que presten atención, recordándoles un compromiso previo en este sentido. La disciplina se logra además por la mediación de otros niños que, en algunos casos, se encargan de controlar la conducta en clase.

Para solucionar un problema recurrente de accidentes en los recreos ocasionado por el reducido tamaño de un patio lleno de desniveles y la imposibilidad de prohibir que los niños corran, se adquirió un equipo de música y se instalaron los parlantes en el patio. Desde entonces, apenas suena la campana, las coordinadoras colocan músicaailable, los accidentes cesaron por completo y los niños se desahogan bailando después del intenso trabajo en la sala.

Currículum y estrategias pedagógicas

La escuela no tiene un proyecto pedagógico propio sino que se guía por los objetivos y contenidos mínimos fijados por el ministerio. La directora señala que *“si cada escuela pasara sólo los contenidos mínimos que pide el Ministerio de Educación, subiría su rendimiento al doble”*.

Las metodologías empleadas surgen más de la experiencia que de la aplicación de un enfoque teórico. La evaluación externa permite comparar la efectividad de las diferentes estrategias pedagógicas y traspasar las *recetas* exitosas de los docentes cuyos cursos obtienen mejores resultados. Se observa una cuidadosa estructuración de la clase que mantiene la atención de los alumnos de comienzo a fin. Los contenidos enseñados se asocian sistemáticamente con la experiencia cotidiana de los niños, logrando aprendizajes significativos.

En los primeros años, se privilegia un tipo de aprendizaje que potencia la memoria por sobre la inferencia, utilizando prácticas de reforzamiento recurrentes. *“El niño no debe inferirlo todo, necesita saber los contenidos para inferir”*, señala la directora. El aprendizaje de la lectoescritura constituye la base para los restantes aprendizajes: *“sabiendo leer, puede hacer cualquier cosa”*, asegura una profesora. En los cursos superiores, la memoria cede paso a la inferencia y al estímulo de habilidades superiores.

Los objetivos transversales se trabajan dedicando un mes a cada valor que se desea promover: responsabilidad, respeto, patriotismo, etc. Los niños realizan actividades relacionadas como, por ejemplo, compartir su colación en el mes dedicado a la solidaridad.

Actualmente, no hay talleres complementarios en el colegio y se espera implementarlos cuando ingresen a la JEC en 2004. Sin embargo, se han dictado algunos talleres de formación personal (sexualidad, comunicación, drogas y alcoholismo, autoestima) dirigidos por la psicóloga, quien se basa en los manuales que el Ministerio de Educación proporciona a las escuelas para orientar el tratamiento de estos temas.

Respecto a las tareas, no hay un criterio uniforme pero la mayoría de los profesores da tareas de ejercitación más que de investigación y en poca cantidad. Con frecuencia consisten simplemente en completar actividades que no alcanzaron a terminar en clases. Los niños de 2° básico tienen un cuaderno de tareas que es revisado semanalmente; además, se solicita a los padres que los hagan leer diez minutos cada día. Los niños de 7° básico no reciben tareas de matemáticas porque *“en casa no tienen quien los ayude ni los controle, aquí hay 40 compañeros y un profesor a quien preguntarle”*, indica el profesor del ramo; no así en lenguaje, donde las tareas apuntan consistentemente a la ampliación del vocabulario.

Como una forma de ofrecer una oportunidad de repaso adicional, los profesores y el equipo de gestión han acordado destinar una parte de las reuniones de apoderados a enseñar a los padres las materias que presentan más dificultad para que puedan ayudar a sus hijos con las tareas. *“Esto surgió porque los mismos apoderados nos plantearon que algunas materias, como las divisiones, les costaban y que se frustraban porque no podían ayudar a sus hijos”*.

Descripción de las clases observadas

La clase de lenguaje a un 2° básico estuvo destinada a reforzar los contenidos ya tratados pero aumentando progresivamente su nivel de complejidad, según lo observado y los comentarios de la profesora una vez concluida la clase. Se desarrolla una estrategia que potencia la memoria y la inferencia por medio de una metodología secuenciada en que la profesora va marcando el ritmo y promoviendo una actitud activa en los niños, donde la mayor parte del tiempo lo que se requiere es que los niños, a coro o individualmente, den respuestas precisas y cortas.

La profesora muestra un buen manejo grupal, va modelando una disposición favorable a la clase por parte de los alumnos. Busca permanentemente el interés y concentración del grupo en las actividades. Esta uniformidad se consigue alternando la atención en la materia con técnicas de movimiento para que los niños se uniformen y concentren; en otras oportunidades, mediante conversaciones que se producen con los alumnos sobre la escuela o su vida privada. Estas conversaciones tienen como objetivo, según lo observado, que el grupo no se disgregue en intereses o conversaciones particulares.

La clase es seguida sin dificultad por los alumnos, la práctica de hablar en público se observa como algo habitual, los niños levantan la mano sin temor para contestar demostrando un gran entusiasmo, si bien la inquietud por responder primero refleja una cierta competitividad y dificultad para escuchar a los compañeros.

En el caso del mismo 2° básico en clase de matemáticas, la metodología sigue siendo que los niños trabajen individualmente y refuercen conocimientos. Se les incentiva que pasen a la pizarra para responder operaciones y ejercicios. Se mantiene el buen manejo grupal, la profesora tiene en constante actividad a los niños, los refuerza e invita a buscar otras alternativas para llegar a los resultados. Frente a la iniciativa de una alumna que conoce otra forma de multiplicar, la profesora la invita a pasar adelante para que le explique a sus compañeros, *“a veces por la misma edad, logran mejor que uno llegar a sus compañeros”*, comenta después de la clase.

En la clase de lenguaje de 7° básico, el ritmo es ágil y los alumnos se mantienen concentrados en todo momento. Sin embargo, los objetivos de la clase, promover la capacidad de formarse una opinión propia y argumentar en su defensa, se cumplen sólo parcialmente ya que el profesor induce respuestas en los alumnos, quienes se pliegan a los argumentos y temas levantados por él, no manifiestan posturas disidentes ni desarrollan una línea de argumentación propia.

El profesor muestra un buen dominio del grupo, usa bastante el refuerzo positivo, aunque no distingue aportes individuales.

Se expresa correctamente, responde a las preguntas y amplía los comentarios de los niños, favoreciendo el que comparen, asocien o infieran.

La clase de matemáticas de 7° básico fue de tipo frontal, centrada en el profesor. El reducido espacio para la gran cantidad de alumnos no permite que el docente se desplace por la sala. Sin embargo, dirige su mirada y tono de voz desde la primera a la última fila. Muestra un buen dominio grupal y la clase transcurre con agilidad; alterna la resolución de problemas en la pizarra con preguntas al curso, que son contestadas a coro por los niños. Insta a algunos alumnos para que resuelvan ejercicios y realiza preguntas sobre su proceder (“¿Está bien o está mal lo que hizo? ¿Por qué?”), para que sus compañeros los observen y corrijan, favoreciendo la asociación e inferencia; ejemplifica con elementos de la vida cotidiana (“Saquen sus colonias y desodorantes de la mochila y miren las etiquetas. ¿En qué unidades se expresa el contenido?”). La disciplina en clase se mantiene por el interés que despierta la operatoria en los alumnos y el ritmo sostenido de trabajo que logra imprimir el profesor, quien hace buen uso del lenguaje y utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje colectivo.

Gestión del aprendizaje

La escuela se caracteriza y distingue por una gestión orientada eficientemente a conseguir buenos resultados académicos. Tres acciones son centrales a esta orientación:

Planificación y seguimiento

El equipo de gestión desarrolla, de acuerdo a los planes y programas del ministerio, una completa matriz de planificación con objetivos, contenidos y evaluaciones. Cada coordinadora entrega a comienzos de año una copia de esta matriz, del calendario anual y del horario a los profesores del nivel correspondiente. Las metodologías quedan a criterio de cada profesor pero si sus alumnos muestran resultados inferiores a los de los cursos paralelos, se le sugerirá adoptar las de sus colegas. Se programan los contenidos a tratar, los controles que se efectuarán, los libros que los niños deben leer y los trabajos que deberán confeccionar. Esta información se da a conocer a los niños por adelantado, es igual para todos los cursos paralelos, no se modifica posteriormente y los resultados se evalúan.

Para lograr que las metas de aprendizaje se cumplan, se procura que ningún niño se quede atrás; las inasistencias de los alumnos se controlan mediante llamadas telefónicas o visitas domiciliarias, en las cuales se les llevan las materias y tareas para que el alumno, en lo posible, las complete en la casa. Las ausencias de los profesores se cubren mediante guías o actividades planificadas previamente, que son llevadas a cabo por un profesor reemplazante. Los niños que presentan dificultades se envían a reforzamiento.

Estrategia de especialización

La directora parte del supuesto que ningún docente es igualmente competente en todas las áreas en que debe desempeñarse, por lo cual su política de asignación busca maximizar el aprovechamiento de las fortalezas de cada uno. Para ello, los profesores se especializan por curso en el caso de los niveles iniciales y por contenidos en los niveles intermedios; si un profesor tiene una estrategia particularmente exitosa para pasar una materia (por ejemplo, fracciones), la enseña no sólo en los cursos paralelos del nivel que le corresponde sino en todos los niveles donde se ve esta materia, con el nivel de profundidad que corresponda en cada

caso. Las coordinadoras y la directora son quienes se encargan de detectar y articular estas competencias y traspasarlas a los cursos de la tarde. Este control asegura también que se pasen todas las materias comprendidas en el programa, porque según ellas “*los profesores tienden a saltarse la materia que no dominan*”.

En 7° y 8° básico, en tanto, sólo se contratan profesores de enseñanza media que se ocupan de impartir los ramos de su especialidad.

En función de la optimización del tiempo pedagógico, a los profesores se les libera de todo trabajo administrativo, desde pasar lista hasta coordinar las citaciones a los apoderados, lo cual es llevado a cabo íntegramente por las coordinadoras.

Evaluación de resultados

Una de las estrategias más importantes que se utilizan en la gestión pedagógica son las evaluaciones externas. Éstas conforman una instancia de retroalimentación que permite tomar medidas correctivas oportunas para mantener el ritmo de avance planificado para los cursos.

Las pruebas son confeccionadas por el equipo directivo con ayuda de una consultora externa, financiada por la sostenedora. Para ello, revisan la planificación y los textos correspondientes a cada asignatura, además de una muestra de cuadernos y apuntes tomados por los niños. Se aplican al final de cada semestre con apoyo de un equipo de estudiantes de 4° medio del liceo, quienes también corrigen las pruebas y son contratados sólo para este fin.¹ “*Estas pruebas permiten saber si están los contenidos mínimos; tener una visión objetiva y tomar medidas integrales de apoyo a la práctica pedagógica del profesor y de reforzamiento (a los cursos)*”, comenta la sostenedora.

Adicionalmente, a comienzos del año escolar existe una instancia de evaluación que entrega al nuevo profesor un *diagnóstico de entrada* el cual permite planificar actividades de repaso para las áreas más débiles. Según la directora, este diagnóstico representa un instrumento de mayor utilidad que el traspaso verbal o escrito entre profesores, en tanto posibilita al nuevo profesor conocer los aspectos deficitarios de cada alumno y, estadísticamente, los aspectos deficitarios del curso.

Estrategias para enfrentar el SIMCE

Cuando a un curso le corresponde ser evaluado, se intensifica el trabajo pedagógico durante el año previo de modo que, al año siguiente, la mayor parte de los contenidos solamente se repasan. Los alumnos de 7° básico relatan: “*Ahora nos dan más tareas porque tenemos SIMCE el próximo año; así, en 8° reforzamos la materia nomás... los profesores preparan bien, son estrictos... en 4° veníamos los sábados de 8:00 a 12:00, nos reforzaban en lenguaje y matemáticas, era entretenido porque podíamos traer juguetes para el recreo. Para el próximo año también nos van a preparar*”.

Las evaluaciones trimestrales también constituyen una forma de preparación por cuanto los familiarizan con una rutina que se asemeja a la del SIMCE: quedan al cuidado de personas externas que ellos no conocen; aprenden a llenar los óvalos, a colocar su RUT, etc.

¹ La utilización de externos y no de los mismos profesores en el diseño y aplicación de las pruebas es una práctica que se utiliza debido a que los resultados obtenidos por los cursos constituyen además mecanismos de evaluación del desempeño y la efectividad de cada docente.

Papel de los padres y apoderados

Los apoderados entrevistados aseguran que la mayoría tiene una imagen positiva de la escuela por su nivel de exigencia (“*Acá no se pierde el tiempo como en otros colegios. Los hacen investigar, les pasan harta materia, las tareas son complicadas.*”); por el manejo de los aspectos disciplinarios (“*Son preocupados de la disciplina; el uniforme, la hora de entrada.*”); por la falta de burocracia en la comunicación (“*Uno acá puede hablar con las profesoras y la directora cuando quiera, no hay que estar pidiendo hora ni nada de eso.*”) y por la preocupación del colegio por apoyar a los alumnos de escasos recursos que presenten buen rendimiento: el colegio cuenta con dos a tres becas por curso.²

El prestigio de la escuela (obtenido a través de sus buenos resultados) ha generado en los padres expectativas de movilidad social para sus hijos a través de la educación. Pese a la difícil situación económica que muchos atraviesan, los entrevistados sueñan con que sus hijos puedan entrar a la universidad u obtengan una especialidad técnica. Ello pone a los niños bajo una fuerte presión de rendimiento pero también moviliza a los padres en función de colaborar, en la medida de sus posibilidades, con la educación de sus hijos.

Los padres asisten a reuniones donde se informa de los avances y necesidades de reforzamiento de sus pupilos. En los cursos inferiores, los profesores les enseñan o repasan algunas materias (matemáticas, por ejemplo) para que ellos puedan apoyar a sus hijos en la casa. Otras formas de colaborar son controlar que haga las tareas, que lleve sus útiles y materiales, que vaya bien presentado, encargarse de que el niño asista en el horario alterno a reforzamiento y llevarlo a los controles neurológicos o al apoyo sicológico, si lo requiere. También cooperan con algunos aportes materiales y ayudan en las actividades extraprogramáticas.

Integrantes del equipo directivo y algunos profesores indican que a veces los padres son difíciles de tratar y de satisfacer por lo cual se prefiere evitar su injerencia en el accionar del colegio. “*Acá no queremos que estén mucho porque son muy conflictivos, tienen mucha personalidad, quieren cambiar ciertas normas. Hay quejas de que somos muy estrictas, pero ellos le dan permiso a los niños para que estén en la calle hasta avanzada la noche*”, comenta una de las coordinadoras. El colegio es visto por su directiva como un oasis que da refugio a los niños de su medio social y, eventualmente, les dará las herramientas para que lo abandonen en busca de mejores posibilidades de vida. El apoyo del colegio a los padres llega hasta la realización de talleres para que ayuden de mejor forma el estudio de sus hijos.

La observación efectuada permite constatar que el éxito de la escuela se debe, en buena parte, a la eficiente gestión pedagógica del equipo directivo, la cual concentra todos los esfuerzos en el logro de altos resultados académicos. A continuación se recapitulará brevemente sobre los factores ya descritos que contribuyen en mayor medida al logro de estos resultados.

Evaluación y control constante de los resultados obtenidos

La matriz de planificación que desarrolla el equipo directivo contiene metas explícitas que se relacionan con los contenidos de los planes y programas del ministerio. En caso de detectarse vacíos en el logro de las metas, se toman de inmediato medidas correctivas. Con ello, se asegura el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en el tiempo previsto y se evita la acumulación de vacíos en la formación de los niños que entorpezcan el avance posterior hacia la adquisición de nuevos contenidos.

² Además, la sostenedora ayuda privadamente a algunas familias que viven en condiciones muy precarias, adquiriendo zapatos y parkas para los niños y regalándoles cajas de víveres en Navidad.

Especialización de los profesores

Se fomenta la especialización de los maestros por nivel y por área. Las coordinadoras absorben todo el trabajo administrativo permitiendo que el profesor se dedique íntegramente a su curso. Con ello, se logra un óptimo aprovechamiento de las competencias pedagógicas de cada profesor y los niños logran una preparación igualmente sólida en todas las áreas de aprendizaje. Además, se acostumbra a trabajar con profesores distintos cada año y las debilidades de un docente no se acumulan en el aprendizaje de los alumnos.

Búsqueda de mejores prácticas

El sistema de evaluación externa permite comparar la efectividad de las diferentes metodologías usadas por los profesores en la entrega de cada contenido. Las que producen mejores resultados son difundidas entre los colegas, asegurando aprendizajes más sólidos y expeditos en los niños.

Compromiso del equipo directivo

La directora y las coordinadoras se mantienen vinculadas al trabajo en el aula y tienen una fuerte presencia en la planificación y control del desarrollo de las actividades pedagógicas, brindando apoyo donde se necesite. Visitan y observan clases, corrigen, evalúan.

Disciplina en el colegio y en el aula

La buena conducta se logra mediante una estructuración amena y variada de las clases que mantiene concentrada la atención de los niños, y el uso de un sistema de refuerzos y sanciones.

Expectativas de padres y alumnos

El éxito de la escuela ha fortalecido la identificación de las familias incentivando las expectativas de los padres con respecto a los hijos, lo cual los motiva a cooperar en la medida de sus posibilidades. Además, la deserción y el ausentismo se mantienen en niveles bajos y el alumno se beneficia de la continuidad de la educación. A los alumnos se les ha recalcado desde pequeños que pueden aspirar a un mayor nivel de bienestar que el de sus padres a través de la educación, por lo cual estudian con ahínco para materializar sus aspiraciones universitarias.

caballito de bronce



uno apoya al otro

Colegio Polivalente de La Pintana

Karin Ermter
Carolina Ibarra

Este es un proyecto nuevo liderado por profesionales y empresas que pretenden lograr una educación de calidad en un contexto sumamente desfavorable. La historia de este establecimiento es corta. Tiene poco tiempo de funcionamiento y su alumnado ha aumentado fuertemente en los últimos años. Su buen desempeño puede atribuirse principalmente a tres factores centrales. En primer lugar, una gestión pedagógica institucional rigurosa, con evaluación externa e interna en base a objetivos claros, con dispositivos de mejoramiento vinculados a logros, con asesoramiento a docentes, aprendizaje entre pares, selección y evaluación de los profesores. En segundo término, la existencia de dispositivos de apoyo a alumnos con problemas a través de una evaluación permanente, tiempos de reforzamiento, tutorías y profesionales ad hoc complementarios al docente. Finalmente, a una amplia disponibilidad de recursos financieros, materiales, asesoría de gestión y capacitación, entre otros.

Nombre	Colegio Polivalente de La Pintana		
Dependencia	Particular subvencionado		
Localización	Urbana		
Tipo de Enseñanza 2001	Parvularia <input checked="" type="checkbox"/>	Básica <input checked="" type="checkbox"/>	Media <input checked="" type="checkbox"/>
Grupo Socioeconómico (2000)	2		
Comuna y Región	La Pintana, Región Metropolitana		
Pobreza Comunal (2000)	31.1%		
Matrícula (2001)	527		
N° de Premios SNED 1996-2003	1		
Puntaje Simce	1996 (4° Básico)	1997 (8° Básico)	
	Sin datos	Sin datos	
	Sin datos	Sin datos	
	1999 (4° Básico)	2000 (8° Básico)	
	MAT: 273	MAT: 277	
	LEN: 299	LEN: 271	

**Datos de la
Escuela**

N° de profesores (2002)	27			
Sexo (número de profesores en cada tramo)	Masculino		Femenino	
	10		17	
Edad (número de profesores en cada tramo)	25 o menos	25 a 39	40 a 54	55 o más
	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Horas contratadas (número de profesores en cada tramo)	24 horas o menos	25 a 33 horas	34 horas o más	
			27	

**Datos de los
Profesores**

Para mayor información
contactar a:
Javier González Benito
Fono: (02) 516 0064
Santo Tomás N° 093,
La Pintana, Santiago.
ed150301@ctcinternet

I. Historia y Entorno

Este colegio abrió sus puertas en 1998, fruto de la preocupación de un grupo de madres acerca del acceso a la enseñanza media de sus hijos, dado que Santo Tomás, sector donde vivían, no disponía de educación secundaria. Con este propósito, se contactaron con el presidente de una gran empresa constructora que ya había participado en proyectos sociales de la comuna (donación de un cuartel de bomberos, una parroquia y otras escuelas) y le plantearon el proyecto de dotar a la comuna de un liceo politécnico. En 1997, la empresa donó un amplio terreno y asumió la construcción del colegio.

La intención inicial fue ceder la obra a alguna congregación religiosa, pero el intento no prosperó y finalmente fue entregada al Arzobispado de Santiago, que lo traspasó en comodato a la *Corporación Participa*. Su directora ejecutiva conformó un consejo directivo integrando a educadores y empresarios, quienes se comprometieron a apoyar económicamente al colegio. En julio de 2001, el directorio de *Participa* creó la *Corporación Aprender* con el objeto de independizar progresivamente la gestión educativa a partir de marzo de 2002. El cambio representa un reordenamiento administrativo y no un cambio de políticas. *Aprender*, corporación privada sin fines de lucro que busca proporcionar educación de calidad a sectores de escasos recursos, es la sostenedora actual del colegio.

La relación entre la administración del liceo y la corporación sostenedora es fluida y permanente. El director participa con derecho a voz en las reuniones del directorio y, según relata, tiene amplia autonomía excepto en el manejo de los recursos.¹ Las decisiones respecto a la línea pedagógica del colegio, en cambio, recaen íntegramente en el equipo de gestión y los aspectos relativos al personal, si bien deben ser informados al directorio, habitualmente son respaldados por la entidad.

El establecimiento funciona bajo la modalidad de colegio particular subvencionado con financiamiento compartido. Durante 2001, el 76% de sus ingresos provino de la subvención del Estado, el 10% de donaciones de empresas colaboradoras, el 8% de los aportes de los apoderados y el 6% de donaciones personales. Como una manera de cautelar la transparencia, el manejo de estos recursos se somete al escrutinio de una empresa auditora externa y anualmente se rinde cuenta pública de su uso, en una ceremonia a la cual se invita a representantes de la red de colaboradores, profesores, apoderados y autoridades.

Actualmente el colegio tiene 890 alumnos y 49 funcionarios, entre directivos, docentes, paradocentes, profesionales de apoyo y auxiliares. Si bien fue construido para mil alumnos y existe demanda para los cupos restantes, se ha optado por consolidar paulatinamente el proyecto educativo e ir avanzando paso a paso hacia la ocupación de su plena capacidad. No obstante, la expansión de la matrícula ha sido fuerte: de 395 alumnos en 1998, 521 en 1999, 676 en 2000 y 812 en 2001.

El establecimiento funciona en Jornada Escolar Completa (JEC) diurna para la enseñanza básica y enseñanza media técnico profesional, y brinda las especialidades de secretariado y telecomunicaciones. Además, ofrece enseñanza media vespertina (Decreto 12) para adultos de la comunidad (completación de educación básica y media) y funciona como Organismo Técnico de Capacitación (OTEC), lo que le permite dar cursos reconocidos por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Durante 2001, el 67% de los alumnos adultos que completaron su enseñanza básica y media fueron apoderados del colegio, al igual que el 80% de las 140 personas que se capacitaron en gasfitería, administración de bodega, corte y confección, peluquería, electricidad y computación.

¹ Éstos son administrados por el sostenedor, quien asigna un presupuesto anual al colegio a base de la propuesta del equipo directivo, la cual se confecciona tomando en cuenta las necesidades detectadas por los docentes y canalizadas a través de la dirección y de la coordinación de proyectos.

El sector donde se ubica la escuela es de gran vulnerabilidad; la mayoría de las familias tiene ingresos que bordean el salario mínimo. El entorno es considerado de alto riesgo por carabineros, en los alrededores se vende droga, los asaltos son frecuentes por lo que los taxistas evitan ingresar al sector, todo lo cual dificulta el reclutamiento de personal. Aun cuando se sabe que algunos apoderados y familiares de los niños participan en estas actividades, al interior del colegio prima un trato cortés y muy rara vez se producen agresiones. Tampoco se consume o trafica droga.

El colegio se declara *de inspiración cristiana* para no excluir a la minoría de alumnos evangélicos o de otras confesiones religiosas que forman parte de la comunidad escolar. La *Corporación Aprender* define al colegio como católico en su declaración de principios.

El colegio se sitúa en un terreno de 6.500 metros cuadrados donde se levanta un edificio de ladrillos de dos pisos en buen estado de conservación. La construcción de 2.600 metros cuadrados –a la que se suma un pabellón de 900 metros cuadrados para talleres técnicos– rodea un patio interior dividido por un pasillo techado. En el frontis destacan los nombres de las empresas donantes de recursos. Si bien el edificio es funcional, se aprecia una preocupación por hacerlo atractivo mediante macizos de flores y jardineras en los patios.

La construcción consiste en 24 salas de clases, dos laboratorios de computación con 48 computadores en uso, laboratorio de ciencias, centro de recursos de aprendizaje atendido por una bibliotecaria (se utiliza incluso los sábados), talleres y laboratorios para las especialidades de telecomunicaciones y secretariado, comedor, oficinas de administración y de atención de apoderados, sala y comedor de profesores, sala de teatro y capilla.

La red de amigos y empresas colaboradoras ha sido fundamental en la adquisición de recursos adicionales con los que se ha podido mejorar el equipamiento disponible (computadores, simulador para el laboratorio de ciencias) o costear materiales de trabajo para los cursos (fotocopias, libros, recursos didácticos). “*Este [aporte] adicional, que parece pequeño, es el que permite hacer la diferencia de calidad en la educación que entregamos a nuestros alumnos*”, se señala en la memoria del colegio.

II. Factores del Éxito

Misión, objetivos y metas educacionales de la escuela

La misión de la escuela es transformarse en un polo de desarrollo y movilidad social en una comuna que, en ese aspecto, brinda muy pocas oportunidades a sus habitantes. Para ello, concentra sus esfuerzos en proporcionar a los niños una educación de calidad y una formación integral que los prepare para el mundo del trabajo, no sólo en lo que se refiere a conocimientos y habilidades, sino también en cuanto a destrezas sociales, capacidad expresiva y hábitos necesarios para una inserción exitosa en el ambiente laboral. Asimismo, se aspira a formar alumnos que sean capaces de tomar decisiones en forma autónoma, de asumir tanto derechos como deberes y de plantearse críticamente. La enseñanza vespertina responde a los mismos propósitos pero dirigida a los adultos de la comunidad.

Para ello, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2000-2002 contempla una planificación estratégica en torno a 6 ejes:

- Vinculación del programa de estudios al mundo laboral.
- Fortalecimiento del equipo a través de actividades de capacitación, jornadas de convivencia y equipamiento acogedor de los lugares de descanso y trabajo de los profesores.
- Vinculación a la cultura del entorno mediante un trabajo con los padres (fortalecimiento de liderazgos con miras a la formación de un centro de padres, actividades pastorales, trabajo en temas transversales).

- Fortalecimiento de la identidad del colegio y de su vínculo con *la Corporación Aprender*.
- Incremento y racionalización de los recursos (elevar asistencia y pago de escolaridad, reducción de gastos y consolidación de la red de amigos del colegio).
- Desarrollo de aptitudes, creatividad y actitudes positivas en los alumnos.

Esta planificación se ha desarrollado a partir de las necesidades detectadas en la escuela en evaluaciones previas. Todas las metas están definidas en términos operacionales simples, detallando las acciones a realizar, identificando a cada responsable y señalando fechas límite para su implementación. Esto permite tener total claridad respecto a las responsabilidades asignadas y facilita el control directivo posterior.

Recursos Humanos

El personal de planta del colegio está compuesto por 49 personas: el director (sociólogo, profesor normalista, profesor de enseñanza media y magister en teología); el jefe técnico (profesor de enseñanza media); 14 profesores de enseñanza básica, 8 profesores de enseñanza media (entre ellos se cuentan dos ingenieros en telecomunicaciones, uno en informática y un ingeniero matemático); 3 profesores de asignaturas complementarias (arte, computación y educación física); 5 profesionales de apoyo (3 psicólogos y 2 sicopedagogas), 4 inspectores (3 con estudios universitarios); una bibliotecaria, dos secretarias, 7 auxiliares (con enseñanza básica) y 2 monitores especializados (percusión, batucada, barras).²

El equipo de gestión está formado por el director, el jefe técnico y la psicóloga, quien es coordinadora de proyectos y encargada del equipo de apoyo sicopedagógico y social.

El director vela por la gestión global del colegio, se comunica con el directorio, apoderados e interlocutores externos y se encarga de supervisar el área administrativa. El jefe técnico es responsable de los aspectos técnico pedagógicos tanto en los cursos diurnos como en la enseñanza vespertina. La selección de profesores nuevos es efectuada en conjunto. Las funciones del equipo de apoyo sicopedagógico y social comprenden la realización de exámenes y entrevistas de ingreso de los postulantes, el control de los avances y vacíos en cada curso a través de la aplicación de pruebas de nivel, y el diagnóstico y tratamiento (psicológico, sicopedagógico grupal o individual) de los niños que presentan problemas. La coordinadora de proyectos, por otra parte, tiene como misión desarrollar y presentar proyectos a fuentes de financiamiento públicas y privadas para luego coordinar su puesta en acción. Es responsable además del trabajo con familias (capacitación a integrantes del centro de padres, jornadas para apoderados nuevos, etc.) y se encarga, especialmente, del fortalecimiento de las competencias y destrezas de los profesores a través de la organización de instancias de capacitación colectiva (talleres y cursos) e individual (mediante metodologías de *coaching*).³

Los coordinadores de ciclo (1° a 4° básico, 5° a 8° básico) y de carrera (enseñanza media), supervisan directamente el trabajo de los profesores, los asisten en la planificación, en la coordinación de actividades comunes y facilitan el intercambio de experiencias pedagógicas, entre otras responsabilidades.

² Fuente: sitio web del colegio y memoria 2001.

³ Coaching: entrenamiento personalizado de tipo eminentemente práctico que incrementa las competencias en el ámbito laboral mediante un trabajo tanto de los aspectos técnicos como las barreras emocionales y las competencias interpersonales del asesorado. Por su alto costo (uso intensivo de personal altamente especializado), habitualmente se trabaja sólo con los miembros de una organización cuyo desempeño tiene mayor efecto multiplicador en los resultados esperados (gerentes, etc.). Su uso en un contexto educacional es excepcional.

Un equipo de cuatro inspectores se encarga de reforzar la disciplina en las entradas, salidas, almuerzos y recreos; vigilar el cumplimiento de normas de seguridad y prevención de accidentes y, en última instancia, de recibir alumnos derivados por conductas que el profesor no puede manejar.

El perfil de la planta de profesores corresponde a profesionales jóvenes (entre 22 y 40 años), que han sido seleccionados tomando en cuenta sus competencias técnicas y compromiso social para trabajar con niños de un sector de gran vulnerabilidad. Se buscan personas afectivas, creativas y emocionalmente maduras. No se exige que sean católicos pero sí deben ser tolerantes, de modo de acompañar a los niños en todas las actividades que los involucran, incluyendo las de tipo religioso. Para las jefaturas de curso se buscan profesores con liderazgo y que tengan jornada completa en la escuela.

Salvo el equipo de gestión, que fue seleccionado por la *Corporación Participa* mediante una consultora especializada, el resto del personal ha sido escogido por el director y jefe técnico, quienes tienen plena autonomía para ello. Las decisiones en este ámbito deben ser consultadas con el directorio, siendo habitualmente respaldadas.

El reclutamiento de personal se dificulta, sin embargo, debido a la peligrosidad del entorno; el temor a ser asaltado inhibe la postulación de muchos profesores. *“Nosotros no hemos tenido problemas; los delincuentes respetan a los profesores, pero puede pasar que desconozcan algún profesor nuevo, como ocurrió con uno que nos duró dos días y no se apareció más después de que lo asaltaron casi frente a la comisaría”*, cuenta el inspector. Tampoco ha sido fácil encontrar personal residente en la comuna que se adecue al estilo de convivencia y trato hacia niños y apoderados que el colegio impulsa.

El equipo directivo afirma que, aún con estas dificultades, la mayoría de los profesionales contratados muestra un buen desempeño posterior.⁴ Pese a una alta rotación inicial, poco a poco la planta parece haberse estabilizado.⁵ Durante 2002, sólo una profesora no logró insertarse adecuadamente debiendo dejar el establecimiento.

Los docentes que se integran a la escuela lo hacen a base de un contrato anual renovable por dos años seguidos, antes de firmar un contrato definitivo. Durante este período se reciben múltiples oportunidades para fortalecer su desempeño. Con esto, el colegio se asegura de que los profesores que permanecen sean capaces de responder a los requerimientos que se les exige: *“todo el mundo tiene dos años para aprender”*, señala la coordinadora del equipo de apoyo.

Los profesores con jefatura de curso, que son la mayoría, se encuentran contratados entre 41 y 44 horas. Algunos, sin embargo, tienen más horas porque hacen clases en la jornada nocturna (de 19:00 a 22:00 horas).

Es importante señalar que, de las 44 horas de trabajo semanal, se han dejado entre ocho y diez horas para *“dedicar a la reflexión individual y de grupo, la preparación de materiales, la atención de los apoderados y al perfeccionamiento”*.⁶

Perfeccionamiento

Las actividades de perfeccionamiento son altamente valoradas y estimuladas por la dirección del colegio. Se han realizado cursos del Ministerio de Educación, intercambios coordinados de experiencias entre profesores, asesoramientos individuales y cursos internos (el colegio contrata a un relator especializado que confecciona *a la medida* un curso según necesidades específicas. Son los mejor evaluados por los docentes), entre otros. Así también, el equipo de apoyo refuerza el desempeño práctico individual mediante asesorías personalizadas.

⁴ Las falencias se subsanan también mediante el trabajo sistemático del colegio (perfeccionamiento, supervisión, *coaching*).

⁵ Memoria 1999.

⁶ Entrevista a Mónica Jiménez, directora ejecutiva de la *Corporación Participa*, en artículo en sitio web del Ministerio de Educación.

Evaluación

En el colegio existe una cultura de evaluación digna de destacar no sólo porque se efectúen a todo nivel, sino porque los resultados se transparentan y se emplean sistemáticamente como insumos para la planificación y la toma de decisiones.

Por ejemplo, la marcha del colegio se expone en una cuenta pública anual frente a los apoderados, autoridades, socios colaboradores y personal. La gestión directiva se evalúa mediante la aplicación de una encuesta de clima organizacional a los profesores (financiada por la corporación sostenedora). La gestión financiera es auditada por una empresa externa. Los profesores son sometidos a una evaluación de desempeño. Se trabaja en función de metas traducidas en tareas específicas, con plazos y responsables individuales, por lo que cada uno tiene claridad respecto a qué será evaluado.

En los alumnos, la aplicación de la evaluación estandarizada de comprensión lectora en enseñanza básica permite medir los avances y vacíos de un área que impacta fuertemente los logros alcanzables en las asignaturas restantes. Los resultados son públicos y, si bien la intención principal es apoyar el trabajo pedagógico, al realizarse en igualdad de condiciones para cada nivel, también se visibilizan los logros y la efectividad de cada profesor con su curso o ramo.

Por último, debe mencionarse que cuando los profesores realizan cursos de perfeccionamiento contratados por la corporación son evaluados mediante pruebas o trabajos y las calificaciones se publican.

El uso recurrente de diferentes mecanismos de evaluación es considerado una práctica útil por los profesores, pues *“permite rectificar errores”*, aunque a veces *“me estresa que me miren con lupa... pero después se me pasa...”* confiesa con franqueza una profesora del 2° ciclo. Estos mecanismos se complementan con instancias de autoevaluación y calificación de las jefaturas a través de las encuestas de clima laboral. *“Acá no hay linchamientos públicos, los retos se hacen en privado... eso corre para profesores y alumnos”*, comentan los docentes.

Relaciones interpersonales y clima laboral

Los resultados de la encuesta de clima organizacional aplicada a fines de 2001 reflejan que el personal se siente contento y realizado con su trabajo y que se identifica con él. Los profesores valoran en forma muy positiva la calidad de su supervisión. Sienten que es competente, que les brinda apoyo cuando se detectan errores y que los trata con respeto. Tienen autonomía para actuar. Creen que en el colegio existe una buena comunicación y claridad en la definición de tareas. Hay satisfacción con el ambiente laboral y con el equipo de trabajo, y la percepción es que se trabaja hacia una meta compartida, en un ambiente consistente con los valores personales. También destacan la infraestructura y el material de apoyo del que disponen.⁷

Entre los aspectos mal evaluados se cuentan las remuneraciones y beneficios, y la jornada de trabajo (hay profesores que entran a las 8:00 y salen a las 22:00 horas, porque hacen clases en la escuela diurna y nocturna). También se menciona la preocupación por establecer un reglamento y mejorar el control de la disciplina en el colegio.

La mantención de este buen clima laboral es una preocupación constante del equipo de gestión. *“Estamos conscientes de que el trabajo demanda muchas energías y genera desgaste, y que eso es posible contrarrestarlo sólo teniendo las mejores relaciones posibles”*, explica el jefe técnico.

El estilo de trabajo se orienta a mantener, o a no poner en riesgo, este ambiente positivo. La buena comunicación evita que

⁷ Encuesta de clima laboral.

los problemas se transformen en conflictos. “*Se producen problemas siempre, pero aquí existe una cultura de enfrentarlos y no negarlos, o dilatar la resolución. Hay roces, pero se aclaran. Uno no va contra la persona, sino contra la acción*”, dicen los profesores.

La preocupación por brindar a los profesores los recursos pedagógicos que necesitan es altamente valorada: “*Acá no existe la tiranía de los sostenedores, el ahorro de \$ 40 pesos en la tiza o en las fotocopias, que va al bolsillo del dueño en desmedro de los alumnos. El colegio compró mucho material actualizado que no está a la venta en librerías en Chile... lo pedimos y lo compraron*”, resaltan los docentes.

Por último, es destacable la instancia *cinco minutos de desahogo*, momento de catarsis donde los profesores pueden descargar su rabia, frustración o preocupación sin recibir la censura del grupo por la forma de expresarse. Se hacen talleres para mejorar la convivencia y en fechas apropiadas se realizan actividades recreativas con los profesores.

Disciplina

Cumpliendo con un requisito del Ministerio de Educación, el colegio dispone de un reglamento de disciplina redactado en 1998, pero que en la práctica no se considera. Respecto a esto, han iniciado una aproximación diferente a la tradicional.

Durante el año, todos los profesores e inspectores realizaron un curso de convivencia escolar cuyo propósito fue confeccionar, en conjunto, y a partir de esta experiencia, sus normas de convivencia. “*Los reglamentos de disciplina tradicionales se centran en el castigo de las conductas que transgreden un conjunto de prohibiciones. Aquí, en cambio, se parte de los valores centrales en el proyecto educacional: respeto, solidaridad, etc. Vemos cómo se va a sancionar –en sentido amplio– una actitud de respeto; cuál va a ser la consecuencia positiva cuando alguien actúe en forma destacada, en concordancia con este valor; y cuál va a ser la consecuencia negativa cuando alguien atente contra él. Y esto es para profesores, alumnos y apoderados*”, explica el director.

La meta es lograr que el niño internalice una autodisciplina y autocontrol efectivos que le permitan adaptarse con éxito a un futuro entorno laboral. Por lo que se pudo observar, es una meta aún lejana, ya que la conducta de los niños depende, en buena medida, de la presencia mediadora de un adulto. El colegio provee ese tipo de control; siempre hay adultos (inspectores, profesores, director) entre los niños en los recreos, entradas y salidas; los cursos no se dejan solos. Sin embargo, con este control permanente se han evitado muchas infracciones habituales en otros colegios del sector como, por ejemplo, agresiones, tráfico o consumo de alcohol y drogas en su interior.

En las clases observadas tanto en 2° como en 7° básico, la conducta de los niños en la sala es bastante inquieta; guardan silencio cuando la profesora lo indica, pero tienden a ser bulliciosos y a cambiarse de lugar con frecuencia, aún durante actividades grupales en las cuales se muestran interesados.

Las estrategias que se utilizan para enfrentar los problemas disciplinarios tienen que ver con las características que se encuentran en la base de estos problemas. Según los entrevistados, los niños provienen de un ambiente de mucha violencia, son impulsivos y tienen baja capacidad de concentración. Por ello, el control de tipo autoritario sería poco efectivo: “*El niño no responde a los gritos, porque está acostumbrado a recibirlos en la casa, hay que quebrarle los esquemas, así que tratamos de razonar con él*”, explica un profesor.

En general, se conversa y se razona mucho con los niños. El modelamiento de conductas es un elemento estratégico que se encuentra permanentemente presente en la relación con los alumnos. Los profesores se expresan en forma correcta, los inspectores se identifican por su pulcra cotona blanca; hay un trato cortés entre los adultos del colegio, desde el director hasta el auxiliar de aseo, y de éstos hacia los apoderados y alumnos. Los niños, por su parte, son agudos observadores de la conducta modelada por los adultos y exigen consistencia entre lo que predicán y lo que practican, antes de decidirse a aceptar su autoridad.

El uso del estímulo es otro recurso ampliamente utilizado. En todas las clases observadas, los profesores incentivan fuertemente a sus alumnos de diferentes maneras: la profesora de 2° básico, por ejemplo, hace cariño a los niños para felicitarlos por responder a sus preguntas o hacer la tarea, y ellos responden compitiendo por participar; la de matemáticas en 7° básico, matiza una mayor exigencia con cordialidad y buen humor, con lo que logra el mejor control observado en la conducta y el ritmo de avance del curso; la de lenguaje, en cambio, mantiene una actitud seria y solicita ante los alumnos con dificultades (por ejemplo, se interesa por el estado de salud de dos niñas que llegan con vendajes) lo que despierta afecto y respeto en los niños, según expresan en entrevista posterior.

Las tres profesoras están disponibles para responder a todas las preguntas y dudas que les plantean los alumnos y se muestran proactivas para detectar sus necesidades de apoyo, recorriendo la sala y controlando los avances y dificultades de cada uno. Todas promueven la participación amplia en clases a través de diferentes medios: respuestas verbales individuales, lectura en voz alta por turnos, trabajo en grupo, demostraciones en la pizarra o debates acerca de la validez de una respuesta. Asimismo, dedican un esfuerzo significativo a incentivar el apoyo recíproco y el respeto mutuo entre los niños, por ejemplo, instando a escuchar a los compañeros y a respetar los turnos para hablar.

También hay estímulos tangibles, colectivos o individuales que otorga el colegio: el curso con mejor asistencia se premia con un desayuno con torta; al mejor alumno de cada curso se le otorga un porcentaje de beca y queda eximido del pago de la mensualidad de marzo; el mejor alumno de 8° básico puede completar la enseñanza media sin costo, y a todos los alumnos que completan la enseñanza básica y siguen la enseñanza media en el colegio se les regala una libreta de ahorro con \$10.000, gracias al aporte de un banco que integra la red de colaboradores del colegio.

Cuando se aplican sanciones, los alumnos las perciben como legítimas porque provienen de un adulto que ha mostrado previamente afecto y preocupación por él: *“uno es pesada, exigente, pero los niños saben que uno los quiere; pocos profesores no reciben a los niños con besos”*, cuenta una profesora. Los niños valoran, asimismo, que las llamadas de atención no se hagan delante de sus compañeros, aunque no todos los profesores tienen esa norma. La autorregulación grupal también contribuye a encauzar la conducta de los niños nuevos. Si se agotan las instancias de conversación, el alumno se deriva a alguno de los cuatro inspectores, los cuales tienen aspecto y fama de severos, pero están entrenados en técnicas de mediación. Nunca se sanciona con suspensión de clases por el riesgo que representa el entorno.

Una mención especial merece el rol de los padres en la mantención de la disciplina. Algunos profesores manifiestan haber sentido temor de sancionar a niños cuyos padres se encuentran involucrados en actividades delictivas; sin embargo, se dieron cuenta de que, independiente de la forma en que se ganan la vida, la mayoría de estos padres quiere lo mismo que los demás: una vida mejor para sus hijos. *“Tuve un problema con un niño cuya madre es conocida como la reina de la pasta base del sector... lo pensé pero después me dije: si voy a andar con miedo, mejor me voy. Así que hablé con ella y le dije: oiga, su chiquillo me rompió las decoraciones de fiestas patrias que habíamos puesto en la escalera... Ella no lo tomó mal, al contrario, dijo que iba a hablar con él y que si se portaba mal de nuevo le avisara al tiro...”*, recuerda una profesora.

El colegio es insistente en recalcar que la formación de los niños, incluyendo los aspectos disciplinarios, es responsabilidad de la familia y que el colegio sólo ayuda. No hay padres ausentes del proceso formativo; su participación es condición para la permanencia del niño. Si el padre siente que no puede con su hijo, se le ayuda a restablecer su rol, no se le suplanta. *“Hay que empoderar a las madres y a los padres. Muchas madres llegan (cuando se les cita por algún problema de conducta de sus hijos) con la sensación de que su vida es un desastre, y que más encima les salió un hijo fallado. Por ejemplo, tuvimos un niño de 17 años involucrado en un robo. Cuando citamos a la mamá, venía agobiada, creía que no tenía autoridad moral para hablarle, porque ella misma había estado*

presa por drogas. Le hicimos ver que ella tenía autoridad justamente porque conocía de primera mano lo que se le venía encima al niño, si seguía en lo que estaba; le dijimos que si hubiera vivido toda su vida en un convento no podría hablarle con propiedad... se fue más empoderada. Fuimos a declarar a tribunales y finalmente se reinsertó”, recalca la psicóloga del grupo de apoyo.

Admisión y permanencia de alumnos

Desde sus inicios, el colegio ha tenido una demanda imposible de cubrir. A fin de emplear un procedimiento equitativo en la admisión, los niños que postulan a 1° básico deben rendir un completo examen y las familias de los alumnos preseleccionados son entrevistadas para establecer su disposición a cooperar con la educación de sus hijos.

Más allá de los resultados del examen de admisión, el criterio discriminador es, en último término, el compromiso de los padres con el aprendizaje de sus hijos. Ingresan niños con dificultades de aprendizaje y problemas emocionales siempre que exista este compromiso familiar.

En el caso de los cursos superiores, es requisito de postulación tener una nota promedio igual o superior a 5,0 y realizar un examen para evaluar el dominio de contenidos mínimos en lenguaje y matemáticas. De igual forma, el criterio diferenciador es el compromiso de los padres en la educación del niño, lo que implica asistir a numerosas instancias de retroalimentación y formación (reuniones de curso, de acogida a papás nuevos; talleres sobre temas específicos, etc.). Existen alternativas para los padres que trabajan, pero no se permite que se desvinculen del colegio. Otro factor de preferencia en la selección es tener hermanos en el colegio.

El colegio opera con cofinanciamiento (alrededor de \$ 6.000 mensuales por niño), pero a partir del tercer hermano la escolaridad es gratuita; hay morosidad pero existe la posibilidad de ponerse al día con facilidades de pago y en casos extremos se condona la deuda con tal de no perder al niño. Por ello, no podría hablarse de una selectividad socioeconómica.

La política del colegio es retener a los alumnos a toda costa y no desaprovechar la inversión realizada durante años en su educación, aun cuando tengan problemas de conducta. Los únicos casos de expulsión al término del año corresponden a niños con problemas de conducta extremos, donde su permanencia en el establecimiento significa arriesgar la seguridad de los demás. No se expulsa a alumnos por mal rendimiento.

Tratamiento a los alumnos con problemas

En el colegio, casi un tercio de los niños presenta problemas emocionales, conductuales o trastornos específicos de aprendizaje que son tratados por el equipo de apoyo, compuesto por tres psicólogos, dos sicolopedagogas y un neurólogo.⁸ Este equipo constituye un aporte fundamental a la labor docente, ya que lo masivo de los cursos impide que el profesor pueda hacerse cargo directamente de ellos, aunque tuviera los conocimientos para hacerlo.

Además, el equipo de apoyo presta asistencia terapéutica individual a niños y apoderados empleando una lógica de intervención sistémica y estratégica. También han desarrollado talleres en ámbitos específicos como estimulación de la expresividad afectiva, desarrollo de habilidades sociales, hábitos de estudio, etc.

⁸ El neurólogo es externo; el colegio cancela la atención, pero el apoderado debe hacerse responsable de llevar al niño a los controles y seguir el tratamiento que se le indica.

Características del currículum y estrategias pedagógicas empleadas

El currículum de la escuela corresponde a los contenidos mínimos y objetivos transversales del Ministerio de Educación, y se trabaja siguiendo los criterios de la reforma educacional.

Se utiliza una planificación integrada en la que los ramos se aportan mutuamente. Por ejemplo, de 1° a 4° básico, la asignatura de arte no existe en forma independiente, sino que las actividades artísticas se usan al servicio de los demás ramos, al igual que los talleres complementarios y las salidas pedagógicas.

La planificación es elaborada en forma autónoma por los profesores del ciclo: *“el jefe técnico nos da libertad para probar cosas nuevas y nos ofrece apoyo”*. Esta planificación es flexible y permite introducir correcciones en la medida que se detecten necesidades de reforzamiento de aspectos específicos. Los profesores contemplan también las características, necesidades e intereses de los niños. *“Con el 8° básico realizamos una actividad que les gustó mucho; a partir de la lectura del Diario de Ana Frank los niños comenzaron a llevar un diario de vida. Los de 7° básico se entusiasmaron y me pidieron que hiciera lo mismo con ellos, pero me pareció que el curso no estaba listo todavía para algo así. Mientras pensaba qué podía hacer, la encargada de biblioteca me facilitó un folleto del ministerio con estrategias. Venía con mucho material audiovisual, entre ellos, una película basada en el libro Corazón. Me puse a pensar en los bajones que han tenido en sus relaciones por la edad difícil que están atravesando, y se me ocurrió hacer algo para que revalorizaran su relación y elevaran su autoestima como grupo. Así salió esto de mostrarles la película y motivarlos para hacer un libro con una autobiografía colectiva del curso. No la planifiqué como una actividad acabada, la voy adaptando según necesidad; por ejemplo, ahora me doy cuenta que necesito repasarles la ortografía y tengo que ver cómo meter el tema en lo que estamos haciendo”*, relata la profesora de lenguaje.

Se procura incorporar a la planificación actividades que permitan a los niños conocer más allá de su entorno inmediato: *“Tenemos hartas salidas pedagógicas, los hemos llevado a la Granja Educativa, al Congreso, al Zoológico, a Pomaire, al Planetario, a la Casa Colorada, al cine y al teatro. La Municipalidad de Las Condes nos regaló las entradas para el teatro una vez; la corporación se pone con el bus; otras veces, cada uno se paga la micro”*.

El trabajo en grupo se practica en todos los cursos, desde 1° básico en adelante. *“Los niños aprenden a ser tolerantes, a respetar turnos; el que le cuesta menos le ayuda al compañero”*.

En la clase de lenguaje de 7° básico, por ejemplo, los niños trabajan en la confección de una biografía colectiva del curso para lo cual cada grupo debe recopilar anécdotas y datos biográficos de sus integrantes.

Desde los primeros años se enfatiza el desarrollo de la lectoescritura y la comprensión lectora, debido al impacto que esta habilidad tiene en los procesos de aprendizaje. El supuesto básico es que, si se permite que las dificultades de comprensión lectora perduren, el rendimiento del niño en otras asignaturas también se resiente.

En función de esto, los profesores de lenguaje han recibido capacitación adicional respecto a los logros esperados para niños de 1° a 4° básico; existe una red de contenidos disponible para uso de los docentes y la bibliotecaria se encarga de recopilar y distribuir el material de apoyo docente que llega del ministerio y de otras fuentes: *“Ganamos un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) de lenguaje para 1° a 4° básico, así que ahí tenemos libros, fotocopias, etc. Nació porque vimos que a los niños les cuesta seguir instrucciones en matemáticas, por un problema de lenguaje, así que trabajamos eso. Entre las metas de aprendizaje tenemos leer todas las mañanas durante 10 minutos para así hacerlo más rápido... hay un taller de ortografía”*, cuenta una profesora.

Se procura estimular a los alumnos mediante recursos motivantes, como talleres de teatro, lectura y cuentos, radioteatros y otros. La lectura personal en la casa, sin embargo, es poco utilizada: *“Creo que es mucho pedir que sigan trabajando en la casa; los niños están acá en jornada completa, eso es como un horario de trabajo adulto”*, explica la profesora de lenguaje.

Los avances se evalúan trimestralmente mediante la Prueba de Comprensión Lectora (CLP)⁹ aplicada por el equipo de apoyo en enseñanza básica y, de ser necesario, sus resultados dan origen a medidas remediales: según el caso, se pasan de nuevo los contenidos, se refuerzan las habilidades del profesor o se brinda reforzamiento o apoyo psicopedagógico a niños que lo requieran.

El uso de guías de ejercicios se encuentra ampliamente difundido porque optimiza el tiempo dedicado al aprendizaje de contenidos y mantiene a los alumnos, muchos de ellos con baja capacidad de concentración, enfocados en la tarea. Sin embargo, son cuestionadas por algunos profesores que estiman que con su uso los niños ejercitan cada vez menos la lectura, comprensión y grafía: “Viene todo hecho, los niños sólo marcan la alternativa o llenan los espacios vacíos”.

Los profesores se esfuerzan por darle un carácter lúdico a las actividades que realizan en clases, pues con ello captan el interés de los niños. Por ejemplo, la profesora de 2° básico agita un tarro que contiene papeles con los nombres de los alumnos para *sortear* los que saldrán a la pizarra a resolver ejercicios, provocando gran expectativa; en 7° básico, la profesora utiliza un juego *submarino* en el que los niños deben adivinar la ubicación de ciertas figuras geométricas en un plano, para repasar la materia de pares ordenados, coordenadas y gráficos.

Asimismo, la manipulación de material concreto permite que los alumnos trabajen concentrados durante períodos más prolongados. En geometría, las formas y ángulos se repasan confeccionando figuras de papiroflexia (origami); en lenguaje, los niños confeccionan un libro en base a material preparado por ellos, lo que requiere redactar y crear, pero también pegar, recortar, coser las páginas por el lomo, etc.

Objetivos transversales

De acuerdo a cada nivel, se trabajan el autocuidado y la autoestima, hábitos y destrezas, valores, habilidades de comunicación, etc. Debe señalarse que muchas veces no ha sido fácil para los profesores tratar estos temas por causa de las experiencias del entorno de los alumnos: por ejemplo, pueden entender el valor de la solidaridad como esconderle un arma a otro que ha cometido un delito.

Desde 5° básico se realiza educación sexual; en los cursos inferiores se refuerzan las conductas de autocuidado. En cuanto a la drogadicción, se pone énfasis en los factores protectores más que en los aspectos cognitivos, los cuales, según el equipo de apoyo, sólo despiertan curiosidad e incitan al consumo y, según los profesores, son irrelevantes porque los niños ya manejan mucha información al respecto de fuentes cercanas.

Estrategias para enfrentar el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

Según los entrevistados, la mejor preparación para el SIMCE es dar a los niños una buena base en los niveles básicos, desarrollando en forma completa los programas correspondientes y atendiendo y reforzando tempranamente a los alumnos con necesidades especiales. De manera adicional, a los cursos que van a rendir la prueba se les asignan los profesores con más experiencia, se les dan los mejores textos, mayor cantidad de materiales que al resto de los cursos y se les aumenta al doble el horario de reforzamiento. Por último, se les prepara psicológicamente mediante de técnicas de relajación para que enfrenten la prueba sin angustia.

⁹ Alliende, Condemarin y Milicic, 1996.

Relación con las familias

Para entender la relación entre el colegio y las familias de los alumnos, se deben describir las características del entorno en que residen. La comuna presenta uno de los mayores índices de pobreza, analfabetismo y hacinamiento, y el menor índice de escolaridad de la Región Metropolitana y del país. Es un sector de gran peligrosidad, los sectores aledaños están marcados como *estrella roja* en el Plan Cuadrante de Carabineros. Al parecer no operarían carteles de droga en la comuna pero sí hay bastante microtráfico. Los asaltos son frecuentes y es habitual que se produzcan muertes. La mayoría de los niños ha vivido la muerte violenta de un familiar, vecino o conocido.

El colegio se encuentra frente a una comisaría, pero que depende de la comuna de La Granja, por lo cual, frente a una emergencia, no acude el personal de allí, sino efectivos de la comisaría de La Pintana, situada a gran distancia, al igual que la administración comunal. No hay muchos servicios en el sector. Los vecinos rara vez se encuentran con alguna autoridad.

En general, los apoderados comparten la condición de pobreza del entorno. El nivel de escolaridad promedio es bajo; sin embargo, tienen la expectativa de que sus niños puedan superarlos y terminar, al menos, la enseñanza media: *“el mío va a seguir estudiando (una carrera) porque tiene cabeza... lo de la plata se puede arreglar con becas”*, asegura un padre.

La relación de la escuela con este entorno es compleja y matizada, como reconocen los entrevistados: *“el colegio es un lugar de contención frente al ambiente... no podemos sacar al niño de su casa o su hábitat y transformarlo en un descastado, pero sí podemos enseñarle a manejar las situaciones de manera diferente”*. Se aspira que con el tiempo *“el trabajo con los niños se proyecte hacia los padres”*, lo cual no se logra por la vía de pregonar una dicotomía ficticia entre los valores del medio y los del colegio, sino justamente rescatando los valores positivos que existen en ese medio y aliándose con ellos: *“respetamos la cultura y la forma de ser de cada familia, aunque consideramos que hay cosas con que éstas pueden facilitar o perjudicar el proceso educativo de los niños, y tratamos de potenciar las primeras”*.¹⁰ Al establecer una alianza con el deseo de los padres de brindar mejores oportunidades a sus hijos, se ha logrado que *“incluso narcos y delincuentes respeten el colegio”*.

Muchos apoderados mencionan el estigma que sienten por vivir en La Pintana. Opinan, sin embargo, que el colegio es un espacio diferente, capaz de lograr que sus hijos tengan un futuro mejor e, incluso, de cambiar las características del entorno. *“El colegio, al darle oportunidad a los padres para que estudien y al sacar niños bien parados, bien capacitados, puede ayudarlo a la comuna a que se supere, a sacarle el mal cartel”*.

Responsabilidad familiar

En su declaración de principios, el colegio manifiesta que *“la familia es la principal responsable de la educación de los hijos. El colegio es un colaborador importante, pero en ningún caso puede reemplazarla”*.

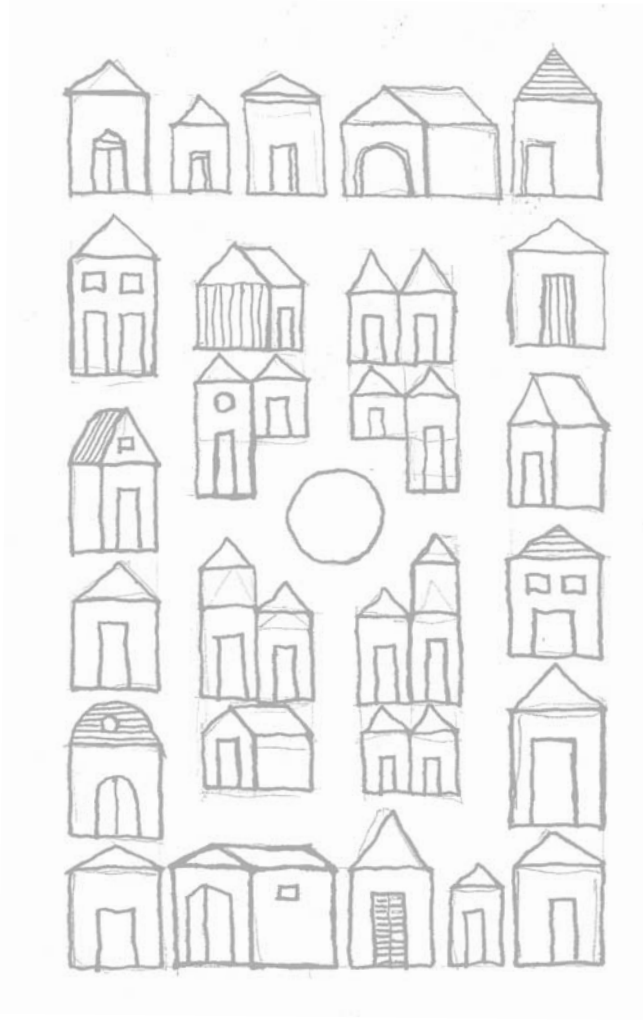
Buscando que los apoderados asuman esta centralidad y la ejerzan en buena forma, el colegio trabaja consistentemente de diferentes maneras:

¹⁰ Entrevista al director publicada en sitio web del colegio.

- **Fomentando un trato respetuoso hacia el apoderado**, desde el director hasta el portero. “Cuando matriculé a mi hijo pensé que iba a pasar inadvertida, pero cuando lo traje, el auxiliar me recibió en la puerta, me dijo: ‘pase por aquí...’ como si yo fuera una visita. En el otro colegio, con suerte lo dejaba en la reja. Acá, al niño no le hablan golpeado, lo tratan con amor”.
- **El director y el resto del personal, son accesibles**: “Aquí, todas las mañanas, el director y los cuatro inspectores nos reciben en la puerta; en el otro colegio tuve un tropiezo con una tía y tuve que hacer antesala dos meses al director antes de que me diera audiencia. Cuando una tiene un problema, están dispuestos a escuchar, dan confianza. He visto a los profesores jugar a la pelota con los niños... es tincudo eso, que jueguen con ellos. Cuando hay alguna celebración, hasta el director se disfraza”.
- **Los padres son informados oportunamente de lo que los concierne**: “José (el jefe técnico) llamó a mi marido para avisarle que iba a haber un curso de gasfitería. Hay hartas reuniones y a una le dicen qué está mal. Es más factible la solución si a uno le dicen el problema luego. Hay una cuenta anual del colegio, con apoderados, autoridades, etc.”.
- **Los padres perciben una preocupación personalizada por sus hijos**: “El jefe técnico llevó él mismo al niño a la posta, se quedó con él y después lo llevó a la casa. Mi hija es tímida y la integraron al grupo. A mi hijo le encontraron la dislexia y al mes estaba en tratamiento”, relatan los apoderados.
- **Se solicita la opinión**: “Trabajamos en hacer el himno, piden autorización para hacer educación sexual y para las salidas educativas”, dice una mamá.
- **Se proporcionan oportunidades para desarrollar nuevas competencias y mejorar su autoimagen y autoestima**: Elevar su nivel de escolaridad (completación de básica y media), capacitarse en un oficio o desarrollar liderazgo (curso para la formación de centro de padres). “Yo soy bien tímida, hice un curso de computación y me saqué la mejor nota. Le hacen subir el ego interior a una, me gradué, ahora siento que yo puedo. Una tiene cara para exigirle a los hijos”.
- **El proyecto Madres Colaboradoras en el Aula**: Ha permitido a 20 madres seleccionadas, conforme a criterios académicos y condiciones personales, recibir capacitación para ejercer un rol de apoyo a las profesoras de los cursos iniciales, manteniendo el orden y aseo de la sala, marcando cuadernos y agilizando la entrega de materiales.

La participación de los padres es incentivada y exigida por el colegio. Constantemente se realizan reuniones ya sea de curso, celebración de alguna actividad, recepción a los apoderados nuevos, etc. Si los padres no asisten, tienen opción de ponerse al día en una entrevista personal con el profesor en un horario más conveniente. Si no se presenta, se le llama por teléfono para conocer el motivo. La participación del apoderado en el proceso educativo del alumno es requisito para su ingreso y permanencia.

El colegio tiene un centro de padres, madres y apoderados en formación. Actualmente hay cerca de 80 personas de las directivas de los cursos que participan desde hace dos años en actividades formativas preparatorias para asumir el liderazgo de los apoderados.



Impresión: Andros Impresores
Diseño: Pilar Walker
Ilustraciones: Teresa Montero
Tiraje: 1.000